

Rivista lasalliana

trimestrale di cultura e formazione pedagogica

Donato Petti

L'insegnamento della religione cattolica in Italia. Dialogo con Don Daniele Saottini

Cristina Carnevale

Insegnare religione cattolica nella scuola primaria. Un tesoro da esplorare

Sergio Ciatelli

L'evoluzione recente della normativa sull'IRC

Giuseppe Milan

Educazione al dialogo interreligioso

Flavio Pajer

Quale istruzione religiosa nelle scuole d'Europa? Scenari possibili per il caso Italia

Andrea Porcarelli

Il dibattito accademico italiano sulla pedagogia religiosa: orizzonti e prospettive

Luca Raspi

L'IRC nella scuola secondaria di II grado: aspetti legislativi, didattici e socio-demografici

Antonino Romano

Le competenze dei docenti di religione cattolica e le sfide delle nuove didattiche

Pierpaolo Triani

Educazione religiosa e educazione all'auto-trascendenza

Giampaolo Usai

L'IRC nella scuola secondaria di I grado: giovanissimi cittadini in cambiamento

Visita il sito: www.lasalliana.com

Collaboratori di "Rivista Lasalliana"

Aglieri Michele	Fassorra Grazia	Palazzani Laura
Alfieri Anna Monia	Ferraro Speranzina	Palladino Giovanni
Ambrisi Emilio	Fiorin Italo	Pappone Laura
Anthony Francis-Vincent	Fonzo Concetta	Pellerey Michele
Antiseri Dario	Galantino Nunzio	Pesce Francesco
Arteaga Tobón Edwin	Gamaleri Giampiero	Pezzella Anna Maria
Agenti Antonio	Gambino Alberto	Poli Roberta
Benigno Vincenza	Gentile Antonio	Pollo Mario
Beretta Simona	Gentili Claudio	Pujol Jaume
Bordignon Bruno	Gianfrancesco Oreste	Raharilalao Hilaire
Burba Gabriella	Guccione Eugenio	Riccardi Andrea
Cacciotti Alessandro	Houry Alain	Rodríguez E. Álvaro
Cadei Livia	Iafrate Raffaella	Romano Antonino
Caltagirone Calogero	Isdraele Romano Annalisa	Rosati Nicoletta
Cangemi Lidia	Lauraire Léon	Rosito Vincenzo
Caricattera Valeria	Locatelli Rita	Rubinacci Carlo
Catalano Leonardo	Lorenzetti Elisabetta	Russo Giovanni
Cataluddi Michele	Macri Francesco	Russo Maria Teresa
Chimirri Giovanni	Margottini Massimo	Salatiello Giorgia
Cicatelli Sergio	Mastantuono Antonio	Sani Filippo
Cicchese Gennaro	Meoli Cosimo	Santagata Roberto
Cinque Maria	Michelini Marisa	Savaglio Carla
Collins Terry	Michilli Mirta	Simeone Domenico
Cortimiglia Francesco	Milan Giuseppe	Tébar Belmonte Lorenzo
Cresta Miriam	Moccia Vito	Todisco Orlando
Cucci Giovanni	Molina Alfonso	Triani Pierpaolo
Desideri Giuseppe	Moral José Luis	Uggeri Matteo
Devif Magali	Moretti Patrizia	Vantini Lucia
Di Nubila Renato	Moulis Philippe	Vitiello Ciro
Diaci Ernesto	Musto Rosa	Zamagni Stefano
Dotta Giovenale	Norti Raffaele	Zanardo Susy
Dullius Paulo	Nota Laura	Zappalà Roberto

RIVISTA LASALLIANA

Trimestrale di cultura e formazione pedagogica fondato nel 1934

Anno 88 • numero 4 • ottobre-dicembre 2021

Direttore
DONATO PETTI

Comitato scientifico

DARIO ANTISERI (Filosofo)	GABRIELE DI GIOVANNI (Direttore "Sussidi per la catechesi")	RANIERO REGNI (Università LUMSA - Roma)
ANGELA ARSENA (Università di Foggia)	RENATO DI NUBILA (Università di Padova)	CARLO RUBINACCI (Studiolo di sistemi educativi)
GIUSEPPE BERTAGNA (Università di Bergamo)	FLAVIO FELICE (Università del Molise)	MARIO RUSCONI (Università LUMSA - Roma)
LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA (Università "Roma Tre")	SPERANZINA FERRARO (Studiosa di orientamento formativo)	MARIA TERESA RUSSO (Università "Roma Tre")
MARIO CHIARAPINI (Direttore "Lasalliani in Italia")	ITALO FIORIN (EIS - LUMSA)	DOMENICO SIMEONE (Università Cattolica "Sacro Cuore" - Milano)
GIORGIO CHIOSSO (Università di Torino)	REMO L. GUIDI (Studiolo di Umanesimo)	LORENZO TÉBAR BELMONTE (Universidad "La Salle" - Bogotá - Colombia)
ALVIMAR D'AGOSTINI (Universidade "La Salle" - Manaus - Brasile)	PASQUALE MARIA MAINOLFI (Università di Bari)	JOAN CARLES VAZQUEZ (Campus La Salle - Barcellona)
ENRICO DAL COVOLO (Pontificio Comitato di scienze storiche)	DOMENICO MILITO (Università della Basilicata)	ROBERTO ZAPPALÀ (Direttore Istituto scolastico "Gonzaga" - Milano)
CARMELA DI AGRESTI (Università LUMSA - Roma)	MARCO PAOLANTONIO (Studi lasalliani)	ANTONINO ZUMBO (Università "D. Alighieri" - Reggio Calabria)

Comitato di Redazione

LUCA AMATI	FRANCESCO DECIO	MARIA CHIARA SIDORI
MARCO CAMERINI	ANTONIO IANNACONE	ENRICO SOMMADOSSI
STEFANO CAPELLO	ANNALISA MALATESTA	BIANCAMARTA TAMMARO
MICHELE CATALUDDI	SARA MANCINELLI	MAGDA TRESPIDI
GIOVANNI DECINA	VIRGINIO MATTOCCIA	MONICA ZANCHINI

DIREZIONE

Donato Petti - Via dell'Imbrecciato, 181 - 00149 Roma
☎ 06.552.100.243 - E-mail: donatopetti2015@gmail.com

Le riviste in cambio e i libri per recensione vanno inviati alla Direzione

ABBONAMENTI

Italia

Ordinario: € 30,00

Amico: € 50,00

Sostenitore: € 100,00

Europa € 40,00

Altri Continenti \$ 50,00 (U.S.A.)

Un fascicolo separato € 10,00

Si accettano donazioni, contributi ed erogazioni liberali

Il versamento si effettua mediante bonifico bancario:

IBAN IT 17R03062 34210000002162159

Intestato a: **Provincia della Congregazione
dei Fratelli delle Scuole Cristiane**

Causale: **Abbonamento a "Rivista Lasalliana"**

AMMINISTRAZIONE

Viale del Vignola, 56 - 00196 Roma
amministracionecentro@gmail.com - ☎ 06.322.94.500 - Fax 06.323.6047

EDIZIONE

Provincia Congregazione Fratelli Scuole Cristiane
Via San Sebastianello, 3 - 00187 Roma

Stampa e spedizione: Stabilimento Tipolitografico Ugo Quintily S.p.A.
V.le E. Ortolani, 149/151 - Zona Ind. di Acilia - 00125 Roma
quintily@quintily.com - ☎ 06.521.69.299

ISSN 1826-2155. Registrazione del Tribunale di Torino n. 353, 26.01.1949
(Tribunale di Roma n. 233, 12.6.2007)

Spedizione in abbonamento postale:

Poste italiane DL 353/2003 (conv. in legge n. 46, 27.02.2004) art. 1 c. 2 - DCB Roma



(Associata all'Unione Stampa Periodica Italiana)

SOMMARIO - SUMMARIES

STUDI - STUDIES

395 Donato Petti

L'insegnamento della religione cattolica in Italia. Dialogo con Don Daniele Saottini

L'insegnamento della religione cattolica è un servizio educativo volto a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace. Esso intende rispondere alle domande della persona e offrire la possibilità di conoscere quei valori che sono essenziali per la sua formazione integrale, promuovendo negli alunni l'acquisizione della cultura religiosa, secondo le esigenze proprie di ciascun ordine e grado di scuola. Rivista Lasalliana ha intervistato Mons. Daniele Saottini, Responsabile del Servizio nazionale per l'insegnamento della religione cattolica della Conferenza Episcopale Italiana (C.E.I.).

The teaching of catholic religion in Italy. Dialogue with don Daniele Saottini

The teaching of the Catholic religion is an educational service aimed at forming youthful personalities rich in interiority, endowed with moral strength and open to the values of justice, solidarity and peace. It intends to respond to the questions of the person and to offer the possibility of knowing those values that are essential for his or her integral formation, promoting in the students the acquisition of a religious culture, according to the needs of each order and level of school. Rivista Lasalliana interviewed Msgr. Daniele Saottini, Head of the National Service for the Teaching of the Catholic Religion of the Italian Episcopal Conference (C.E.I.).

407 Cristina Carnevale

Insegnare religione cattolica nella scuola primaria. Un tesoro da esplorare

In un contesto di fragilità globale e bisogni inediti di solidarietà e fraternità mondiale, mentre siamo ancora in piena emergenza "educativa", l'insegnamento della religione cattolica (IRC) si offre nella scuola come *chance* aperta a tutti per la conquista non solo di un sapere, ma anche e soprattutto di valori e di senso. In particolare per i bambini e le bambine della scuola primaria, si propone come *un tesoro da esplorare* che dal concreto lascia emergere lo spirituale e il trascendente, così come, dalla costruzione dell'identità, l'esigenza del bene comune. Il *patrimonio biblico e la viva esperienza cristiano-cattolica*, tra oggetti, segni e un gioco di simboli e racconti, diventano così la mappa per una ricerca culturale e religiosa legata ad una specifica identità, ma anche aperta all'universale, mentre si schiudono menti e cuori a cogliere l'invisibile nel visibile, il divino nell'umano, come risorsa di crescita personale e sociale.

Teaching Catholic religion in primary school. A treasure to explore

In a context of global fragility and unprecedented needs for world solidarity and fraternity, while we are still in full "educational" emergency, the teaching of the Catholic religion (IRC) is offered in schools as an opportunity open to all for the conquest not only of a knowledge, but also and above all of values and meaning. In particular for boys and girls in primary school, it is proposed as a treasure to be explored which allows the spiritual and the transcendent to emerge from the concrete, as well as from the construction of identity, the need for the social justice. The biblical heritage and the living Christian-Catholic experience, between objects, signs and a game of symbols and stories, thus become the map for a religious and cultural search linked to a specific identity, but also open to the universal, while minds and hearts unfold to grasp the invisible in the visible, the divine in the human, as a resource for personal and social growth.

419 Sergio Cicatelli

L'evoluzione recente della normativa sull'IRC

L'articolo prende in esame gli sviluppi più recenti della normativa in materia di insegnamento della religione cattolica (IRC): 1) recenti sentenze della giustizia ammi-

nistrativa tendono ad accogliere richieste di modifica della scelta di avvalersi dell'Irc anche durante l'anno scolastico; 2) la scelta dell'attività alternativa è stata anticipata per consentirne l'avvio fin dal primo giorno di lezione; 3) le modifiche alla valutazione nelle scuole primarie possono avere ricadute anche sulla valutazione dell'Irc; 4) il nuovo insegnamento trasversale di educazione civica crea qualche problema organizzativo se viene coinvolto l'Irc; 5) sono stati riveduti i titoli di studio ecclesiastici che consentono di insegnare religione cattolica.

The Latest Developments of Legislation about Catholic Religious Instruction

The article looks at some recent developments of the school legislation about Catholic Religious Instruction (Cri). 1) Recent rulings of the Administrative Justice tend to accept changes in the choice of Cri during the school year. 2) The choice of the alternative activity has been brought forward to get the activity started since the first day of class. 3) Some innovations in the primary school assessment can have effect also on the assessment of Cri. 4) The new transversal class of civic education creates some organizational problems if Cri is involved. 5) The ecclesiastical qualifications for teaching Catholic Religion have been revised.

433 Giuseppe Milan

Educazione al dialogo interreligioso

L'articolo sottolinea l'importanza del dialogo interreligioso nel nostro tempo e, in questa prospettiva, mette in evidenza le fondamentali linee pedagogiche che possono essere la base di un agire educativo efficace e coerente. Viene sottolineata l'importanza dell'incontro di Abu Dhabi, del febbraio 2019, tra papa Francesco e l'imam dell'Università di Al-Azhar, Ahmad Tayyeb, che si configura come testimonianza autorevolissima di dialogo. La *Dichiarazione* sottoscritta in quell'occasione fa esplicite richieste al mondo dell'educazione, indicando la necessità di un itinerario di miglioramento che riguarda la persona umana e le comunità.

Education in interreligious dialogue

The article underlines the importance of interreligious dialogue in our time and, in this perspective, highlights the fundamental pedagogical guidelines that can be the basis for effective and coherent educational action. The importance of the Abu Dhabi meeting, in February 2019, between Pope Francis and the imam of the University of Al-Azhar, Ahmad Tayyeb, is underlined and considered a very authoritative testimony of dialogue. The Declaration signed in Abu Dhabi makes explicit requests to the world of education and indicates the need for an improvement itinerary that concerns the human person and communities.

441 Flavio Pajer

Quale istruzione religiosa nelle scuole d'Europa? Scenari possibili per il caso Italia

Il trattamento della materia religiosa nei curricula scolastici nei sistemi educativi d'Europa si diversifica secondo una vasta gamma di variabili. Dal punto di vista epistemologico (tra altri criteri possibili), si possono inventariare quattro modelli del sapere religioso gestito dalla scuola: un insegnamento a base teologica, uno a base mista di scienze teologiche e scienze aconfessionali della religione, un terzo a base di sole scienze della religione, e, infine, un approccio al fatto religioso operato unicamente dall'interno delle discipline profane. Ogni modello è contestuale a situazioni socio-religiose oggi in forte evoluzione. Volendo ipotizzare possibili ricadute sul sistema dell'Irc italiano, va auspicato un profilo di istruzione religiosa meno succubo all'esclusiva tradizione confessionale e più attento al confronto impegnativo, ma ormai inevitabile, con la diversità religiosa della popolazione scolastica, gli impulsi della 'società della conoscenza' e le metodologie della didattica interculturale.

What religious instruction in the schools of Europe? Possible scenarios for the case of Italy

The treatment of the religious subject in the European curricula is different according

to a vast range of variables. From an epistemology point of view, four models of religious knowledge can be inventoried: a teaching founding in church theology(ies), another founding in theological sciences and at the same time in religious secular studies, a third teaching founded in non-theological religious studies, and finally an approach to religious heritage done into the curricular secular teachings. These models are contextualised in sociological and religious conditions today in evolution. The Italian educational system, dependent on an agreement law, is asked today to changing toward a religious instruction profile less dependent by a confessional tradition only and more attentive to the interaction with the religious diversity, with the 'knowledge society', with the appropriate methodologies of the intercultural didactics.

463 Andrea Porcarelli

Il dibattito accademico italiano sulla pedagogia religiosa: orizzonti e prospettive

In uno scenario multiforme e variegato come quello della cultura odierna, la riflessione sulle dimensioni religiose dell'esistenza e della società acquisiscono notevole importanza, anche in vista di quella Paideia del "saper vivere insieme" a cui fa riferimento il Rapporto Delors all'UNESCO, collocandola tra i quattro pilastri dell'educazione. Il nostro percorso di riflessione prende le mosse da un'analisi degli spazi che la pedagogia può trovare nell'ambito delle scienze delle religioni, per segnalare una criticità che sarebbe auspicabile superare. Segnali positivi in questo senso vengono, però, dall'interno del dibattito pedagogico, in cui il tema della religiosità – a lungo negletto nel dibattito accademico italiano – trova nuovi spazi.

The Italian academic debate on religious pedagogy: horizons and perspectives

In a cultural scenario as diverse as today, the reflection on the religious dimensions of existence and society acquire considerable importance, also in view of the Paideia of "knowing how to live together" mentioned in the Delors Report to UNESCO, placing it among the four pillars of education. Our path of reflection starts from an analysis of the spaces that pedagogy can find in the context of the sciences of religions, to signal a criticality that would be desirable to overcome. The contemporary pedagogical debate gives us positive signals in this regard, because the theme of religiosity - long neglected in the Italian academic debate - finds new spaces.

475 Luca Raspi

L'IRC nella scuola secondaria di II grado: aspetti legislativi, didattici e socio-demografici

Per comprendere quali siano i fattori che caratterizzano l'Insegnamento della religione nella Secondaria di II grado, può essere utile conoscerne, anzitutto, le vicende normative che la riguardano da un punto di vista storico. Questo sguardo retrospettivo consente una migliore comprensione dell'evoluzione della disciplina sia dal punto di vista strutturale che contenutistico. In questo contributo, dopo un breve *excursus* storico-legislativo, si cercherà di analizzare la prassi pedagogica contemporanea e, successivamente, di mettere in luce le caratteristiche socio-demografiche del corpo docente ed il rapporto con la dimensione religiosa e con l'Insegnamento della religione negli studenti di oggi.

The IRC in secondary school: legislative, educational and socio-demographic aspects

To understand what are the factors that characterize the teaching of religion in secondary school, it may be useful to know, first of all, the normative events that concern it from a historical point of view. This retrospective look allows a better understanding of the evolution of the discipline both from a structural and content point of view. In this contribution, after a brief historical-legislative excursus, we will try to analyze contemporary pedagogical practice and, subsequently, to highlight the socio-demographic characteristics of the teaching staff and the relationship with the religious dimension and with the teaching of religion in today's students.

485 Antonino Romano

Le competenze dei docenti di religione cattolica e le sfide delle nuove didattiche

L'aggiornamento professionale è una necessità doverosa e imprescindibile anche per i docenti di Religione cattolica; tralasciando in questa sede la spinosa questione circa l'equiparazione degli Insegnanti di Religione cattolica agli altri docenti di ruolo, ci soffermiamo, invece, sul difficile tema dell'esercizio delle competenze professionali, soprattutto in riferimento alle nuove didattiche che riprendono descrittori e normative che provengono dal Parlamento europeo in materia di insegnamento. In questo caso, gli Insegnanti di Religione cattolica devono rispondere al meglio alle istanze di aggiornamento continuo nelle nuove didattiche.

Competences of Catholic religion teachers and the challenges of new didactics

Continuing professional training is a necessary and essential duty also for teachers of the Catholic Religion; omitting here the thorny question about the equivalence between teachers of the Catholic Religion and other tenured teachers, we focus instead on the difficult issue of the exercise of professional skills, especially with reference to the new directives on teaching coming from the European Parliament, that mandate specific descriptors and regulations. In this case, the teachers of the Catholic Religion must respond in the best possible way to the requests for continuous professional training as requested by the new didactics.

493 Pierpaolo Triani

Educazione religiosa e educazione all'auto-trascendenza

L'educazione religiosa ha bisogno di essere collegata con un'educazione più ampia, finalizzata a valorizzare l'auto-trascendenza della persona. Dopo aver esposto le ragioni che sostengono l'importanza dell'educazione religiosa e le ragioni di una sua presenza nei curricula scolastici, l'articolo intende evidenziare l'importanza che la scuola ha nel promuovere la dinamica auto-trascedente del soggetto.

Religious and self-transcendence education

Religious education needs to be related to a rounded education, aimed at enhancing self-transcendence. After explaining why religious education is important and why it should be included in school curricula, the article sheds light on the pivotal role of school in promoting self-transcendence experiences of the subject.

505 Giampaolo Usai

L'IRC nella scuola secondaria di I grado: giovanissimi cittadini in cambiamento

Insegnare religione nella Secondaria di Primo Grado costituisce una quotidiana sfida professionale: tenere l'istruzione in un quadro educativo. Il "campo" da coltivare è costituito da giovanissimi cittadini in un momento di forte crescita e cambiamento, partner di un processo formativo che tocca anche la dimensione religiosa della vita. La sfida si sviluppa sul triplice versante ermeneutico, pedagogico ed etico, partendo dal postulato che l'appartenenza della religione ai modelli culturali consente di ammettere la sua educabilità ed educatività e la sua plausibilità in un percorso scolastico.

The IRC in primary school: young citizens in change

Teaching Religion Education in middle school is a daily professional challenge that means keeping schooling within an educational framework. The ground to grow on is made up of very young citizens in a moment of strong development and change, within a formative process that also involves the religious dimension of life. The challenge is developed on three aspects: hermeneutics, pedagogy and ethics. We need to start from the following postulate: Religion belongs to cultural models that define its educability, educativeness and plausibility in a school system.

L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA OGGI. DIALOGO CON DON DANIELE SAOTTINI

DONATO PETTI

SOMMARIO: 1. Concordato e Intesa per l'IRC. - 2. Insegnamento della religione cattolica. - 3. Contributo dell'IRC alla formazione. - 4. Finalità e obiettivi dell'IRC. - 5. IRC e Catechesi. - 6. Libertà di scelta dell'IRC. - 7. L'idoneità diocesana del docente di IRC. - 8. Valutazione dell'apprendimento dell'IRC. - 9. Conclusioni e prospettive.

L'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana è un servizio educativo che intende rispondere alle domande profonde di ogni persona e offre la possibilità di conoscere quei valori che sono essenziali per una formazione integrale, promuovendo negli alunni l'acquisizione della cultura religiosa, secondo le esigenze proprie di ciascun ordine e grado di scuola. Rivista Lasalliana ha intervistato don Daniele Saottini, Responsabile del Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) della Conferenza Episcopale Italiana (CEI).

1. Concordato e Intesa per l'IRC

Don Daniele Saottini, premesso che il profilo dell'istruzione religiosa nei diversi Stati è definito e organizzato in base alle rispettive legislazioni scolastiche e in coerenza con la natura dei rapporti storici e giuridici che ogni Stato intrattiene con le Istituzioni religiose presenti nel proprio territorio, le chiedo: Come è regolato in Italia l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, cioè statali e paritarie? Quali sono i riferimenti fondamentali che regolano tale insegnamento?

Penso che sia già noto ai più, ma probabilmente è comunque importante iniziare questo nostro dialogo ricordando i riferimenti normativi: oggi l'IRC in tutte le scuole italiane è assicurato e garantito dall'art. 9, n. 2, dell'Accordo tra la Santa Sede e la Repubblica Italiana del 18 febbraio 1984, cui è stata data esecuzione con legge n. 121/1985, che ha apportato modifiche al Concordato Lateranense dell'11 febbraio 1929. Il Protocollo addizionale di tale Accordo ha poi demandato a successive intese tra le competenti Autorità scolastiche e la Conferenza Episcopale Italiana la determinazione degli aspetti concreti della materia.

Il 14 dicembre 1985 è stata firmata una prima Intesa, resa esecutiva con DPR n. 751/1985, che successivamente è stata modificata e integrata nel DPR n. 202/1990.

In seguito, a distanza di 22 anni, si è resa necessaria la stipula di una nuova Intesa, firmata il 28 giugno 2012 e resa esecutiva con il DPR 175/2012.

Questo è l'accordo attualmente in vigore: in esso, oltre ad aver ribadito le caratteristiche fondamentali dell'IRC e aver aggiornato alcuni termini nel rispetto delle nuove normative scolastiche, si è provveduto a modificare soprattutto la quarta parte relativa ai profili di qualificazione professionale dei nuovi insegnanti di religione cattolica, parificando il loro percorso di formazione a quello dei docenti di tutte le altre discipline.

2. Insegnamento della religione cattolica

Ma, in concreto, perché si insegna "religione cattolica"? In altre parole, perché in Italia l'insegnamento della religione viene svolto "secondo la dottrina della Chiesa cattolica"?

La questione non è certamente secondaria e fin dagli anni successivi all'Accordo del 1984 sono stati sollevati molti dubbi e diverse polemiche, che hanno portato anche ad alcune Sentenze della Corte Costituzionale (ad esempio la n. 203/1989).

Oggi la situazione mi pare abbastanza serena perché la legislazione italiana ha chiaramente legittimato questa scelta, soprattutto per due ragioni fondamentali:

a) *il cattolicesimo è parte del nostro patrimonio storico*: innanzitutto, mi pare che nessuno possa negare che il nostro patrimonio storico e attuale di memorie, valori, esperienze e cultura è stato elaborato, interpretato, tramandato e vissuto anche attraverso l'azione decisiva della comunità cattolica in Italia.

Il carattere popolare e l'incidenza che il Cattolicesimo ha avuto e continua ad avere nel nostro Paese sono, quindi, un dato di conoscenza e di studio non eludibile nel bagaglio formativo e culturale che la scuola è chiamata ad offrire alle nuove generazioni. Si tratta di un elemento che caratterizza l'identità del nostro popolo, nelle sue radici storiche, artistiche e culturali e nel suo essere una comunità costruita e unificata specialmente dai valori cristiani.¹

b) *il valore della cultura religiosa*: in secondo luogo, poi, possono essere ricordate alcune espressioni che sono contenute nelle Indicazioni nazionali per l'IRC nel primo ciclo di scuola: "Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti

¹ Cfr. CEI, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale dell'Episcopato italiano sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, 19 maggio 1991, n. 10.

*culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili”.*²

E, dopo alcune righe, il testo continua: *“La proposta educativa dell’IRC consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso...) e sollecita il confronto con la risposta maturata nella tradizione cristiana nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità differenziate a seconda della specifica fascia d’età”.*³

Mi pare di poter dire che queste affermazioni fanno ben comprendere che lo studio della dimensione religiosa dell’uomo e della società proposto a scuola durante l’IRC non è pensato come l’apprendimento di un semplice “oggetto culturale”, cioè di un insieme di contenuti presentati in modo astratto e neutro, ma questa materia fa riferimento ad un’esperienza religiosa concreta come è il Cattolicesimo in Italia, e ciò offre alle famiglie e agli alunni che se ne avvalgono la garanzia dell’autenticità epistemologica e culturale dell’insegnamento proposto.

L’insegnamento della religione cattolica, infatti, non si presenta tanto come una storia delle religioni né illustra i punti condivisi di una ipotetica cultura religiosa generica, ma propone la conoscenza di una specifica religione concreta, quella cattolica, evidenziandone in particolare la sua rilevanza culturale e storica nel nostro Paese.

3. Contributo dell’IRC alla formazione

Don Saottini, come potrebbe essere descritto, quindi, il contributo specifico dell’insegnamento della religione cattolica nella scuola, oggi?

A partire dalle indicazioni appena ricordate, l’insegnamento della religione cattolica contribuisce, insieme a tutte le altre discipline, all’elaborazione e alla costruzione del percorso culturale ed educativo proposto dalla scuola. L’insegnamento della religione cattolica non è, dunque, un corpo estraneo o qualcosa di aggiuntivo o marginale rispetto all’intero processo scolastico, ma si inserisce armoniosamente nel contesto della vita della scuola, rispettandone e valorizzandone le finalità e i metodi propri.

Come prova di ciò, penso che tutti sappiano come nella nostra Italia, ormai multi-religiosa e pluri-culturale, sia molto diffuso il fenomeno di alunni di estrazione religiosa e culturale non cattolica che chiedono, però, di

² DPR 11 febbraio 2010: *Indicazioni didattiche per l’IRC nelle scuole dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione.*

³ *Ibidem.*

avvalersi dell'IRC perché lo sentono e sperimentano come occasione preziosa per arricchire e completare il proprio percorso di crescita umana, culturale e sociale, valorizzando le ricchezze che ciascuno è chiamato a condividere.

4. Finalità e obiettivi dell'IRC

Quali sono le finalità dell'insegnamento della religione cattolica?

Mi piace rispondere a questa domanda ricordando le parole di san Giovanni Paolo II, il quale definiva l'insegnamento della religione cattolica come un servizio educativo a favore delle nuove generazioni, "*volto a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace, capaci di usare bene della propria libertà*".⁴ Esso intende rispondere alle domande della persona e offrire la possibilità di conoscere quei valori che sono essenziali per la sua formazione globale.⁵

Lo studio della religione cattolica promuove, attraverso una mediazione educativo-didattica propria e specifica dei diversi gradi di scuola, la conoscenza della concezione cristiano-cattolica del mondo e della storia, come risorsa di senso per la comprensione di sé, degli altri e della vita.

A questo scopo, l'IRC affronta la questione universale della relazione tra Dio e l'uomo, la comprende attraverso la persona e l'opera di Gesù Cristo, e la confronta con la testimonianza della Chiesa nella storia, offrendo contenuti e strumenti per una riflessione sistematica sulla complessità dell'esistenza umana nel confronto aperto fra cristianesimo e altre religioni, come pure fra cristianesimo e gli altri sistemi di significato.

L'IRC, inoltre, promuove tra gli studenti, nell'attuale contesto multiculturale, la partecipazione ad un dialogo autentico e costruttivo, educando all'esercizio della libertà e della capacità critica in una prospettiva di fratellanza, di giustizia e di pace.

In concreto, i contenuti disciplinari specifici dell'IRC, definiti con DPR nel 2010 e nel 2012, sono declinati in competenze e obiettivi specifici di apprendimento articolati in conoscenze e abilità, così come previsto per ogni altra disciplina scolastica, anche alla luce del quadro europeo delle qualifiche.

È compito di ciascun docente di religione cattolica, poi, riuscire a declinare queste indicazioni nazionali in adeguati percorsi di apprendimento rispettosi di ogni alunno e di ogni classe, anche attraverso possibili raccordi interdisciplinari e la valorizzazione delle particolari sensibilità e delle peculiari opportunità di approfondimento legate ai diversi percorsi di studio.

⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso alla XXXIV Assemblea Generale della Conferenza Episcopale Italiana*, Roma, 8 maggio 1991.

⁵ Cfr. CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, cit, n. 4.

Ricordo, ad esempio, la grande sfida che si è aperta con l'introduzione della "materia trasversale" denominata *Educazione civica* avvenuta con la Legge 92/2019: proprio durante lo scorso anno scolastico, stravolto dalla pandemia, ogni scuola ha dovuto introdurre dei nuovi percorsi specifici che traducevano le Linee guida proposte dal Ministero.

Naturalmente ci sono state molte difficoltà e nei prossimi anni si riuscirà certamente ad elaborare dei progetti più completi ed efficaci.

Tuttavia, già quest'anno in molte scuole si è riusciti a coinvolgere anche l'IRC, proprio perché i vari Collegi dei docenti e i Consigli di classe sono riusciti a sviluppare alcuni progetti capaci di valorizzare con molta naturalezza i contenuti e le competenze proprie dell'IRC, ad esempio utilizzando e approfondendo le Encicliche *Fratelli tutti* e *Laudato si'* di Papa Francesco.

Quali sono i contenuti e gli obiettivi specifici dell'insegnamento della religione cattolica?

Come accennato, secondo la normativa concordataria, i contenuti e gli obiettivi didattici dell'IRC sono raccolti e specificati nelle *Indicazioni Didattiche* che sono state definite per mezzo di Intese tra il Ministero dell'Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana (quelle attualmente in vigore sono state pubblicate, rispettivamente, nel DPR 11 febbraio 2010 per le Scuole dell'infanzia e del primo ciclo, e nel DPR 20 agosto 2012 per le Scuole del secondo ciclo e per i percorsi di istruzione e formazione professionale).

Nel rispetto delle finalità proprie di ciascun grado e ordine di scuola, quindi, le Indicazioni didattiche delineano con chiarezza i contenuti ed il percorso educativo e culturale dell'IRC: esso tende a promuovere nell'alunno non solo la conoscenza di quella ineliminabile componente religiosa che si manifesta nella storia, nella cultura e nel vissuto concreto delle persone, ma anche a favorire la conoscenza di sé stesso e del proprio mondo interiore in riferimento a Dio, proponendogli un confronto, una concezione di vita di grande elevatezza etica, favorendone la maturazione personale e sociale proprio attraverso l'incontro con quei valori evangelici di verità, giustizia e solidarietà che da sempre interpellano l'esistenza umana.

La conoscenza delle fonti della religione cattolica, ossia la Bibbia, la Tradizione viva della Chiesa e il suo Magistero, con la centralità della persona e dell'opera di Gesù Cristo, via via che dalla scuola dell'infanzia si giunge a quella secondaria, si integra e si arricchisce della conoscenza e del confronto con i valori spirituali e morali che sono presenti in altre religioni o anche al di fuori di ogni religione, perché sono valori che appartengono alla ricerca dell'uomo sul senso della vita e sugli interrogativi decisivi che l'accompagnano.

Mi pare di poter osservare facilmente come questa globalità di riferimenti qualifichi l'IRC nella scuola come "insegnamento culturale", ossia come

proposta di una cultura per l'uomo, per ogni uomo, entro cui l'elemento religioso ha un suo posto determinante e insostituibile per i fatti che interpreta, per i valori che indica, per l'apertura al trascendente verso cui orienta.

*“L'insegnamento della religione – rilevava Giovanni Paolo II nel suo discorso al Simposio europeo sull'insegnamento della religione cattolica – non può infatti limitarsi a fare l'inventario dei dati di ieri, e neppure di quelli di oggi, ma deve aprire l'intelligenza e il cuore a cogliere il grande umanesimo cristiano, immanente nella visione cattolica. Qui siamo veramente alla radice della cultura religiosa, che nutre la formazione della persona e contribuisce a dare all'Europa dei tempi nuovi un volto non puramente pragmatico, bensì un'anima capace di verità e di bellezza, di solidarietà verso i poveri, di originale slancio creativo nel cammino dei popoli”.*⁶

5. IRC e Catechesi

Qual è la distinzione e quale la differenza tra l'insegnamento della religione cattolica e le altre forme di insegnamento religioso che sono proprie della comunità cristiana, come la catechesi parrocchiale, familiare o dei gruppi ecclesiali?

Ho già ricordato che l'Accordo concordatario, mentre sottolinea che l'insegnamento della religione cattolica deve essere svolto in conformità alla dottrina della Chiesa, ne indica chiaramente il significato e l'indole specifica perché lo inserisce “nel quadro delle finalità della scuola”.

Questa è una precisazione basilare, perché permette di distinguere l'insegnamento della religione cattolica svolto in ogni scuola italiana dalle altre forme di insegnamento religioso che sono proprie della comunità cristiana, come, appunto, la catechesi parrocchiale, familiare o dei gruppi ecclesiali.

È vero che tra l'insegnamento della religione cattolica e la catechesi esiste un naturale collegamento perché hanno un contenuto spesso comune e le stesse persone di solito frequentano entrambe le esperienze. Ma è anche vero che sono ben distinti sia nei destinatari che nelle finalità e nel metodo.

Innanzitutto, l'IRC è rivolto a tutti gli alunni a prescindere dalla loro appartenenza (o non appartenenza) religiosa, mentre un percorso di catechesi è naturalmente volto ad accompagnare il cammino di crescita nella fede di un ragazzo che è già cattolico e che magari sta completando il proprio percorso di Iniziazione Cristiana.

Inoltre, ho già ricordato come, durante l'IRC, debbano essere rispettate le disposizioni scolastiche sia riguardo agli obiettivi culturali e didattici, come pure riguardo alle scelte didattiche e metodologiche compiute nelle diverse scuole e formalizzate nei loro Piani dell'offerta formativa.

⁶ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Simposio del Consiglio delle Conferenze episcopali Europee sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, Roma 15 aprile 1991*, in *L'Osservatore Romano*, 15-16 aprile 1991, p. 5.

Il percorso catechistico, invece, viene costruito attraverso un rapporto molto più stretto e fecondo di tutta la comunità cristiana con il catechista che dovrebbe accompagnare i ragazzi attraverso la proposta di esperienze di vita e di carità che arricchiscono il cammino di crescita nella fede e nella preghiera.

A questo proposito, è davvero importante ribadire la necessità di superare alcune situazioni di disattenzione e di dubbio, riguardo all'IRC, che talvolta sono ancora presenti nelle nostre comunità ecclesiali, per ribadire la necessità che la Chiesa sappia davvero esprimere riconoscenza e incoraggiamento soprattutto verso gli insegnanti di religione. Non sempre, infatti, siamo tutti consapevoli che l'IRC e il servizio del docente di religione sono strettamente collegati con l'azione pastorale della Chiesa nel suo rapporto con i ragazzi, i giovani, ma anche le loro famiglie.

È esperienza comune, invece, constatare come la comunità ecclesiale possa ricevere dall'IRC un prezioso aiuto per conoscere, accogliere e comprendere molte delle istanze che emergono dal mondo adolescenziale e giovanile, potendo incontrare, attraverso gli insegnanti di religione, un numero di bambini, ragazzi, adolescenti e giovani molto maggiore rispetto a quello di coloro che frequentano i "nostri" ambienti: questa ricchezza di esperienze permette, quindi, di sperimentare e verificare nuovi linguaggi adatti ad esprimere il messaggio religioso e a proporre itinerari di formazione sempre più corrispondenti alla vita e alle necessità delle persone.

6. Libertà di scelta dell'IRC

Tutto il sistema neoconcordatario dell'Insegnamento della religione cattolica si fonda sulla scelta di avvalersene o meno. Quali sono le sue riflessioni in proposito?

Penso che la proposta italiana, stabilita dal Concordato, di offrire la possibilità di scegliere se avvalersi o meno dell'IRC debba essere considerata non tanto come un limite o un condizionamento, ma, paradossalmente, piuttosto come una risorsa preziosa perché permette di dialogare positivamente con gli alunni e le loro famiglie sulle sfide educative che li riguardano.

Essa, infatti, mette in luce e promuove il valore religioso e anche civile di quella "libertà di coscienza" che, se bene educata, porta tutti a prendere decisioni mature e responsabili di fronte alla proposta di contenuti scolastici impegnativi, finalizzati a rendere l'alunno sempre più protagonista della propria formazione.

Inoltre, la necessità di esplicitare una scelta pone in forte evidenza la primaria responsabilità educativa dei genitori e la funzione di sostegno e accompagnamento che l'insegnamento della religione cattolica, così come dovrebbe essere per tutta l'esperienza scolastica, deve assumere nei loro riguardi.

Al di là di pregiudizi o semplificazioni spesso ancora diffuse, infatti, è importante ribadire che, nel rispetto della legge, la scelta di avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica non significa affatto dichiararsi credente o addirittura cattolico, ma significa semplicemente scegliere di frequentare una disciplina scolastica giudicata utile e fruttuosa per la crescita della persona e per la comprensione della realtà e della storia del nostro Paese.

Mi pare veramente importante ribadire questo concetto: la possibilità di scegliere se avvalersi o meno dell'IRC non è mai una manifestazione della propria fede personale (la libertà di coscienza non riguarda solo il fatto che nessuno è obbligato a frequentare l'IRC, ma che tutte le lezioni sono svolte in maniera rispettosa della coscienza di ciascuno studente, soprattutto dei più piccoli), ma è l'espressione piena della propria coscienza educativa, che rende i genitori e gli stessi giovani studenti come veri protagonisti dello svolgimento di questa disciplina scolastica.

La risposta ampiamente positiva a favore dell'insegnamento della religione cattolica, quale continua a verificarsi anche in questi anni con una percentuale di avvalentisi attorno all'85% di tutti gli studenti italiani, mi pare che sia un segno di apprezzamento e di fiducia verso il servizio che questa disciplina offre, soprattutto attraverso l'impegno costante e generoso di tanti insegnanti.

È necessario, tuttavia, continuare a sostenere e motivare una scelta sempre più consapevole a favore dell'insegnamento della religione cattolica così da riuscire a chiarire e approfondire continuamente per tutti il senso e il significato di questa scelta, offrendo anche ai genitori occasioni di dialogo e di confronto, così da superare eventuali dubbi e perplessità che possono sempre emergere.

Ma questa libertà di scelta non potrebbe essere intesa anche come una espressione del distacco dell'IRC dalla vita e dall'esperienza concreta della Chiesa? Non potrebbe portare la comunità cristiana a disinteressarsi di questa disciplina scolastica troppo lontana dalle finalità spirituali e morali che essa si propone?

Penso, invece, che il tema della libertà e della necessità di scegliere di avvalersi dell'IRC possa favorire una riflessione che dovrebbe coinvolgere tutta la comunità ecclesiale, perché, come ho già ricordato, anch'essa si trova evidentemente coinvolta nella promozione dell'insegnamento della religione cattolica a scuola.

L'insegnamento della religione cattolica, infatti, è parte di quel vasto e consolidato impegno che i cristiani hanno sempre profuso per la scuola e nella scuola. L'IRC, con la conoscenza di contenuti e di valori cristiani, insieme originali e profondamente umani, arricchisce la vocazione della scuola ad essere luogo di ricerca della verità e del senso della vita personale e

comunitaria. Il mondo cattolico, così ricco di esperienze e presente con personale e strutture qualificate nell'ambito della cultura scolastica, può offrire un validissimo contributo per una scuola nuova e vitale, non chiusa in sé stessa, ma partecipe di tutte le istanze culturali, religiose e civili che emergono oggi nella nostra società.

In questo impegno assume particolare significato la testimonianza cristiana delle associazioni laicali, professionali, familiari e studentesche che operano nella scuola. Esse sostengono la comunità ecclesiale nel suo impegno pastorale nella scuola e offrono una preziosa e fattiva collaborazione per l'insegnamento della religione cattolica e per l'opera dei docenti di religione.

Ancora una volta, però, va ribadito che l'IRC non è un privilegio concesso alla Chiesa cattolica dallo Stato (e che quindi può essere tolto!), quanto un patrimonio di valore che appartiene alla scuola italiana e, quindi, a tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nel processo educativo, non solo all'interno delle Istituzioni scolastiche (Dirigenti, docenti, collaboratori vari), ma anche a tutti gli uomini di cultura, ai responsabili della politica e delle forze sociali, agli organismi universitari e di ricerca: tutti sono chiamati a conoscere e promuovere con attenzione gli sviluppi di questa disciplina, apportandovi il loro contributo costruttivo.

Strettamente connesso con il sistema della scelta di avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica, si pone il problema della gestione delle attività alternative all'IRC (natura, indirizzi e modalità di svolgimento delle attività culturali e formative offerte dalla scuola). Qual è la sua opinione, in proposito?

Penso che il problema più grande riguardi l'esigenza di evitare ogni forma di discriminazione, sia per gli alunni che si avvalgono sia per quelli che non si avvalgono dell'IRC, così come previsto da tutta la normativa a partire dall'Accordo concordatario.

Si tratta, però, di un problema che non si manifesta in maniera identica ovunque, ma che dipende soprattutto dalle modalità concrete con le quali ciascun Istituto attua le linee generali e per questo è da risolvere nell'ambito della scuola, con l'apporto responsabile di tutte le sue componenti, con la valorizzazione delle diverse possibilità didattiche, in collegamento con le famiglie e con il territorio.

Uno degli aspetti più complessi, infatti, riguarda proprio l'organizzazione delle cosiddette "Attività alternative all'IRC": tutti sappiamo bene quanto questo tema sia articolato, data la naturale indeterminazione delle normative generali, che non hanno mai potuto né voluto definire i contenuti specifici di questa Attività alternativa (anche perché non è una nuova materia!) e che hanno portato ad una estrema varietà nelle scelte compiute nei vari Istituti scolastici.

Mi pare, tuttavia, che sia interesse di tutti cercare di trovare soluzioni sempre più utili innanzitutto per gli alunni. Ricordo, ad esempio, la questione assolutamente preliminare della scelta tra le quattro tipologie di Attività alternativa: la legge, infatti, prevede che coloro che non si avvalgono dell'IRC possano scegliere tra quattro opzioni:

a) attività didattiche e formative, cioè la vera e propria Attività alternativa, con la presenza di un docente incaricato dal Dirigente, con la necessità di avere alcuni obiettivi definiti e la possibilità di una valutazione finale simile a quella dell'IRC;

b) attività di studio e/o di ricerca individuale con assistenza di personale docente;

c) libera attività di studio e/o di ricerca individuale senza assistenza di personale docente (questa scelta è possibile solo per studenti delle Secondarie di secondo grado);

d) non frequenza della scuola nelle ore di insegnamento della religione cattolica.

Abitualmente questa scelta era compiuta nel mese di settembre, dopo l'inizio dell'anno scolastico, ma questo comportava molti disagi perché nelle prime settimane di lezione non era ancora stato definito nulla e spesso gli alunni non avvalendosi erano affidati proprio all'insegnante di IRC, che invece loro avevano scelto di non seguire.

Dopo una serie di ricorsi ed una sentenza del Tar del Lazio (la n. 10273/2020), il Ministero dell'Istruzione ha modificato la tempistica della scelta delle quattro opzioni alternative e, nella *Nota ministeriale sulle iscrizioni per l'anno scolastico 2021/2022* (la n. 20651/2020), ha specificato: "*La scelta di attività alternative, che riguarda esclusivamente coloro che hanno scelto di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, è operata... nel periodo dal 31 maggio al 30 giugno 2021*".

Nei prossimi anni anche solo questa modifica dei tempi di scelta tra le quattro opzioni alternative all'IRC porterà a rendere più fruttuoso questo segmento del percorso educativo della scuola.

La Conferenza Episcopale non è naturalmente coinvolta nella definizione delle caratteristiche che riguardano proprio coloro che non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica, ma questa maggiore attenzione per un corretto svolgimento dell'Attività alternativa diventa uno stimolo anche per un'ulteriore valorizzazione dell'IRC: va apprezzato lo sforzo per salvaguardare l'unità della vita scolastica, superando il facile ricorso all'ora "del nulla", proponendo delle Attività che non siano discriminanti per nessuno (neanche per chi frequenta l'IRC!), ma che favoriscono, anche per i ragazzi e i giovani che non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica, lo sviluppo di concrete possibilità di studio e di formazione.

7. L' idoneità diocesana del docente di IRC

Un esempio del particolare legame della Chiesa con l'IRC riguarda l'identità del docente di religione, cioè la sua particolare relazione con la Chiesa Cattolica, dalla quale egli riceve il necessario riconoscimento di idoneità. Per qualcuno potrebbe sembrare un'ingerenza indebita verso un insegnante già fornito dei titoli culturali per poter svolgere questa professione. In che cosa consiste, invece, il riconoscimento di idoneità dato dalla Chiesa all'insegnante di religione cattolica?

Mi piace ripetere spesso che il riconoscimento di idoneità dell'insegnante di religione cattolica non si sovrappone dall'esterno al quadro normativo ed educativo della scuola, né tanto meno lo contrasta, quasi come se ci fosse un'ingerenza della Chiesa nella scuola, ma la legge statale richiede ad ogni IdRC il possesso di tale idoneità diocesana proprio per rafforzare e precisare il suo compito, garantendo ulteriormente la dignità professionale e morale dell'insegnante di religione.

Tutti sanno, infatti, che l'idoneità all'IRC non è paragonabile a un diploma ottenuto una volta per sempre che abilita a insegnare correttamente una religione, ma evidenzia e assicura la presenza di un rapporto permanente di comunione e di fiducia tra il docente di religione e la comunità ecclesiale nella quale vive, finalizzato a un genuino servizio nella scuola e assicurato dalla molteplicità delle iniziative di aggiornamento.

Gli insegnanti di religione, infatti, sono riconosciuti idonei dal Vescovo di una Diocesi attraverso un suo Decreto che rende pubblica la motivazione "vocazionale" che li sostiene e li accompagna, inserendo il loro servizio nella scuola, svolto secondo le modalità proprie della scuola e con una eccellente professionalità, all'interno missione stessa della Chiesa.

8. Valutazione dell'apprendimento dell'IRC

Uno dei settori in cui si avvertono le maggiori differenze tra l'IRC e il resto del mondo della scuola è da sempre quello della valutazione. L'IRC (e anche l'attività didattica alternativa) non hanno un voto come le altre materie e per comunicare la valutazione ai genitori deve essere usata una scheda separata dalla pagella ordinaria. Quale, a suo giudizio, una proposta che aiuti a migliorare questa situazione?

La valutazione/voto è, certamente, un elemento molto significativo che esplicita la "dignità scolastica" di una disciplina e, quindi, nel rispetto della piena legittimità scolastica dell'IRC, potrebbe essere utile estendere anche a questa disciplina la stessa modalità di valutazione di tutte le altre materie.

Tuttavia, proprio le riflessioni pedagogico/didattiche di questi ultimi anni hanno evidenziato i grandi limiti connessi con una valutazione che si riduce

talvolta ad un semplice numero e che non permette di esprimere un giudizio più articolato e completo sull'alunno/studente. Forse l'IRC si trova, paradossalmente, in una situazione migliore perché il suo voto non ha mai corso il rischio di essere "asettico", ma ha sempre valorizzato una dimensione altamente educativa che è quella della relazione tra gli alunni e con i docenti.

Ricordo, poi, che il divieto del voto non è definito dal Concordato del 1929 né dalla sua Revisione del 1984 (e quindi non è necessario attendere una nuova modifica del Patto), ma è una norma statale definita attraverso varie normative che fanno tutte riferimento alla Legge 824/1930, nella quale, all'art. 4, si afferma: *Per l'insegnamento religioso, in luogo di voti ed esami viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ricava.*

Questa norma poteva essere giustificata in quegli anni dalle specifiche finalità che riguardavano quella che allora era la "religione di Stato", ma oggi l'IRC concorre pienamente "al raggiungimento delle finalità della scuola" e il perdurare del divieto del voto e di esami potrebbe essere considerato quasi come un anacronismo, che può essere tolto anche per superare alcuni pregiudizi molto diffusi ancora oggi.

9. Conclusioni e prospettive

In conclusione, don Saottini, mi pare che rimangano ancora molte questioni aperte e che siano opportune ulteriori riflessioni sulle modalità più adatte per insegnare religione oggi: lei cosa ne pensa?

Secondo me, la scelta italiana di questo IRC compiuta quasi quarant'anni fa si è rivelata davvero adeguata ed efficace: si sentono spesso giovani e adulti che ricordano con molta simpatia e riconoscenza il loro "prof di reli", anche se magari hanno concluso la scuola da molti anni.

Ma anche oggi, in quasi tutte le scuole, osserviamo come molti alunni riescono a vivere un rapporto davvero ricco e costruttivo con il proprio docente di IRC perché si presenta spesso come molto attento e motivato. La stessa esperienza "dilaniante" della pandemia e della DAD ha permesso di evidenziare come, in molti casi, questa disciplina ha raccolto il consenso degli alunni proprio per la capacità di offrire risposte significative e adeguate rispetto alle sfide culturali e relazionali che si vivono oggi, anche se l'orario è molto limitato (solo un'ora alla settimana nelle Secondarie) e il voto "non fa media".

Proprio gli approfondimenti dei docenti e degli esperti che potremo leggere nelle pagine di questo eccellente numero della *Rivista lasalliana* ci aiuteranno a scoprire ulteriori stimoli e proposte per continuare il cammino di miglioramento dell'IRC e della sua proposta culturale ed educativa.

INSEGNARE RELIGIONE CATTOLICA NELLA SCUOLA PRIMARIA. UN TESORO DA ESPLORARE

CRISTINA CARNEVALE

(Docente di Didattica dell'I.R.C. - Pontificio Ateneo "Regina Apostolorum" - Roma)

SOMMARIO: 1. Il contesto socio-culturale odierno e la religione a scuola. - 2. Perché la religione "cattolica"? - 3. La scuola primaria e l'esplorazione del senso religioso. - 4. Il patrimonio biblico e la viva esperienza cristiano-cattolica nei percorsi di scuola primaria. - 5. Spiegare ai genitori perché scegliere l'IRC per i loro figli. - 6. Bibliografia.

1. Il contesto socio-culturale odierno e la religione a scuola

In una società occidentale apparentemente "secolarizzata", nella quale, ad un primo sguardo, negli ultimi tempi l'esperienza religiosa istituzionale sembrava per lo più estromessa dai contesti pubblici o almeno dimenticata, se già in qualche modo cominciavano a configurarsi scenari di rinascita spirituale,¹ l'evento di un'epidemia mondiale come quella dovuta al Covid-19, ha costretto gli umani, in modo repentino e sbalorditivo, a stravolgere la scala dei valori ai quali erano abituati, a cambiare il grado di ciò che in definitiva conta, a trasformare le relazioni, sia nel micro che nel globale, e a riconsiderare dimensioni quali il senso del mistero, la fragilità umana in un universo pieno di incognite, la fratellanza e la solidarietà universali, la preghiera, la speranza: tutti fattori che aprono in modo straordinario alla domanda religiosa.

Nella scuola, d'altra parte, la *ricerca religiosa*, che sempre timidamente aveva mosso i suoi passi, si ritrova oggi ad accogliere una nuova opportunità per offrirsi in modo significativo in un'epoca segnata da profonde inquietudini e bisogni inattesi, in particolare nella *scuola primaria*: finestra dalla quale i bambini possono sperimentare per la prima volta uno sguardo culturale sul mondo e sulla vita; qui, *l'insegnamento della religione* può avere un ruolo centrale nell'accompagnare menti e cuori nella scoperta di come tanta parte dell'umanità ha saputo interpretare il destino umano alla luce dei diversi patrimoni religiosi.

¹ Cfr. J. L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo della religione*, LAS, Roma, 2014.

In questo senso, *l'insegnamento della religione cattolica* (IRC), così come si caratterizza oggi in Italia,² diviene un peculiare spazio in cui avviare tale esplorazione istruttiva ed educativa insieme, culturale e corredata di senso.

Certo, riguardo a questo tipo di insegnamento, la scuola primaria avanza delle attenzioni pedagogiche e metodologiche che altri gradi di scuola non richiedono; ma la questione della religione a scuola è a monte di ogni peculiarità educativo-didattica.

2. Perché la religione “cattolica”?

Rimane sempre aperto, infatti, in una società che si pone ormai da anni obiettivi interculturali,³ l'interrogativo di fondo sulla *presenza della religione a scuola*, sul tipo di contributo formativo che essa può dare e, ancor di più, sul fatto se sia opportuno un insegnamento “confessionale”, come quello della religione *cattolica*, in una scuola laica, aperta a tutti, statale o paritaria che sia. Inoltre, qui ci chiediamo in particolare se sia appropriato nel contesto specifico della scuola primaria, dove gli alunni non hanno ancora sviluppato un maturo senso critico.

Dobbiamo ricordare che, in Italia, sin dal Concordato del 1929, si prevedeva un insegnamento religioso di impronta cattolica nella scuola pubblica elementare, un insegnamento considerato addirittura «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica».⁴ Anche con la revisione del Concordato nel 1984, si continuò ad assicurare l'IRC, offrendolo, però, «*nel quadro delle finalità della scuola*»,⁵ cioè con esclusivi intenti educativi e culturali, lasciando la libertà di avvalersi o non avvalersi.⁶ Lo Stato ha inteso offrire tale insegnamento «*riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano*».⁷

² Cfr. Intesa CEI-MIUR - D.P.R. 175/2012; Indicazioni IRC Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione - D.P.R. 11 febbraio 2010; Indicazioni e Linee Guida IRC Secondo Ciclo - D.P.R. 20 agosto 2012.

³ Cfr. ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015 (promozione di una cultura di pace e di non violenza, cittadinanza globale e valorizzazione della diversità culturale); UNESCO, *Dichiarazione universale sulla diversità culturale*, Parigi, 2 novembre 2001; MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (MPI), *Esperienza e formazione dei docenti nella scuola multiculturale*, Pubblica Istruzione.it, 2000; MPI, *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la scuola, EDS Luiss Management, Roma, 2001; OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, MPI, Roma 2007; MIUR, Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri del sistema scolastico italiano*, A. S. 2011/12, Ottobre 2012.

⁴ Art. 36 Legge 810/1929, Concordato 11 febbraio 1929.

⁵ Art. 9.2 Legge 121/1985, Concordato 18 febbraio 1984

⁶ Id.

⁷ Id.

Su questo piano, possiamo considerare il fatto che, sino ad oggi, la presenza e la tutela delle diverse culture, di scelte etiche e religiose in una scuola laica, non ha escluso il fatto che si possa insegnare “una” religione nella sua peculiarità confessionale. In effetti, la *conoscenza oggettiva del patrimonio cristiano-cattolico, nelle sue ricchezze a livello storico, artistico, spirituale, valoriale, al di là di una qualsiasi scelta di fede*, si è rivelato essere una preziosa risorsa educativa. L’IRC, in effetti, è un percorso formativo che risponde pienamente, oltre che alle finalità istituzionali scolastiche, anche ai principi della Costituzione italiana e ai valori umani fondamentali riconosciuti dalle maggiori carte internazionali.⁸

L’IRC possiede al suo proprio interno, nel suo stesso impianto disciplinare, un’*attenzione interculturale*. La stessa religione, in quanto “cattolica”, è, infatti, *universale*,⁹ aperta all’incontro con tutte le culture. Per l’IRC l’accoglienza delle diversità non è, dunque, uno slogan, ma *un aspetto fondamentale della tradizione cattolica*. Nelle classi in cui si svolge l’insegnamento della religione cattolica, tutti sono i benvenuti. L’IRC si colloca con onestà e correttezza in un *contesto interculturale*, offrendosi come percorso specifico “scelto”,¹⁰ non solo accompagnando gli alunni nella scoperta del patrimonio religioso cristiano-cattolico a radice ebraica, ma anche aprendosi al confronto con altre tradizioni religiose e diverse matrici di pensiero,¹¹ lasciando così all’alunno la possibilità di farne sintesi in un processo libero e consapevole, nella preziosa libertà di coscienza che viene tutelata e promossa. Così, formazione interculturale e insegnamento legato ad un’identità religiosa non sono in contraddizione, anzi. Inoltre, l’esigenza di una pedagogia della reciprocità, del dialogo, del rispetto, va di pari passo con il bisogno di educare all’identità, al senso di appartenenza, e di espressione culturale e religiosa (qualunque essa sia).¹²

Dobbiamo notare anche che nel passato, in quella che era ancora denominata “scuola elementare”, i vecchi Programmi del 1985 riportavano uno spe-

⁸ Cfr. ONU, *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 10 dicembre 1948; PARLAMENTO EUROPEO, CONSIGLIO E COMMISSIONE, *Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea*, 7 dicembre 2000 e 30 marzo 2010.

⁹ Il termine “cattolico” deriva dal greco *kathólikos* con il senso di un “tutto” distributivo, ampio, universale.

¹⁰ Cfr. art. 9.2 Legge 25 marzo 1985, n. 121.

¹¹ Come chiariscono bene molti punti delle Indicazioni IRC sia nel Primo che nel Secondo Ciclo; cfr. D.P.R. 11 febbraio 2010 e D.P.R. 20 agosto 2012.

¹² Cfr. A. NANNI, *Una nuova paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000, che propone di integrare la pedagogia dell’identità con una pedagogia del volto, cioè della relazione, della differenza, spingendo all’impegno per un’educazione interculturale e alla convivenza civile; vedi anche I. SANNA, *L’identità aperta*, Queriniana, Brescia, 2006, in particolare pp. 38-80 sulla “domanda” di identità.

cifico paragrafo sulla "Religione". In esso si prevedeva non solo la possibilità che lo Stato assicurasse un insegnamento "confessionale", ma anche il fatto che gli stessi insegnanti di classe, al di là degli specialisti di religione, dovessero in qualche modo favorire «la conoscenza degli elementi essenziali per la graduale riflessione sulla realtà religiosa nella sua espressione storica, culturale e sociale».¹³ Ma chi poteva definire questi "elementi essenziali"? Quale "realtà religiosa" si doveva trattare in un così ampio spettro di possibilità?

Oggi le Indicazioni didattiche in vigore per tutte le discipline nella scuola primaria,¹⁴ lasciano per lo più questo compito ai contenuti specifici dell'IRC. In effetti, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, lo studente è posto sì al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: «cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi»;¹⁵ viene riconosciuta, è vero, l'importanza di «questioni quali le convinzioni religiose»¹⁶ come anche «l'incontro e il confronto di culture e di religioni»,¹⁷ ribadito poi anche nel profilo di competenza dell'alunno, il quale dovrebbe saper utilizzare «gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco»;¹⁸ ma la trattazione sistematica e distesa di tali questioni viene poi di fatto affidata, paradossalmente, ai molteplici obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze dell'IRC, che vengono, però, considerati come "appendice" alle Indicazioni stesse.¹⁹

Negli ultimi trent'anni sono state poi tante le riflessioni sull'IRC a scuola, molte le considerazioni e le ricerche in proposito²⁰, che portano oggi sostanzialmente a condividere alcune posizioni ormai assodate.

¹³ Cfr. D.P.R. 104/1985.

¹⁴ Cfr. D. M. 254/2012: *Indicazioni nazionali per il curricolo*.

¹⁵ Id., paragrafo "La centralità della persona"; si veda anche il paragrafo "L'alfabetizzazione culturale di base".

¹⁶ Id., paragrafo "Per una nuova cittadinanza".

¹⁷ Id., paragrafo "Per un nuovo umanesimo".

¹⁸ Id., "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione".

¹⁹ Id., "Appendice".

²⁰ Cfr. CONSIGLIO CONFERENZE EPISCOPALI EUROPEE - UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE ITALIANO, *IRC nella scuola pubblica dei paesi europei. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991*, LDC, Leumann, 1991; J. GEVAERT, R. GIANATELLI (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti generali*, LDC, Leumann, 1991; C. SARNATARO, *L'IRC. Materiale formativo di base*, Paoline, Milano, 1994; G. RUTA (a cura), *Cose antiche e cose nuove. La didattica dell'IRC tra tradizione e prospettive*, ITST, Messina, 1998; G. ZUCCARI, *L'IRC. Aspetti psicopedagogici e strategie metodologico-didattiche*, LDC, Leumann, 2003; SERVIZIO NAZIONALE IRC, *L'IRC: il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia, 2006; CEI - SERVIZIO NAZIONALE IRC (a cura), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, LDC, Leumann, 2008; CEI - SERVIZIO NAZIONALE IRC (a cura di), *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*, LDC, Leumann, 2009; G. MARCHIONI, *Metodi e tecniche per l'insegnante di reli-*

In primo luogo, *la religione a scuola si propone come disciplina scolastica ad approccio culturale ed educativo, la quale tende, quindi, ad una formazione della persona nell'ambito del sapere religioso, ma con preziosi risvolti pedagogici orientati alle trasversali competenze di vita, come le competenze relazionali (empatia, relazioni efficaci, comunicazione efficace) o quelle emotive (consapevolezza di sé, gestione emozioni, gestione stress), e alle competenze cognitive (risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo).*²¹

Ma si tratta anche di un insegnamento che concorre alla *maturazione dei profili di competenza* attesi nel mondo della scuola, i quali comprendono le non trascurabili *competenze di cittadinanza* previste nel percorso dell'obbligo.

Non da ultimo, è una disciplina che promuove una particolare *competenza religiosa*, ossia un'ulteriore e peculiare risorsa per comprendere ed interpretare se stessi e la realtà in cui si è immersi,²² al pari delle altre competenze in ambito linguistico, scientifico, storico-culturale, ma con una visione diversa, *religiosa appunto*.

In questo modo, *l'IRC si distingue dalla catechesi* in quanto non chiede e non persegue la fede dell'alunno (se ne avvalgono, infatti, anche tanti alunni non credenti o appartenenti ad altre tradizioni religiose), bensì si preoccupa del suo sviluppo nella prospettiva delle *finalità scolastiche e di maturazione umana*.

gione, LDC, Leumann, 2007; ID., *Percorsi didattici per l'IRC. Orientamenti, modelli e materiali per il lavoro in classe*, LDC, Leumann, 2011; BERTAGNA G., SANDRONE BOSCARINO G. (a cura), *L'IRC per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano, 2009; F. FELIZIANI KANNHEISER, *Io sono una pianta fiorita. Il simbolo nell'IRC. Percorsi didattici per la scuola dall'infanzia alla secondaria*, EDB, Bologna, 2011; R. REZZAGHI, *Manuale di didattica della religione*, La Scuola, Brescia, 2012; Z. TRENTI, C. PASTORE (a cura di), *Insegnamento della religione: competenza e professionalità*, LDC, Torino, 2013; C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC*, LDC-II Capitello, Torino, 2013; ID., *La pratica didattica nell'IRC. Progettare, agire, valutare*, LDC-II Capitello, Torino, 2020; P. MARCONI, *Programmare l'IRC. Sussidio operativo all'uso delle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e Primaria*, LDC-IL Capitello, Torino, 2013; A. PORCARELLI, *La Religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino, 2014; S. CICALLELLI, *Guida all'IRC*, La Scuola, Brescia, 2015; S. CICALLELLI - G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, LDC, Torino, 2017.

²¹ Cfr. OMS, *Life Skills Education in Schools*, 1993; Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio 18 dicembre 2006 e Raccomandazione Consiglio 22 maggio 2018; D.P.R. 139/2007, allegato 2; D.M. 254/2012, *Indicazioni Nazionali per il curricolo (profilo competenze al termine del primo ciclo)*; si veda C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, LDC-II Capitello, Torino, 2013; ID., *La pratica didattica nell'IRC. Progettare, agire, valutare*, LDC-II Capitello, Torino, 2020.

²² Cfr. C. CARNEVALE, *Alla scoperta dell'Eucaristia. Un viaggio curioso tra esperienze umane e senso religioso*, AVE, Roma, 2011; ID., «Che ne è stato delle competenze religiose nella scuola?», in *Catechetica ed Educazione*, anno V, n. 2, dicembre 2020, pp. 31-44.

Tutte queste evidenze teorico-normative, non dicono però ancora molto riguardo all'*adeguatezza di tale disciplina nel contesto caratteristico della scuola primaria*. Occorre, allora, farne ancora un'attenta valutazione, sia dal punto di vista *psico-pedagogico* che *metodologico-didattico*, per coglierne al meglio l'opportunità e la valenza formativa, in particolare in questo grado di scuola.

3. La scuola primaria e l'esplorazione del senso religioso

Dal punto di vista psico-pedagogico, i bambini e le bambine di scuola primaria attraversano un passaggio di vita fondamentale, dalla prima infanzia alla preadolescenza, un attraversamento che comporta così grandi cambiamenti da richiedere una speciale cura, non solo e non tanto "istruttiva", ma soprattutto *educativa*. Entrano nella scuola primaria che ancora piangono nel lasciare i propri genitori e ne escono già mostrando i primi segni di atteggiamenti adolescenziali. Si tratta, quindi, di anni importanti, non solo per mettere le basi del "sapere" (letto-scrittura, sviluppo logico-matematico, primi rudimenti delle diverse aree disciplinari), ma anche per dare fondamento a orientamenti caratteriali, attitudini comportamentali e a successive scelte etico-esistenziali.

La personalità umana, infatti, nel suo strutturarsi, è un sistema dinamico fragilissimo e l'itinerario verso la maturazione personale è estremamente complesso e delicato, in un momento in cui tutto è ancora possibile, dove ancora molte strade sono aperte. In questo dinamismo, i vari modelli interpretativi dello sviluppo umano considerano diverse dimensioni.²³

Solo a volte si ricorda, però, che tutto ciò dovrebbe essere accompagnato anche da una crescita *morale* (dall'eteronomia, dall'autonomia) e da uno sviluppo del senso *religioso* (domande di senso, prima intuizione del livello spirituale e trascendente).²⁴

Il senso religioso, infatti, rimane comunque una *dimensione imprescindibile dell'esperienza umana*, che può portare poi ad una scelta o ad un rifiuto di una fede, ma che comunque caratterizza miliardi di persone e di popoli nel mondo. Si tratta di un'esperienza costitutiva dell'essere umano, in quanto aperto alla trascendenza, all'assoluto, alla ricerca di senso e di valori.

²³ Sviluppo somatico, motorio, percettivo, linguistico-comunicativo; della memoria; maturazione sociale e relazionale, affettiva; sviluppo dell'intelligenza e della metacognizione; movimento del sostrato profondo (inconscio, ricordi, sogni, desideri, volontà); cfr. ad es. R. QUAGLIA, C. LONGOBARDI, *Psicologia dello sviluppo. Teorie, modelli e concezioni*, Erickson, Trento, 2007.

²⁴ Cfr. M. ALETTI, *La religiosità del bambino. Approccio psicopedagogico per insegnanti di religione e catechisti*, Leumann Torino, LDC 1993; M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa. Aspetti psicologici e psicodinamici*, EDB, Bologna, 2004.

La cura del senso religioso non può, quindi, rimanere fuori dal percorso formativo degli alunni, soprattutto nei primi gradi di scuola.²⁵ Al contrario, se questa si escludesse dall'esperienza scolastica, sarebbe come lasciare incompleto il percorso formativo dei bambini e delle bambine, i quali, invece, hanno il *diritto di scoprire l'esistenza di tutte le dimensioni dell'umano*: anche la musica, l'arte o la poesia, potrebbero sembrare inutili; e non tutti gli alunni saranno appassionati in tali settori; ma è anche vero che non possono crescere in modo pieno senza comprenderne l'importanza per il genere umano. Così è per la religione: sarebbe un percorso fondamentalmente non integro e manchevole, non rispettoso dell'esperienza sempre viva di tanta parte dell'umanità.

Inoltre, *l'esplorazione del religioso assume un particolare rilievo nello sviluppo dei bambini e delle bambine*. Dalle ricerche psicologiche emerge, ad esempio, che lo sviluppo dell'identità personale comprende la dimensione religiosa e che quest'ultima ha una influenza profonda nella maturazione personale;²⁶ quando diviene, poi, scelta di fede professata e condivisa, riveste un ruolo fondamentale nella strutturazione stessa della personalità.²⁷

Per di più, lo *sguardo religioso*, la *visione religiosa*, consente ai piccoli di aprirsi gradualmente al "vedere l'invisibile", cioè a cogliere ciò che uno sguardo, ad esempio, storico, o scientifico o artistico ancora non vede, percepire il piano immateriale, spirituale, valoriale dotato di senso. Ciò può avvenire soprattutto attraverso il *linguaggio religioso*.

Con linguaggio religioso «Non si intende solo una semplice padronanza di una specifica terminologia religiosa, quale è quella ad esempio della tradizione cattolica o di altre confessioni religiose. Per linguaggio religioso intendiamo qui una "visione": l'IRC insegna un linguaggio, insegna a "vedere" e a "dire" il mondo, se stessi, gli altri, il mistero in cui tutto è immerso, dal punto di vista religioso e di una specifica tradizione religiosa. Il linguaggio religioso, in questo senso, educa ad un peculiare sguardo sulla realtà: come le scienze offrono una visione scientifica, la storia uno sguardo storico, la poesia una suggestione poetica, l'arte una sensibilità artistica e così via, la religione offre una particolare competenza nella lettura e interpretazione della realtà, lettura diversa dai confini scientifici, storici e così via».²⁸

²⁵ Ecco perché, come abbiamo ricordato sopra, le Indicazioni lo ricordano a più riprese.

²⁶ Cfr. Z. TRENTI, *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma 2001, 157-162 e 187-191; vedi anche S. COLONNA, *Esperienza religiosa e persona: introduzione alla psicologia religiosa*, Edinova, Lecce, 1995; G. SOVERNIGO, *Religione e persona. Psicologia dell'esperienza religiosa*, EDB, Bologna, 1990.

²⁷ Cfr. Z. TRENTI, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, LDC, Leumann, Torino, 2002, 177-184.

²⁸ C. CARNEVALE, *La pratica didattica nell'IRC*, cit., 31.

Il linguaggio religioso è particolarmente caratterizzato dal *simbolo* e questo non è assolutamente lontano dall'esperienza del bambino, anzi, si collega profondamente alle sue intuizioni emotivo-riflessive, le quali ancora non posseggono parole per esprimersi e si avvalgono, ad esempio, del disegno o dei comportamenti per emergere. Pensiamo, ad esempio, alla forza di *simboli primari* che hanno accompagnato il cammino dell'umanità e sono presenti in modo significativo nel testo biblico, come «l'acqua, il sole, il vento, il fuoco, la montagna, l'albero». ²⁹ Queste immagini smuovono nel bambino il mondo delle emozioni interne, accompagnandolo nell'esplorazione di ciò che è "invisibile nel visibile", trascendente nel terreno, spirituale nel materiale: «il simbolo viene dunque ad indicare la parte visibile di una realtà più profonda e, in qualche modo, inafferrabile (...). Il simbolo è la strada che conduce in quella dimensione del reale che non si esaurisce nel dato sensibile (...). Il genere letterario del simbolo è la narrazione: (...) simboli in azione». ³⁰

4. Il patrimonio biblico e la viva esperienza cristiano-cattolica nei percorsi di scuola primaria

In questa prospettiva, dal *punto di vista metodologico-didattico*, l'IRC nella scuola primaria può avviare percorsi che accompagnino gli alunni in questa entusiasmante esplorazione del linguaggio/sguardo religioso, indagine basata su semplici esperienze che vadano incontro al pensiero operatorio-concreto tipico di questa età; esperienze fatte di *segni concreti, oggetti, gesti, immagini, gioco e racconto*, ³¹ facendo attenzione sempre alla positività e gioiosità dei mediatori utilizzati.

Facciamo un piccolo esempio per rendere l'idea della *paradossale concretezza del linguaggio simbolico* e della sua estrema valenza per la mente e il cuore infantile.

Pensiamo ad *un'antica brocca con il manico rotto*, che ha accompagnato una famiglia in molti traslochi e dalla quale hanno bevuto tanti figli da piccoli a grandi; «ogni volta che si beve da lei non si beve acqua. Ma la freschezza, la dolcezza, la familiarità, la storia familiare». ³² L'IRC può proporre «tante piccole storie come questa, coagulate in un oggetto che diventa por-

²⁹ F. FELIZIANI KANNHEISER, *Io sono una pianta fiorita. Il simbolo nell'IRC*, cit., 13; cfr. anche G. RUTA (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica nel mondo dei simboli. Attualità, fondamenti e sviluppi*, ITST, Messina, 1999.

³⁰ F. FELIZIANI KANNHEISER, *Cit.*, 16-17.

³¹ Il metodo narrativo aiuta a dare senso alla conoscenza, a connetterla all'esperienza individuale e a creare ponti tra scuola e vita; cfr. F. BATINI, S. GIUSTI, *L'orientamento narrativo a scuola*, Erickson, Trento, 2008.

³² L. BOFF, *I sacramenti della vita*, Borla, Roma, 1985, 16 e ss.

tatore di una realtà "altra"». ³³ Da un oggetto concreto, tangibile, si passa a gustare i valori spirituali, umani.

Il patrimonio biblico e la viva esperienza cristiano-cattolica sono mondi più che fecondi in questo senso. ³⁴ Pensiamo anche solo alle parabole narrate da Gesù: il *tesoro*, la *perla*, il *lievito*, la *rete*, il *seme*: a quanti e a quali significati educativi possono aprire? Quanti e quali messaggi teologici possono testimoniare? O, ancora, in riferimento ai sacramenti: il *pane*, il *vino*, o l'*olio*, che nella Bibbia è segno di benedizione e prosperità, dona gioia, forza, guarisce le ferite, richiama la sapienza, l'amore, la fraternità ed è anche simbolo dell'elezione divina e dello spirito di Dio che conferisce una missione specifica; e ancora l'*imposizione delle mani*, l'*anello-fede*. Pensiamo anche a tutti i simboli presenti nelle opere d'arte cristiane, come la *colomba*, il *buio* e la *luce*; o agli antichi simboli cristiani: il *pesce*, la *palma*, pianta che riesce a vivere nel deserto e che rappresenta la vittoria sulla morte, l'immortalità dell'anima; oppure l'*ancora*, che richiama l'arrivo della barca nel porto sicuro dopo le tempeste incontrate nel mare ed è, quindi, simbolo di salvezza; o ancora l'*agnello*, che, quando viene osservato dai bambini in immagini autentiche, mostra tutta la sua infinita dolcezza e innocenza, e che, quando si scopre che per i cristiani l'agnello è Gesù, genera associazioni emotive che aprono sentimenti rari e preziosi; o nell'architettura delle basiliche: la *porta*, ³⁵ la *soglia*, ³⁶ il *pavimento a labirinto*, ³⁷ le *colonne* e le *volte*, ³⁸ ognuno con un significato religioso da veicolare.

Tutti elementi, questi, reali, palpabili, immaginabili, figurabili nella mente del bambino, che si possono disegnare, costruire, ci si può giocare; e tutti fattori, questi, che, come in un *gioco degli occhiali magici*, ³⁹ consentono al bambino di vedere *altro*, di scoprire il religioso mediante passi di interpretazione che vanno dal tangibile, allo spirituale, al divino; un modo per "spaccare la pietra", indagare l'umano e scoprirvi dentro la traccia di un Amore trascendente. Infatti, «obiettivo della didattica del simbolo è l'aper-

³³ F. FELIZIANI KANNHEISER, *Cit.*, 12.

³⁴ Cfr. C. CARNEVALE, *La pratica didattica nell'IRC*, cit., 31-39.

³⁵ Rappresenta Gesù che disse: "Io sono la porta. Chi passa attraverso di me sarà salvo" (Gv 10,9).

³⁶ Indica il passaggio, il cambiamento dalla vita "vecchia" (peccato), alla vita "nuova" (salvezza).

³⁷ Simbolo del cammino spirituale del cristiano fino all'altare, così come del difficile cammino della vita umana.

³⁸ Le colonne rappresentano la forza tipica dell'animo umano proteso verso l'alto, il cielo. Cfr. M. L. MAZZARELLO, M. F. TRICARICO, *Insegnare religione con l'arte*, vol. I-II-III, Il Capitello LDC, 2003.

³⁹ C. CARNEVALE, *La pratica didattica nell'IRC*, cit., 33-34.

tura del “terzo occhio”, cioè lo sviluppo del senso simbolico, che permette all’alunno, di qualsiasi età e ordine di scuola, di percorrere un cammino che va “dall’esterno all’interno, dalla superficie al profondo, dalla scorza al nocciolo”». ⁴⁰

Facciamo un altro esempio anche qui per chiarificare ulteriormente il valore pedagogico di tale *approccio metodologico-didattico ad indirizzo per lo più ermeneutico-esistenziale*. ⁴¹

Prendiamo una mappa, quella “del tesoro”, tanto cara ai bambini. Inseriamola in una bottiglia. Diviene “messaggio” lanciato chissà dove e trovato da chissà chi... Ebbene, la *Bibbia* può essere questo messaggio del quale bisogna scoprire l’Autore, la voce di chi lo ha “ispirato”, il valore del messaggio stesso per la vita di chi lo ha ricevuto e così via.

Ecco, allora, che un percorso ad approccio storico-critico sul testo biblico, come prima forma di conoscenza, che potrebbe apparire fredda e sterile nel cuore dei ragazzi e perdere di senso rispetto al loro vissuto emotivo, può divenire, invece, un appassionante investigazione sul piano simbolico, che apre a significati inaspettati, sia in ordine alla comprensione di sé e del mondo, sia nello schiudersi della ricerca su Dio. Così, nel prospettare semplici percorsi storico-religiosi, come “narrazioni” legate a personaggi ed eventi biblici, dall’Antico al Nuovo Testamento, ⁴² percorsi che, a prima vista, potrebbero sembrare aridi e soffocare la mente fantasiosa e giocosa dei bambini, si può andare invece più a fondo, intercettando il senso religioso che è *dietro, dentro e oltre* i molteplici eventi, oggetti, storie.

Il testo biblico nella scuola primaria, nell’esplorazione del linguaggio simbolico-religioso, può essere, allora, risorsa educativa per la scoperta dell’identità personale nel suo svilupparsi, ma anche nel suo relazionarsi agli altri, al mondo, alle questioni di senso, a Dio; in questa prospettiva, il testo biblico ha una valenza riflessivo-educativa per la persona in crescita, e la sua comprensione può divenire non solo un contributo alla spiegazione della realtà, ma anche un modo per comprendere ed interpretare la propria esperienza. In questo modo, volti, eventi, racconti *diventano esperienze per ricercare modelli di vita e valori* con cui confrontarsi e attraverso i quali cominciare a

⁴⁰ F. FELIZIANI KANNHEISER, cit., 28-29.

⁴¹ Cfr. Z. TRENTI, R. ROMIO, *Pedagogia dell’apprendimento nell’orizzonte ermeneutico*, LDC, Leumann Torino, 2006; R. ROMIO, S. CICALTELLI (a cura di), *Educare oggi. La didattica ermeneutico-esistenziale*, LDC, Torino, 2017; R. ROMIO, M. MARCHETTO, *Comprensione di sé impegno educativo, la pedagogia ermeneutica esistenziale: fondamenti teorici e sviluppi pedagogico-didattici*, LDC, Torino, 2018; R. ROMIO (a cura di), *Didattica per un nuovo Umanesimo. Linguaggi e metodologie della didattica ermeneutica esistenziale*, LDC, Torino, 2018.

⁴² Anche mediati da risorse digitali valorizzate sulle lavagne interattive a scuola o nella didattica a distanza.

definire il proprio personale e libero progetto di vita e indagare il mistero in cui si è immersi.

Il bambino vive una speciale condizione di apertura alla vita e un momento di grande curiosità e fantasia; esprime con facilità la propria meraviglia, che sperimenta autenticamente, ed è aperto alla positività dei valori e alla gioiosità della vita. In tutto questo, la fruttuosità dei percorsi di religione cattolica può offrire inedite strade per cercare orientamento. Non mancano bisogni di base legati a paure profonde, come quella di essere abbandonati o di perdere le persone care, il senso della sofferenza e persino della morte, dove occorre “parlare di cose serie ai bambini”,⁴³ soprattutto in questo particolare momento storico, legato all’attuale pandemia e ad altre minacce che incombono sulla fragilità della Terra e degli umani in essa.

Tutti bisogni, questi, nascosti nel cuore dei nostri bambini, che necessitano, dunque, fondamentalmente, di una parola di *speranza*, di *fiducia* e, in definitiva, di *risurrezione*.

5. Spiegare ai genitori perché scegliere l’IRC per i loro figli

Ecco allora che, in tutti i paragrafi precedenti, abbiamo messo come dei tasselli perché divenga più facile comprendere perché scegliere l’IRC nella scuola primaria.⁴⁴

Non si tratta solo di un *motivo istruttivo-culturale*, che, certo, rimane di sfondo ed è sempre prezioso e basilare rispetto ad ulteriori sviluppi pedagogici; ma soprattutto è il *piano educativo-valoriale-esistenziale* quello che riveste maggior rilevanza in ordine a quei bisogni formativi più profondi e nascosti nella mente e nel cuore dei bambini e delle bambine; ogni apprendimento, infatti, ha la sua significatività sul piano delle competenze, che diventano padronanze di vita; ogni conoscenza ha influenza sul piano della consapevolezza e dell’orientamento.

Il contributo dell’esplorazione del senso religioso umano, ed in particolare del patrimonio biblico ebraico-cristiano, così come dell’esperienza ancora attuale ad impronta cristiano-cattolica – attraverso il linguaggio vivificante della percezione simbolica e del passaggio dal materiale a ciò che misteriosamente lo trascende –, accompagna, allora, i piccoli alunni non solo nel guadagno di una cultura sul piano religioso, storico-artistico, valoriale, ma anche nella scoperta di possibili risposte di senso a domande inesprese, ma

⁴³ Cfr. J. BINNEBESEL, Z. FORMELLA, A. JANOWICZ, P. KRKOWIAK, *Parlare di cose serie con i bambini a casa e a scuola. La sofferenza e la fine della vita*, LAS, Roma, 2011

⁴⁴ Cfr. Messaggio della Presidenza della Conferenza Episcopale Italiana in vista della scelta di avvalersi dell’insegnamento della religione cattolica nell’anno scolastico 2020-2021.

custodite intimamente, interrogativi che hanno a che fare con il proprio vissuto e le esperienze sorprendenti che ogni giorno incontrano crescendo.

In questa prospettiva, l'IRC, nella primaria, non è solo *risorsa nella maturazione di profili di competenza*, ma diviene *tesoro di una ricerca ulteriore* che apre le porte ad una costruzione d'identità libera, responsabile, solidale, serena perché nutrita di senso.

Occorre non dimenticare che siamo sempre *in piena "emergenza" culturale, valoriale, educativa*, la quale è tutt'altro che finita,⁴⁵ anzi, oggi, in qualche modo, si è amplificata e necessita di un "patto educativo globale", in vista di un'umanità sempre più matura, unita, fraterna.⁴⁶

In questo senso, percorsi trasformativi per conquistare cultura, ma anche significati e senso, come quelli offerti dall'IRC, possono essere *una formidabile chance da offrire ai figli del domani*.

⁴⁵ Cfr. BENEDETTO XVI, *Discorso al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma*, S. Giovanni in Laterano, 5 giugno 2006; ID., 11 giugno 2007; ID., 9 giugno 2008; ID., *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Vaticano, 21 gennaio 2008; CEI, *Comunicato finale della 58° Assemblea Generale*, Roma, 26-30 maggio 2008, n. 2; CEI, *Comunicato finale della 59ª Assemblea Generale*, Roma, 25-29 maggio 2009 su "La questione educativa: il compito urgente dell'educazione"; CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma, 2010.

⁴⁶ Cfr. PAPA FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del patto educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019; E. DIACO (a cura di), *L'educazione secondo Papa Francesco*, EDB, Bologna, 2018.

L'EVOLUZIONE RECENTE DELLA NORMATIVA SULL'IRC

SERGIO CICALTELLI

(Docente di Legislazione scolastica)

SOMMARIO: 1. La scelta dell'Irc. - 2. Le attività alternative. - 3. Nuove prospettive per la valutazione dell'Irc. - 4. Educazione civica e Irc. - 5. Nuovi titoli di studio per accedere all'Irc.

L'insegnamento della religione cattolica (Irc) è una delle materie più regolamentate di tutta la legislazione scolastica. A partire dal Concordato e dalle sue norme esecutive, fino alle centinaia di atti amministrativi che si sono succeduti e che hanno dovuto spesso interpretare e applicare un corposo contenzioso giudiziario, ci si deve muovere in un quadro giuridico non sempre agevole, anche perché dominato da precomprensioni di vario genere, che condizionano la lettura delle stesse fonti. Non è pensabile ripercorrere in questa sede un panorama così ampio e scegliamo, quindi, di soffermarci solo su alcuni aspetti che segnano l'attuale stagione con alcuni elementi di novità, fermo restando che la conoscenza dell'intero contesto normativo è sempre fondamentale per avere consapevolezza di ogni aspetto particolare.¹

La complessità del settore deriva indubbiamente dalle origini concordatarie dell'Irc e dal mancato riconoscimento della novità costituita dal Concordato del 1984, che, formalmente, è un accordo di revisione del Concordato lateranense del 1929, ma che, concretamente, – non solo in materia di Irc – è un “nuovo” Concordato. La mancata comprensione di questa novità è forse all'origine di tanti equivoci e tensioni nella gestione di una disciplina che, avendo compiuto nel 1984 la scelta di collocarsi «nel quadro delle finalità della scuola», meriterebbe di essere integrata maggiormente nella scuola. Ma la continuità con il Concordato precedente e le ineliminabili radici pattizie ne fanno una *res mixta*, come dicono i cultori del diritto ecclesiastico, cioè un contenuto atipico della normativa scolastica.

¹ Per una documentazione completa e sistematica si rimanda a S. CICALTELLI, *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Decima edizione (aggiornata a giugno 2020) con espansioni online, Queriniana, Brescia, 2020.

Per orientarsi nel settore è necessario partire da una precisa conoscenza del Concordato del 1984,² che si occupa di Irc nell'art. 9.2 e nel punto 5 del Protocollo addizionale, e della successiva Intesa,³ che ne ha fissato gli aspetti operativi e che ha subito finora due aggiornamenti, nel 1990⁴ e nel 2012.⁵ Fissati questi riferimenti fondamentali, si può aggiungere che tutto il settore è stato comprensibilmente interessato da un ricco fervore regolamentare nei primi anni di attuazione del regime neoconcordatario (il nuovo Irc è partito nell'a.s. 1986-87), ma negli anni successivi, una volta avviata la routine scolastica, l'attenzione verso l'Irc è sembrata diminuire: certamente da parte del legislatore, che è intervenuto unicamente con la legge di stato giuridico degli insegnanti di religione (Idr), ma anche da parte dell'amministrazione scolastica, che continua a confidare su istruzioni fornite in alcuni casi oltre trent'anni fa. A fronte di questa inerzia amministrativa si è quindi creato spazio per gli interventi della magistratura, sollecitata spesso strumentalmente per indebolire o delegittimare in vario modo l'Irc; è per questo che, per descrivere il quadro normativo attuale, andremo ad occuparci di alcune misure sollecitate in gran parte da sentenze della giustizia amministrativa.

Nel frattempo l'Irc è radicalmente cambiato nella sua concreta identità scolastica, sia per effetto delle indicazioni didattiche puntualmente modificate in occasione di ogni intervento variamente riformatore sulla scuola italiana, sia – soprattutto – per la laicizzazione del suo corpo docente (oggi costituito al 96% da laici), che ha trasmesso un'immagine più scolastica della disciplina, assicurandosi il consenso dell'utenza non solo in termini percentuali (circa l'85% degli alunni frequenta oggi le lezioni di Irc), ma anche di immagine pubblica.

1. La scelta dell'Irc

Tutto il sistema dell'Irc neoconcordatario si fonda sulla scelta di avvalersene o non avvalersene, quindi non deve stupire che iniziamo la nostra

² Legge 25-3-1985, n. 121, "Ratifica ed esecuzione dell'accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede".

³ Dpr 16-12-1985, n. 751, "Esecuzione dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche".

⁴ Dpr 23-6-1990, n. 202, "Esecuzione dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, che modifica l'Intesa del 14 dicembre 1985, resa esecutiva in Italia con decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751".

⁵ Dpr 20-8-2012, n. 175, "Esecuzione dell'intesa tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Presidente della Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, firmata il 28 giugno 2012".

rassegna dagli attacchi giudiziari rivolti a questo aspetto essenziale della materia.

La Corte costituzionale ha da tempo riconosciuto la legittimità del regime concordatario, osservando, a proposito della scelta di avvalersi o non avvalersi dell'Irc, che «siffatta figura di diritto soggettivo non ha precedenti in materia».⁶ Non siamo, cioè, in presenza di una forma abituale di facoltatività intesa come aggiuntività contingente, ma di una presenza scolastica che «lo Stato è obbligato, in forza dell'Accordo con la Santa Sede, ad assicurare», con la conseguenza che «l'esercizio del diritto di avvalersene crea l'obbligo scolastico di frequentarlo».⁷

Il Concordato dell'84 ha fissato con chiarezza il momento della scelta, legandolo «all'atto dell'iscrizione»,⁸ cioè al momento istitutivo della frequenza scolastica; l'Intesa successiva ha aggiunto che quella scelta «ha effetto per l'intero anno scolastico cui si riferisce e per i successivi anni di corso nei casi in cui è prevista l'iscrizione d'ufficio».⁹ Da parte sua, il Ministero dell'istruzione emana ogni anno la specifica circolare sulle iscrizioni, precisando che rimane salvo il diritto (già contemplato dall'Intesa) di «modificare tale scelta per l'anno successivo entro il termine delle iscrizioni, esclusivamente su iniziativa degli interessati».¹⁰

Su questo quadro normativo è intervenuta, nel 2012, una sentenza del Tar del Molise,¹¹ che ha invece ritenuto legittimo modificare la scelta ad anno scolastico inoltrato, in quanto la scelta in questione «ha carattere organizzativo e si rivolge alla scuola, non essendo viceversa tesa né idonea a comprimere diritti costituzionalmente tutelati», e pertanto è da ritenere che «anche nel corso dell'anno, si possa cambiare idea e non frequentare più l'ora di religione, senza alcun pregiudizio sul profitto scolastico».

A prescindere dai numerosi rilievi che si potrebbero muovere a questa sentenza (dal mancato riconoscimento del difetto di giurisdizione, trattandosi di materia pattizia, alla terminologia impropria che fa parlare di esonero per descrivere la richiesta di non avvalersi dell'Irc), la sentenza è stata utilizzata disinvoltamente da molti dirigenti scolastici per liberarsi di analoghe richieste fastidiose, sorvolando sul fatto che le sentenze della giustizia amministrativa si applicano solo al caso in questione e non sono generaliz-

⁶ Corte costituzionale, sentenza n. 203 dell'11-12 aprile 1989.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Legge 121/85, art. 9.2.

⁹ Dpr 751/85, 2.1.b). La disposizione è rimasta identica nel Dpr 175/12.

¹⁰ Citiamo dall'ultima circolare per le iscrizioni all'a.s. 2021-22 (Nota 12-11-2020, prot. AOOD-GOSV 20651), ma il testo è sempre il medesimo da parecchi anni.

¹¹ Tar Molise, Sez. I, sentenza n. 289 del 5-4-2012.

zabili. Solo a distanza di sei anni è arrivato l'esito dell'appello promosso dal Ministero al Consiglio di Stato, il quale ha purtroppo confermato la legittimità della sentenza di primo grado, introducendo un precedente pericoloso nella gestione del settore.¹²

Se si vanno a leggere le motivazioni usate dal Consiglio di Stato per argomentare la propria decisione, si trova indicato «un problema di libertà di coscienza e di religione per gli alunni non aderenti a tale dottrina [cattolica]» e la necessità di escludere qualsiasi «discriminazione tra gli aderenti alla religione cattolica, gli aderenti ad altre confessioni e/o i non credenti». L'errore più grave è, a nostro parere, considerare la scelta dell'Irc come una dichiarazione di appartenenza religiosa, cosa che è palesemente falsa di diritto (è una disciplina nel quadro delle finalità della scuola e, dunque, non può avere finalità catechetiche o proselitistiche) e di fatto (tra coloro che si avvalgono dell'Irc si contano numerosi alunni non cattolici e le stesse percentuali di avvalenza sono di gran lunga superiori a tutti gli altri indicatori di partecipazione religiosa, come la messa domenicale o la celebrazione dei sacramenti). È indiscutibilmente vero che l'Irc è frutto di una collaborazione tra Stato e Chiesa, che legittimamente può suscitare riserve in chi non vuole riconoscere il ruolo della Chiesa, ma è sbagliato trasformare l'Irc da fatto culturale (perché tale è la motivazione con cui è istituito dal Concordato) in evento culturale.

Da parte sua, il Ministero dell'istruzione, evidentemente dubitando della bontà della decisione, non ha dato alcun seguito alla sentenza del Consiglio di Stato e continua a ripetere nelle sue circolari sulle iscrizioni le istruzioni sempre impartite circa la validità della scelta per l'intero anno e per l'intero ciclo scolastico, confermando anche – come si è già visto – che la modifica della scelta originaria è sempre possibile, ma solo entro la scadenza delle iscrizioni e per valere nell'anno scolastico successivo.

Dal punto di vista normativo, dunque, non cambia nulla e continuano ad applicarsi le originarie disposizioni concordatarie, ma, nella prassi, si vanno moltiplicando le richieste di modificare la scelta in corso d'anno, che molti dirigenti scolastici accolgono per quieto vivere o per accelerare la lenta erosione di consensi dell'Irc. Dato che sull'argomento non c'è da prevedere un ulteriore intervento amministrativo, si può solo rimanere in attesa che un nuovo ricorso produca una nuova sentenza, lasciando quindi ancora tutto nelle mani della magistratura.

¹² Consiglio di Stato, Sez. VI, sentenza n. 4634 del 15-3-2018. Per un commento complessivo a questa sentenza si veda A. BETTETINI, *La legittimità giuridica dell'Irc nella scuola italiana*, Rivista telematica (<https://www.statoechiese.it>), n. 1/2020.

2. Le attività alternative

Il secondo argomento su cui si registrano novità è la gestione delle attività alternative all'Irc, ed è di nuovo una sentenza della giustizia amministrativa ad aver provocato la modifica di una prassi ultratrentennale.

Le attività alternative all'Irc sono forse l'aspetto più controverso, sul quale si è concentrata la polemica politica e giudiziaria fin dall'inizio dell'era neoconcordataria. Già la prima circolare ministeriale sull'Irc si faceva carico del destino dei non avvalentisi, assicurando loro «ogni opportuna attività culturale, con l'assistenza degli insegnanti, escluse le attività curricolari comuni a tutti gli alunni».¹³ Pochi giorni dopo, la Camera dei deputati approvava un ordine del giorno in cui impegnava il governo «a fissare natura, indirizzi e modalità di svolgimento e di valutazione delle attività culturali e formative offerte dalla scuola, nei suoi diversi gradi, a chi intenda non avvalersi dell'Irc, al fine di assicurare la scelta tra alternative entrambe note e definite».¹⁴

Va notato che in origine era prevista una sola alternativa all'Irc, quella di un'attività didattica programmata dalla scuola. Col tempo e col procedere del contenzioso le alternative sono diventate di più, fino ad arrivare all'assetto definitivo (raggiunto nel 1991) con quattro opzioni diverse: a) attività didattiche e formative; b) attività di studio e/o di ricerca individuale con assistenza di personale docente; c) libera attività di studio e/o di ricerca individuale senza assistenza di personale docente (da alcuni anni riservata ai soli studenti delle scuole secondarie di II grado); d) non frequenza della scuola nelle ore di Irc. La complicazione concettuale è che si usa comunemente la stessa terminologia – attività alternativa – tanto per indicare l'insieme delle opzioni possibili quanto per la prima di esse, che, più correttamente, dovrebbe essere definita attività didattica alternativa.

L'impostazione che agli inizi prevaleva era quella di collocare sullo stesso piano Irc e alternativa per assicurare a tutti il medesimo tempo scuola, proprio in nome del divieto di discriminazione previsto dal Concordato per la scelta dell'Irc. La gestione dell'alternativa diede vita a un vivace contenzioso giudiziario che qui non è il caso di ricostruire. Lo stesso Consiglio di Stato si espresse a favore dell'impostazione indicata,¹⁵ ma la Corte costituzionale, con la citata sentenza 203/89, dichiarò illegittimo equiparare l'Irc all'alternativa per via della differenza incolmabile che separa le due cose: nell'Irc sono in gioco principi e libertà costituzionali, nell'alternativa ci si

¹³ CM 20-12-1985, n. 368.

¹⁴ Camera dei deputati, Risoluzione del 16-1-1986, n. 6-00074.

¹⁵ Consiglio di Stato, Sez. VI, sentenza n. 1066 del 17-6-1988.

occupa solo di problemi organizzativi interni alla scuola. Può essere utile andare a rileggere le conclusioni di quella sentenza: «La previsione come obbligatoria di altra materia per i non avvalentisi sarebbe patente discriminazione a loro danno, perché proposta in luogo dell'insegnamento di religione cattolica, quasi corresse tra l'una e l'altro lo schema logico dell'obbligazione alternativa, quando dinanzi all'insegnamento di religione cattolica si è chiamati ad esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, ad opzione tra equivalenti discipline scolastiche». Nella successiva sentenza, che avrebbe consentito l'uscita da scuola per i non avvalentisi, la stessa Corte costituzionale precisava l'esigenza di «separare il momento dell'interrogazione di coscienza sulla scelta di libertà di religione o dalla religione, da quello delle libere richieste individuali all'organizzazione scolastica». ¹⁶ Derivano da qui le due distinte procedure per la scelta dell'Irc e dell'alternativa.

Le due scelte erano state separate fin dall'inizio, con quella per l'Irc da effettuare al momento dell'iscrizione e quella per l'alternativa da compiere in coincidenza con l'inizio delle lezioni. Le circolari emanate nel 1986 per la prima attuazione, nonostante alcune disposizioni siano venute a cadere anche per via della giurisprudenza costituzionale, sono rimaste in vigore fino ad oggi per quanto riguarda la tempistica dell'attività alternativa, da avviare ogni anno «entro il primo mese dall'inizio delle lezioni». ¹⁷ Ciò ha dato luogo, per oltre trent'anni, a inevitabili complicazioni organizzative nelle prime settimane di ogni anno scolastico, quando le lezioni di Irc erano assicurate, ma le attività didattiche alternative non partivano ancora.

Tra gli oppositori dell'Irc ci sono alcune sigle che, fin dall'inizio, non hanno accettato la soluzione della Corte costituzionale di tenere separate le due scelte e sono stati, quindi, riproposti puntualmente ricorsi per chiedere di rendere contestuale la scelta dell'Irc e dell'alternativa. Un ricorso presentato nel 2013 è stato finalmente accolto dal Tar del Lazio con una sentenza in cui si osserva che la scelta dell'alternativa, «pur successiva alla prima, deve avvenire in tempi che garantiscano la tempestiva programmazione e l'avvio dell'attività didattiche secondo quanto richiesto dai principi di ragionevolezza e buon andamento». ¹⁸

La richiesta del Tar è effettivamente ragionevole, infatti il Ministero l'ha immediatamente applicata nella successiva circolare sulle iscrizioni per l'a.s. 2021-22, in cui, per la prima volta, è previsto che la scelta delle attività alter-

¹⁶ Corte costituzionale, sentenza n. 13 dell'11-14 gennaio 1991.

¹⁷ CCMM 3-5-1986, n. 128 (scuola materna), n. 129 (scuola elementare), n. 130 (scuola media), n. 131 (scuola secondaria superiore).

¹⁸ Tar Lazio, Sez. III bis, sentenza n. 10273 del 25-9-2020.

native avvenga tra il 31 maggio e il 30 giugno 2021,¹⁹ cioè in un periodo sicuramente diverso dal momento delle iscrizioni in cui si sceglie per l'Irc, ma in tempo per consentire l'avvio delle diverse attività alternative fin dal primo giorno di lezione.

La soluzione appare ragionevole e condivisibile, ma la sua adozione solo a seguito di una sentenza conferma la nostra impressione circa l'inerzia dell'amministrazione nella sua politica di non intervento su una materia sicuramente complessa e delicata, ma bisognosa di costante e produttivo aggiornamento.

Al momento in cui scriviamo la disposizione non è ancora operativa e, quindi, si dovrà attendere l'inizio dell'a.s. 2021-22 per verificare se e come le attività alternative saranno effettivamente assicurate a tutti i non avvalentisi. La medesima nota ministeriale contiene, però, anche un'altra disposizione che, nonostante sia passata pressoché inosservata, potrebbe, a nostro parere, incidere ancora di più sulla gestione delle attività alternative e sull'identità dello stesso Irc. La nota citata, infatti, osserva incidentalmente – quasi fosse ininfluyente – «che le attività didattiche e formative proposte dalle scuole potrebbero subire delle modifiche sulla base degli aggiornamenti al Piano Triennale dell'Offerta Formativa». Dal momento che detto Piano deve essere approvato con largo anticipo rispetto all'anno scolastico di competenza, e addirittura rispetto al momento dell'iscrizione in cui si compie la scelta sull'Irc, studenti e genitori si troverebbero ad effettuare la scelta sull'Irc già conoscendo natura e contenuto dell'attività didattica alternativa, che – di fatto se non di diritto – viene a porsi materialmente sullo stesso piano dell'Irc. In realtà le disposizioni originarie del 1986, che prevedevano di ascoltare le richieste degli interessati prima di dare seguito alle attività alternative, sono da tempo superate, dato che in molte scuole si sono consolidate tradizioni di vario genere nell'offerta di attività didattiche alternative. La raccomandazione della Corte costituzionale sulla separazione tra Irc e alternativa rimane, quindi, una mera finzione giuridica.

Giova, perciò, ricordare che le attività didattiche alternative non devono comprendere contenuti curricolari per non condizionare la scelta dell'Irc (che deve rimanere assolutamente libera) e soprattutto per non discriminare coloro che, scegliendo di avvalersi dell'Irc, si troverebbero costretti a rinunciare ad attività didattiche che potrebbero utilmente integrare il loro curriculum ordinario (pensiamo, per esempio, al caso, tutt'altro che infrequente, dell'alternativa consistente in italiano come L2 per gli eventuali alunni stranieri, che sono, di conseguenza, indotti a non avvalersi dell'Irc). Ma, più in

¹⁹ Nota 20651/20, cit.

generale, sarebbe da evitare qualsiasi contenuto, anche non curricolare, che possa risultare comunque interessante e, dunque, condizionare la scelta dell'Irc. Insomma, la progettazione dell'attività didattica alternativa è l'occasione per riflettere anche sull'epistemologia dell'Irc e decidere cosa sia effettivamente equivalente ad esso (p.es. un corso di storia delle religioni, di etica o di diritti umani) senza andarvisi a identificare (come l'insegnamento di un'altra religione).

3. Nuove prospettive per la valutazione dell'Irc

Uno dei settori in cui si avvertono le maggiori differenze tra l'Irc e il resto del mondo della scuola è da sempre quello della valutazione. Continuano ad applicarsi i divieti di voto e di esame introdotti in attuazione del primo Concordato da una legge del 1930: la legge è stata abrogata, ma le disposizioni sono state trasferite nel Testo Unico e, dunque, sono ancora in vigore.²⁰ Per comunicare la valutazione dell'Irc (e dell'attività didattica alternativa) deve essere, inoltre, usata una scheda separata dalla pagella ordinaria, in questo caso in esecuzione del citato ordine del giorno della Camera dei deputati del 16-1-1986, che chiedeva di adottare questa misura «al fine di evitare che le diverse scelte possano rappresentare motivo di discriminazione». Ancora, in base a una modifica dell'Intesa nel 1990, in sede di scrutinio finale, il voto deliberativo dell'Idr, «se determinante, diventa un giudizio motivato iscritto a verbale»,²¹ ma la giustizia amministrativa ha da tempo interpretato questa misura nel senso che il voto dell'Idr contribuisce comunque alla decisione collegiale, con l'unico onere di dover motivare nel verbale la decisione del docente.²²

Su tutti questi aspetti esiste una consolidata prassi pluridecennale. Vogliamo invece soffermarci su alcune recenti novità derivate dalla modifica non della normativa sull'Irc, ma di quella ordinaria, che produce comunque ricadute indirette sull'Irc.

Il caso più recente è quello della scuola primaria, in cui, a partire dall'a.s.

²⁰ Cfr. legge 824/30, art. 4, trasferito nel DLgs 297/94, art. 309, c. 4.

²¹ Dpr 202/90, oggi in Dpr 175/12, 2.8.

²² Cfr. Tar Puglia (Lecce), sez. I, decisione n. 5 del 5-1-1994, Tar di Catania (19-9-1995, n. 2307), CGA Sicilia (14-2-1996, n. 130), Tar Toscana (sez. I, 10-12-1998, n. 1089), Tar Veneto (sez. II, 11-12-1998, n. 2466), Tar Lombardia (7-5-1999, n. 3064), T.R.G.A. del Trentino Alto Adige, sede di Trento (27-10-2000, n. 511), Tar Veneto (sez. II, 10-2-2005, n. 2829), Tar Toscana (sez. I, 3-11-2005, n. 5528), Tar Puglia, sez. Lecce (I, 19-10-2006, n. 5372). In senso contrario si sono espressi il Tar Piemonte (sez. I, 16-10-1996, n. 780) e il Tar Emilia Romagna, sede di Parma (sez. unica, 8-9-2004, n. 325), ma il Consiglio di Stato, con ordinanza cautelare ordinaria della sez. VI, 3-12-2004, n. 5822, ha riformato la Sentenza del Tar di Parma, ritenendo che il voto dell'Idr non debba perdere rilevanza nella decisione finale.

2020-21, le valutazioni sono espresse in ogni disciplina con un giudizio descrittivo.²³ L'innovazione prevede che tali giudizi siano espressi mediante quattro livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione), i quali, a loro volta, devono fare riferimento ad almeno quattro dimensioni (l'autonomia dell'alunno, la tipologia della situazione di verifica dell'apprendimento, le risorse mobilitate dall'alunno, la continuità dell'apprendimento).²⁴

Dal momento che la legislazione vigente prevede per la valutazione dell'Irc solo il divieto di voto numerico, è possibile estendere la nuova modalità valutativa in uso nella scuola primaria anche all'Irc, ma occorre adottare alcuni accorgimenti. Come per tutte le altre discipline, anche per l'Irc deve essere costruita un'apposita rubrica di valutazione con la declinazione degli obiettivi di apprendimento e dei relativi indicatori, al fine di rendere leggibile il giudizio espresso. Tutto ciò deve essere approvato e inserito nel Ptof ai sensi del Dpr 275/99, che, all'art. 4, c. 4, rimette alle singole scuole la facoltà di decidere criteri e modalità di valutazione. Sulla base di questo riferimento normativo sono state variamente modificate in passato le scale di giudizi adottate per la valutazione dell'Irc e, dunque, è legittimo ricorrere alla medesima disposizione per adeguarsi oggi alle nuove modalità. Il fatto che esse siano state decise centralmente dal Ministero non esonera, infatti, dal doverle adottare specificamente per l'Irc, dato che per esso sono state finora in uso altre modalità e altri codici comunicativi: occorre, quindi, sostituire il precedente sistema con quello nuovo. Ovviamente, ogni scuola può autonomamente decidere se uniformare la valutazione dell'Irc a quella delle altre discipline o mantenere i giudizi precedentemente in uso.

Sempre in tema di valutazione si può ricordare che il DLgs 62/17 ha ridefinito l'esame finale del primo ciclo, stabilendo che la commissione sia «composta dai docenti del consiglio di classe».²⁵ Ciò vuol dire che deve farne parte anche l'Idr, fermo restando, però, il divieto di esame per l'Irc. In altre parole, l'insegnante deve partecipare ai lavori della commissione d'esame, ma l'insegnamento rimane escluso dall'esame stesso: l'Idr può intervenire liberamente nelle diverse fasi dell'esame, ma non sui contenuti della propria disciplina di insegnamento.

Lo stesso DLgs 62/17 ha, inoltre, modificato anche l'esame finale del secondo ciclo (c.d. maturità), abrogando, in particolare, gran parte del precedente regolamento d'esame (Dpr 323/98), che disciplinava, tra le altre cose, il credito scolastico, cioè quel punteggio che lo studente accumula nel

²³ OM 4-12-2020, n. 172, art. 3.

²⁴ Cfr. Linee guida allegate all'OM 172/20.

²⁵ DLgs 62/17, art. 8, c. 2.

corso degli ultimi tre anni di corso e che va a integrare il punteggio finale d'esame. Negli anni era cresciuto un ampio contenzioso sulla partecipazione dell'Irc al credito scolastico, dovuto al fatto che, non potendo entrare nella media dei voti, andava a incidere sulla cosiddetta banda di oscillazione del punteggio costruito sulla media dei voti, potendolo eventualmente – insieme ad altri fattori – aumentare di uno o due punti. La giustizia amministrativa aveva riconosciuto la legittimità del contributo dell'Irc a questo punteggio,²⁶ ovviamente non per il solo fatto di aver frequentato le lezioni di religione, ma per il profitto particolarmente meritevole raggiunto. La semplificazione ora introdotta dal nuovo regolamento rende in gran parte irrisorio tale contributo, vanificando quindi il ruolo dell'Irc nel curriculum dello studente. Al momento, perciò, le ordinanze sugli esami di stato si limitano a riconoscere che gli Idr «partecipano a pieno titolo alle deliberazioni del consiglio di classe concernenti l'attribuzione del credito scolastico, nell'ambito della fascia, agli studenti che si avvalgono di tale insegnamento»,²⁷ ma il loro contributo rimane di fatto marginale.

4. Educazione civica e Irc

Tra i fattori che interagiscono con l'Irc c'è anche il nuovo insegnamento “trasversale” dell'Educazione civica, introdotto dalla legge 92/19.²⁸ Sull'argomento il confronto con l'Irc può essere impostato su almeno due piani, quello teorico-culturale e quello pratico-organizzativo.

Dal primo punto di vista ci si deve confrontare con l'identità di questa nuova disciplina, la cui trasversalità costituisce un'interessante sfida epistemologico-didattica. Come è noto, fin dalla sua introduzione nel curriculum della scuola italiana, nel 1958,²⁹ l'Educazione civica è stata una disciplina marginale: affidata nella scuola secondaria all'insegnante di storia, che generalmente le dedicava scarsa attenzione, esisteva nella scuola elementare fin dal 1945 con il nome di “Educazione morale, civile e fisica”,³⁰ denominazione confermata dai programmi del 1955.³¹ Essa è poi entrata in un complessivo progetto di “Educazione civica e cultura costituzionale” (1996),³² assumendo in seguito i nomi di “Educazione ai principi fondamentali della con-

²⁶ Si vedano soprattutto la sentenza del Tar del Lazio, sez. III bis, n. 7101 del 2000 e la sentenza del Consiglio di Stato, sez. VI, n. 2749 del 2010.

²⁷ OM 10/20, art. 10, c. 2.

²⁸ Legge 20-8-2019, n. 92.

²⁹ Dpr 13-6-1958, n. 585.

³⁰ Decreto Luogotenenziale 24-5-1945, n. 459.

³¹ Dpr 14-6-1955, n. 503.

³² Direttiva Ministeriale 8-2-1996, n. 58.

vivenza civile" (2000),³³ "Educazione alla convivenza civile" (2003),³⁴ "Cittadinanza e Costituzione" (2008)³⁵ e infine, oggi, di nuovo "Educazione civica". Questa instabilità linguistica non depone certamente a favore della sua solidità curricolare, ma attesta l'attenzione che si è voluta dare ogni volta a un'educazione civile dai contorni sempre più sfumati.

Da un punto di vista storico, se andiamo ancora più indietro nel tempo, vediamo che nel 1877 la legge Coppino aveva già introdotto l'insegnamento di «prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino»,³⁶ di fatto in sostituzione dell'insegnamento di religione, che veniva contestualmente estromesso dal curriculum scolastico obbligatorio. La storia dell'Educazione civica si intreccia, quindi, polemicamente, fin dalle origini con la storia dell'Irc (o almeno del suo antenato preconcordatario), mostrando come entrambe le discipline si muovano su un terreno etico e valoriale di cui evidentemente la scuola non può fare a meno.

A prescindere da queste radici storiche, l'Educazione civica si caratterizza oggi per la sua trasversalità, cioè per il fatto di essere un insegnamento ricavato dalle discipline già insegnate a scuola e affidato alle competenze di tutti gli insegnanti. È facile capire che questa soluzione risponde all'esigenza di inserire una nuova disciplina a costo zero sia in termini di oneri economici che in termini di ore di lezione. La legge 92/19 prevede, infatti, che dal nuovo insegnamento «non devono derivare incrementi o modifiche dell'organico del personale scolastico, né ore d'insegnamento eccedenti rispetto all'orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti».³⁷ Nonostante questo profilo austero, l'Educazione civica dovrebbe abbracciare una grande quantità di tematiche, che spaziano dalla Costituzione italiana a quella europea, dall'Agenda 2030 dell'Onu alla cittadinanza digitale, dall'educazione ambientale a quella alla legalità, al rispetto del patrimonio culturale e alla formazione di base in materia di protezione civile, aggiungendo anche l'educazione stradale, alla salute, al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva, senza trascurare il rispetto delle persone, degli animali e della natura. Più sobriamente le Linee guida, emanate per rendere operativa la legge, concentrano l'attenzione su tre soli nuclei tematici: la Costituzione, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale.³⁸

Non è questa la sede per approfondire ulteriormente natura e finalità della nuova Educazione civica, che deve comunque essere assicurata per non meno di 33 ore annue. Conviene soffermarsi, invece, sugli aspetti organizza-

³³ Legge 10-2-2000, n. 30, art. 4, c. 2.

³⁴ Legge 28-3-2003, n. 53, art. 2, c. 1, lett. f).

³⁵ Legge 30-10-2008, n. 169, art. 1.

³⁶ Legge 15-7-1877, n. 3961, art. 2.

³⁷ Legge 92/19, art. 2, c. 8.

³⁸ DM 22-6-2020, n. 35, Allegato.

tivi che interpellano l'Irc per via del contributo che ogni docente è chiamato a dare – se vuole – a questa disciplina trasversale. Esistono in proposito due linee di pensiero: da una parte c'è chi ritiene che ogni insegnante sottragga alcune ore al proprio insegnamento istituzionale per ricavare uno spazio specifico per l'Educazione civica; dall'altra c'è chi ritiene, invece, che l'insegnante debba solo individuare tra i contenuti del proprio insegnamento ordinario quelli che possono valere anche per l'Educazione civica. Senza entrare nel merito delle due teorie, ci soffermiamo solo sugli effetti organizzativi che ne derivano per l'Irc, dando ovviamente per incontestabile che l'Idr possa partecipare alla trasversalità dell'Educazione civica come ogni altro insegnante, nonostante la presenza di alunni non avvalentisi durante le sue ore.

Secondo la prima ipotesi di lavoro, nel momento in cui l'Idr fa lezioni di Educazione civica non è più un Idr, ma un docente diverso, quindi anche i non avvalentisi possono essere obbligati a seguire le sue lezioni. Nella seconda ipotesi, invece, l'Idr seleziona alcune delle sue lezioni di Irc e le fa valere come Educazione civica per i soli alunni avvalentisi; ciò comporta che chi non si avvale dell'Irc verrebbe ad avere meno delle 33 ore minime che devono essere assicurate nel corso dell'anno, ma l'ostacolo è facilmente superabile programmando un percorso di Educazione civica più ampio di 33 ore, come del resto sarebbe auspicabile che facessero tutte le scuole, quanto meno per testimoniare un impegno culturale e formativo che va oltre il minimo di legge.

La seconda ipotesi è quella che ci convince di più, anche perché le Linee guida ministeriali dicono chiaramente che «si tratta ... di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione»; e gli esempi proposti dalle stesse Linee guida mostrano come all'interno delle discipline già insegnate si possano riconoscere tematiche appartenenti anche al terreno dell'Educazione civica.

Insomma, il problema è solo organizzativo, ma può costituire una nuova situazione problematica in cui la diversità dell'Irc pone dubbi circa l'applicazione della normativa.

5. Nuovi titoli di studio per accedere all'Irc

L'ultimo argomento che intendiamo prendere in considerazione in questa rassegna di aggiornamenti normativi riguarda i titoli di accesso all'Irc, che sono stati recentemente riveduti, come conseguenza – un po' tardiva – della revisione dell'Intesa del 2012.

Come è noto, tra le novità del regime neoconcordatario c'è stata l'individuazione di precisi titoli di studio per l'Irc. In precedenza era sufficiente l'idoneità dell'ordinario diocesano; anzi, ad essere precisi, non era prescritta nemmeno quella per la maggior parte degli Idr, che erano sacerdoti o reli-

giosi (la loro formazione umana e culturale era fuori discussione). Dal 1990, trascorso il periodo transitorio previsto dall'Intesa del 1985, è possibile incaricare dell'Irc solo persone in possesso dei titoli di qualificazione stabiliti dalla stessa Intesa. All'inizio si trattava di titoli distinti per la scuola primaria (dove bastava un diploma secondario) e per la secondaria (dove occorreva una laurea). Poi, quando è stata chiesta la laurea anche agli insegnanti della primaria e della scuola dell'infanzia, si è ritenuto opportuno uniformare la qualificazione accademica degli Idr e chiedere praticamente a tutti gli stessi titoli, tenendo anche conto del nuovo ordinamento accademico, che ha inciso anche sui titoli ecclesiastici. È questa l'operazione condotta dalla revisione dell'Intesa del 2012, intervenuta sulla quarta parte dell'Intesa originaria, dedicata appunto ai titoli di studio.

Anche l'Intesa del 2012 ha previsto un periodo transitorio, scaduto il quale nel 2017, è necessario possedere solo i titoli aggiornati, mentre quelli di vecchio ordinamento sono validi solo se accompagnati da un periodo di effettivo servizio nell'Irc. La stessa Intesa ha previsto anche, come per il passato, che la Cei comunicasse al Ministero l'elenco dei titoli di studio validi per l'Irc e quello delle istituzioni accademiche autorizzate a rilasciare quei titoli. L'elenco è stato comunicato solo nel 2017, al termine di una accurata verifica condotta su tutte le università e le facoltà ecclesiastiche da parte dell'Avepro,³⁹ e ha presentato alcune novità nelle discipline valide per l'Irc, dato che ne sono scomparse alcune che in passato erano state considerate utili. L'elenco attuale contempla, infatti, solo i seguenti titoli:

1. Baccalaureato e Licenza in Teologia nelle sue varie specializzazioni;
2. Attestato di compimento del Corso di Teologia in un seminario maggiore;
3. Laurea magistrale in Scienze Religiose;
4. Licenza in Scienze Bibliche o Sacra Scrittura;
5. Licenza in Scienze dell'Educazione con specializzazione in "Educazione e Religione";
6. Laurea magistrale in Scienze dell'Educazione con specializzazione in "Pedagogia e didattica della Religione" e in "Catechetica e Pastorale giovanile";
7. Licenza in Missiologia.

Rispetto all'elenco originario sono venuti meno i titoli in Scienze Ecclesiastiche Orientali, in Liturgia, in Diritto Canonico e in Storia Ecclesiastica, mentre sono stati meglio precisati i titoli in Scienze dell'Educazione. La logica che ha guidato la ridefinizione è stata quella di privilegiare i percorsi accademici con una solida base teologica, requisito fondamentale per un Irc effi-

³⁹ L'Avepro è l'Agenzia della Santa Sede per la Verifica e la Promozione della Qualità delle Università e Facoltà Ecclesiastiche.

cate. La novità più rilevante è stata la cancellazione del Diritto Canonico, che in passato è stato un titolo posseduto da numerosi Idr. Minori soprese ha riservato l'elenco delle istituzioni accademiche, per sua natura destinato a un continuo aggiornamento per via della continua evoluzione del settore (anche in questo caso la verifica dell'Avepro ha determinato alcune cancellazioni).

Ciò che qui deve interessarci è l'effetto che queste novità producono sulla gestione attuale dell'Irc. In primo luogo c'è da aggiungere che l'elenco trasmesso dalla Cei è stato recepito solo tre anni dopo dal Ministero,⁴⁰ aggiungendo motivi di incertezza a questa fase di passaggio. Fino alla ufficializzazione del nuovo elenco, infatti, è da ritenere che per l'amministrazione scolastica debbano valere i titoli contenuti negli elenchi precedenti (compreso per esempio il Diritto Canonico), anche se i singoli ordinari diocesani possono aver dato esecuzione fin dal 2017 alla nuova organizzazione del settore, evitando, cioè, di proporre per l'insegnamento persone dotate dei titoli di studio non più validi. Sicuramente a partire dall'a.s. 2020-21, anche per l'amministrazione scolastica – cui spetta il compito di verificare il possesso dei requisiti di accesso all'insegnamento – è divenuto operativo il nuovo elenco, e ad esso si farà riferimento nelle eventuali procedure concorsuali che al momento in cui scriviamo ancora non sono state avviate. Rimane qualche incertezza sulla fase interlocutoria, in cui i titoli della vecchia regolamentazione potrebbero essere stati convalidati dal servizio comunque prestato prima del riconoscimento ufficiale dei nuovi elenchi. C'è solo da augurarsi che, soprattutto in sede di concorso, siano fornite istruzioni precise.

Sempre in materia di titoli di studio, si deve anche registrare un'altra interessante novità, che interessa solo tangenzialmente il mondo dell'Irc, ma che vale la pena ricordare. Con Accordo sottoscritto il 13-2-2019, l'Italia e la Santa Sede – nel quadro della Convenzione di Lisbona (1997) sulla circolazione dei titoli accademici nell'area europea – hanno convenuto di dare riconoscimento ai titoli ecclesiastici in Diritto canonico, Liturgia, Spiritualità, Missiologia e Scienze Religiose, i quali erano, fino a questo momento, esclusi dal riconoscimento perché la precedente Intesa in materia⁴¹ limitava il valore civile ai soli titoli in Teologia e Sacra Scrittura. L'Accordo del 2019 è stato recepito nell'ordinamento statale,⁴² ma mancano ancora i regolamenti attuativi; si deve, quindi, immaginare un certo ritardo nell'applicazione delle nuove regole, ma sembra comunque avviato un percorso di ampia reciprocità tra titoli civili ed ecclesiastici. Come si è detto, la novità non incide direttamente sull'Irc, ma può interessare senz'altro un gran numero di Idr in possesso di questi titoli ecclesiastici.

⁴⁰ DM 24-7-2020, n. 70.

⁴¹ Dpr 2-2-1994, n. 175, "Approvazione dell'intesa Italia-Santa Sede per il riconoscimento dei titoli accademici pontifici".

⁴² Dpr 27-5-2019, n. 63.

EDUCAZIONE AL DIALOGO INTERRELIGIOSO

GIUSEPPE MILAN

(Ordinario di pedagogia interculturale e sociale - Università di Padova)

SOMMARIO: 1. L'incontro di Abu Dhabi: testimonianza autorevolissima. - 2. Una storia significativa. - 3. La "Dichiarazione": una sintesi efficace. - 4. Appello alla "fratellanza": per incidere dovunque. - 5. La crisi attuale. - 6. Speranza e finalità. - 7. Indicazioni metodologiche. - 8. Consigli impegnativi per una quotidianità coerente.

1. L'incontro di Abu Dhabi: testimonianza autorevolissima

Questa riflessione prende spunto dalla considerazione che l'educazione al dialogo interreligioso necessita di parole testimoniate, cioè della concreta e visibile alleanza tra il dire e il fare.

Proprio per questo non possiamo non riferirci a eventi storicamente recenti, che si situano in questa prospettiva e che, con la loro importanza, reale e simbolica, contrassegnano un'epoca. Ricordiamo i grandi gesti di Giovanni Paolo II, il primo Papa ad essere entrato in una sinagoga, quella di Roma, e anche il primo a varcare la soglia di una moschea, a Damasco.

Ma desideriamo richiamare in particolare, con uno sguardo al nostro immediato passato, l'incontro di Abu Dhabi, del febbraio 2019, tra Papa Francesco e l'imam dell'Università di Al-Azhar, Ahmad Tayyeb: un evento che si configura come testimonianza autorevolissima, che sancisce una determinazione, un'alleanza, un patto. È la manifestazione chiara di una circolarità dialogica in atto, esemplare e indicativa di ciò che, a ogni livello, è possibile realizzare quando – come in questo caso – qualcuno ha il coraggio di muovere i propri passi per incontrare l'altro. I due grandi testimoni, massime autorità di due grandi religioni, hanno entrambi voluto l'incontro, l'hanno predisposto, hanno messo in atto gli elementi necessari per renderlo possibile. E si sono realmente incontrati. Non è stato un evento come tanti altri: qui si è realizzato qualcosa di profondissimamente umano e di profondissimamente sacro: qualcosa che, indubbiamente, ha richiesto il superamento di difficoltà, ostacoli, venti contrari, attriti del presente e retaggi storici cristallizzati: lo spessore smisurato delle rivendicazioni, delle offese, della fantasia dell'ostilità, delle paure. Eppure è avvenuto.

2. Una storia significativa

Lì era certamente presente, e in atto, l'energia positiva ereditata da una storia, comunque recente, fatta di piccoli-grandi passi di avvicinamento,

passi significativi – come quelli già ricordati – e, soprattutto, pronunciamenti autorevoli che, da parte della Chiesa cattolica, erano stati predisposti: passi che è bene tenere in memoria, perché il fondamento teorico-dottrinale che promuove e dà forza al presente si fonda su un tessuto di intenzioni e di vissuti consolidatosi via via, grazie, appunto, all’operato di tessitori capaci di farsi guidare dalla Sapienza che viene dall’alto.

Basti allora accennare alla svolta “dialogica” del Concilio Vaticano II, con il quale la Chiesa si è aperta, ormai in maniera irreversibile, alla frontiera del dialogo, confermando quanto sostenuto da Paolo VI nella sua prima enciclica, *Ecclesiam Suam*, sull’esigenza del *dialogo con tutti: ecumenico* con le altre confessioni cristiane, *interreligioso* con le altre religioni e – *dialogo senza aggettivi* – con i non credenti. Giovanni Paolo II, nell’enciclica *Redemptoris Missio*, ha poi affermato che “Il dialogo inter-religioso fa parte della missione evangelizzatrice della Chiesa. Inteso come metodo e mezzo per una conoscenza e un arricchimento reciproco, esso non è in contrapposizione con la missione ad gentes, anzi ha speciali legami con essa e ne è un’espressione”, aggiungendo che “questi due elementi debbono mantenere il loro legame intimo e, al tempo stesso, la loro distinzione, per cui non vanno né confusi, né strumentalizzati, né giudicati equivalenti come se fossero interscambiabili”. Si sviluppa, perciò, il senso di una costitutiva identità dialogica della Chiesa stessa, comunque aperta all’incontro con le altre religioni, come hanno testimoniato anche i vari incontri interreligiosi svoltisi negli anni ad Assisi, a partire dal 1986.

La forza della memoria è indispensabile anche per sostenere una proposta educativa: parlare oggi di educazione al dialogo interreligioso implica necessariamente rinviare alla processualità che ha condotto, non senza fasi di blackout, non senza indietreggiamenti, a certi risultati. Molto spesso – come una saggia pedagogia evidenzia – le difficoltà, i fallimenti, gli stessi errori risultano a lungo andare educativi, punti di forza di un percorso, fasi di autentica maturazione. Tanti sono, perciò, i contributi che costituiscono l’impalcatura implicita della costruzione oggi visibile e sui quali non è qui possibile soffermarci.

Comunque, ad Abu Dhabi il dialogo interreligioso è stato definito dall’evento stesso: i due testimoni hanno dato massima visibilità alla prossimità dialogante che si esprime di per sé, a prescindere dalle parole. “Tutto comunicata”, direbbero gli autori della “pragmatica della comunicazione umana”.¹ E molto spesso, come per questa occasione, transita un messaggio che dice, parla, afferma e, di conseguenza, “insegna”, “educa” con l’autorevolezza documentata da ciò che si vede attuato.

L’educazione al dialogo interreligioso riceve, perciò, un impulso di estre-

¹ Cfr: WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio, 1971.

ma importanza dall'evento di Abu Dhabi, che – visibilissimo a livello planetario, anche per la forza che attualmente hanno i mezzi di informazione – si configura come la punta dell'iceberg, il risultato esplicito di una processualità che va riconosciuta e che l'evento stesso conserva e testimonia.

3. La “Dichiarazione”: una sintesi efficace

Ma l'evento è stato anche un evento di parole, di parole coerenti: ci ha regalato un Documento, firmato il 4 febbraio 2019, che va considerato di importanza eccezionale da molti punti di vista.

In partenza, a sottolineare la totale consonanza, si afferma che entrambe le parti “dichiarano di adottare la cultura del dialogo come via; la collaborazione comune come condotta; la conoscenza reciproca come metodo e criterio”. Tutto nasce dal dialogo vissuto.

La *Dichiarazione* chiama poi in causa proprio il mondo dell'educazione, dato che indica la necessità di un itinerario di miglioramento che riguarda la persona umana e le comunità, a ogni livello: un percorso che prevede un'attenzione critica alla realtà odierna e a molte sue contraddizioni, prospetta la visione di un orizzonte ideale da condividere, indica una serie di significativi elementi metodologici per una prassi coerente. Tutto questo, espresso in una sintesi veramente efficace e con l'innovativa sinergia dell'incontro concreto tra le più autorevoli figure del mondo islamico e cristiano, si coniuga intimamente con alcune grandi linee che dovrebbero ormai far parte del patrimonio culturale-politico-pedagogico trasversale, cioè con quanto indicato in generale dalla “*Dichiarazione universale dei Diritti Umani*” e con le più recenti indicazioni delle istituzioni internazionali (come UNESCO e OCSE) sulla *Global Citizenship Education* (Educazione alla cittadinanza globale).

4. Appello alla “fratellanza”: per incidere dovunque

C'è, insomma, una trasversale maturazione, perlomeno a livello di elaborazione teorica, che conduce a una consapevolezza “planetaria” – oserei dire – dell'importanza del dialogo a ogni livello.

Per entrare più in dettaglio nel «*Documento sulla Fratellanza Umana*», già la *Prefazione* conferma che esso non è qualcosa di improvvisato, ma che è stato “ragionato con sincerità e serietà” attraverso “fraterni e sinceri confronti”: una paziente tessitura, appunto, perché niente di importante in questi ambiti si costruisce contando sull'improvvisazione o sulla bacchetta magica.

Il *Documento* non è certo riservato a una cerchia ristretta, ad esempio ad ambiti prettamente religiosi, ma si apre ai “Leader del mondo, agli artefici della politica internazionale e dell'economia mondiale, [...] agli intellettuali, ai filosofi, agli uomini di religione, agli artisti, agli operatori dei media e agli uomini di cultura in ogni parte del mondo”: è una proposta che deve incidere capillarmente, proprio attraverso un agire educativo, ponendosi come

“oggetto di ricerca e di riflessione in tutte le scuole, nelle università e negli istituti di educazione e di formazione”.

È interessante la sottolineatura sull'importanza della “ricerca” e della “riflessione”. L'odierna crisi generale, infatti, è innanzitutto una crisi del pensiero, in relazione alla quale è urgente opporre altro, un altro pensiero della crisi.² Già nella *Populorum Progressio*, Papa Montini aveva affermato che “il mondo soffre per mancanza di pensiero”. E Benedetto XVI, nella *Caritas in Veritate*, ha ripreso questa magnifica espressione per indicare l'urgenza di dare al pensiero l'impulso e la direzione che i tempi richiedono: “*comprendere meglio le implicazioni del nostro essere famiglia*”³ e, più precisamente, promuovere “*un approfondimento critico e valoriale della categoria della relazione*”.⁴

5. La crisi attuale

Il Documento sta in questa linea e si pone, in primo luogo, come analisi critica della realtà: intende parlare specialmente in favore di quanti soffrono, cioè “in nome degli orfani, delle vedove, dei rifugiati e degli esiliati dalle loro dimore e dai loro paesi; di tutte le vittime delle guerre, delle persecuzioni e delle ingiustizie; dei deboli, di quanti vivono nella paura, dei prigionieri di guerra e dei torturati in qualsiasi parte del mondo, senza distinzione alcuna”; per promuovere grandi valori, cioè “in nome della «*fratellanza umana*» che abbraccia tutti gli uomini, li unisce e li rende uguali [...], in nome della libertà...della giustizia”. In ultima analisi, “in nome di tutte le persone di buona volontà, presenti in ogni angolo della terra”.

Perciò, il Documento guarda in faccia alla realtà con attenzione: chi l'ha elaborato “crede fermamente che tra le più importanti cause della crisi del mondo moderno vi siano una coscienza umana anestetizzata e l'allontanamento dai valori religiosi, nonché il predominio dell'individualismo e delle filosofie materialistiche che divinizzano l'uomo e mettono i valori mondani e materiali al posto dei principi supremi e trascendenti”; mette in evidenza il grave “deterioramento dell'etica, che condiziona l'agire internazionale”, con quelli che Papa Francesco definisce efficacemente “*segnali di una terza guerra mondiale a pezzi*”, con la chiara consapevolezza che “l'ingiustizia e la mancanza di una distribuzione equa delle risorse naturali – delle quali beneficia solo una minoranza di ricchi, a discapito della maggioranza dei popoli della terra – hanno generato, e continuano a farlo, enormi quantità di malati, di bisognosi e di morti, provocando crisi letali di cui sono vittime diversi paesi, nonostante le ricchezze naturali e le risorse delle giovani generazioni che li caratterizzano”.

² BACCARINI E., *La soggettività dialogica*, Aracne ed., Roma, 2002, pp. 85-86.

³ BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, n. 53.

⁴ *Ibidem*.

La parola “crisi” viene utilizzata come definizione-sintesi che esprime l’esito, nel micro e nel macro, di tutte queste forme di ingiustizia, che in tanti modi negano-uccidono la persona umana. Bisogna dire chiaramente che “chiunque uccide una persona è come se avesse ucciso tutta l’umanità e chiunque ne salva una è come se avesse salvato l’umanità intera”. Ne consegue la decisa condanna di ogni forma di violenza, del terrorismo, ma anche della comoda e discriminante distinzione tra maggioranza e minoranze. È chiaro che presupposto del dialogo è la difficile attenuazione o, meglio, eliminazione delle molteplici forme di intolleranza, di ostilità, di colpevole indifferenza.

Questa analisi critica della realtà, è bene sottolinearlo, è anche indispensabile fase di qualsiasi seria progettualità pedagogica. Il Documento, in altre parole, presenta un’articolazione interna chiaramente “pedagogica”, dato che la riflessione si sviluppa collegando strettamente una fase – quella ora accennata – “antropologica” (di descrizione-critica della realtà), una fase “teleologica” (l’indicazione delle finalità) e una fase “metodologica” (la proposta degli strumenti, dei mezzi, del “come” realizzare la processualità desiderata).

6. Speranza e finalità

A partire da questa oggettiva analisi della realtà, che evidentemente non nasconde i lati oscuri che storicamente e nell’attualità si configurano come ostacoli al dialogo, il Documento apre decisamente, in prospettiva teleologica, alla “speranza in un futuro luminoso per tutti gli esseri umani”, e indica alcune finalità cui tendere, tra le quali:

- “contribuire a creare nuove generazioni che portino il bene e la pace, e difendano ovunque il diritto degli oppressi e degli ultimi”;
- “contribuire alla riconciliazione e alla fratellanza tra tutti i credenti, anzi tra i credenti e i non credenti, e tra tutte le persone di buona volontà”;
- “riconoscere il diritto della donna all’istruzione, al lavoro, all’esercizio dei propri diritti politici”;
- “consolidare i diritti umani generali e comuni”;
- “stabilire nelle nostre società il concetto della *piena cittadinanza*”;
- “raggiungere una pace universale”.

Sono indicazioni che trovano la loro sintesi coerente proprio nella parola-chiave del Documento, inserita nel titolo stesso: la “fratellanza umana”, una dimensione che richiama a qualcosa di ricevuto in dono dall’alto e che siamo tenuti a custodire, come autentico “patrimonio”. Perciò, la “fratellanza” oltrepassa e implica la dialogicità. Riferirsi ad essa, porla come fondamento del dialogo, significa non abbassare il livello delle attese, delle proposte, degli orizzonti – come a volte siamo tentati di fare, pensando che proprio così si faciliti il dialogo – bensì puntare veramente in alto, ai valori che travalicano gli andamenti a bassa quota e che non si accontentano di propo-

ste e sfide limitate o parziali. È la forza di un ideale grande che si fa calamita, che provoca il movimento, sollecita i passi. Tutto questo, a sottolineare ancora una volta che educare al dialogo non significa adattarci a una specie di facile "comfort zone" di immunità rispetto a sfide alte e impegnative.

7. Indicazioni metodologiche

A livello metodologico, è certamente necessario tradurre il "viaggio" in quei piccoli pazienti passi che rendono effettivamente possibile il raggiungimento della meta, ma è proprio la forza della meta, del richiamo ideale, a sostenere il cammino. L'hanno insegnato, come precursori e veri artefici della fratellanza – parola che hanno valorizzato anche nella prospettiva del dialogo interreligioso – grandi testimoni come Chiara Lubich, Raimon Panikkar, mons. Teissier, imprimendo, già da alcuni decenni, una notevole spinta alla realizzazione, sempre più ampia e in varie direzioni, del dialogo interreligioso.

Dal punto di vista del metodo, il Documento offre molti consigli e indicazioni, tra i quali:

- rispettare sempre "il dono della vita dal suo inizio fino alla sua morte naturale", condannando "tutte le pratiche che minacciano la vita come i genocidi, gli atti terroristici, gli spostamenti forzati, il traffico di organi umani, l'aborto e l'eutanasia e le politiche che sostengono tutto questo";
- praticare "il dialogo, la comprensione, la diffusione della cultura della tolleranza, dell'accettazione dell'altro e della convivenza tra gli esseri umani", in particolare "il dialogo tra i credenti";
- riconoscere come "essenziale la famiglia, quale nucleo fondamentale della società e dell'umanità".

Queste importanti affermazioni, insieme alle molte altre che non abbiamo qui esplicitato, ci aiutano a ribadire che ad Abu Dhabi ha avuto luogo un evento davvero eccezionale, che, insieme all'evidente ripartenza del dialogo islamo-cristiano ai massimi livelli, ha promosso una più consapevole e condivisa idea-prassi della "fraternità", della comune appartenenza all'umanità di ogni persona umana, di qualsiasi latitudine, cultura, religione: un grande risultato che riconosce e promuove fortemente quell'umanesimo integrale e globale, fondato sugli alti e profondi valori religiosi condivisi, di cui il nostro mondo ha urgente bisogno.

Abbiamo voluto dare fondamento alla riflessione pedagogica, dedicando quest'ampia pagina all'evento di Abu Dhabi, convinti che l'educazione al dialogo, a tutti i livelli, in particolare in ambito interculturale e interreligioso, abbia bisogno – come abbiamo sostenuto nelle primissime righe – di "parole testimoniate", cioè di quell'"ossigeno della fraternità" – come Papa Francesco ama ripetere – di cui il dialogo interreligioso necessita per evitare che l'incontro tra fedeli di diverse religioni si riduca a un dibattito sterile e inconcludente tra studiosi che si limitino a mere speculazioni teoriche.

8. Consigli impegnativi per una quotidianità coerente

In questa prospettiva, e ora con indicazioni più sintetiche, ci avviamo alla conclusione con una serie di “consigli” che riteniamo utili, se non necessari, per una coerente progettualità pedagogico-didattica da vivere concretamente nei “piccoli mondi vitali”⁵ della nostra quotidianità:

- vivere l'*intra-dialogo* come presupposto di ogni dialogo aperto all'alterità e alle diversità, cioè l'intima disponibilità dialogica e all'ascolto attivo a livello personale e negli ambiti “micro” della famiglia, della scuola, del proprio ambito professionale e di impegno quotidiano;

- promuovere negli ambiti locali (parrocchie, oratori, associazionismo, movimenti, circoli culturali...) incontri con persone e gruppi di altre fedi che aiutino alla conoscenza, al rispetto, alla valorizzazione non superficiale del pluralismo religioso, delineando così una specie di mappa delle esperienze interreligiose presenti nel territorio, mappa alla quale sia possibile attingere anche per specifiche proposte didattiche;

- incrementare esperienze di studio - innanzitutto dei testi sacri della propria fede, nel nostro caso la Bibbia e gli elementi specifici della proposta evangelica ed ecclesiale - che si aprano con vero interesse ai testi sacri delle altre religioni, sottolineando la presenza condivisa di quei “semi del Verbo” che conducono alla consapevolezza di ereditare una comune Paternità e, perciò, Fratellanza: incrementare, perciò, a partire dall'adesione fedele al proprio *specificum*, l'esperienza della reciproca “conferma”, della valorizzazione dei molti tracciati condivisibili e, naturalmente, delle differenze;

- sperimentare che proprio l'incontro con l'altro, in questo caso con l'altra religione, è necessario per confermare, arricchire, vivere con consapevolezza la propria identità;

- in connessione con il punto precedente, sperimentare che l'identità non si promuove con modalità prettamente difensive, attraverso un “duello orizzontale”, ma con il superamento di quell’*“epistemologia del cacciatore”* che è esclusivamente dedicata a catturare dell'altro;⁶

- comprendere che nell'incontro interculturale-interreligioso autentico, visto come “dialogo dialogale”,⁷ è possibile cogliere la sorgente che sta alla

⁵ SORGI T., *Costruire il sociale. La persona e i suoi “piccoli mondi”*. Roma, Città Nuova, 1991, pp. 110-119; cfr. MILAN G., *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 186-187.

⁶ PANIKKAR R., *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Jaca Book, Milano, 2002, p. 97 e p. 45; cfr. MILAN G., *A tu per tu con il mondo...*, cit., pp. 108-109.

⁷ PANIKKAR R., “Il dialogo-dialogale non è una semplice conversazione, non è un mero mutuo arricchimento grazie all'informazione supplementare che porta con sé, non è una semplice correzione di malintesi...è la ricerca congiunta del comune e del diverso, è la mutua fecondazione con ciò che ciascuno apporta...è il riconoscimento implicito ed esplicito che non siamo autosufficienti...Dio è colui che rende possibile che il dialogo sia più che uno sterile scambio

base di ogni cultura e ne costituisce il nucleo etico-culturale generativo portante. Al riguardo, è necessario promuovere quell'intima esperienza di decentramento altruistico nell'ambito della comprensione interculturale e interreligiosa che Martin Buber chiama "*fantasia reale*" e – per il rapporto interculturale-interreligioso – "*fantasia reale del 'tra'*": esperienza che aiuta ad intuire, facilitare, attuare l'esperienza del "*tra*", consentendoci di essere "*pontieri*", *bridging-agents*, tra sponde esperienziali, culturali, religiose realmente lontane, rispettandone evidentemente la necessaria "*distanza*", ma facendo proprio di questa un elemento fondamentale di riconoscimento dell'altro e di se stessi;⁸

– partecipare a comuni iniziative interreligiose per affrontare insieme sfide attualissime come l'educazione alla pace, alla custodia del creato, alla legalità e alla giustizia; curare perciò la cosiddetta *co-agency* (*intraprendenza congiunta, co-partecipazione, co-progettazione*), che favorisce il *bonding capital* (*capitale della coesione interna, senso di appartenenza alla propria famiglia, al proprio gruppo, alla propria appartenenza religiosa*), ma che, nel contempo, potenzia il *bridging capital*, il capitale esperienziale che si costituisce creando ponti, reti sociali-interculturali-interreligiose; si tratta di iniziative che si basano sulla *joint-attention*, cioè sull'attenzione *condivisa-congiunta*, sull'indicazione dei traguardi comuni, e proprio questo indice-condiviso, questo *co-sguardo* rivolto a valori alti, questo avere *co-mete*, un comune *de-siderio* (da *desidera*, "dalle stelle")...tutto questo rinforza il senso di appartenere, pur diversi, ad una comune esperienza e a un comune destino;

– valorizzare in ogni ambito, ma in particolare nella didattica, la narritività di quelle esperienze importanti, ma spesso "*invisibili*", definite *non-events* – "*non-eventi*" della convivenza – dalla sociologa canadese Lori Beaman⁹, con il riconoscimento degli elementi comuni nelle relazioni quotidiane di relazionalità costruttiva, nel nostro caso in ambito interreligioso: queste micro-narrazioni danno forza-*empowerment* alla comunità stessa, costruiscono legami e, benché possano sembrare esperienze piccole-fragili, danno forza al tessuto comunitario religioso e interreligioso.

È pressoché inutile ribadire che tutto quello che abbiamo qui proposto è molto, molto impegnativo. Ma soltanto le sfide difficili possono produrre cose grandi.

di monologhi" (PANIKKAR R., *Mística comparata?*, in AA.VV., *La mística en el siglo XXI*, Trotta ed., Madrid, 2002). Cfr. GHIRARDI M., LA MENDOLA S., *Le pratiche del dialogo dialogale. Scritti su Raimon Panikkar*, Mimesis, Milano, 2021.

⁸ MILAN G., *A tu per tu con il mondo...*, cit., p. 107.

⁹ BEAMAN L., *Deep Equality in an Era of Religious Diversity*, Oxford University Press, Oxford-England 2017, pp. 24-25.

QUALE ISTRUZIONE RELIGIOSA NELLE SCUOLE D'EUROPA? SCENARI POSSIBILI PER IL CASO ITALIA

FLAVIO PAJER

(Docente emerito dell'Institut Catholique di Parigi, della pontificia Università Salesiana di Roma e della Facoltà Teologica dell'Italia meridionale, Napoli)

L'Europa ci appartiene - ne siamo uno dei sei Paesi fondatori fin dal Trattato di Roma (1957) - e noi apparteniamo all'Europa. Dal Trattato di Maastricht (1992), atto di nascita dell'Unione, siamo cittadini europei oltre che cittadini italiani: due diversi profili di cittadinanza, ma coesistenti in un disegno culturalmente e politicamente convergente. Così, nel caso specifico di questo articolo, la preoccupazione dell'educazione religiosa attraverso la scuola è comune a tutti, italiani ed europei, anche se in modalità, prospettive, strategie notevolmente diverse. Tali diversità però, va detto subito, ci dissuadono da un approccio meramente strumentale o utilitaristico all'Europa dell'istruzione religiosa. Infatti, allargare lo sguardo all'orizzonte europeo non significa assecondare l'illusione - talvolta ancora affiorante nell'opinione pubblica meno informata - che l'Unione Europea possa regalare all'Italia quelle soluzioni che l'Italia non riesce o non vuole trovare da sé. D'altronde, è noto che in materia di istruzione scolastica lo stesso Trattato di Maastricht (art. 126) applica il principio di sussidiarietà e lascia perciò ai singoli stati membri una sostanziale autonomia normativa nel definire e gestire la propria politica educativa, al punto da escludere con formula perentoria una "armonizzazione delle disposizioni legislative" che venisse imposta *de jure* dall'alto, senza peraltro escludere - ma anzi incoraggiando - un graduale plausibile reciproco avvicinamento *de facto* dei diversi sistemi dal basso (Amatucci-Augenti-Matarazzo 2005, 131-134). Va ricordato inoltre che il Trattato di Amsterdam (1997, nota addizionale n. 11) e il successivo Trattato di Lisbona (2007, art. 17) rispettano lo statuto che le Chiese e le altre organizzazioni religiose o filosofiche in genere hanno conseguito e mantengono all'interno del quadro giuridico dei rispettivi stati (De Gregorio 2012, 33-42). Ciò significa in concreto, nel nostro caso, che il profilo dell'istruzione religiosa nei diversi Stati europei continua ad essere definito e organizzato in base alle rispettive legislazioni scolastiche nazionali e in coerenza con la natura dei rapporti storici e giuridici che ogni Stato intrattiene istituzionalmente con le organizzazioni religiose presenti nel proprio territorio.

Ed è appunto nel quadro di questi ordinamenti che il panorama europeo dei profili dell'istruzione religiosa presenta tutta la sua irriducibile disorientante eterogeneità, al punto che diventa problematica e improbabile persino ogni lettura comparativa tra stato e stato (cf. Pajer 1982, 55-60; 1992, 69-71; 2002b, 776-778; 2012b, 16-19; 2017, 173-187). In premessa, solo un richiamo schematico a tali diversità per dare una cornice obiettiva all'insieme del discorso che seguirà:

■ *diversità organizzativa dei sistemi educativi*, anzitutto: sussistono sistemi a gestione centralizzata statale in alcuni casi, ma nella maggioranza degli Stati funzionano sistemi decentrati a gestione regionale. Tali sono, per esempio, i 16 *Länder* tedeschi, le 3 Comunità linguistiche belghe, i 26 Cantoni svizzeri, le 17 Comunità autonome spagnole, le oltre cento contee del Regno Unito. Da questo punto di vista si osserva che in fatto di istruzione religiosa i regimi di relativa autonomia regionale, godendo di poteri decisionali e non solo consultivi in ambito scolastico, possono adottare in genere soluzioni più articolate e adeguate alla domanda della popolazione locale, e introdurre, per esempio, variazioni di programmi di istruzione religiosa o di organizzazione didattica in base al tasso di diversità religiosa variabile da una regione all'altra dello stesso paese (Palard-Skard 2007). Com'è intuibile, la differenza dell'agibilità politica e amministrativa dei regimi decentrati non è di poco conto rispetto a un regime sostanzialmente centralistico come quello italiano, che dissuade o neutralizza l'intraprendenza locale;

■ funziona una *vasta e variegata tipologia di scuole integrate* nella rete pubblica, comprensiva di *écoles libres* (Belgio), *enseignement sous contrat d'association* (Francia), *enseñanza concertada* (Spagna), *Konfessionsschulen* (Germania), *Church Schools* (Regno Unito e Paesi nordici): tutte reti di scuole di tendenza, per lo più confessionali, che, nella totalità dei paesi europei e analogamente alle *paritarie* di casa nostra, assicurano una libertà democratica di insegnamento, pur sotto diversi profili costituzionali, e consentono generalmente alle famiglie il diritto di scegliere un'educazione conforme alle proprie convinzioni religiose o filosofiche, evitando così di riversare sulla scuola a gestione statale un'eccedente domanda di servizi educativi di tipo confessionale¹;

¹ La libertà di educazione è segno incontestabile della diversità europea. La storia dell'istruzione evidenzia un nord Europa ancorato alla cultura liberale di matrice anglosassone, e un'Europa mediterranea piuttosto ostile alle scuole private soprattutto se di tendenza confessionale cattolica. Annota in proposito il prof. Carlo Cardia dell'Università Roma Tre: «Gli

■ *diversità di rapporti tra Stato e Chiese*, in chiara dipendenza dalle diverse storie religiose nazionali: al noto regime separatista francese si oppone lo status di 'Chiese privilegiate' nell'area luterana-anglicana o di 'Chiese di stato' nell'area ortodossa (Robbers 1996, 349-360; Ferrari et al. 2004, 501-523; Milot-Portier-Willaime 2010, 139-271; Creemers-Geybels 2020), per cui un insegnamento religioso impedito per legge in Francia può figurare addirittura come materia obbligatoria (con facoltà di esonero) negli ordinamenti di Germania, dei Paesi scandinavi, del Regno Unito, dei Paesi di area ortodossa. Varietà persino all'interno degli stessi regimi concordatari, se si pensa che in Spagna il diritto all'istruzione religiosa, prima che dalla disciplina concordataria, è garantito dall'art. 27 della costituzione; e mentre in Polonia il concordato del 1992 sancisce la legittimità di un insegnamento para-catechistico nelle aule pubbliche, in Italia l'Accordo di revisione del 1984-85 è servito invece a sancire il passaggio – timido ma già significativo – da un insegnamento *della* fede cattolica a un corso di istruzione *sulla* religione cattolica, da attuare espressamente “nel quadro delle finalità educative della scuola pubblica” (Pajer 2019a, 169-178);

■ *diversità, ancora, dello status accademico delle discipline religiose e teologiche*: la presenza o meno degli studi religiosi nell'università pubblica è determinante ai fini del profilo contenutistico e metodologico di una disciplina religiosa scolastica che aspiri a una qualche dignità curricolare, e ai fini della formazione professionale del titolare di religione (Pajer 2000, 66-94; Autiero-

orientamenti liberali hanno trovato poco spazio nelle correnti del pensiero laico italiane, francesi, e della penisola iberica, le quali coltivano a lungo una forte ostilità verso le scuole private, di fatto identificate con le scuole religiose. Il motivo è storicamente molto concreto, perché il liberalismo continentale è stato impegnato nella lotta di contenimento del cattolicesimo nazionale, e ha visto nelle istituzioni scolastiche private uno strumento di rafforzamento dell'influenza della Chiesa nella società. Per questa ragione, il liberalismo dei paesi latini si fa statocratico, il pensiero dei classici viene taciuto, si sceglie la strada del monopolio statale» (C. Cardia, *Il problema della scuola*, in De Gregorio 2012, pp. 207-208). Per una visione generale del ruolo attuale della scuola cattolica in Europa, e dei problemi relativi all'istruzione religiosa confessionale, il documento di riferimento è la sintesi delle *Pratiques interculturelles dans les écoles catholiques*, pubblicata in occasione del colloquio organizzato dal Comitato europeo per l'educazione cattolica (CEEC) *L'école catholique et les défis de l'interculturel et de l'interreligieux*, Bruxelles marzo 2019, pro manuscripto, pp. 32. Cf. ceec@ceec.be; www.ceec.be. Una puntuale disamina della libertà educativa dal punto di vista prettamente giuridico è offerta dalla prof.ssa Nadia Spadaro nel saggio: *La sfida del pluralismo educativo nella prospettiva sovranazionale e interna*, pubblicato dalla rivista digitale “Stato, Chiese e pluralismo confessionale”, newsletter n. 8, 12 aprile 2021, pp. 24: <https://www.statoechiese.it>. Il pluralismo educativo viene qui letto, in chiave culturale e religiosa, secondo l'elaborazione giurisprudenziale della Corte Europea dei diritti dell'uomo (CEDU), e della Corte di Giustizia dell'Unione Europea (CGUE).

Zanotti 2001, 141-211; Chizzoniti 2006, 309-325; Knitter 2005; Pajer 2014b). È noto che, a parte alcune eccezioni, tra cui l'Italia, la gran parte dei sistemi universitari europei riserva una degna collocazione allo studio delle scienze della religione, e lo fa sia con approcci secolari o a-confessionali in totale autonomia accademica, sia con approcci confessionali o teologici d'intesa, in questo caso, con le rispettive Chiese e organizzazioni religiose.

Un tale mosaico di differenze strutturali dissuade dal tentare qui una descrizione minuta della vasta casistica, che ho comunque già offerto ampiamente in tante altre sedi (v. bibliografia²), e anni fa anche su queste stesse pagine (Pajer 2003a, 179-217). Qui interessa piuttosto: 1) individuare a grandi linee una approssimazione tipologica dei corsi di religione dal punto di vista della qualità del sapere religioso impartito, 2) valutarne la plausibilità epistemologica e educativa, e 3) cogliere i possibili impulsi che al caso Italia possono derivare dai nuovi orientamenti che la gestione dell'istruzione religiosa sta subendo in questi anni nell'area del nostro continente.

1. Quali scienze accademiche di riferimento per i saperi religiosi scolastici?

Premesso che la scuola ha tra i suoi compiti primari (anche se non esclusivi) quello di elaborare saperi e formare competenze, la domanda iniziale da porsi è: che tipo di sapere elabora la scuola quando affronta la materia Religione? Quale 'grammatica' del discorso adotta la scuola quando legge i fatti religiosi e i testi sacri, quando ne interpreta i significati, quando ne valuta l'impatto nel vissuto sociale e personale? Quali "competenze religiose", culturalmente parlando, deve garantire agli studenti lungo la scala dei cicli scolastici? In altre parole: qual è la scienza di riferimento, almeno implicita, che fa da garante del valore razionale e critico del discorso religioso proposto oggi come disciplina nei curricula delle scuole d'Europa? Sorvolando su tante singole specificità locali, si può raggruppare sostanzialmente in quattro modelli epistemologici la variegata gamma di casi nazionali e subnazionali (Pajer 2006, 153-158; 2007b, 66-71; 2012b, 16-19)³.

² Il lettore che fosse interessato ad approfondire questi problemi potrà consultare l'antologia di testi che ho raccolto sotto il titolo "Scuola e religione in Europa" nel sito www.lasalliana.it/risorse/. Di fatto, buona parte dei riferimenti bibliografici di mio pugno indicati in calce a questo articolo sono esposti, con testo *in extenso* e in ordine cronologico, in detta antologia tematica, aggiornata al 30 aprile 2021.

³ Mi permetto segnalare che questo approccio tipologico - che ho abbozzato inizialmente in occasione di una lezione alla Summer School organizzata a Valencia (Spagna) dalla Università Menéndez Pelayo nel 2005 - mi è stato successivamente sollecitato in interventi presso

1.1 Esistono in Europa insegnamenti religiosi che conservano come loro riferimento normativo le *scienze teologiche*. Si tratta di quegli insegnamenti dichiaratamente confessionali (*teaching/learning into religion*, oppure *into faith*, secondo una dizione invalsa nella letteratura britannica sul finire del secolo scorso), gestiti in proprio dalle chiese o dalle diverse organizzazioni religiose, che, mediante i propri insegnanti cristiani (cattolici, ortodossi, protestanti), o mediante imam o rabbini, propongono in termini divulgativi quei contenuti dottrinali ed etici codificati dalla teologia dei rispettivi testi sacri, dalla storia e dall'esperienza delle rispettive comunità di appartenenza, e ciò in vista sia di una formazione direttamente religiosa dell'alunno (era la situazione ancora frequente nei decenni scorsi), sia in vista, oggi, di una informazione organica su un dato credo religioso, suscettibile di essere ancora richiesto e accolto pur nel pluralismo delle attuali società europee. Se pensiamo a insegnamenti di religione cattolica come quelli attuati in Irlanda, in Polonia, in Ungheria, a Malta, oppure a insegnamenti di religione ortodossa come nelle scuole di Grecia e di Romania, oppure all'educazione offerta da scuole confessionali ebraiche o da scuole islamiche, ritroviamo un modello di discorso religioso che, pur in una gamma diversissima di modi e di contesti, parte dall'interno della fede autorizzata di una comunità e si rivolge ad alunni come a credenti effettivi o almeno potenziali. Si tratta, com'è facile capire, di un modello di educazione religiosa praticato sia da maggioranze religiose storiche come anche da minoranze a vocazione identitaria: le une e le altre, in subordine alle legislazioni locali vigenti, sono messe in condizione di servirsi tuttora della scuola pubblica come succursale strategica della comunità credente.

1.2 Esistono poi insegnamenti a *duplice legittimazione scientifica*, in quanto articolano programmi di istruzione su una base organica di contenuti teologici, offerti però con l'aiuto di metodologie prese a prestito dalle scienze non teologiche della religione. Sono corsi costruiti su un duplice principio di intelligibilità del fatto religioso: da una parte la razionalità teologica, per poter render conto, in modo minimamente sistematico, dell'identità di una precisa fede storica nel decorso della sua autocomprensione, e dall'altra la

diverse università italiane e straniere: al convegno dei Sociologi della religione organizzato dall'Università di Bologna (2008), al congresso europeo di Pedagogia della religione dell'Università cattolica di Lovanio (2013), al convegno internazionale di Storia della Teologia Pastorale presso l'Università Laval del Québec (2014), in 4 seminari di studio presso altrettante Università cattoliche del Cile: Santiago, Valparaíso, Temuco e Talca (agosto 2015). Sull'impianto di questo quadro epistemologico *in progress* si è pure basata la ricerca di una tesi dottorale in Diritto canonico alla facoltà Marcianum di Venezia (cf. Massimo Catterin, 2013).

razionalità antropologica (sia essa filosofica, storica, empirica...) per poter "mediare" quei contenuti teologici dentro una cultura secolarizzata, operando con categorie più appropriate e omogenee ai vari saperi della scuola; il tutto in un'ottica pedagogica che non è più quella di guadagnare l'assenso dell'alunno sulla *verità* di quella religione, ma di offrirgli dati informativi, strumenti concettuali, sguardi comparativi, che lo aiutino intanto a riconoscere la rilevanza culturale di quella particolare tradizione religiosa, e quindi a servirsene come una delle chiavi di lettura della storia di ieri e di oggi, ma anche eventualmente a confrontarsi con il patrimonio simbolico ed etico di una religione, visto come una delle risposte possibili alla universale ricerca di senso nell'esistenza umana (*teaching/learning from religion*). Insegnamenti, dunque, che non presuppongono la fede nell'alunno, né si propongono di educarla come fine primario. Diversi sistemi scolastici in Europa hanno collaudato o stanno sperimentando questo tipo di approccio: dalla Germania alla Spagna, dal Portogallo all'Olanda, dalla Finlandia alla Scozia, gli insegnamenti di religione conservano in genere una base conoscitiva *materialmente* confessionale (cattolica o protestante, a volte bi-confessionale o ecumenica, a seconda della predominanza storica esercitata dalle singole tradizioni confessionali), ma *formalmente* hanno dovuto abbandonare o attenuare drasticamente le finalità di tipo ecclesiale per adottare le finalità della comune educazione scolastica, dove l'approccio culturale alla dimensione religiosa entra a pari merito e con affinità di metodi con aree del comune apprendimento curricolare, quali l'educazione linguistica, l'educazione alla cittadinanza e ai diritti-doveri umani, l'educazione interculturale... La revisione del nostro concordato (1984), i programmi di istruzione religiosa per i vari cicli che ne sono seguiti (1986-87), nonché alcuni successivi ritocchi operati nella logica delle riforme scolastiche tentate nell'ultimo decennio (vedi le *Indicazioni nazionali CEI per le scuole primarie e secondarie, 2010-2012*), pongono tendenzialmente anche l'Italia in questo gruppo di paesi, non senza notare tuttavia vistose e penalizzanti discrepanze rispetto ad altri paesi (assenza, da noi, di una seria materia alternativa in regime di opzionalità obbligatoria, la perdurante valutazione atipica della disciplina Irc, monopolio della Chiesa nella formazione-qualificazione professionale dell'insegnante).

1.3 Una terza categoria di profili di istruzione religiosa è quella fondata unicamente o prevalentemente sulla *plausibilità scientifica delle scienze della religione* (*teaching/learning about religions and beliefs*). Corsi che non sono gestiti dalle chiese, né cogestiti necessariamente in accordo con esse, ma amministrati dall'autorità scolastica a livello nazionale, o più spesso, a livello regionale e locale. La casistica qui è piuttosto varia: si va dalla britannica *multifaith religious education* ai corsi obbligatori di storia religiosa (integrati

nella storia politica nazionale) tipici dell'area dei paesi scandinavi, dai corsi di "cultura e religione" introdotti di recente in alcuni cantoni svizzeri fino alla costellazione di corsi di etica non confessionale attivati come materia alternativa (Austria, Belgio, Croazia, Lettonia, Lituania, Repubblica ceca, Slovacchia...). Nelle scuole secondarie dei Länder tedeschi si contano non meno di una decina di diverse materie religiose non confessionali (storia delle religioni, filosofia o antropologia religiosa, etica sociale e personale, introduzione ai testi sacri, studio delle spiritualità e delle visioni della vita, ecc.). Ci sono tentativi locali di studio culturale della bibbia in Germania, Austria e Svizzera⁴. Ovvio che in tutti questi casi non solo la definizione dei programmi ma la stessa formazione degli insegnanti, e la valutazione degli uni e degli altri, sono di competenza delle istituzioni statali e/o regionali, che tuttavia conservano generalmente rapporti di buon vicinato e collaborazione con le rispettive Chiese (specie nel Regno Unito e nell'area scandinava per la storica 'complicità' politico-religiosa di quelle nazioni).

⁴ Merita una digressione informativa il sorprendente mosaico di diversi insegnamenti religiosi attivati nei vari cantoni della vicina Svizzera, mosaico che testimonia come l'intraprendenza locale delle autorità civili e religiose cerchi di rispondere alla effettiva domanda di una popolazione scolastica tutt'altro che standardizzata per sensibilità culturali, competenze linguistiche e appartenenze confessionali. Anche l'età anagrafica dell'alunno è ritenuto parametro dirimente, in quanto questi corsi sono generalmente pensati e impartiti a segmenti delimitati dell'arco scolastico. Ecco alcuni casi esemplificativi. Nei Grigioni vige il sistema del doppio binario: accanto a un insegnamento facoltativo confessionale gestito dalle chiese riconosciute è in programma un insegnamento obbligatorio aconfessionale denominato *Religionskunde und Ethik* (studio neutrale del fatto religioso e etica). Nel cantone di Neuchâtel è praticato un *Enseignement des cultures religieuses et humanistes* nelle prime tre classi medie e un corso di tre ore settimanali di Educazione etico-civica nel quarto anno. Nel cantone di Berna, a classi di alunni dai 12 ai 15 anni, viene proposta la materia *Natur-Mensch-Mitwelt* (natura, uomo, ambiente) che dispone di 6 ore settimanali, di cui una obbligatoria e aconfessionale riservata a *Religion-Mensch-Ethik*, con possibilità di un ulteriore insegnamento religioso facoltativo di 2 ore settimanali. Nel cantone del Giura, nel quadriennio delle medie inferiori, si studia *Storia del cristianesimo* all'interno del programma di Storia e Geografia, mentre nella primaria si fa *Storia delle religioni* per un'ora settimanale dal primo al quinto anno e mezz'ora nel sesto anno. A Ginevra il corso religioso obbligatorio verte su *Enseignement des Grands Textes*, tratti dalle fonti delle religioni mondiali, delle religioni mediterranee, delle tradizioni cristiane, o tratti anche dalle dichiarazioni sui diritti dell'uomo, da capolavori della letteratura contemporanea. Su *Ethik und Religionen* vertono gli insegnamenti obbligatori proposti nelle medie inferiori e superiori dei cantoni di Argovia, di Lucerna e in altri cantoni della Svizzera centrale. Nel Canton Ticino, dopo una recente accurata sperimentazione durata tre anni, è stato introdotto un programma obbligatorio di *Storia delle religioni* nella classe quarta media, mentre un *Insegnamento di cultura religiosa* per le secondarie superiori (licei e tecnici), entrato in vigore nell'a.s. 2020-21, comporta quattro nuclei portanti: un nucleo "scienze delle religioni", un nucleo biblico-teologico, uno storico-culturale e uno etico. Per ulteriori informazioni sulla inesauribile casistica svizzera, si veda il Rapporto finale della sperimentazione ticinese *Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica*, a cura di Marcello Ostinelli e Francesco Galetta, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana editrice, Locarno 2014, pp. 192.

1.4 Rimane infine, unico nella sua atipicità, il caso singolare della Francia. Qui *l'approccio al cosiddetto "fatto religioso" viene operato, laicamente, solo all'interno delle diverse discipline scolastiche*, a cura del rispettivo insegnante titolare e nella logica epistemologica della sua disciplina: il sapere religioso, nel quadro della laicità francese, non arriva nemmeno alla dignità di disciplina scolastica autonoma; il fenomeno religioso in quanto prodotto culturale viene intercettato occasionalmente in certi episodi del programma di storia, dentro la lettura dei capolavori della letteratura o dell'arte, qua o là nel pensiero filosofico... (Estivalèzes 2005; Gaudin in Palard-Skard 2007, 89-96; Roy 2008; Pajer 2010c; 2017, 159-160). È quello che chiamano "approccio alla dimensione religiosa del patrimonio culturale": invece di insegnare una "cultura religiosa" come sistema di saperi formalizzati, la scuola francese si accontenta di sfiorare laicamente la dimensione religiosa della cultura, di quella cultura formalizzata in quei diversi saperi che sono appunto le discipline scolastiche, specie umanistiche (Willaime-Mathieu 2005, 223-259). Senza dimenticare però due eccezioni in questa "eccezione" francese: primo, le scuole delle regioni renane dell'Alsazia-Mosella, rimaste sotto il regime concordatario ereditato dalla confinante Germania, continuano a disporre dell'opzione su ben quattro corsi confessionali (cattolico, protestante, islamico, ebraico); secondo, oltre la scuola pubblica neutra, funziona nella laica Francia una fitta rete di scuole libere o sotto contratto di associazione (in maggioranza cattoliche e alcune protestanti), rete che accoglie nelle proprie aule quasi il 20% della popolazione scolastica nazionale: una percentuale cospicua che può competere con le analoghe quote della scuola cattolica spagnola o belga, ma non certo con le sconcertanti cifre delle paritarie della 'cattolica' Italia...

2. Elementi di valutazione comparata

2.1 *Chi controlla il sapere religioso?* Leggendo in trasversale le quattro diverse basi epistemologiche della didattica religiosa, ci si può chiedere anzitutto chi detenga il potere di controllo sul sapere religioso. Nel primo caso – sapere religioso a base teologica – è prevalentemente il potere di una Chiesa, o più precisamente di una particolare confessione cristiana, che riesce ancora a imporre il peso della sua tradizione storica, e lo può fare in un contesto di relativa omogeneità culturale sociologicamente "cristiana". In tali contesti anche la scuola pubblica, oltre ovviamente a quella confessionale, continua ad essere considerata un luogo appetibile e funzionale al compito di evangelizzazione. La religione posta in funzione di "fondamento e coronamento" della cultura scolastica, come si esprimeva il vecchio concordato italiano del 1929, sanciva appunto la superiorità sacrale e l'eccedenza del discorso religioso sui saperi profani (tanto è vero che la materia "religio-

ne" era stata sottratta persino ai criteri della comune valutazione e meritava non un voto numerico, ma una atipica qualifica a parte; prassi ancora ricondotta, purtroppo, nell'attuale ordinamento dell'Irc italiano: un autogol, quasi a voler declassare la "religione" a una sotto-materia non solo penalizzata da una ingenerosa persistente immagine pubblica, ma depauperata persino nel suo profilo oggettivo, giuridico e pedagogico).

Nel secondo caso – saperi religiosi a base mista – è ancora una chiesa, che, entrata nella cultura secolarizzata, accetta la sfida del confronto dialogante con le scienze umane del religioso. E per questo non disdegna ma anzi sollecita la collaborazione dello stato (per esempio nella formazione accademica degli insegnanti, che possono prepararsi in istituzioni accademiche della chiesa per quanto riguarda l'aspetto delle scienze teologiche, e in strutture accademiche dello stato per la cultura generale, per le scienze della religione e le scienze pedagogico-didattiche). È una strategia che si rivela, per certi versi vincente, nel senso che i contenuti teologici di un credo vengono *ricodificati* in base all'una o all'altra scienza della religione e quindi resi più comprensibili in una cultura secolarizzata e in una scuola ormai ovunque attrezzata, fortunatamente, per l'educazione interculturale. Quanto meno si ricorre a metodi di indagine propri di queste scienze umane per accreditare oggettivamente la verità religiosa di una chiesa, senza per questo presupporre o tanto meno pretendere l'adesione di coscienza dell'alunno. Il risvolto meno accettabile, tuttavia, è l'inevitabile facoltatività di siffatto corso religioso, a causa del carattere confessionale dei contenuti disciplinari dei programmi redatti dalla chiesa e del profilo culturale e professionale dell'insegnante, membro vincolato a una comunità credente, formato da istituzioni ecclesiali, dichiarato idoneo dal proprio Ordinario diocesano. Il sistema della facoltatività sarebbe ben più accettabile, pedagogicamente parlando, se si convertisse nel sistema della opzionalità, che prevede l'obbligo di scegliere un corso alternativo (la cui organizzazione incombe esclusivamente all'autorità scolastica), che fosse di pari dignità rispetto a quello confessionale.

Nel terzo caso, è invece la scuola stessa che prende l'iniziativa autonoma di proporre – attraverso un insegnante qualificato – un sapere non confessionale sulla religione, sapere che si impone come disciplina alla pari per il valore antropologico, storico, filosofico, simbolico, senza bisogno dell'avallo di una teologia di chiesa, ma considerando comunque anche la teologia di chiesa come un tipo legittimo e pertinente di razionalizzazione del religioso. E questo senza dover discriminare alcun alunno, credente o meno, in quanto tutti indistintamente sono sottoposti allo stesso regime didattico, compresa la valutazione del profitto.

Nel quarto caso, infine, non c'è nemmeno posto per un discorso religioso epistemologicamente autonomo. La lettura del fatto religioso viene relegata negli interstizi occasionali e discontinui delle comuni materie. C'è un'evidente subordinazione della lettura del religioso all'egemonia delle discipline profane. È chiaro che l'attuale modello francese denominato "*studio del fatto religioso nella scuola laica*" (Debray 2002), in sé apprezzabile nelle intenzioni perché cerca di contrastare in qualche modo l'intollerabile vuoto di informazione religiosa nelle giovani generazioni, risulta fortemente riduttivo dell'autonomia del sapere religioso, anzi sembra persino che rifiuti paradossalmente l'esistenza delle scienze teologiche e non teologiche sul fatto religioso. Queste, in quanto discipline con una loro dignità accademica non seconda ad altre, mettono i loro risultati a disposizione di chi deve operarne una trasposizione didattica nei curricoli della scuola primaria e secondaria. Relegando invece l'approccio del fatto religioso solo all'interno degli altri saperi disciplinari, il sistema separatista francese dimostra di avere ancora una paura atavica di chiamare la religione con il suo nome. E il paradosso raddoppia se si pensa che proprio in Francia si era sviluppata, per decisione del parlamento fin dal 1885, quella Quinta Sezione della *Ecole Pratique des Hautes Études* dedicata alle "Sciences religieuses", prestigiosa istituzione accademica tuttora funzionante in seno alla Sorbona, arricchita tra l'altro ultimamente dalla creazione di un "Institut européen en sciences des religions". La legge Stasi del 2004, che vieta ogni segno religioso ostensibile in luogo pubblico, e la stessa discutibile scelta di vietare il velo alle ragazze islamiche nelle scuole – caso unico in tutta Europa – sono considerate indici di un ossequio francamente narcisistico verso la tradizione del separatismo e di quella *laïcité* repubblicana, che ne è la base ideologica⁵.

2.2 *Quale supporto dal contesto socio-religioso?* Naturalmente è facile immaginare come dietro a questi modelli didattici ci sia un determinato

⁵ Fa molto discutere negli ultimi mesi il progetto di legge sul cosiddetto *séparatisme*, accanitamente voluta dal presidente Emanuel Macron e dal suo governo: una legge finalizzata a frenare lo sviluppo dell'islam radicale, a rilegittimare i valori della laicità repubblicana e a riconfermare, su nuove basi giuridiche, la tradizionale separazione tra stato e chiese risalente alla legge del 1905. Tra i temi in discussione, torna la questione del divieto dei simboli religiosi nella scuola pubblica. Però, in un recente sondaggio nazionale (primavera 2021), oltre il 50% degli studenti di 15-18 anni si dichiarano contrari al divieto di segni religiosi nella scuola, divieto che considerano lesivo del diritto personale alla libertà di religione e che riflette ancora l'arcaica ansia di molti francesi adulti di confinare le espressioni religiose nell'esclusiva sfera privata. La laicità delle nuove generazioni sta prendendo le distanze dalla residuale mentalità 'gallicana' per avvicinarsi alla concezione anglo-sassone e latina (cfr. *Le Monde*, 3 marzo 2021).

modello di società civile e religiosa, con i suoi diversi tassi di democratizzazione, di secolarizzazione, di multireligiosità (Margotti 2012, Roy 2019). Anche i livelli di maggiore o minore libertà religiosa dei corsi di religione vanno individuati e valutati, non in astratto, ma nel concreto dei contesti socioculturali. Infatti:

■ a decidere sullo statuto scientifico da dare alla cultura religiosa influisce intanto un diverso peso politico delle chiese cristiane nella geografia religiosa europea: non è solo questione di maggioranza numerica, ma di incidenza storica nel tessuto della società, di un'eredità culturale che si è impressa nella memoria profonda della nazione, di un *ethos* popolare connotato confessionalmente, di laboriose storiche negoziazioni tra potere politico e autorità religiose per la gestione della cultura religiosa nel sistema educativo (Pajer 2012a; Massignon 2007; Jenkins 2009, 11-15). Le chiese non considerano allo stesso modo il potenziale educativo della scuola pubblica. Esiste quindi un diverso atteggiamento culturale e strategico delle autorità religiose e delle famiglie credenti di fronte alla scuola e al problema educativo: nei paesi protestanti osserviamo piuttosto un atteggiamento di confronto democratico e sensibile ai problemi etici; nei paesi a prevalenza cattolica constatiamo invece un atteggiamento più dirigista, ma anche pastoralmente e laicamente impegnato con le "realità della città terrena", attento comunque a garantire – a costo anche di laboriose mediazioni e di compromessi diplomatici – la trasmissione di una "cultura cristiana" nella scuola pubblica; il mondo ortodosso, specie dopo la caduta del Muro, presenta un atteggiamento di marcata rivendicazione di identità pubblica e di gelosa fedeltà alla trasmissione del patrimonio dottrinale e simbolico; infine, si constata un crescente atteggiamento discretamente dialogante e collaborativo, tendenzialmente ecumenico, nei paesi a confessione mista (Olanda, Germania, Svizzera) (Paoletti 2005; Pajer 2005a, 109-160; 2012a);

■ da notare, ancora, che nel recente risveglio democratico dei Paesi dell'Europa post-comunista, che durante gli anni 90 si sono dati nuove Costituzioni e nuove leggi di libertà religiosa, le scelte di quei Paesi hanno privilegiato "un orientamento pragmatico, evitando di identificarsi con Dio o con la *laïcité*, con una religione o con un programma di laicizzazione delle istituzioni pubbliche. L'analisi dei preamboli delle Costituzioni di 17 Paesi del Centro-Est europeo conferma questa osservazione: oltre alla Costituzione albanese, solo quella polacca ed ucraina contengono un riferimento a Dio (e nel caso della Polonia, anche alla eredità cristiana della nazione). Il preambolo della Costituzione slovacca (1992) fa riferimento alla "eredità spirituale dei santi Cirillo e Metodio" (Ferrari et al. 2004, 504-509).

2.3 *L'impatto decisivo dei rapporti Stato/Chiese*. Risultano evidenti le ragioni delle preferenze dei vari gruppi di stati per l'uno o l'altro statuto della cultura religiosa:

■ gli *stati confessionali* (in genere l'area dell'Europa ortodossa) e alcuni stati che conservano tuttora una maggioranza sociologicamente cattolica (Irlanda, Malta, Ungheria, Polonia...) sono ancora in grado di sostenere un modello di educazione religiosa a base teologica, praticamente una catechesi in formato scolastico, organizzata a beneficio di una maggioranza di alunni credenti o potenzialmente credenti; in questi contesti – nonostante i chiari sintomi di una inarrestabile secolarizzazione invasiva – le chiese nazionali, con l'appoggio dei governi, sembrano disporre ancora di un'autorevolezza culturale e di risorse umane e strumentali per assicurare un'istruzione religiosa confessionale a una consistente quota di popolazione scolastica; senza dimenticare però il rovescio della medaglia, e cioè che tali corsi, in regimi democratici, sono generalmente fruibili solo su esplicita richiesta, producendo così una decimazione della clientela scolastica, e, peggio ancora, lacerando abusivamente il gruppo classe in sottogruppi di presunti credenti e non credenti, classificazione che non può che risultare scopertamente impertinente da più punti di vista;

■ negli *stati concordatari*, ma non per questo necessariamente confessionali, in coerenza con il profilo di laicità delle proprie istituzioni pubbliche, nasce il problema di conciliare la trasmissione del patrimonio culturale della fede sia con il carattere laico della scuola pubblica che non può discriminare tra alunni credenti e non credenti, sia con il carattere multiculturale della popolazione scolastica, che ha uguali diritti educativi di fronte al problema religioso; di qui il tentativo di rinforzare o qualificare il profilo disciplinare del corso di religione con una *doppia garanzia scientifica*: quella della teologia ecclesiale e quella, ausiliaria, delle scienze della religione. Tuttavia, nonostante l'istruzione religiosa sia il frutto della collaborazione tra organismi ecclesiali e statali, e frutto della collaborazione tra scienze religiose teologiche e non teologiche, il fatto che la gestione effettiva dei corsi dipenda prevalentemente dal potere regolativo e discrezionale delle chiese, è uno dei fattori che renderà sempre più discutibile e problematico anche questo modello nelle società democratiche e pluralistiche d'Europa (Cano Ruiz 2014; Pajer 2013, 2020a);

■ là dove sopravvivono i regimi di "*religione di stato*" e dove la società intera è in stato di più avanzata secolarizzazione post-cristiana e dove i flussi migratori extraeuropei sono arrivati per primi e in forma massiccia, la pre-

ferenza dei governi e della stessa popolazione si è rivolta a un modello di curriculum transconfessionale, multireligioso, obbligatorio per tutti, in funzione di garantire le condizioni culturali minime di una coesione sociale messa in crisi dal pluralismo; un insegnamento gestito esclusivamente dalla scuola in accordo con le autorità locali e le famiglie, e impartito da insegnanti professionalmente preparati da strutture accademiche statali. Una preferenza, dunque, per un insegnamento 'ecumenico', multiconfessionale o interreligioso, e persino trans-religioso o umanista, a base unicamente scientifica, che non pretende più di insegnare qual è la religione *vera* (sarebbe proselitismo mal sopportato in tali climi culturali, e vietato anche da precise leggi governative), ma tende a mostrare – in modo possibilmente imparziale e comparativo, e quindi esemplarmente *democratico* – la ricchezza di valori e di simboli proveniente dalle varie fedi e convinzioni non religiose, cominciando a valorizzare realisticamente per prime quelle che sono presenti nel territorio della scuola, e di cui gli stessi alunni e le loro famiglie sono spesso i testimoni viventi.

2.4 *Quale modello vincente?* È plausibile uno statuto transconfessionale per l'istruzione religiosa? Guardando alle prassi europee e alle legittimazioni soggiacenti, non mancano serie motivazioni per sostenere che, entro certe condizioni, il terzo modello ora accennato possa avere maggiori probabilità di futuro anche nel caso italiano⁶. In effetti:

- sta cambiando rapidamente il profilo socio-religioso della popolazione scolastica e le stesse esperienze religiose effettivamente vissute e vivibili dai giovani si fanno sempre più rare; lo stesso itinerario catechistico e sacramentale compiuto all'interno della comunità ecclesiale tende a concludersi per gran parte dei battezzati con la fine della preadolescenza (Colombo 2015, IX-XXI; Cucci 2019, 31-35);
- la morfologia del fenomeno religioso e "spirituale" attuale, come appare nella attualità sociale e nelle esperienze di molti italiani ed europei post-cri-

⁶ Fin dal 1993 il Consiglio d'Europa, con la Raccomandazione 1202, affermava che: «la religione non può essere ignorata, soprattutto nel contesto delle nostre società multiculturali. Conseguentemente spetta alla scuola promuovere, con il suo insegnamento, un approccio culturale, sociale e storico delle religioni che sia nel contempo improntato alla tolleranza multilaterale, esente da ogni clericalismo e da qualsiasi indottrinamento ideologico», raccomandando come «ogni paese membro del Consiglio dovrebbe inserire nel proprio programma scolastico un corso di informazione religiosa non confessionale [...], dispensato secondo due metodi complementari: a) metodo di analisi antropologica, storica, filosofica, etica [...]; b) metodo esperienziale, volto alla sensibilizzazione letteraria ed artistica».

stiani, è molto più vasta e variegata di quella dell'universo religioso codificato dalla tradizione cristiano-occidentale, per cui risulta quanto meno insufficiente il lessico teologico cristiano anche solo per descrivere il multiforme fenomeno religioso attuale; oggi infatti – come sostengono anche i teologi del pluralismo religioso, da Panikkar a Geffré, da Dupuis a Küng – non è più l'ateismo di ottocentesca memoria bensì il pluralismo religioso l'orizzonte del pensiero e dell'azione delle chiese cristiane nel XXI secolo (Pajer 2017, 105-144; Ventura 2021). Quanto dire che la fede cristiana – intesa nel complesso dei suoi documenti fondativi, dei suoi effetti postbiblici, delle sue esperienze vissute nel passato e nel presente – non può pretendere di essere sufficiente per fornire una base informata della cultura religiosa in Europa e nemmeno in Italia⁷;

■ in tempo di eclissi dell'etica e in una società secolare che intende essere "eticamente neutra", anche la domanda educativa che molte famiglie rivolgono alla scuola si è vistosamente spostata dal terreno delle classiche "verità catechistiche e norme morali" al terreno dei principi etici – in primis quelli originati dai diritti universali dell'uomo – da presentare comparativamente su un piano di razionalità antropologica prima che sul piano di una verità rivelata o di un magistero (Grimmitt 1987; Pajer 2005b e 2019b; Mazzola 2012; Jackson 2014, 81-91);

■ insieme alle scienze teologiche valutative, che legittimavano i tradizionali insegnamenti confessionali, le scienze della religione, sia storiche ed empiriche sia ermeneutiche, possono dare plausibilità alla ricerca religiosa, possono entrare in dialogo con gli altri saperi della scuola e in primo luogo con la

⁷ Come scrivevo in un mio commento al documento dell'OSCE sui *Principi guida di Toledo* «l'Italia arriva assai impreparata all'appuntamento con il pluralismo religioso. Altre nazioni europee, specie nel centro-nord, hanno conosciuto da secoli forme più o meno accentuate di *pluralismo intracristiano*, e dal secondo dopoguerra conoscono una precoce e intensa secolarizzazione. E anche i primi alti tassi di diversità religiosa nelle scuole, connessi con i flussi migratori, si sono verificati in altri paesi prima che nel nostro. A ciò si aggiunga la ben nota incresciosa assenza degli studi religiosi nell'università italiana. Di qui l'inabitudine assai diffusa dell'italiano medio a trattare alla pari lo straniero, l'impreparazione a dialogare seriamente su temi religiosi con cristiani di altra confessione, un certo provincialismo culturale diffidente e riluttante a svecchiarsi di fronte a tanti fenomeni inediti della postmodernità. Ciò può spiegare in parte anche il fatto che nella scuola italiana troviamo ancor oggi un unico insegnamento religioso, e di tipo mono-confessionale, come se il cattolicesimo fosse sempre stato e fosse ancora la sola religione praticata e praticabile in Italia» (F. Pajer, "Da Toledo a Roma via Strasburgo: per una cultura religiosa nella scuola pubblica secondo Costituzione", in *I Principi di Toledo e le religioni a scuola*, a cura di A. Bernardo e A. Saggiaro, Aracne, Roma 2015, p. 79).

visione anche teologica dei problemi, senza per questo entrare necessariamente in conflitto con le chiese ufficiali o la fede dei singoli (Joncheray 1997; Pajer 2000 e 2020a; Autiero-Zanotti 2001; Faggioli 2005; Giorda in Pajer 2012a, 101-117);

■ l'insieme dei saperi scolastici è dominato di fatto dal primato delle discipline scientifiche a scapito di quelle umanistiche, che sono più affini e familiari con i codici simbolico-religiosi, per cui l'istruzione scolastica tende ormai a emarginare se non a tacere del tutto l'insopprimibile problema del senso, "il vero codice genetico della società" (Niklas Luhmann), che rimane anzitutto un problema laico e universale, comune ad ogni alunno, prima di essere problema della persona religiosa e tanto meno problema su cui una sola confessione religiosa possa rivendicare una competenza esclusiva in una società multiculturale (Consiglio delle Conferenze episcopali d'Europa 1997 e 2015, *passim*);

■ in tutte le diverse società europee la religione (ebraico-cristiana, e non solo) è intrecciata nella storia e nella cultura e trova espressione nella poesia, nella musica e nelle arti. La promozione di una competenza culturale degli studenti richiede di conseguenza un confronto sia con la propria eredità religiosa, sia con le altre tradizioni religiose e altri sistemi di significato non religiosi (Chizzoniti 2006, 327-337; OSCE-ODIHR 2007; Pajer 2014a, 311-326; Jackson 2014, 71-80);

■ nelle immagini e nei simboli delle religioni le persone trovano il linguaggio per esprimere le loro esperienze, le loro domande e la loro comprensione circa l'inizio e la fine della vita, per dire la felicità e la sofferenza, il senso e il non-senso, la gioia e il dolore, il bene e il male. La richiesta di competenza personale per gli studenti esige perciò il confronto con le affermazioni esistenziali fondamentali delle religioni (Alvarez Castillo 2012, 85-107);

■ la stessa pedagogia scolastica, che ovunque adotta le metodologie dell'approccio interculturale, conferma che per i giovani di oggi la costruzione di senso e dell'identità religiosa non avviene tanto nell'isolamento artificioso tra gruppi omogenei, ma nel contatto e nel dialogo interattivo e costruttivo con la differenza religiosa e culturale (Jackson 2014, 35-49).

3. Impulsi per un nuovo paradigma del sapere religioso nella scuola

Dall'orizzonte europeo così evocato possono venire alcuni stimoli, sia per valutare il cammino della libertà religiosa dentro quello spazio pubblico che è la scuola, sia per incentivare curricula di istruzione religiosa maggior-

mente idonei a educare ai valori della cittadinanza i nuovi cittadini europei⁸. In estrema sintesi, riassumerei così questi impulsi:

- la possibilità (e persino l'obbligo) per i *poteri pubblici dello stato democratico* – e in parte anche degli organismi competenti dell'UE, del Consiglio d'Europa, del Commissario ai Diritti umani, dell'Osce – di intervenire in materia di istruzione religiosa scolastica, non solo per concordare con le Chiese il compito di tale istruzione, ma per decidere in proprio quando si tratta di elaborare curricoli di cultura religiosa aconfessionale destinata alla totalità degli alunni; o almeno per offrire una degna disciplina alternativa a quegli alunni che scelgono di non frequentare i corsi confessionali organizzati dalle Chiese (Pajer 2011, 73-82; López M. in Alvarez Castillo 2012, 61-84; Pajer 2019b, 46-66; Berlingò-Casuscelli 2020, 290-292⁹);
- una accresciuta e corretta attenzione alla tutela dei diritti alla libertà religiosa personale e sociale, in ambito scolastico, deve oggi estendersi – al di là dell'atto didattico – anche alla regolazione dei *simboli visibili di appartenenza religiosa* quali, per esempio, l'esposizione del crocifisso nelle aule, l'uso del velo islamico, l'abbigliamento dell'insegnante, il rispetto delle regole alimentari nelle mense scolastiche, il rispetto del calendario settimanale delle

⁸ Oltre alla cospicua letteratura disponibile per cogliere l'ampiezza dell'evoluzione del rapporto scuola/religione nell'Europa contemporanea, mi sia permesso citare il servizio di informazione periodica offerto puntualmente, ormai da 18 anni, dalla newsletter *ERENews* [=European Religious Education news], trimestrale digitale plurilingue, che ragguaglia su eventi d'attualità, documenti, ricerche, esperienze didattiche, pubblicazioni scientifiche relative all'area della pedagogia e didattica delle religioni in Europa. Il notiziario è stato ed è richiesto a sottoscrizione libera e seguito da una vasta platea internazionale di titolari di religione, in particolare dai ricercatori e dai docenti delle discipline accademiche *Religionspädagogik* e *Religious Studies*, che in una trentina di università europee, generalmente statali, formano i futuri insegnanti di religione nelle varie declinazioni confessionali cristiane e non. In vista di ulteriori espansioni qualificate del servizio (quali un *EREdatabase* e un *EREjournal* accademico), il notiziario, dall'inizio del 2021, su mia esplicita proposta, è passato sotto la gestione del Dipartimento Studi Umanistici - Corso di Laurea in Scienze delle religioni dell'Università Roma Tre. Continua ad essere disponibile online mediante libera sottoscrizione personale, contattando: erenws@uniroma3.it. L'archivio delle 18 annate pregresse, dal 2003 al 2020, resta aperto per consultazioni e ricerche di specialisti presso l'originario sito istituzionale: www.lasaliana.it/risorse/erenews-notiziario-trimestrale.html.

⁹ A parere dei due eminenti giuristi ecclesiasticisti, si rende necessario in Italia un aggiornato intervento legislativo che preveda "l'introduzione nella programmazione scolastica di una materia strutturata nei termini di *education about religion*, così come ritenuta congrua anche in sede europea, al fine di corrispondere all'obiettivo della libera formazione della coscienza degli allievi, da caratterizzare come *obbligatoria e complementare* (non già alternativa) rispetto agli insegnamenti confessionalmente ispirati, oggetto di libera scelta da parte dei genitori e degli allievi".

varie tradizioni (González-Varas Ibáñez 2005, 203-238; Evans 2009; Mazzola 2012, 117-140);

■ la sollecitazione a “scolarizzare” più adeguatamente i curricula di religione, inserendolo in una logica epistemologica, pedagogica e disciplinare compatibile con quella dei comuni saperi scolastici; di qui la necessità per l’istruzione religiosa, anche là dove è curricolare, di cambiare paradigma, cioè gli abituali schemi e linguaggi di tipo unilateralmente valutativo o autoreferenziale, per fornire in priorità strumenti conoscitivi adeguati a superare comportamenti non democratici di intolleranza, riconducendo simboli, comportamenti, messaggi religiosi, ai contesti storico-sociali della loro origine e del loro sviluppo storico (Genre-Pajer 2005, 135-144);

■ l’opportunità di qualificare l’istruzione religiosa strutturandone finalità e contenuti in una prospettiva di *formazione ai valori della cittadinanza, di formazione interculturale e interreligiosa*, in risposta alle emergenze civiche ed etiche della società multietnica (Genre-Pajer 2005, passim);

■ l’invito (che giunge dal contesto francese, ma ampiamente valido e urgente per il resto d’Europa) a passare “da una laicità di incompetenza a una laicità di intelligenza” (Debray 2002) quanto al rapporto non solo con il fenomeno religioso oggettivo e storico, ma anche con il problema personale ed esistenziale della *costruzione di senso* (area della maturazione dei valori con, e oltre, l’acquisizione dei saperi);

■ urge una revisione/monitoraggio dei contenuti culturali delle discipline scolastiche, specie umanistiche, per avvicinarle a una maggiore correttezza sostanziale e formale dal punto di vista degli *studi religiosi accademicamente più accreditati*: l’ignoranza della dimensione religiosa dell’esperienza umana, il ritardo sugli sviluppi della ricerca filologica ed esegetica delle Scritture, o, peggio, la strumentalizzazione faziosa della religione nei programmi ufficiali e nei libri di testo della cultura scolastica discredita la scuola, ed è un ostacolo alla maturità e all’educazione critica dell’alunno;

■ l’urgenza di mettere in primo piano, nell’educazione dei giovani e dei giovanissimi, una conoscenza organica e contestuale delle *tre grandi tradizioni monoteiste* che hanno dato una forma e un senso alla storia della cultura europea; una conoscenza che può essere un valido antidoto non solo all’intolleranza civica ma anche alle derive di certa religiosità contemporanea come il fanatismo identitario, il sincretismo, l’emozionalismo, il comunitarismo (Margotti 2012; Prenna 2020; Branca-Cuciniello 2021). Eventi epocali come l’incontro di Lund (2017) per i 500 anni della Riforma, di Abu Dhabi (4 febbraio 2019) col documento sulla fratellanza universale e il viaggio di

Francesco in Iraq sulle orme di Abramo (5-8 marzo 2021) dovrebbero ormai convincere tutti che la storia religiosa sta voltando pagina, e che la classica scuola di religione deve cambiare registro se non vuole educare alunni per una società e una chiesa che non esistono più;

■ la necessità di integrare nell'elaborazione culturale e pedagogica del curriculum religioso il *contestuale risvolto non religioso*, cioè il fenomeno della (seconda) secolarizzazione, della non-credenza, del "post-cristianesimo", che proprio in Europa conosce le sue manifestazioni più radicate e vistose;

■ la necessità di accreditare ogni insegnamento di religione con le scienze religiose di riferimento, sia teologiche che non teologiche, e perciò di *promuovere più decisamente le scienze della religione in sede universitaria statale*, dove dovrebbe aver luogo normalmente la formazione scientifica e professionale dell'insegnante titolare della disciplina. Anche le istituzioni europee dovrebbero prendere atto che la necessità di ridare autorità alle scienze religiose non è un problema privato e interno alle singole chiese, non è un compito che riguardi solo il personale ecclesiastico, ma è una necessità dell'Europa in quanto tale (Pajer 2006b, 2014b, 2019c). "Specialmente oggi la teologia e le scienze religiose in Europa costituiscono un patrimonio culturale e strategico di prima importanza per scongiurare lo scontro di civiltà. (...) È evidente che il discorso sul religioso costituisce una parte importante della 'grammatica delle civiltà'. Solo una grave miopia culturale può far ritenere che l'insegnamento delle scienze religiose sarà, nell'Europa multietnica, un genere in via di estinzione. Se non vorranno occuparsene le scuole pubbliche, ci sarà sicuramente qualcun altro ad occuparsene, e non è detto che questo sia un bene anche per i più decisi sostenitori della scuola laica" (Faggioli 2005, 765).

Riferimenti bibliografici

- ALVAREZ CASTILLO J. L. et alii 2012, *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Graó, Barcelona.
- AMATUCCI L. - AUGENTI A. - MATARAZZO F. 2005, *Lo spazio europeo dell'educazione. Scuole e Università*, Anicia, Roma.
- AUTIERO A.- ZANOTTI A. eds. 2001, *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettive italiane ed esperienze straniere*, in "Quaderni di diritto e politica ecclesiastica" IX, 1, 3-309.
- BARBERIS M. 2008, *Europa del diritto*, Il Mulino, Bologna.
- BERAUD C. - WILLAIME J.-P. eds. 2009, *Les jeunes, l'école et la religion*, Bayard, Paris.
- BERLINGO' S. - CASUSCELLI G. 2020, *Diritto ecclesiastico italiano. I fondamenti: legge e religione nell'ordinamento e nella società d'oggi*, Giappichelli, Torino.
- BERNARDO A. - SAGGIORO A. eds. 2015, *I principi di Toledo e le religioni a scuola*. Traduzione, presentazione e discussione dei *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (by OSCE/ODIHR), Aracne, Roma/ Ariccia.
- BRANCA P.- CUCINIELLO A. 2021, *Per una fratellanza umana. Cristiani e musulmani uniti nella diversità*, Paoline Editoriale Libri, Milano.

- CANO RUIZ I. 2014, *La enseñanza de la religión en la escuela pública*. Actas del VI Simposio internacional de Derecho concordatario, Editorial Comares, Granada.
- CATTERIN M. 2013, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum Press, Venezia.
- CAVALLI A.- MARTINELLI A. 2015, *La società europea*, Il Mulino, Bologna.
- CHIZZONITI A. G. 2006, *Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria. Esperienze europee e mediterranee a confronto*, Il Mulino, Bologna.
- COLOMBO G. 2015, *L'Europa, la malata del cristianesimo*, Ed. Vita e Pensiero, Milano.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2008, *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égalité dignité*, lancé par les Ministères des Affaires Etrangères, Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CONSIGLIO DELLE CONFERENZE EPISCOPALI D'EUROPA (CCEE) 1997, *Religione: fatto privato e realtà pubblica*, a c. di A. Giordano, Edb, Bologna.
- ID. 2015, *Religione e diversità culturale: sfide per le Chiese cristiane in Europa*, Atti del IV Forum europeo cattolico-ortodosso, Minsk 2-5-giugno 2014, Edb, Bologna.
- COSTA P. 2019, *La città post-secolare. Il nuovo dibattito sulla secolarizzazione*, Queriniana, Brescia.
- CREEMERS J. - GEYBELS H. eds. 2020, *Religion and State in secular Europe today*, Peeters, Leuven.
- CUCCI G. 2019, *Religione e secolarizzazione. La fine della fede?* Cittadella, Assisi.
- CUCINIELLO A. - PASTA S. eds. 2021, *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*, Carocci, Roma.
- DAL CORSO M. - VANNOZZI D. eds. 2020, *Educare alla diversità religiosa*, "Quaderni di Studi ecumenici" 41, ISE, Venezia.
- DALLA TORRE G. 2007, *Lessico della laicità*, Ed. Studium, Roma.
- DEBRAY R. 2002, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, Paris.
- DE GREGORIO L. 2012, *Le confessioni religiose nel diritto dell'Unione europea*, Il Mulino, Bologna.
- ESTIVALEZES M. 2005, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Presses Universitaires France, Paris.
- EVANS M. D. 2009, *Manuel sur le port des symboles religieux dans les lieux publics*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- FAGGIOLI M. 2005, *La ricerca storico-religiosa in Europa*, in "Il Mulino" 54, 4, 758-767.
- FERRARI S. - IBAN C. 1997, *Diritto e religione nell'Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna.
- FERRARI S. - COLE DURHAM W. - SEWELL E.A. 2004, *Diritto e religione nell'Europa post-comunista*, Il Mulino, Bologna.
- FORTE B. 2014, *La trasmissione della fede*, Queriniana, Brescia.
- GENRE E. - PAJER F. 2005, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Claudiana, Torino.
- GRIMMITT M. 1987, *Religious Education and Human Development*, McCrimmons, Great Waking.
- JACKSON R. 2014, *Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe éd., Strasbourg.
- JENKINS Ph. 2009, *Il Dio dell'Europa. Il cristianesimo e l'islam in un continente che cambia*, Emi, Bologna.
- KEAST J. ed. 2007, *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- KNITTER P. F. 2005, *Introduzione alle teologie delle religioni*, Queriniana, Brescia.
- LEHMANN K. 2016, *Tolleranza e libertà religiosa. Storia e presente in Europa*, Queriniana, Brescia.
- MARGOTTI M. 2012, *Religioni e secolarizzazioni. Ebraismo, cristianesimo e Islam nel mondo globale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- MASSIGNON B. 2007, *Des dieux et des fonctionnaires. Religions et laïcités face au défi de la construction européenne*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- MAZZOLA R. 2012, *Diritto e religione in Europa. La Corte europea dei diritti dell'uomo in materia di libertà religiosa*, Il Mulino, Bologna.
- MILITELLO C. 2021, *Il futuro (cristiano?) dell'Europa*, in "Concilium" 57 (2021) 1, 95-104.

- MILOT M. - PORTIER Ph. - WILLAIME J.-P. eds, 2010, *Pluralisme religieux et citoyenneté*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- MORIN E. 2006, *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris.
- OSCE-ODIHR 2007, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*, Osce-Odihr publishing, Warsaw.
- PAJER F. 1982, *L'insegnamento religioso scolastico in Europa*, in "Vita e Pensiero" 65, 3, 40-52; 4, 55-61.
- ID. 1987, *L'insegnamento della religione negli Stati europei*, in: ASSOCIAZIONE CANONISTICA ITALIANA, *L'annuncio cristiano nella società europea contemporanea*, Atti del XI Congresso canonistico nazionale, Reggio Calabria 2-5 settembre 1986, "Studi Giuridici" XVI, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, pp. 153-170.
- ID. ed. 1991, *L'insegnamento della religione nella nuova Europa*, Elledici, Torino-Leumann, pp. 540.
- ID. 1992a, *Gli insegnamenti di religione nei sistemi scolastici europei*, in "Aggiornamenti sociali" 43, 4, 253-272 (tradotto in polacco e in inglese).
- ID. 1992b, *Dieu au programme pour cent millions d'élèves*, in « Lumen Vitae » 47, 1, 67-75.
- ID. 1993, *L'enseignement de la religion en Europe. Vue panoramique d'une mutation*, in: J. Bulckens et H. Lombaerts eds., *L'enseignement de la religion catholique à l'école secondaire. Enjeux pour la nouvelle Europe*, Actes du Colloque européen organisé par la Katholieke Universiteit Leuven, 5-6 novembre 1992, « Bibliotheca Ephemeridum Theologiarum Lovaniensium » vol. CIX, University Press-Uitgeverij Peeters, Leuven, pp. 31-57.
- ID. 1995a, *Die Schule als Ort, wo Kultur weitergegeben, überliefert und verändert wird. Daraus sich ergebende Folgen für den schulischen Religionsunterricht*, in: E. J. Korherr ed., *Religiöse Erziehung vor den Herausforderungen der kulturellen Vielfalt in Europa*, Karl-Franzens-Universität Graz, Seiten 27-42.
- ID. 1995b, *La formazione degli insegnanti di religione in Europa*, in: E. Damiano ed., *Riscolarizzare*, Atti del Convegno pedagogico nazionale della Provincia autonoma di Trento, Trento, pp. 294-304.
- ID. 1998, *Stimoli e prospettive per la formazione dell'insegnante di religione dal contesto europeo*, in: M. Cimosà ed., *L'insegnante di religione nell'attuale rinnovamento dell'educazione scolastica*, Seminario di studio dell'ISSR dell'Università salesiana, LAS editrice, Roma, pp. 11-24.
- ID. 1999, *Quale religione insegnare a scuola nell'Europa di domani? Le tendenze attuali, il futuro possibile*, in: E. Damiano ed., *L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nella innovazione scolastica, in prospettiva europea*, Atti del Convegno internazionale IPRASE Trentino, Franco Angeli, Milano, pp. 106-145.
- ID. ed. 2000, *L'insegnamento delle Scienze religiose in Europa*, monografia di "Religioni e Società" XV (maggio-agosto 2000) 37, 5-126.
- ID. 2001a, *Multifaith education in the Europe of tomorrow. A civic responsibility for Universities and Schools*, in: B. Roebben and M. Warren eds., *Religious Education as Practical Theology. Essays in honour of Professor Herman Lombaerts, Peeters*, pp. 191-216 (anche in versione lituana, 2005).
- ID. 2001b, *Verso una funzione etica della religione nella scuola pubblica*, in "Seminarium" XLII, 2, 401-448.
- ID. 2002a, *L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici dell'UE: le tendenze in atto*, in: L. Pedrali ed., *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, Atti del convegno nazionale del CEM/Centro Educazione alla Mondialità, Brescia aprile 2002, Emi edizioni, Bologna, pp. 99-118.
- ID. 2002b, *Scuola e istruzione religiosa: nuova cittadinanza europea (Studio del mese)*, "Il Regno attualità", 15 dicembre 2002, 774-788.
- ID. 2003a, *Situazione e tendenze dell'istruzione religione nei sistemi educativi europei*, "Rivista lasalliana" 70, 3, 179-217.
- ID. 2003b, *Éducation scolaire et culture religieuse. Une approche européenne du problème de l'enseignement religieux à l'école*, « Cahiers MEL » n. 6, Casa Gen. FSC, Roma, pp. 64 (anche in versione inglese, spagnola, italiana, brasiliana).
- ID. ed. 2005, *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, Atti dell'XI Forum europeo per l'insegnamento della religione, Palermo/Carini 14-18 aprile 2004, Società Editrice Internazionale, Torino, pp. 224 (anche in versione croata).
- ID. 2006a, *Formación religiosa y libertad de conciencia en la Unión europea*, in: A. D. Moratalla ed.,

Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo, Acta del Curso 25-30 de junio 2005, celebrado en la Universidad internacional Menéndez Pelayo en Valencia, Ed. PPC, Madrid, pp. 143-170.

ID. 2006b, *La formazione degli insegnanti*, in: A. Chizzoniti ed., *Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria. Esperienze europee e mediterranee a confronto*, Atti dell'omonimo Convegno internazionale dell'Università Cattolica, Milano 3-5 settembre 2005, il Mulino, Bologna, pp. 119-138.

ID. 2006c, *Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Aufbau Europas – ein katholischer Standpunkt*, in: P. Schreiner, V. Elsenbast, F. Schweitzer (Hrsg), *Europa, Bildung, Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen*, Waxmann, Münster-New York-München-Berlin, pp. 173-190.

ID. 2006d, *Nuovi profili dell'istruzione religiosa in un'Europa pluralistica*, in "Pedagogia e Vita" 64, 2, 39-61.

ID. 2006e, *L'insegnamento delle religioni in Europa: laboratorio di dialogo?* in: A. Cortesi, A. Tarquini edd., *Sfide del dialogo in Europa oggi*, Atti dell'Incontro di studio del Centro Europeo Espaces "Giorgio La Pira", Pistoia 18 settembre 2005, Ed. Nerbini, Firenze, pp. 67-96 (anche in versione croata).

ID. 2007a, *O ensino da Religião na União Européia: modelos, tendências, desafios*, in: *Forum de lançamento do Programa nacional de Educação moral e religiosa católica: quando a Cultura é interpelada pela Fé*, Congresso nacional dos Profesores de religião, Fatima 6-8 sett. 2007, Secretariado nacional da Educação cristã, Lisboa, in "Pastoral catequética", vol. 3, 2007, 75-88.

ID. 2007b, *Religioni a scuola nei sistemi educativi dell'UE*, in "Rivista dell'Istruzione", n. 6, 66-71.

ID. 2009, *Religioni a scuola: modelli, problemi e sfide dall'Europa*, in "Studi e materiali di Storia delle religioni", La Sapienza Università, Roma, LXXII, 2, 387-408.

ID. 2010a, *Quale sapere religioso nella scuola pubblica? Dall'orizzonte europeo al caso Italia*, in: S. Martelli ed., *I saperi della/sulla religione nella scuola e nella società*, Atti del Convegno nazionale di Sociologia della religione, Università di Bologna 27-29 novembre 2008, ed. Cooperativa libreria universitaria editrice, Bologna, pp. 11-24.

ID. 2010b, *I grandi Codici. Sacre Scritture, laicità e insegnamento religioso nell'UE*, lezione al 1° Festival nazionale dei Saperi educativi, Vitorchiano 21-23 maggio 2010, Coll. "Le api" n. 4, Istituto Progetto Uomo editore, Vitorchiano, opuscolo di pp. 24.

ID. 2010c, *In Francia l'insegnamento laico del fatto religioso*, in "Pedagogia e Vita" 68, 3-4, 14-37.

ID. 2011, *Il 'magistero etico' dell'Unione Europea nella sfera pubblica delle politiche educative*, in: *Etica pubblica e religioni*, a c. di S. Scotti, M. Zarate Vidal, Atti della XVII International Summer School on Religions, CISReCo, San Gimignano 21-28 agosto 2010, Mauro Pagliai editore, Firenze, pp. 73-82.

ID. ed. 2012a, *Toward a post-secular Europe. Regulating religious diversity in the public educational space*, "Historia Religionum", Università di Torino, anno IV, Ed. Fabrizio Serra, Pisa-Roma, pp. 102.

ID. 2012b, *L'istruzione religiosa nei sistemi educativi europei. Un ruolo politico e conoscitivo in forte evoluzione*, in "Rivista di Storia del cristianesimo" IX, 1, 7-24.

ID. 2012c, *Escuela y religión en Europa. Un camino de cincuenta años, 1960-2010*, PPC, Madrid, pp. 112.

ID. 2013 *Jeu des problématiques européennes*, in : *Croire, savoir : quelles pédagogies européennes ? Données empiriques, analyses et questions pour l'avenir*, sous la direction de L. Collès et R. Nouaillhat, Actes du Symposium européen à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve 14-17 avril 2013, Ed. Lumen Vitae, Bruxelles, pp. 95-118.

ID. 2014a, *Les systèmes éducatifs d'Europe vont-ils généraliser des approches post-confessionnelles dans les cours en matière de religion ?* in: B. Caulier - J. Molinario eds., *Enseigner les religions. Regards et apports de l'Histoire*, Actes du Colloque international de l'Université Laval 23-25 mai 2012, Presses de l'Université Laval, Québec/Canada, pp. 311-326.

ID. 2014b, *Scuola e Università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica*, in: A. Melloni ed., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Società editrice Il Mulino, Bologna, pp. 59-98.

ID. 2015, *Da Toledo a Roma via Strasburgo: per una cultura religiosa nella scuola pubblica secondo*

- Costituzione*, in: A. Bernardo - A. Saggiorno eds., *I principi di Toledo e le religioni a scuola*. Traduzione, presentazione e discussione dei *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (by OSCE/ODIHR), Aracne, Roma 2015, pp. 55-88.
- ID. 2017, *Dio in programma. Scuola e religione nell'Europa unita 1957-2017*, Morcelliana-Scholé, Brescia.
- ID. 2019a, *Scuola e religione in Italia. Quarant'anni di ricerche e dibattiti*, Aracne, Roma, pp. 460.
- ID. 2019b, *Religious rights, educational duties?* in: A. Melloni - F. Cadeddu eds., *Religious Literacy, Law and History. Perspectives on European Pluralist Societies*, Routledge, London-New York 2019, pp. 46-66.
- ID. 2019c, *Le facteur religieux dans la formation académique des futurs enseignants*, in: Torre Puente C. P. ed., *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*, ACISE-Federación internacional de las Universidades Católicas (FIUC) & Universidad Comillas, Madrid 2019, pp. 47-62.
- ID. 2020a, *Religious Education at Schools in Southern Europe - a Catholic Perspective*, in: M. Rothgangel - M. Jäggle eds, *Religious Education at Schools in Europe*, V&R Göttingen-Universität Wien, vol. 6, pp. 15-40.
- ID. 2020b, *Tortuosi sentieri dell'istruzione religiosa in Europa. Verso quale futuro?* in "Catechetica ed Educazione", 5 (2020), 2, 71-83.
- PALARD J. - SKARD H eds. 2007, *Des dieux dans la ville. Le dialogue interculturel et interreligieux au niveau local*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- PAOLETTI L. ed. 2005, *L'identità in conflitto dell'Europa. Cristianesimo, laicità, laicismo*, Queriniana, Brescia.
- PRENNA L. ed. 1997, *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta*, Ave editrice, Roma, pp. 17-42.
- ID. ed. 2020, *Un nuovo umanesimo europeo. Popoli, religioni, culture*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani.
- PRING R. 2019, *Challenges for religious education. Is there a disconnect between faith and reason?* Routledge, London-New York.
- PRODI P(aolo) 2015, *Homo Europaeus*, Il Mulino, Bologna.
- PRODI R(omano) 1999, *Un'idea dell'Europa*, Il Mulino, Bologna.
- RESCALLI G. ed. 1999, *La scuola privata nell'Unione europea. Esperienze a confronto*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi).
- RIZZI A. 1991, *L'Europa e l'altro. Abbozzo di una teologia europea della liberazione*, Ed. Paoline, Milano.
- ROBBERS G. 1996, *Stato e Chiese nell'Unione Europea*, Milano, Giuffrè.
- ROSSI P. 2007, *L'identità dell'Europa*, Il Mulino, Bologna.
- ROTHGANGEL M. - JÄGGLE M. eds. 2014-2020, *Religious Education at Schools in Europe*, 6 voll., V&R Unipress-Wien Universität Press, Göttingen-Wien.
- ROY O. 2008, *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Seuil, Paris (ed.it. Feltrinelli 2009).
- ID. 2019, *L'Europa è ancora cristiana?* Feltrinelli, Milano.
- SPADARO N. 2021, *La sfida del pluralismo educativo nella prospettiva sovranazionale e interna*, in: "Stato, Chiese e pluralismo confessionale", newsletter n. 8, aprile 2021, pp. 24: <https://www.statoe Chiesa.it>.
- STAGI P. ed. 2017, *L'Europa e le religioni*, Castelvecchi editore, Roma.
- TAYLOR Ch. 2014, *Incanto e disincanto. Secolarità e laicità in Occidente*, Edb, Bologna.
- TRIGG R. 2017, *Diversità religiosa. Dimensioni filosofiche e politiche*, Queriniana, Brescia.
- VENTURA M. 2001, *La laicità dell'Unione europea. Diritti, mercato, religione*, Giappichelli, Torino.
- ID., 2021, *Nelle mani di Dio. La super-religione nel mondo che verrà*, Il Mulino, Bologna.
- VILLAUME J.-P. - MATHIEU S. eds. 2005, *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Belin éditeur, Paris.
- ZANI V. 2005, *Formare l'uomo europeo. Sfide educative e politiche culturali*, Città nuova, Roma.

IL DIBATTITO ACCADEMICO ITALIANO SULLA PEDAGOGIA RELIGIOSA: ORIZZONTI E PROSPETTIVE

ANDREA PORCARELLI

(Professore Associato di Pedagogia generale e sociale Università di Padova)

SOMMARIO: 1. Quali spazi per la pedagogia nell'ambito delle scienze delle religioni? - 2. Un dibattito pedagogico che si rianima: la nascita del Gruppo SIPED. - 3. La collana interdisciplinare dedicata all'esperienza religiosa. - 4. Il Dossier sull'IRC in un contesto multiculturale su una rivista pedagogica di "Fascia A". - 5. Conclusioni.

Lo scenario in cui si colloca, oggi, la riflessione sulle dimensioni religiose dell'esistenza e della società si caratterizza per dinamismo e complessità. Identità e religioni diverse hanno sempre maggiori occasioni di venire in contatto e si rende necessario favorire un dialogo sereno e costruttivo, nella logica di una Paideia del saper "vivere insieme".¹ Cresce la necessità di consolidare un approccio scientifico alle questioni religiose, che permetta di trovare uno spazio di dialogo culturale obiettivo, caratterizzato dalla pacata ragionevolezza di argomenti motivati e non dal livore del dibattito ideologico. Ciò comporta una responsabilità, per cui le stesse *Scienze delle religioni* sono chiamate a liberarsi da eventuali incrostazioni di tipo ideologico, che perdurassero a motivo delle condizioni storico-culturali in cui è maturata la loro identità. È in tale contesto che vorremmo collocare un processo, che ha preso avvio in Italia negli ultimi anni, che potrebbe portare a consolidare gli spazi per una *Pedagogia della religiosità* (o *dell'esperienza religiosa*).

1. Quali spazi per la pedagogia nell'ambito delle scienze delle religioni?

Le scienze delle religioni prendono forma in modo progressivo, collocandosi nel solco della tradizione illuminista e positivista, soprattutto a partire dalla seconda metà del XIX secolo, quando emerse la *Storia comparata delle religioni*, i cui albori furono caratterizzati dalla convinzione "che fosse possibile risalire al nucleo originario della credenza primitiva, agli

¹ Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, tr. it. Armando, Roma, 1997.

strati più arcaici in cui giacevano idee e credenze che, come fossili riportati alla luce, potevano aiutare a ristabilire le forme primitive, elementari, della religione".² Analogò è l'impianto della *Sociologia religiosa*, ai suoi albori, in cui è evidente l'influsso di Comte e Spencer, che si riverbera nei lavori di Durkheim.³ Più articolato è l'approccio della *psicologia religiosa*, in cui si confrontano la linea di James (che valorizza il carattere individuale di ogni esperienza religiosa) e quella di Freud, che vede un'analogia tra le nevrosi ossessive e le pratiche religiose, per non parlare di Jung, per cui i dinamismi inconsci dell'anima non sarebbero accessibili per via diretta, ma solo attraverso gli archetipi, costellazioni simboliche dell'ordinamento psichico e – ad un tempo – categorie del pensiero simbolico, connesse alle esperienze fondamentali dell'uomo. Col tempo si aggiungono altre scienze delle religioni, come l'*Antropologia religiosa* e, più in generale, i vari approcci fenomenologici allo studio delle religioni, che portano al configurarsi di una *Fenomenologia delle religioni*, di impianto interdisciplinare, che avrà una profonda influenza anche su alcune delle scienze delle religioni che già si erano consolidate, come ad esempio gli studi di Mircea Eliade, che ha dedicato molte energie alla descrizione delle diverse dimensioni dell'*homo religiosus*, sia segnalando le innumerevoli tracce che questi ha lasciato nella storia, sia cercando di darne una lettura più strettamente fenomenologica.

Dopo oltre un secolo di evoluzione delle scienze delle religioni, si è arrivati oggi ad una più condivisa consapevolezza del fatto che ogni fenomeno religioso si radichi in un'esperienza particolare, costituita dal tentativo di trascendere il temporale e provocata dall'incontro dell'uomo con il sacro; ognuno di essi deve venire compreso secondo la modalità che gli è propria, anche andando oltre i puri aspetti storici, sociali, economici in cui, comunque, si incarna. La stessa espressione che abbraccia l'insieme di tali scienze, nota Filoramo, "conserva intatta la sua ambiguità o, se si preferisce, la sua polivalenza semantica, in cui, in seguito a un dibattito ormai secolare, si sono sedimentati strati semantici diversi, non sempre facilmente identificabili e che, comunque, per essere opportunamente decodificati, richiedono di volta in volta un'adeguata contestualizzazione storiografica che li ricolleggi alla storia degli studi delle differenti tradizioni culturali".⁴ Il problema, dal nostro punto di vista, è che – pur a fronte di una sempre più ampia apertura interdisciplinare – nessuno dei principali testi che raccolgono l'insieme delle scienze delle religioni dedica ancora uno spazio specifico alla *Pedagogia reli-*

² G. FILORAMO, *Che cos'è la religione. Temi, metodi, problemi*, Einaudi, Torino, 2004, p. 47.

³ Ci riferiamo in particolare al testo *Le forme elementari della vita religiosa* (1912).

⁴ G. FILORAMO, *Che cos'è la religione...*, cit., p. 130.

giosa e la stessa presenza di tale espressione in volumi ad essa specificamente dedicati è molto rara.⁵

Quali possono essere le ragioni di tale scarsa considerazione della Pedagogia religiosa? Da un lato la responsabilità è degli stessi pedagogisti, visto che i temi di carattere religioso sono stati a lungo assenti dal dibattito accademico, o quanto meno “snobbati” dalla maggior parte dei pedagogisti delle Università statali. Il fatto che a livello ecclesiale o nell’ambito delle singole denominazioni religiose vi sia un’attenzione specifica (ed anche una pubblicistica) dedicata alle questioni educative non è necessariamente un elemento tale da modificare questa percezione, sia perché tali riflessioni vengono per lo più snobbate anche dagli stessi pedagogisti, sia perché nell’ambito delle scienze delle religioni vengono considerate come riflessioni integrate nelle diverse tradizioni teologiche, che, per giunta, non si configurano nemmeno come pedagogia religiosa, esplicitamente considerata, ma rientrano nel campo della teologia pastorale o della catechetica.

A questo punto, per usare una metafora calcistica, la palla passa innanzitutto nel campo dei pedagogisti, a cui – in primo luogo – tocca il compito di rilanciare una pedagogia religiosa dotata di spessore e dignità scientifica, in modo da creare i presupposti per un dialogo con le altre scienze delle religioni, la cui apertura interdisciplinare è più volte dichiarata: ai pedagogisti il compito di dimostrare di avere qualcosa da dire.

2. Un dibattito pedagogico che si rianima: la nascita del Gruppo SIPED

La pedagogia accademica italiana ha taciuto per oltre mezzo secolo sui temi della religione e dell’educazione religiosa, fatte salve alcune eccezioni che, in ogni caso, si collocano in tempi abbastanza recenti.⁶ Un lungo silenzio sulle cui ragioni ci si può interrogare, ma, in sostanza, riteniamo condivisibili le considerazioni espresse in tal senso da Maria Teresa Moscato:

A mio parere, il silenzio in tema di religione e di educazione religiosa dipende, per un verso, dalle specifiche censure e dai riduzionismi che colpiscono la religione e la religiosità umana, come oggetti di ricerca, nell’intero orizzonte delle scienze umane e sociali, orizzonte in cui i riduzionismi sono anche più importanti delle censure effettive. La spe-

⁵ Citiamo, fra tutti, il testo di U. HEMEL, *Introduzione alla pedagogia religiosa*, tr. it. Queriniana, Brescia, 1990.

⁶ Per un’analisi più approfondita del dibattito pedagogico su questo tema ed i suoi più recenti sviluppi (che qui proponiamo in modo sintetico) rinviamo a: A. PORCARELLI, *La pedagogia tra le scienze delle religioni*, M. CAPUTO (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, 2018, pp. 143-160.

*cifica censura pedagogica dipende, inoltre, per un altro verso, dalla configurazione assunta dalla pedagogia contemporanea, all'interno del paradigma delle scienze dell'educazione, che è divenuto progressivamente prevalente a partire dagli anni Settanta del secolo scorso.*⁷

Per cogliere significativi segnali di ripresa di tale interesse dobbiamo attendere il trascorrere della prima decade del XXI secolo, con l'uscita di un numero monografico della rivista "Studi sulla formazione", curato da Franco Cambi nel 2011,⁸ ma la volontà di riportare i temi della religiosità e della formazione religiosa al centro del dibattito pedagogico accademico si deve all'opera di un gruppo di pedagogisti di varie Università, che ha avuto come centro propulsore alcuni progetti di ricerca coordinati da Maria Teresa Moscato e che hanno visto la collaborazione interuniversitaria dell'Università di Bologna e della Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna. I primi frutti di tale lavoro si sono concretizzati in due convegni,⁹ a carattere multidisciplinare, che hanno chiamato a raccolta esperti di diverse discipline (filosofi, teologi, sociologi, psicologi, storici delle religioni), assieme a pedagogisti, per ri-delimitare un campo di studi che – come si è detto – è già pienamente consolidato nell'ambito delle scienze delle religioni, con l'intento di includere in esso anche i contributi di area pedagogica e metterli in dialogo con quelli delle altre discipline.

Nel 2014 è stato costituito presso la SIPED (Società Italiana di Pedagogia) un gruppo di lavoro denominato "Religiosità e formazione religiosa", inizialmente coordinato da Maria Teresa Moscato e Pierpaolo Triani (2014-2017) e, dal 2017, da Paola Dal Toso, Pierpaolo Triani e Andrea Porcarelli. Al gruppo hanno progressivamente aderito una trentina di studiosi, afferenti a Università distribuite su tutto il territorio nazionale. In occasione di uno dei

⁷ M.T. MOSCATO, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, In: MOSCATO M.T., GATTI R., CAPUTO M., *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma, 2012, p. 130.

⁸ Il volume riporta alcuni contributi su tematiche attinenti le questioni religiose affrontate in ottica pedagogica, che rilanciano – anche in termini problematici – quanto meno l'opportunità di riaprire gli spazi per una riflessione pedagogica sull'esperienza religiosa. Citiamo, ad esempio, i saggi: F. CAMBI, *La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?*, Studi sulla formazione, 2-2011, pag. 7-17; E. COLICCHI, *Fede religiosa versus pluralismo: un intervento educativo*, Studi sulla formazione, 2-2011, pp. 19-38; M. GENNARI, *Oltre l'Aforisma 125. Religione e religiosità nella formazione dell'uomo*, Studi sulla formazione, 2-2011, pp. 39-45; C. NANNI, *La religione una risorsa formativa?* Studi sulla formazione, 2-2011, pp. 59-73.

⁹ Gli atti di tali convegni sono pubblicati in due volumi: M.T. MOSCATO, R. GATTI, M. CAPUTO (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma, 2012; F. ARICI, R. GABBIADINI, M.T. MOSCATO (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

primi seminari, tenutosi a Piacenza nel 2015, sono stati individuati alcuni interrogativi di fondo che costituiscono ancora oggi la base per incontri, percorsi di ricerca, linee di convergenza degli interessi accademici di ciascuno. Li riportiamo sinteticamente:

1) *L'esperienza religiosa come va strutturandosi all'interno del processo di formazione delle persone? Che rapporto c'è con le diverse età e le diverse situazioni di vita?*

2) *Quale incidenza ha l'esperienza religiosa e la formazione religiosa nei processi formativi delle persone?*

3) *Vi sono nella formazione religiosa dei dispositivi (si pensi alla preghiera, ai riti, alla dimensione comunitaria)? Vi è un nucleo di base di questi dispositivi? Come vanno modificandosi? Come incide la loro modificazione sull'esperienza religiosa delle persone e sulla loro formazione umana?*

4) *È possibile definire delle caratteristiche, trans-culturalmente valide, che distinguano un'esperienza religiosa autentica? (assumibile come finalità ultima di un'educazione religiosa)*

5) *Se la dimensione religiosa è ineludibile per comprendere l'umano, è possibile parlare di necessità di un'alfabetizzazione religiosa? È realmente possibile distinguerla da una formazione religiosa?*¹⁰

Sulla base di tali interrogativi sono state realizzate ulteriori iniziative di tipo convegnistico, che in parte sono confluite in alcune pubblicazioni, ma anche in progetti di ricerca, il primo dei quali ha coinvolto un campione di 2.675 soggetti adulti dichiaratamente religiosi (cattolici) ed un gruppo di confronto di 372 adulti, di varia estrazione dal punto di vista delle convinzioni religiose. Il disegno di ricerca era basato sulla scelta di indagare la fenomenologia dell'esperienza religiosa nel vissuto personale, piuttosto che limitarsi ad analizzare i comportamenti religiosi osservabili, a partire dalla convinzione che la religiosità non sia indagabile fuori e separatamente dal significato che ciascun soggetto conferisce ad essa. Il volume che presenta i risultati della ricerca¹¹ raccoglie anche i risultati di un referaggio in itinere che è stato realizzato durante un seminario nazionale di valutazione dei lavori, tenutosi a Bologna nel 2015, con il contributo di 11 studiosi di varie discipline (pedagogisti, sociologi, teologi, storici delle religioni, psicologi), che hanno analizzato e valutato un primo report di ricerca inviato loro in anteprima.

Gli orizzonti di attività del gruppo di lavoro si sono progressivamente

¹⁰ *Documento di lavoro*, predisposto dal Pierpaolo Triani, in occasione del Seminario del gruppo "Religiosità e formazione religiosa", tenutosi a Piacenza il 16 dicembre 2015.

¹¹ M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, R. GABBIADINI, G. PINELLI, A. PORCARELLI, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

allargati, a partire dal dinamismo di molti dei suoi membri, che hanno prodotto diversi contributi in volumi, riviste, miscellanee, contribuendo, di fatto, a rilanciare il dibattito pedagogico sulla religiosità nella comunità accademica italiana, anche attraverso l'animazione di workshop dedicati al nostro tema durante i convegni nazionali della SIPED.¹² Interessanti anche alcuni sviluppi a livello internazionale, a partire da un articolo di presentazione delle attività del nostro "Research group", a firma di Pierpaolo Triani e Maria Teresa Moscato,¹³ ma anche relazioni presentate a convegni internazionali¹⁴ da alcuni membri del gruppo.

3. La collana interdisciplinare dedicata all'esperienza religiosa

Tra gli strumenti messi in campo per dare maggiore forza al progetto complessivo del consolidamento di una riflessione pedagogica sui temi della religiosità, tenendo conto dei possibili agganci interdisciplinari di cui si è detto sopra, è stato concepito il progetto di una collana editoriale referata, con tutti i criteri di scientificità richiesti dalla comunità accademica per la validazione delle pubblicazioni e – conseguentemente – per la loro spendibilità in sede concorsuale o per valutazioni comparative anche ai fini dell'attribuzione di progetti di ricerca. In tale contesto va anche collocata la scelta di avviare il rapporto con FrancoAngeli, un editore prestigioso, di sicuro riferimento per il mondo dei pedagogisti (ma non solo), che ha anche la caratteristica di non rientrare tra le case editrici "di area", chiaramente riconducibili al mondo cattolico. Quest'ultimo elemento è stato oggetto di speciale attenzione, con una profonda sintonia tra i colleghi del gruppo promotore

¹² Ricordiamo, in particolare, lo spazio dedicato alle tematiche della religiosità durante il Convegno Nazionale SIPED su "La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative", presso l'università degli Studi di Bari "A. Moro", 18-19 ottobre 2018, con comunicazioni di Maria Chiara Castaldi, Paola Dal Toso, Silvia Guetta e Andrea Porcarelli. Ancora più significativo lo spazio di riflessione del Gruppo di lavoro su "Religiosità e formazione religiosa" durante i lavori del Convegno Nazionale SIPED su "La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive", presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, 14-15-16 gennaio 2021, in cui il workshop è stato coordinato dai proff. Triani e Porcarelli, con comunicazioni di Rita Casadei, Paola Dal Toso, Carlo Mario Fedeli, Silvia Guetta, Giorgia Pinelli, Andrea Porcarelli, Cristian Simoni, Marcello Tempesta.

¹³ M.T. MOSCATO and P. TRIANI *Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014–2016)*, *International Studies in Catholic Education*, 9 / 2017, pp. 45-57.

¹⁴ Ricordiamo, tra le ultime iniziative di rilievo, la partecipazione al convegno internazionale EARLI 2019, dedicato al tema "Values, Worldviews and Religions in Education: Changing Realities in the City", in calendario presso l'università di Stoccolma nei giorni 8-11 giugno 2020, posticipato a seguito dell'emergenza Covid e svoltosi on line nei giorni 9-13 novembre 2020, sono intervenute con relazioni Paola Dal Toso e Alessandra Augelli.

di questa iniziativa, per due ragioni fondamentali. La prima riguarda la volontà di non rinchiudersi in una sorta di “ghetto”, in cui, magari, può risultare più semplice far circolare testi e riflessioni di chiara ispirazione cattolica, ma i cui testi vengono talora “snobbati” nelle ricognizioni bibliografiche compiute da autori di altra ispirazione culturale. La seconda ragione riguarda la chiara volontà, sia da parte del Gruppo di ricerca della SIPED, sia da parte del gruppo promotore di questa iniziativa editoriale, di coinvolgere in questa impresa di ricerca persone appartenenti a diverse aree culturali e fedi religiose, che potrebbero essere scoraggiate dall’offrire il proprio contributo in una sede la cui collocazione fosse troppo chiaramente riconducibile al mondo cattolico.

È così nata la Collana interdisciplinare *L’esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari*, che – come recita la “ratio” dichiarata sul sito dell’Editore – “intende rispondere a bisogni sociali di conoscenza e comprensione reciproca, sul tema dell’esperienza religiosa, nell’orizzonte del pluralismo religioso e del multiculturalismo crescente. La scommessa è che il confronto rispettoso e razionale induca maggiore consapevolezza di sé in ogni tradizione, e che quindi possa potenziare la dimensione formativa di ogni esperienza religiosa”.¹⁵ L’approccio interdisciplinare dipende sia dalla fisiologica complessità dell’oggetto di studio (l’esperienza religiosa) sia dalla volontà di favorire il dialogo interdisciplinare tra diverse scienze delle religioni, in un contesto in cui la riflessione pedagogica trovi uno spazio significativo e centrale.

Il progetto editoriale, in questi primi anni di vita della collana, si è articolato lungo tre direzioni: quella degli studi e ricerche di area pedagogica, a partire dalla ricerca empirica sopra citata,¹⁶ ma includendo anche i volumi scaturiti da convegni di studio¹⁷ che hanno chiamato a raccolta esponenti significativi del mondo accademico italiano, che – in genere – hanno anche aderito al Gruppo di ricerca SIPED di cui si è detto sopra. Tra i testi di area sociologica va citato il volume che delinea il quadro religioso nella Cina comunista,¹⁸ mentre per l’area psicologica si è inizialmente provveduto alla

¹⁵ https://francoangeli.it/ricerca/Ricerca_Collana_Libri.aspx?Collana=1061. Condirettori della collana sono i proff. Maria Teresa Moscato e Andrea Porcarelli (pedagogisti) e Roberto Cipriani (sociologo). Anche il Comitato scientifico è interdisciplinare e coinvolge pedagogisti attenti al tema religioso, sociologi della religione, filosofi della religione, teologi.

¹⁶ M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, R. GABBIADINI, G. PINELLI, A. PORCARELLI, *L’esperienza religiosa*, op. cit.

¹⁷ Citiamo, in particolare, due volumi: P. DAL TOSO, D. LORO (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, FrancoAngeli, Milano, 2017; M. CAPUTO (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

¹⁸ F. YANG, *La religione nella Cina comunista. Dalla sopravvivenza al risveglio*, FrancoAngeli, Milano, 2020 (a cura di E. C. Del Re).

traduzione in lingua italiana di un bel testo scritto da un pastore metodista e psicologo di chiara fama¹⁹ (ancora inedito nella nostra lingua), che ripercorre gli stadi di sviluppo psichico delineati da Erickson per stabilire un correlato, rispetto ad essi, nella crescita della personalità religiosa. Un interessante filone di ricerca che ha trovato spazio nella collana è quello del rapporto tra dimensione religiosa ed espressione artistica,²⁰ che ha una sua nobile e lunga tradizione in ambito teologico (ci riferiamo alla *Teologia dell'arte sacra*), ma che ancora non era stato significativamente esplorato in prospettiva pedagogica. Interessante anche lo studio monografico di Laura Cavana sull'esperienza religiosa buddhista,²¹ riletta con profonda sensibilità pedagogica.

4. Il Dossier sull'IRC in un contesto multiculturale su una rivista pedagogica di "Fascia A"

Tra i frutti più recenti dell'attività del Gruppo di lavoro SIPED su "Religiosità e formazione religiosa" possiamo collocare un corposo Dossier, curato dallo scrivente, sull'insegnamento religioso in un contesto multiculturale, pubblicato sulla rivista pedagogica italiana "Nuova Secondaria Ricerca" nel dicembre 2020. Si tratta di un lavoro frutto di una progettazione condivisa con un ampio gruppo dei colleghi aderenti al Gruppo di cui sopra, a partire dalla scelta di cercare una sinergia con una prestigiosa rivista pedagogica di "Fascia A",²² fino all'idea di concentrarsi sull'insegnamento religioso in un

¹⁹ J. W. FOWLER, *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, FrancoAngeli, Milano, 2017 (a cura di R. Gabbiadini e M.T. Moscato).

²⁰ Citiamo in particolare i volumi: M. CASADEI TURRONI MONTI, C. RUINI (a cura di), *Musica ed esperienza religiosa. Un'ipotesi di ricerca tra musicologia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2017; M. CAPUTO, G. PINELLI (a cura di), *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

²¹ L. CAVANA, *La via del Buddhismo. Un cammino verso il risveglio*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

²² Per i non addetti ai lavori è utile precisare che le riviste scientifiche – per tutti i settori scientifico-disciplinari – di un certo valore per il prestigio delle pubblicazioni accademiche sono quelle inserite dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) in speciali elenchi che attribuiscono, per ogni settore scientifico-disciplinare, la collocazione in una fascia di "rating" delle riviste stesse. Evidentemente, la fascia "A" rappresenta quella di livello più elevato e prevede, oltre ad alcuni requisiti formali (come ad esempio la presenza di un abstract in Italiano e Inglese, parole-chiave indicizzate secondo i criteri dei vari settori di ricerca, ecc.), una "peer review" (con sistema a "doppio cieco") da parte di professori universitari degli stessi settori scientifico-disciplinari a cui si riferiscono gli articoli da pubblicare, e la considerazione della qualità dei prodotti scientifici raggiunta nella VQR (Valutazione della Qualità della Ricerca) dai contributi pubblicati nella rivista, oltre ad un significativo impatto della produzione scientifica ("impact factor"), dove tale parametro risulti appropriato.

contesto multiculturale, individuando, in particolare, quattro ambiti tematici su cui far convergere i contributi di ricerca: 1) l'educazione religiosa in un contesto multiculturale; 2) sguardo storico e istituzionale sull'insegnamento religioso in Italia; 3) suggestioni di tipo educativo e didattico; 4) la formazione degli insegnanti di religione in prospettiva multiculturale.

Il dossier²³ offre un quadro ampio e multiprospettico dell'insegnamento religioso in un contesto multiculturale, a partire dal rapporto con il più ampio tema dell'educazione religiosa, a cui è dedicato il contributo di apertura (M.T. Moscato, *Insegnamento della religione ed educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale*), la cui riflessione si snoda in un gioco di specchi tra una visione ampia della multiculturalità e un insegnamento religioso che, pur configurandosi come disciplina scolastica, non può venir meno al ruolo educativo che è proprio di tutte le discipline. Il contributo di chi scrive²⁴ è orientato ad approfondire le caratteristiche epistemologico-teologiche di uno sguardo "religioso" sull'esperienza religiosa, specialmente in un tempo di pluralismo religioso in cui è importante che il dialogo interculturale assuma i tratti del dialogo interreligioso. Tale tema viene ripreso nel contributo di Marcello Tempesta (*Il dialogo islamo-cristiano tra memoria e futuro: una lettura pedagogico-didattica del Documento di Abu Dhabi*), che approfondisce gli aspetti pedagogico-didattici del documento firmato il 4 febbraio 2019 da Papa Francesco e dal Grande Imam Ahmad Al-Tayyeb. Elsa Maria Bruni (*L'«ora di religione»*. *Una chance per la formazione e per la scuola*) delinea le ragioni pedagogiche della presenza di un insegnamento di tipo religioso anche in una società ed in uno Stato (come quello italiano) che, da un lato, si definiscono "laici", ma, dall'altro, non possono escludere il riferimento all'esperienza religiosa.

Alcuni contributi propongono uno sguardo sull'IRC in prospettiva storico-pedagogica, ricostruendone il percorso a partire dalla riforma Gentile, a cui è dedicato il contributo di Fernando Bellelli (*La dimensione religiosa nella Riforma Gentile*), che mette in luce lo stretto rapporto tra la forma storica concreta assunta dalla riforma Gentile e la sua concezione teoretica, che considerava la religiosità come un succedaneo della riflessione filosofica. In ideale continuità si colloca il saggio di Paola Dal Toso (*Cambiamenti dell'insegna-*

²³ A. PORCARELLI (a cura di), Dossier: *L'insegnamento della religione in un contesto multiculturale*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 4, dicembre 2020, pp. 74-368; i singoli contributi di cui parleremo nelle prossime righe saranno nominati con autore e titolo, senza ri-precisare per ciascuno di essi né la collocazione in questo numero di questa rivista (che si dà per implicita per tutti), né le singole pagine lungo le quali si distende.

²⁴ A. PORCARELLI, *Il dialogo interreligioso in prospettiva pedagogica*.

mento della Religione nel primo ciclo della scuola italiana dal secondo dopoguerra all'attuale contesto multiculturale), che analizza in modo puntuale i programmi dell'IRC nella scuola italiana da quella dell'infanzia fino alla media, prendendo in esame le finalità educative, i contenuti proposti e le metodologie didattiche suggerite, con un'evoluzione significativa da un approccio catechistico ad uno disciplinare. Interessante e ben documentato è il contributo di Carlo Macale, che presenta e discute l'ipotesi di sostituire o affiancare l'IRC con un insegnamento aconfessionale di storia delle religioni, mostrandone le ragioni, ma anche i limiti intrinseci. Una riflessione strutturata sull'identità dell'IRC nella scuola italiana di oggi viene offerta dal saggio di Sergio Ciatelli (*Un osservato speciale: trent'anni di ricerche sull'Irc*), che presenta un ampio quadro di ricerche empiriche realizzate in Italia negli ultimi trent'anni, sia a livello nazionale che a livello territoriale, che, di fatto, abbracciano l'evoluzione dell'IRC neoconcordatario. Il contributo di Carlo Maria Fedeli (*L'ora di religione, nella scuola di oggi, come kairós educativo e formativo*) focalizza una lettura pedagogico-didattica delle Indicazioni per l'IRC (del 2010 e del 2012), mettendo in luce come tale insegnamento si possa configurare come un'occasione (un *kairòs*) per generare contesti di apprendimento significativo.

Diversi sono i contributi che propongono suggestioni e proposte di tipo educativo e didattico, che si vanno ad innestare in vari ambiti formativi: formali, non formali e informali. Tra le strategie che possono essere utilizzate in modo "trasversale", vi è quella della scrittura autobiografica, di cui ci parla Alessandra Augelli (*Scrivere i movimenti interiori in adolescenza: il diario spirituale come strumento educativo interculturale*); sulla stessa linea possiamo collocare alcune suggestioni che si trovano nel testo di Maria Chiara Castaldi (*I diritti dello spirito: la relazione pedagogica tra religiosità e interculturalità*), che dà conto di un'esperienza educativa realizzata nel contesto di un "laboratorio di talenti". Un tema trasversale molto suggestivo è quello del saggio di Silvia Guetta (*Il perdono in educazione: il contributo della tradizione ebraica a questo strumento per la riconciliazione e la pace*), che presenta in modo attento il tema del perdono nella tradizione ebraica e come strumento per un'educazione alla pace che può essere trasversale a più culture e prospettive religiose. Marisa Musai (*La mediazione del bello per educare all'alterità in una scuola multiculturale*) mette in luce la straordinaria apertura ad un'Alterità di tipo spirituale che si trova nell'esperienza del bello, e sottolinea il concetto centrale dell'armonia, che si colloca nel cuore della creazione artistica; suggestioni convergenti si trovano nel saggio di Giorgia Pinelli (*Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale*), che prende le mosse da analoghe consapevolezze teoriche, per leggerle - attraverso 10 interviste semi-strutturate a docenti di IRC - nel

concreto dell'attività educativa e didattica. Il lavoro di Michele Caputo e Tommaso Rompianesi (*Pluralismo e dialogo interreligioso: analisi di materiali didattici per la scuola secondaria di primo grado*) analizza in modo sistematico i più diffusi tra i libri di testo per l'IRC nella scuola secondaria di primo grado, mentre quello di Melania Bortolotto (*L'insegnamento della religione cattolica attraverso i libri di testo per la scuola dell'adolescente*) offre un'accurata analisi di otto tra i più diffusi e recenti libri di testo per la scuola secondaria di secondo grado, soffermandosi sull'impianto pedagogico didattico e sulle modalità con cui viene affrontata la prospettiva interculturale e interreligiosa.

Volendo chiudere la nostra rassegna citando i saggi che possono essere utili per riflettere sulla formazione degli insegnanti, prendiamo le mosse da quello di Cristian Simoni (*L'azione educativa e l'equilibrio pedagogico: una declinazione per l'insegnamento religioso*), che propone un modello di analisi riflessiva dell'agire degli educatori in genere e degli educatori religiosi in particolare, mentre Adriana Schiedi (*Formare l'insegnante di religione: sapere, evangelizzazione e testimonianza "vicaria"*) delinea alcune suggestioni di tipo teorico sulla formazione dell'insegnante di Religione, colte a partire dalla riflessione di alcuni grandi "testimoni" dell'educazione religiosa. Molto interessante è il contributo di Rosino Gabbiadini (*L'insegnamento della Pedagogia Interculturale in alcuni Istituti Superiori di Scienze Religiose in Italia*), che si interroga circa la presenza sia di insegnamenti espliciti di *Pedagogia interculturale*, sia di altre forme di attenzione al fenomeno del pluralismo culturale e religioso, nei percorsi formativi degli aspiranti Insegnanti di Religione.

5. Conclusioni

Il percorso che abbiamo delineato si colloca, se possiamo prendere a prestito una metafora teologica, tra il "già" e il "non ancora". Vi sono *già* alcuni sintomi interessanti di una ripresa d'interesse, soprattutto nell'ambito accademico italiano e nel mondo delle Università statali, per una ricerca di tipo pedagogico sulle tematiche di tipo religioso (compresa quella, piuttosto controversa ed esposta ad attacchi di tipo ideologico, dell'insegnamento religioso nelle scuole). Ciò che riteniamo *non ancora* adeguatamente consolidato è lo spazio epistemico di una *pedagogia religiosa* che stenta ad affermarsi tanto nella prassi didattica delle Università statali (dove non compaiono insegnamenti riconducibili alla pedagogia religiosa), quanto – quel che è peggio – in quella delle università pontificie. È soprattutto da queste ultime che ci si potrebbero attendere i prossimi segnali in tale direzione, visto che si è colta la necessità di inserire insegnamenti di area pedagogica negli ISSR (ma solo per gli aspiranti insegnanti di Religione), mentre non si è ancora ravvisata

l'opportunità di inserirli per coloro che si preparano al sacerdozio e che dovranno, in prospettiva, occuparsi di formazione di educatori, catechisti, talvolta degli stessi insegnanti di Religione ... senza una preparazione pedagogica specifica. Si potrebbe dire che alcune delle istanze pedagogiche connesse al ministero sacerdotale vengono spesso collocate negli insegnamenti di *Catechetica e Pastorale*, ma ciò non cambia la nostra percezione – nell'analisi della *Ratio studiorum* delle Facoltà teologiche – di una carenza grave sul piano della cultura pedagogica, che potrebbe essere parzialmente assolta attraverso l'introduzione di corsi di *Pedagogia religiosa* (in tutte le Facoltà teologiche), contribuendo, in tal modo, ad una piena cittadinanza di tale disciplina tra le *scienze religiose*.

L'IRC NELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO: ASPETTI LEGISLATIVI, DIDATTICI E SOCIO-DEMOGRAFICI

LUCA RASPI

(Docente di Legislazione scolastica all'Istituto Superiore di Scienze Religiose Ligure)

SOMMARIO: 1. Il cammino storico dell'Insegnamento della Religione nella secondaria di II grado. - 1.1. *Dalla Legge Casati al Concordato*. - 1.2. *Dal Concilio Vaticano II alla Revisione del Concordato*. - 2. Aspetti didattici e metodologici nella pedagogia dell'IRC nella secondaria di II grado. - 3. La figura dell'Insegnante di Religione: aspetti socio-demografici. - 3.1. *La massiccia e crescente presenza di IdR laici*. - 3.2. *Una professione prevalentemente rosa*. - 3.3. *Un corpo docente di età media abbastanza elevata*. - 3.4. *L'IdR oggi: un professionista preparato alle sfide educative attuali*. - 4. Uno sguardo agli studenti del 2021. - 4.1. *Caratteristiche socio-culturali*. - 4.2. *Gli adolescenti e la religione*. - 4.3. *Gli adolescenti e l'IRC*.

1. Il cammino storico dell'Insegnamento della Religione nella secondaria di II grado

1.1. *Dalla Legge Casati al Concordato*

L'Insegnamento della Religione fu introdotto nel sistema scolastico italiano fin dalla sua origine. La genesi normativa e strutturale della scuola italiana risale al 1859, allorché venne promulgata la *Legge Casati*, alla vigilia della nascita del Regno d'Italia. Questa legge prevedeva la presenza di un'istruzione religiosa in ogni grado di scuola. Tale insegnamento era obbligatorio e per non partecipare alle lezioni esisteva la possibilità di ottenere una dispensa. Nella scuola superiore l'Insegnamento della Religione (IRC) era impartito da un «direttore spirituale», che era nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione.¹ Il carattere dell'insegnamento religioso possedeva i tratti della catechesi e veniva impartito secondo le logiche didattiche trasmissive della seconda metà dell'ottocento.

Tra la fine dell'800 e l'inizio del '900 si susseguirono diverse riforme normative relative alla scuola. Si trattò di interventi legislativi riguardanti la struttura del sistema del sistema scolastico, che toccarono anche l'IRC. Questa disciplina visse vicende alterne, che rispecchiarono il complesso rapporto tra lo Stato e la Chiesa in quegli anni. Nel 1877, a seguito dei provvedimenti legislativi portati avanti dal ministro Coppino, l'IRC fu abolita nella

¹ Cfr. E. BUTTURINI, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia, 1987, pp. 9-11.

secondaria superiore e, pertanto, scomparve *tout-court* la figura del direttore spirituale.

Tappa fondamentale del cammino dell'IRC fu la stipula del *Concordato* del 1929 tra lo Stato italiano e la Santa Sede, che stabilì la presenza dell'insegnamento della religione nella scuola, in ogni ordine e grado. La disciplina doveva essere impartita da insegnanti ritenuti idonei dall'autorità ecclesiastica. La valutazione degli studenti doveva essere espressa con un giudizio che sarebbe apparso su un'apposita nota allegata alla pagella. Inoltre, questo insegnamento non poteva essere oggetto di esami. Questi elementi previsti dalla Legge 824/30 hanno caratterizzato la disciplina, rendendola un *unicum* nel panorama scolastico italiano fino ai nostri giorni. È bene ricordare che, al momento in cui venne siglato il Concordato, era in vigore lo Statuto albertino, per il quale la religione cattolica era religione di Stato e, in virtù di questo, non poteva sussistere che un unico insegnamento della religione: gli altri credo, infatti, potevano essere solo ammessi. Conseguentemente: «Oggetto di insegnamento non era la Religione cattolica, quanto la "dottrina cristiana", cioè non la manifestazione culturale, ma il contenuto dogmatico in vista di una possibile formazione alla fede personale».² L'IRC, che derivava dall'Accordo, era caratterizzato da finalità catechetiche. I programmi che furono emanati per la scuola secondaria risentirono di questa impostazione ed ebbero una vita molto lunga, sopravvivendo, di fatto, fino agli anni sessanta.

1.2. Dal Concilio Vaticano II alla Revisione del Concordato

Nel 1967, a due anni dal termine del Concilio Vaticano II, vennero emanati, con il DPR 30 giugno n. 756, i nuovi programmi di IR per la scuola secondaria superiore, che entrarono in vigore nell'a.s. 1967/68. Questi programmi cercavano di rispondere alle esigenze educative contemporanee, tenendo conto dei recenti documenti magisteriali. Nel testo di questi programmi viene posta particolare attenzione alle dinamiche evolutive dello studente, mettendo al centro la sua libertà e le sue capacità riflessive, oltre allo sviluppo di un'attitudine personale intorno ai temi religiosi. Occorre rilevare che era ancora presente un impianto contenutistico e didattico di tipo catechetico, in quanto si parlava esplicitamente di formazione cristiana.

Gli anni Settanta furono caratterizzati da una riflessione all'interno della comunità ecclesiale per rileggere, secondo la realtà del tempo, la natura ed i contenuti dell'IR. Questo sforzo si tradusse nella pubblicazione di alcuni interventi. In particolare, può essere utile ricordare la *Nota della Commissione episcopale per la catechesi, L'insegnamento della religione nelle scuole*

² S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 181.

italiane del 1969, il *Rinnovamento della Catechesi* del 1970 e la Nota dell'Ufficio Catechistico Nazionale *L'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori* del 1971.

L'impegno ecclesiale decennale nel dibattito sull'IRC convogliò, in buona parte, nella soluzione che prese forma nella revisione del Concordato del 1984. Quest'ultima diede vita al nuovo Insegnamento della Religione Cattolica (IRC). Si trattò di una vera e propria rivoluzione copernicana. La disciplina doveva essere impartita secondo le finalità della scuola e secondo una prospettiva confessionale. Pur essendo un insegnamento curricolare, diventava facoltativo, lasciando alle famiglie fino alle medie inferiori e agli studenti delle superiori la possibilità di avvalersene o meno, al fine di preservare la libertà di coscienza garantita dalla Costituzione. L'IRC rimase atipica in ordine alla valutazione, in quanto alla disciplina continuava ad essere applicato il divieto di uso di voti numerici e la partecipazione agli esami. La valutazione periodica e finale, inoltre, continuava a dover essere collocata in una nota distinta dalla pagella.

La firma del *Concordato* e della successiva *Intesa* tra Stato e Conferenza Episcopale Italiana determinarono un deciso cambiamento a livello istituzionale, che, come è facile immaginare, ebbe significative conseguenze non solo per la forma del nuovo insegnamento, ma anche per quanto riguarda i programmi e la didattica. Nonostante i summenzionati limiti intrinseci alla disciplina, non mancò l'impegno per rinnovare i programmi nei vari gradi di scuola. Il cambiamento avvenne con il DPR 21 luglio 1987, n. 339, che emanava i nuovi programmi per la secondaria superiore. Essi furono organizzati in quattro paragrafi: natura e finalità dell'IRC, obiettivi e contenuti, indicazioni metodologiche. Tutto questo fu scansionato in biennio e triennio: «Interessante notare, nel quadro della finalità una rilettura del Concordato, per cui la conoscenza del patrimonio storico culturale cattolico del Paese diventava un motivo non solo per guardare alla formazione assiologica dell'uomo, ma anche per formare buoni abitanti della polis, capaci non solo di rileggere la realtà con discernimento, ma anche di compiere scelte religiose mature».³

Tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del terzo millennio, la scuola italiana fu interessata da un processo di riforma che interessò non solo la struttura, ma anche e, forse soprattutto, i programmi, che lasciarono il posto alle Indicazioni Nazionali. A seguito di un'intensa attività di lavoro da parte del Servizio nazionale per l'IRC, videro la luce le Indicazioni Nazionali per la disciplina, che furono adottate in via provvisoria a cominciare dalle classi

³ L. RASPI, *Legislazione scolastica e Insegnamento della Religione cattolica*, Glossa, Milano, 2019, pp. 202-203.

prime per l'anno scolastico 2010/2011. Queste Indicazioni furono riviste in tempi molto rapidi, vennero alla luce all'inizio del 2012 e furono emanate dal DPR 20 agosto 2012, n. 176.

2. Aspetti didattici e metodologici nella pedagogia dell'IRC nella secondaria di II grado

Le Indicazioni Nazionali furono, sicuramente a livello formale, un radicale cambiamento, in quanto nel loro impianto mutavano la *ratio* stessa dell'insegnamento. Venivano superati i vincoli stringenti dei programmi, favorendo la logica dell'autonomia scolastica. Le Indicazioni rispondevano alle istanze internazionali già delineate nel 1997 dall'OCSE con il progetto DeSe-Co (*Definition and Selection of Competencies*), relativo alla definizione di competenze chiave e all'acquisizione di queste da parte degli studenti. La didattica doveva cercare di offrire conoscenze settoriali, abilità per rispondere ai *know how* disciplinari e competenze intese come «padronanza di capacità specifiche nel contesto in cui si opera [...] base per una valorizzazione nella propria carriera di studio».⁴

Il processo di cambiamento auspicato per concretizzare quanto previsto dalle Indicazioni è ancora oggi in divenire, poiché non sono mancate e non mancano resistenze nella prassi dei docenti, che stentano, spesso, ad applicare, nella didattica quotidiana, la *visio* pedagogica derivante da una didattica per competenze. La logica delle Indicazioni prevede un superamento dei paradigmi didattici tradizionali, basati sulla trasmissione di nozioni, talvolta sganciate dall'esperienza di vita, per offrire un sapere significativo per l'esperienza.

Nell'ambito dell'IRC, per rispondere efficacemente alle esigenze scaturite dall'emanazione delle Indicazioni Nazionali, è stato profuso un notevole impegno da parte di numerosi studiosi per definire il costrutto di competenza religiosa e per proporre un modello didattico adeguato. Grazie agli sforzi compiuti da un'equipe di studiosi della Pontificia Università Salesiana, guidati da Don Zelindo Trenti, è stato creato un modello pedagogico-didattico, denominato Didattica Ermeneutico-Esistenziale,⁵ che possiede molte poten-

⁴ M. PELLERREY, *Competenza*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI, *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 2008, p. 219.

⁵ Sono numerosi i contributi che sono stati prodotti per approfondire la Didattica Ermeneutico-Esistenziale. Fra questi, si possono ricordare i seguenti testi: Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann, 1990; Z. TRENTI - R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann, 2006; R. ROMIO - S. CICATELLI (a cura di), *Educare oggi. La didattica ermeneutica esistenziale*, Elledici, Torino, 2017; R. ROMIO - M. MARCHETTO, *Comprensione di sé e impegno educativo. La pedagogia ermeneutica esistenziale: fondamenti teorici e sviluppi pedagogico-didattici*, Elledici, Torino, 2018.

zialità per rispondere alle istanze delle Indicazioni. Questo modello mette al centro i bisogni educativi e le domande degli studenti, al fine di favorire l'acquisizione delle competenze, superando così un approccio didattico nozionistico e puntando alla personalizzazione del processo educativo.⁶ La didattica Ermeneutico-esistenziale ha trovato ampio riscontro nella prassi dei docenti di religione, che, nel corso degli ultimi anni, sono stati coinvolti in numerosi percorsi di aggiornamento, al fine di rispondere adeguatamente alle istanze pedagogico-didattiche contemporanee.

Per avere un quadro circa la prassi didattica degli IdR, si può fare riferimento alla ricerca *Una disciplina alla prova*. È un'importante indagine, promossa dal Servizio Nazionale per l'IRC e l'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana. Grazie a questo lavoro sono stati indagati molti aspetti relativi allo stato dell'IRC nella scuola italiana, attraverso la somministrazione di alcuni questionari opportunamente tarati per raccogliere informazioni sia da studenti che da docenti. Questa indagine⁷ ha coinvolto una popolazione di 3000 IdR e 20000 studenti. È stato svolto, dunque, uno studio su una vasta e rappresentativa base campionaria.

Secondo quanto rilevato dall'indagine summenzionata, gli IdR della secondaria di II grado, nelle loro lezioni, prediligono la lezione dialogata e i lavori di gruppo.⁸ Attualmente sembra che gli IdR, con grande costanza, abbiano aggiornato la loro prassi didattica per rispondere efficacemente alle sfide educative ed inclusive, facendo ricorso a metodologie quali la *cooperative learning* e la *flipped classroom*. Sono spesso all'avanguardia nell'impiego di nuove tecniche, soprattutto nell'ambito digitale.

3. La figura dell'Insegnante di Religione: aspetti socio-demografici

Dopo aver preso in considerazione l'evoluzione normativa e i risvolti didattici relativi all'IRC, potrebbe essere utile chiedersi: «Chi sono i docenti che insegnano religione nella scuola secondaria di secondo grado?». Si tratta di una domanda non certo di second'ordine, anzi, di un quesito di primaria importanza per delineare alcuni fattori demografici che tratteggiano questa figura professionale oggi.

⁶ Cfr. R. ROMIO, *Il ruolo della didattica nei processi educativi*, in L. RASPI (a cura di), *Pedagogia e didattica dell'insegnare religione*, San Paolo, Milano, 2020, p. 85.

⁷ Questa ricerca è stata preceduta da altre tre che si sono svolte negli anni scolastici 1988/89, 1995/96 e 2003/04.

⁸ Cfr. A. PORCARELLI, *La prassi didattica degli insegnanti di religione*, in S. CICATELLI, G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova*, Elledici, Torino, 2017, pp. 129-145.

3.1. *La massiccia e crescente presenza di IdR laici*

I dati di cui si può disporre rispetto alla popolazione degli IdR sono stati forniti, ormai cinque anni orsono, dalla già menzionata ricerca *Una disciplina alla prova*. Lo studio ha rilevato il fatto che gli IdR attualmente in servizio nel secondo ciclo della scuola statale sono composti soprattutto da laici, in una quota che si attesta intorno al 95% del campione. La quasi totalità di laici nel corpo docente non ha comportato particolari difficoltà né nella prassi della disciplina né nella percezione del valore della figura dell'insegnante. In altre parole, il fatto che gli IdR siano soprattutto laici non è stato percepito, sia all'interno della Chiesa che nello spazio secolare, come una perdita di valore. In ambito ecclesiale, nello spirito conciliare, la figura del laico è stata accolta come lievito autentico per il contesto secolare della scuola, dove può esprimere la propria fede attraverso una testimonianza di vita evangelica, svolgendo un importante servizio alla cultura: «Il servizio alla persona e alla società umana si esprime e si attua attraverso la creazione e la trasmissione della cultura, che, specialmente ai nostri giorni, costituisce uno dei più gravi compiti della convivenza umana e dell'evoluzione sociale. [...] Per questo la Chiesa sollecita i fedeli laici ad essere presenti, all'insegna del coraggio e della creatività intellettuale, nei posti privilegiati della cultura, quali sono il mondo della scuola e dell'università, gli ambienti della ricerca scientifica e tecnica, i luoghi della creazione artistica e della riflessione umanistica».⁹

3.2. *Una professione prevalentemente rosa*

Accanto al fenomeno della laicizzazione, occorre mettere in luce anche la forte presenza femminile nel corpo docente di religione. Si tratta di una situazione in parte in linea con le altre discipline scolastiche. Stando ai dati della summenzionata ricerca: «Nella scuola dell'infanzia, l'insegnante laico è soprattutto donna (il 97,3% rispetto al 2,3% degli uomini) [...] Nella scuola primaria, tra i laici aumenta la percentuale dei maschi (11,5% a fronte di 87,9% di femmine) [...] Nella secondaria di I grado i laici donne e uomini sono in un rapporto di circa 2 a 1: nella scuola statale 69,0% donne e 30,8%; nella scuola cattolica 70,0% femmine e 30,0% di maschi. Situazione quasi simili nella secondario di II grado: 59,7% di donne contro 38,7 di uomini nella scuola statale; 69,7% di femmine contro 30,2 nella scuola cattolica».¹⁰ I numeri ci restituiscono un'immagine degli IdR prevalentemente di colore

⁹ GIOVANNI PAOLO II, *Christifideles laici*, n. 44.

¹⁰ F. MONTAGNINI, *Il profilo dell'insegnante di religione*, in S. CICATELLI, G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova*, cit., p. 82.

rosa, ma con una quota azzurra superiore rispetto alle altre discipline. In queste ultime, infatti, la percentuale di insegnanti femmine cresce maggiormente, raggiungendo l'82,7% dell'intero comparto, stando ai calcoli statistici offerti dal Ministero dell'Istruzione risalenti al 2017. Tra gli IdR, nonostante la prevalente presenza di donne, permane, dunque, una quota di presenza maschile superiore rispetto a quella degli insegnanti di posto comune o di altre discipline. Questo dato ci può aiutare a riflettere sull'importanza vocazionale che anima la scelta della professione IdR. La spinta che direziona un soggetto all'insegnamento della Religione quale professione stabile di vita, quando è animata dalla fede ed è frutto di un autentico discernimento, prescinde, infatti, dal genere di appartenenza.

3.3. *Un corpo docente di età media abbastanza elevata*

Un altro aspetto demografico da rilevare è l'età anagrafica degli IdR in servizio nella Secondaria di II grado. I dati offerti dal Ministero dell'Istruzione forniscono un'età media degli insegnanti che si colloca oltre i 51 anni. Secondo i dati pubblicati dalla ricerca *Una disciplina alla prova*, l'età media degli IdR nella scuola statale si attesta a 49,8 anni, mentre in quella cattolica a 46,1. Un dato che, senz'altro, suscita una certa riflessione. Si tratta di un'età media abbastanza alta, anche se leggermente inferiore rispetto a quella dei docenti di altre discipline: «Le ragioni di un'età media così alta sono certo da correlarsi a questioni relative al mercato del lavoro e all'età pensionabile. Per gli IdR, tuttavia, il dato potrebbe connettersi alla motivazione e alla valutazione della propria esperienza lavorativa: la spinta ideale e la valutazione positiva sosterebbero la permanenza nella scuola pur a fronte delle numerose problematicità specificamente connesse alla disciplina (dalla progressiva diminuzione degli avvalentesi ai punti di debolezza e alle difficoltà dell'IRC)».¹¹

3.4. *L'IdR oggi: un professionista preparato alle sfide educative attuali*

Sembra che i cambiamenti socio-demografici che hanno segnato la storia degli ultimi decenni del corpo docente di religione siano stati notevoli. Questo fatto è andato di pari passo con la crescita ed il consolidamento dell'IdR come una figura professionale caratterizzata da un alto livello di preparazione, impegnata a svolgere il proprio ruolo educativo con una carica adeguata di motivazione ed illuminata da un'autentica passione educativa. L'indagine *Una disciplina alla prova* ha rilevato che la quasi totalità dei docenti non

¹¹ *Idem*, p. 79.

cambiarebbe affatto il proprio lavoro, segno di un'autentica vocazione che spinge una persona a scegliere questa professione e che in questa vocazione trova sostegno lungo la carriera. I docenti paiono essere consapevoli degli elementi di debolezza che caratterizzano la disciplina da loro insegnata, ma, parimenti, sentono un grande desiderio di offrire agli adolescenti una formazione religiosa di qualità, per contribuire alla crescita integrale della persona. Nel contesto culturale contemporaneo, in cui i ragazzi vivono delle esperienze liquide tipiche della *digital age*, gli IdR di oggi mostrano una grande capacità nel saper mettere in dialogo la cultura religiosa e la tradizione cattolica con la multiculturalità e la multireligiosità, riuscendo ad essere costruttori di ponti e *uomini della sintesi* nel favorire il dialogo «tra fede e cultura, tra vangelo e storia, tra i bisogni degli alunni e le loro aspirazioni profonde».¹²

4. Uno sguardo agli studenti del 2021

4.1. Caratteristiche socio-culturali

L'ingresso nella scuola secondaria di II grado rappresenta un'esperienza psicosociale importante e delicata per gli studenti, che vivono un passaggio psico-fisico segnato da notevoli cambiamenti. L'adolescenza è una fase di vita in cui l'individuo conquista le capacità necessarie ad assumersi le responsabilità future tipiche dello *status* di adulto. Si tratta di un periodo di transizione in cui il soggetto si confronta con continue trasformazioni, che spesso dall'esterno vengono scambiate per instabilità, precarietà e squilibrio. Il rapporto con gli adulti e le istituzioni è spesso conflittuale o di rottura. Tenendo presenti questi fattori che rendono l'adolescenza un momento delicato della crescita, può essere utile domandarsi: «Chi sono i ragazzi che frequentano attualmente la secondaria di II grado?». Sono la *generazione Z*: «la seconda generazione a diventare adulta nel nuovo millennio, ma la prima a esservi nata o a crescervi fin dall'infanzia. [...] è la prima "vera" nativa digitale; è nata immediatamente prima della crisi economica, con cui ha dovuto fare i conti; è costantemente in contatto con culture di altri paesi; è nata con un'idea di Europa già costituita, che vede frammentarsi».¹³ Non bisogna dimenticare che gli studenti che si incontrano in quest'ora sono «la *social e selfie generation*: il 97% possiede uno smartphone, per 7 su dieci rap-

¹² CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, n. 23.

¹³ S. ALFIERI, E. MARTA, P. BIGNARDI, «Generazione Z». *Investire sul presente per migliorare il futuro*, in Istituto Giuseppe Toniolo (ed) *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani*, Il Mulino, Bologna, 2020, p. 201

presenta il mezzo prediletto per collegarsi a Internet. Da mobile passano connessi 3 ore e 40 minuti».¹⁴

4.2. *Gli adolescenti e la religione*

Gli studenti respirano a pieni polmoni l'aria culturale della contemporaneità ed esperiscono un forte senso di instabilità. Gli adolescenti di oggi, rispetto alla religione e alla religiosità, sembrano sempre più distanti dai tradizionali riferimenti istituzionali. In loro crescono forme di indifferenza religiosa ed ateismo pratico, ma non pare essersi annichilita la sete di spiritualità e la domanda di senso. Gli adolescenti difficilmente si autodefiniscono atei o agnostici, piuttosto si qualificano come «non credenti», ovvero come persone che non praticano nessuna religione e non si riconoscono nella Chiesa: «Molti giovani che oggi si dichiarano atei o non credenti hanno maturato questo orientamento dopo un percorso più o meno intenso di formazione religiosa, essendo stati introdotti dalla famiglia ai primi sacramenti della vita cristiana e avendo frequentato per un certo periodo gli ambienti ecclesiali. Per questi casi, dunque, si può parlare di un processo di socializzazione religiosa che – per le più diverse ragioni – si è interrotto in un particolare momento della propria biografia, in genere nell'età dell'adolescenza».¹⁵ Accanto ad una larga fetta di giovani che si definiscono spirituali, ma non religiosi, non sono, comunque, scomparsi coloro che si ritengono cristiani, magari rifiutando i fondamenti della fede. Non in ultimo, occorre segnalare la presenza di molti ragazzi che continuano a trovare un riferimento certo nella Chiesa, seppure, talvolta, con sostanziali differenze nella prassi di vita comunitaria ecclesiale.

4.3. *Gli adolescenti e l'IRC*

Il rapporto degli adolescenti con la religione risulta molto complesso e variegato, e tutto questo comporta conseguenze che interessano l'IRC. Se si osservano i dati forniti dal Servizio Nazionale per l'IRC, che ogni anno rileva a livello nazionale il numero di coloro che si avvalgono o meno della disciplina, si possono notare alcune importanti differenze tra i vari gradi di scuola e tra nord e sud del Paese. Se nell'Infanzia e nella Primaria l'adesione all'IRC coinvolge pressoché la quasi totalità degli studenti, nella secondaria di II grado tale adesione conosce una certa flessione. Guardando ai dati, nell'anno scolastico 2018/19, l'80,21% degli studenti del secondo ciclo ha

¹⁴ R. ROMIO, *Educare alla vita in una società post-secolare e post-cristiana*, Elledici, Torino, 2021, p. 46.

¹⁵ F. GARELLI, *Piccoli atei crescono*, Il Mulino, Bologna, 2016, p. 12.

scelto di frequentare l'IRC. Nel territorio nazionale tale percentuale conosce delle differenze, mostrando al Sud una scelta quasi plebiscitaria, con numeri che raggiungono il 96,58% della popolazione studentesca, mentre al nord il tasso di avvalentesi scende al 72,37%.

Nonostante queste differenze tra Settentrione e Mezzogiorno, la disciplina, viste le percentuali di avvalentesi, sembra essere generalmente apprezzata per diversi motivi. Nella scelta dei più grandi sembra avere un peso specifico notevole la figura del docente, che risulta un punto di riferimento per affrontare importanti questioni e per intessere un serio dialogo educativo. Secondo quanto riportato da *Una disciplina alla prova*, a monte della scelta di seguire l'IRC «i quattordicenni pongono ovunque al primo posto la propria fede religiosa (cattolica), seguita sistematicamente, ma a una certa distanza, dalla volontà di confrontarsi con chi la pensa diversamente [...]». Con gli studenti più grandi la situazione cambia: la ricerca del dialogo sale spesso al primo posto, soprattutto nell'ultimo anno e l'appartenenza religiosa scivola in molti casi al secondo [...]. Comincia a farsi spazio l'apprezzamento personale per l'IdR, che occupa spesso la terza posizione e tra i più grandi arriva al secondo posto».¹⁶ Sembra, dunque, che la disciplina trovi largo apprezzamento presso gli alunni, una stima che è possibile grazie all'impegno quotidiano di tanti docenti che approfondono impegno, competenze e testimonianza di vita per offrire prospettive di senso in un orizzonte culturale di qualità, in quanto capace di suscitare il desiderio di incontro con il vero, il bello ed il buono.

¹⁶ S. CICALTELLI, *Gli studenti di fronte all'Irc*, in S. CICALTELLI - G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova*, op. cit., p. 151.

LE COMPETENZE DEI DOCENTI DI RELIGIONE CATTOLICA E LE SFIDE DELLE NUOVE DIDATTICHE

ANTONINO ROMANO

(Professore Ordinario di Catechetica - Istituto Teologico San Tommaso - Messina
Direttore Centro di Pedagogia Religiosa; Direttore rivista "Catechesi" - Nuova serie)

SOMMARIO: 1. Dalla didattica per obiettivi alla didattica per competenze. - 1.1. *Il quadro legislativo e pedagogico di riferimento.* 1.2. *Il profilo professionale dell'IdR e la necessità di aggiornamento.* 2. Le nuove sfide della didattica. - 2.1. *European Digital Skills e IdR.* - 2.2. *L'IdR tra DAD, Coding, flipped classroom.* - 3. Conclusioni.

L'Insegnamento della religione cattolica (= IRC) nella scuola italiana ha subito notevoli trasformazioni fin dalla sua introduzione nell'ordinamento didattico.¹ Questi cambiamenti sono stati determinati da diversi fattori, come i seguenti: a) l'evoluzione della stessa identità della disciplina, che ha inciso notevolmente anche sulla dignità della stessa nel consesso delle varie discipline scolastiche; b) le concomitanti riforme scolastiche che si sono susseguite negli ultimi 50 anni; c) i numerosi interventi pastorali che sono stati realizzati dall'Episcopato italiano; d) le recenti e non prevedibili situazioni di crisi pandemica che hanno costretto alla didattica a distanza (= DAD). A rendere più complesso il quadro didattico e legislativo contribuisce anche il differente status degli Insegnanti di Religione cattolica (= IdR) rispetto ai loro colleghi docenti.

Inoltre, l'insieme di questi vari fattori di cambiamento rende difficile dipanare i bandoli delle correlazioni tra i molteplici ambiti, come hanno dimostrato le numerose indagini di varia tipologia (didattica, filosofico-teologica, giuridica, antropologico-culturale, ecc.).² Senza, peraltro, tentare di descrivere questa complessa congerie di tematiche, è utile soffermarsi, delimitando la nostra analisi, alla questione seguente: gli Insegnanti di Religione cattolica stanno aggiornando le loro competenze per rispondere al meglio

¹ Cfr. E. BUTTURINI, *Profilo storico dell'IRC in Italia*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'Insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (Torino), 2004, pp. 13-28.

² Cfr. G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALTELLI (Edd.), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (Torino), 2005; G. MALIZIA - S. CICALTELLI (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino, 2017.

alle istanze che sono poste in essere dalle nuove didattiche? Per rispondere adeguatamente alla questione, è necessario focalizzare l'attenzione circa il rapporto tra il quadro delle competenze richieste dalle normative vigenti e le sfide imposte dalle nuove didattiche. Le indagini sociologiche potranno, in seguito, raccogliere informazioni circa la reale attuazione dell'aggiornamento professionalizzante nelle nuove competenze.

1. Dalla didattica per obiettivi alla didattica per competenze

1.1. Il quadro legislativo e pedagogico di riferimento

Le varie riforme della scuola si sono succedute con un ritmo incalzante dalla riforma Berlinguer (Legge 10 dicembre 1997 n. 425), alla riforma Moratti (Legge 28 marzo 2003 n. 53 e Legge 4 novembre 2005 n. 230), alla riforma Gelmini (Legge 6 agosto 2008 n. 133, Legge 30 ottobre 2008 n. 169, Legge 9 gennaio 2009 n. 1, Legge 30 dicembre 2010 n. 240), alla riforma della "Buona Scuola" (Legge 13 luglio 2015 n. 107) e alla "Buona Scuola-Bis" (Decreti delegati 13 aprile 2017 nn. 59-65). Dipanare la complessa giurisprudenza su questi temi e la relativa letteratura di studio sui vari temi costituisce uno sforzo non indifferente; tuttavia, sembra ancora attuale la metafora di Berlinguer, che paragonava, almeno fino ai suoi tempi, i vari interventi legislativi e ministeriali a un "mosaico" plurale e complesso.³ Per l'attuale congerie dovuta alla pandemia da Covid19, quella fiorita metafora sembra essere insufficiente a definire il pullulare dei DPCM anche in materia di riprogettazione delle attività didattiche, ivi comprese le stravaganti disposizioni circa le suppellettili (sedie e tavolini con le ruote). Tralasciando le oziose curiosità circa il moltiplicarsi delle leggi e le speciose analisi critiche sui contenuti più o meno validi di queste, è utile focalizzare l'attenzione sulla "pedagogia della riforma" che è emersa da questo contesto eccipiente; come giustamente afferma Sergio Ciatelli, la scuola delle riforme attuali appare "ologrammatica", prospettica e innovativa: "Una scuola ologrammatica dovrebbe quindi procedere non per successione o giustapposizione di conoscenze, ma per progressivo sviluppo di competenze elementari presenti fin dall'inizio: un progetto ambizioso di ribaltamento della tradizione didattica non solo italiana; un ritorno alla pedagogia personalistica in versione aggiornata e sotto il segno della tecnologia".⁴ Questa consapevolezza di cambiamento fa parte della recente tradizione mitteleuropea successiva alla pubblicazione del Rapporto Jacques Delors (1997) con il famoso *Learning: the treasure within* e i suoi quattro pilastri (imparare a conoscere, imparare a fare,

³ Cfr. S. CIATELLI, *Riforme e IRC. La situazione attuale*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'Insegnante di Religione*, pp. 76-81.

⁴ *Ibidem*, pp. 83-84.

imparare a vivere insieme, imparare ad essere).⁵ In modo particolare, dopo il 2015 si fissano anche i criteri per la valorizzazione dei docenti a partire dalla considerazione dei seguenti elementi, previsti dal §129 della Legge 107/2015: a) qualità, miglioramento e potenziamento delle capacità professionali e del rendimento scolastico degli alunni; b) innovazione didattica e ricerca; c) maggiore responsabilità nel coordinamento del corpo docente. L'insieme di questi criteri di valutazione ha rimesso in discussione il vecchio modo di fare scuola, che deve essere completamente superato.

1.2. *Il profilo professionale dell'IdR e la necessità di aggiornamento*

Il quadro abbastanza complesso della legislazione scolastica italiana e le mutate acquisizioni didattico-sperimentali circa l'apprendimento umano hanno influito anche sulla ridefinizione del profilo professionale dell'IdR nella scuola italiana. La svolta pedagogica odierna, che ha fatto transitare definitivamente la scuola dalla vecchia e obsoleta caratterizzazione "di didattica per obiettivi" alla nuova e più efficace "didattica per competenze", ha imposto anche l'aggiornamento delle competenze professionali dell'IdR: "competenze disciplinari, competenze psico-pedagogiche, competenze metodologico-didattiche, competenze organizzativo-relazionali, competenze di ricerca".⁶ Le metodologie didattiche del presente e del futuro scommettono sulle grandi possibilità della mente umana e dei suoi molteplici linguaggi; per questa ragione, il tema della didattica a distanza si pone come sfida antropologico-culturale, comunicazionale e psicopedagogica, e la formazione di base dell'IdR dovrà sempre più uscire dalla marginalità professionale. In questa prima parte saranno forniti elementi conoscitivi di base circa i concetti filosofico-culturali implicati nella comprensione antropologica del pensiero computazionale nel quadro della svolta antropologico-culturale odierna.

2. **Le nuove sfide della didattica**

2.1. *European Digital Skills e IdR*

L'aggiornamento continuo degli IdR implica l'attenzione costante alle normative sulla scuola, emanate dal Ministero per l'Istruzione, anche in conformità a quelle che rientrano nell'insieme più vasto dell'Unione europea. Dal 2013, con l'esperienza positiva che ha visto dagli USA un vasto movimento di oltre 300 milioni di studenti in tutto il mondo e in specie in Europa,

⁵ Cfr. L. BENADUSI - S. MOLINA (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018, pp. 160-168.

⁶ Cfr. L. MAURIZIO, *Il Docente*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'Insegnante di Religione*, pp. 118-127.

l'UE ha emanato una serie di iniziative a promozione della diffusione su vasta scala dell'apprendimento cognitivo centrato sul pensiero computazionale, come è ben evidenziato nell'ambito degli *European Digital Skills Awards 2016*.⁷ Il MIUR ha recepito questa rivoluzionaria opzione didattica, emanando alcune circolari a riguardo dal 2014 al 2018. Nel progetto "Programma il Futuro" del MIUR-CINI sono rese più evidenti le linee di azione che guidano i docenti e gli studenti, dalla scuola primaria alle superiori, in percorsi di apprendimento specifici. In questo contesto di cambio di paradigma pedagogico-didattico, gli IdR devono essere preparati a rispondere alle varie sfide con competenza, avviandosi all'esercizio teorico-pratico in vista di un migliore intervento educativo e collocandosi, così, in piena sinergia con tutta la comunità scolastica, per contribuire, nello specifico, al bene comune e al suo progresso socioculturale. Inoltre, l'attuale situazione critica che è stata determinata dalla pandemia del Covid19 ha costretto i Responsabili dell'organizzazione scolastica italiana a procedere alla diffusione capillare della didattica a distanza (=DAD).⁸ La difficile e drammatica congiuntura storica ha costretto anche i Docenti IRC al perfezionamento delle loro competenze di base. Questa necessità storica della didattica a distanza si incontra positivamente con la già conosciuta attività di aggiornamento del decennio 2010-2020 circa la formazione della cultura digitale. Dunque, anche il contesto attuale ha costretto, in modo determinante, le strutture accademiche che sono preposte alla formazione continua ad orientare studi superiori e buone pratiche formative per l'acquisizione di competenze avanzate nel settore della didattica a distanza per la promozione di una *Knowledge Society*.⁹ La dimensione partecipativa delle comunità di apprendimento, distribuite nei vari ambiti geo-territoriali, può essere arricchita, attraverso uno sforzo di empowerment pedagogico che faccia perno sulla capacità acquisitiva del deutero-apprendimento cognitivo, secondo gli studi di Gregory Bateson, già ben noti in letteratura.¹⁰

2.2. L'IdR tra DAD, Coding, flipped classroom

In questo contesto di mutato paradigma pedagogico-didattico, gli Insegnanti di Religione cattolica devono potenziare il loro apprendimento conti-

⁷ Digital skills initiatives | Shaping Europe's digital future (europa.eu).

⁸ Cfr. G. MALIZIA - M. TONINI, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 135-138.

⁹ Cfr. F. IANÌ - I. ENRICI, *Concetti chiave in psicologia dell'apprendimento*, in R. TRINCHERO - A. PAROLA (Edd.), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 77-100.

¹⁰ Cfr. S. MANGHI, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Cortina, Milano 2004, p. 3; G. BATESON, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Indiana University, 1979 [tr. it. *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984], p. 179.

nuo nell'ambito della DAD, in conformità con le direttive emanate dal MIUR per l'aggiornamento professionale; per questa ragione, vista l'attuale richiesta di conoscenza approfondita circa le nuove tecnologie digitali, che sono entrate appieno nel quadro degli apprendimenti umani dei ragazzi in età scolare, viste anche le normative del MIUR protese alla diffusione tra i docenti delle abilità concernenti il pensiero computazionale e, in specie, quelle riguardanti il coding, i docenti dovrebbero essere stimolati a un apprendimento continuo personalizzato sulla base della loro autovalutazione in questo importante settore di approfondimento professionale. In particolare, i percorsi di aggiornamento dovrebbero tenere conto dei seguenti compiti: a) comprensione dei concetti di base circa il pensiero computazionale e il coding; b) esercitazione nell'applicazione delle conoscenze di base alla gestione del lavoro scolastico con gli studenti; c) gestione della didattica per competenza; d) valutazione didattica e autovalutazione delle proprie abilità nel settore disciplinare; a queste abilità specifiche si aggiungono quelle teorico-pratiche sui linguaggi simbolico-culturali in ambiente digitale.¹¹

In un'ottica di *problem solving* e di *didattica per competenze*, i docenti di IRC dovrebbero acquisire conoscenze intermedie (*knowledges*) circa le *Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* (TIC) per migliorare l'apprendimento nelle diverse situazioni e contesti socio-culturali e per conoscere gli elementi strutturali della didattica a distanza, con una accentuazione per il Coding e per il Progetto "Programma il Futuro" del MIUR-CINI. In modo particolare, alcune tipologie di apprendimento in contesto di *multimedialità*, *multicanalità* e di *bisogni educativi speciali* (BES) come nel settore dell'inclusione, supporto per DSA, non possono essere esclusi dalla loro formazione continua. Per raggiungere questi scopi di aggiornamento nei vari settori della metodologia didattica, è necessario pervenire a conoscenze generali di *alfabetizzazione informatica* attraverso una *didattica delle tecnologie* per fare *didattica con le tecnologie*, soprattutto in questa situazione di grave crisi di pandemia, con l'uso di tecnologie e applicazioni (LIM, tablet, applicazioni educative, realtà aumentata, condivisione di documenti, e-learning). A questo riguardo, è necessario aggiornare i docenti IRC circa il PNSD-MIUR 2015 per l'innovazione della scuola italiana, per fornire strumenti concettuali e avviare *best practices* nel settore del pensiero logico-computazionale per le scuole. Del resto, questo sforzo di apprendimento è analogo a quello degli obiettivi formativi prioritari, previsti nella Legge 107 del 2015 (Buona Scuola) art. 1 § 7, circa il potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche, dello sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei

¹¹ Cfr. A. QUAGLIATA, *I-learning. Storia e riflessione sulla relazione educativa*, Amando, Roma, 2014.

social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro; rientrano in questo settore specifico anche il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio. Andando poi su aspetti più particolari, potrebbero essere ripresi gli obiettivi di *Code.org* e *Programmaitfuturo.it* per aiutare gli studenti a svolgere un'ora di programmazione in attività didattiche legate all'ambito del dialogo interreligioso, al fine di raggiungere un alto grado di sviluppo delle *soft competence* per la coesione sociale e per la cultura della pace. Per raggiungere questo obiettivo più ampio, è necessario fornire spiegazioni approfondite sui concetti, sugli obiettivi formativi delle varie lezioni e altri elementi necessari a questo scopo: sequenze, condizionali, ripetizioni, eventi, operatori, analisi di dati.¹²

L'incremento delle abilità di base (skills) nel complesso settore del pensiero computazionale per la diffusione della didattica con le tecnologie digitali implica i seguenti approcci di apprendimento: a) capacità di aggiornamento continuo e di autoformazione; b) capacità tecnica di testing e di debugging; c) applicazione di riuso e remixing; d) decomposizione dei contenuti didattici e avvio del processo di astrazione; e) riconoscimento di pattern e generalizzazione per riutilizzare le strategie di apprendimento; f) simulazione di contesti virtuali per la risoluzione di problemi reali; g) attenzione all'efficienza, calcolabilità e complessità.

Lo sviluppo di nuove abilità (skills) nel settore della didattica digitale porterà l'IdR a saper esprimere sé stesso attraverso la maturazione di competenze digitali, soprattutto nella programmazione didattica, prevista dalle normative vigenti, a sapersi connettere rimodulando programmi scolastici più partecipativi e inclusivi nel settore dell'insegnamento della religione. Insieme agli studenti, l'IdR saprà gestire la complessità e risolvere i problemi difficili con un progetto aperto di programmazione, favorendo la creatività e il dibattito teologico-critico. Nel saper farsi domande sensate, saranno perseguite quelle macrocompetenze legate al *problem posing/setting* circa la mente umana in rapporto alla religione, la questione dell'apprendimento di nuovi linguaggi in accordo con la tradizione storica. Per questa ragione, il docente IRC dovrà rivedere le proprie competenze di formazione teologica in chiave di modernizzazione e di dialogo interculturale. La competenza più richiesta, oltre a quella dell'apertura della mente alle nuove tecnologie, consiste nella formazione allo spirito di tolleranza di fronte alle ambiguità linguistiche e comunicazionali.¹³

¹² Cfr. G. CECCHINATO - R. PAPA, *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, UTET, Novara, 2016, pp. 71-84.

¹³ Cfr. S. ROSSI, *Condurre la classe capovolta. Strumenti conoscitivi per il flipped learning*, Pearson, Milano, 2017, pp. 22-36.

Per promuovere una didattica a distanza basata sul modello di *cooperative learning* nella ricomposizione degli obiettivi didattici dell'insieme generale della scuola, si dovrebbe saper intervenire nella ricomposizione degli obiettivi didattici; questo potrà facilitare l'attuazione nelle sue varie dimensioni di livello antropologico, esistenziale, esperienziale in rapporto al mondo, filosofico, teologico, estetico-artistico e musicale. Inoltre, in modo trasversale, l'IdR dovrebbe maturare quelle forme specifiche di osservazione psicopedagogica, grazie alla riflessione approfondita in senso cognitivo-comportamentale, degli studenti delle varie scuole. L'applicazione di tecniche e strumenti desunti da *Cl@sse 2.0* e da altri database fa parte anche del processo di aggiornamento continuo atto ad abilitare l'IdR a sapersi confrontare con il bisogno di empowerment professionale nei diversi settori dell'apprendimento didattico frontale o in smart working, molto diffuso in tempo di pandemia. Favorire questo processo di apprendimento, significherà prendere sul serio ogni *Episodio di Apprendimento Situato* (EAS) su particelle contestualizzate di apprendimento del *problem solving* come nelle attività di laboratorio in *classroom* digitali, per agevolare, in contesto di *microlearning*, la costruzione di un artefatto religioso, sviluppando il livello metacognitivo del proprio processo di apprendimento e abilitando gli studenti a una maggiore condivisione di tecniche, contenuti, metodi e strumenti atti alla risoluzione di problemi specifici nel settore della complessità del pluralismo religioso e del dialogo ecumenico.

Infine, occorre promuovere nuove forme di autovalutazione delle competenze di base nel settore delle tecnologie digitali. Il saper programmare la didattica digitale in contesto di cooperative learning occupa un posto di rilievo per stimolare negli IdR la competenza metacognitiva dell'autovalutazione. Recependo gli elementi strutturali della teoria sociale dell'apprendimento e facendo leva sul concetto di *deuteroapprendimento* di Gregory Bateson, è possibile favorire, nel contesto dell'aggiornamento continuo, i seguenti elementi per l'autovalutazione nel settore delle tecnologie didattiche digitali: a) superamento delle barriere tra nord e sud del mondo; b) accesso alla rete in chiave di democrazia partecipativa; c) costruzione degli strumenti per l'elaborazione e l'analisi delle informazioni religiose; d) miglioramento del modo di pensare la complessità; e) percepire la responsabilità nel vasto ambito della comunicazione globale; f) valutare la propria resilienza e il proprio grado di *Growth mindset* in situazione di burnout; g) empowerment delle competenze circa le intelligenze multiple, secondo la teoria di Gardner.¹⁴

¹⁴ Cfr. H. GARDNER, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1985 [tr. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010], pp. 34-38.

Lo stesso discorso riguarda anche quel “cambiamento intenzionale nel modo di fare scuola” che è contenuto nella proposta della “Classe capovolta”, meglio conosciuta come *Flipped classroom*.¹⁵ La centralità della relazione educativa, con la focalizzazione sulla comunità di apprendimento, pone in secondo piano “gli obiettivi didattici”, per fare emergere le competenze di una comunità scolastica di apprendimento. L’IRC, proprio in questo specifico e cruciale contesto, presenta una potenzialità unica nel suo genere, poiché può mettere in correlazione l’apprendimento pedagogico-religioso che si vive in contesto comunitario-ecclesiale (parrocchia, oratorio, famiglia) con il contesto scolastico: si realizza così l’integrazione della globalità dell’apprendimento formale, non formale e informale. Il quotidiano, con le sue rappresentazioni e stili di vita nell’educazione formale, viene oggettivato nella riflessione critico-culturale per illuminare più profondamente l’esperienza religiosa dell’educazione non formale e informale.

3. Conclusioni

Queste veloci considerazioni ci portano a porre alcuni interrogativi che aprono la discussione più che concluderla, e cioè: è possibile ripensare la formazione di base dell’IdR nell’attuale contesto di transizione antropologico-culturale ed ecclesiale? Come riprogettare nuovi corsi che abilitino gli IdR a sapersi muovere in questo nuovo oceano di aspettative?

Al centro della storia della conoscenza nel Novecento, rimane centrale, per la sua importanza storico-culturale, la “svolta linguistica ed ermeneutica”, che è stata esaminata dalla complessa articolazione delle teorie della comunicazione. Sulla scorta di questa svolta, lo studio della religione non può essere dissociato dal progresso scientifico che gli IdR devono saper gestire, anche nel quadro di un’epistemologia pratica che sa reperire le fonti della propria conoscenza soprattutto a partire non solo dal corretto e adeguato uso delle nuove tecnologie digitali, applicate all’ambito della didattica scolastica, ma principalmente nel sapere abitare in questa nuova cultura digitale. Per queste ragioni, la formazione dell’IdR dovrebbe seguire l’allineamento ai descrittori comuni che si applicano alla formazione globale degli altri docenti; un modo di ricomprendere il processo graduale di formazione dovrebbe contenere le seguenti tappe: a) formazione iniziale (Initial); b) immissione in ruolo (Induction); c) formazione in servizio (In-Service Training); d) sviluppo delle competenze in servizio docenza (Continuing).

¹⁵ Cfr. L. LONGO, *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e “classe capovolta”*, La Scuola, Brescia, 2017.

EDUCAZIONE RELIGIOSA E EDUCAZIONE ALL'AUTO-TRASCENDENZA

PIERPAOLO TRIANI

(Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università Cattolica del S. Cuore - Milano e Piacenza)

SOMMARIO: 1. Le ragioni di un'educazione religiosa. – 2. La promozione della cultura religiosa a scuola. – 3. Educare allo stupore, alla domanda, alla ricerca.

Il presente articolo ha come oggetto generale il rapporto tra educazione religiosa e scuola in un contesto sociale caratterizzato dal pluralismo culturale¹ e dalla compresenza da un lato, di dinamiche di rafforzamento della secolarizzazione e, dall'altro, di fenomeni sociali che sembrano indicare una situazione di post-secolarismo² caratterizzata dal ritorno di una certa incidenza della sfera religiosa nell'ambito pubblico.

Il tema è molto complesso e chiama in causa una declinazione di concetti che sono stati, e sono ancora, oggetto di un lungo dibattito (si pensi, ad esempio, alla categoria di laicità,³ oppure alle diverse visioni di educazione e di scuola⁴). Non è intenzione di questo contributo prendere, però, in esame l'articolazione delle posizioni; l'oggetto specifico è molto più circoscritto. Si intende, più semplicemente, proporre alcuni spunti di riflessione in rapporto a tre questioni. La prima riguarda le ragioni di un'educazione religiosa nella prospettiva dell'umanesimo integrale; la seconda chiama in causa le ragioni della presenza dell'insegnamento religioso a scuola nell'attuale contesto socio-culturale; la terza affronta la rilevanza, per la stessa educazione religiosa scolastica, di un approccio che ponga al centro il tema dell'auto-trascendenza della coscienza umana.

¹ Cfr. PETER L. BERGER, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, Il Mulino, Bologna 1992; Id., *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, EMI, Bologna, 2017.

² Cfr. VINCENZO ROSITO, *Postsecolarismo. Passaggi e provocazione del religioso nel mondo contemporaneo*, EDB, Bologna, 2017.

³ Cfr. LUCIANO CAIMI, *Laicità*, in ENRICO BERTI – GIORGIO CAMPANINI (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, AVE, Roma, 1993, pp. 417-427.

⁴ Cfr. GIORGIO CHIOSSO, *I significati dell'educazione*, Mondadori, Milano, 2009.

1. Le ragioni di un'educazione religiosa

La dimensione religiosa è un dato presente nella realtà umana, che può assumere diverse forme all'interno delle singole biografie e nelle società umane. È evidente che l'uomo sia educabile anche dal punto di vista religioso; la questione che si pone nel contesto sociale occidentale è se una educazione, formalmente intesa, in questo ambito sia davvero opportuna, oppure se non sia meglio lasciare gli aspetti religiosi esclusivamente alle interazioni della vita ordinaria e allo sviluppo spontaneo.

Al riguardo, possiamo cogliere nell'esperienza quotidiana, soprattutto prendendo in considerazione quanto descritto dai genitori, come la dimensione religiosa sia spesso assente nell'azione educativa e, in alcuni casi, sia non tematizzata intenzionalmente. Vi sono coloro che non prendono più in considerazione l'educazione religiosa perché ritengono che essa sia sostanzialmente irrilevante, non funzionale al contesto contemporaneo, fuori dal tempo; vi sono altri che la ritengono troppo condizionante (in alcuni casi dannosa), soprattutto se attuata durante l'infanzia. Cresce, perciò, il numero di chi sceglie di non proporre al figlio nessuna educazione religiosa, di non renderlo partecipe di nessuna tradizione religiosa, per poterlo lasciare libero di decidere - si dice - quando avrà la maturità per farlo.

Non tematizzare educativamente l'aspetto religioso è, perciò, per motivazioni diverse, un atteggiamento sempre più diffuso da parte dei genitori e delle famiglie. Si tratta di un'opzione che rientra pienamente nel campo della libertà dell'educazione, ma, come ogni scelta educativa, è importante che sia sostenuta da una riflessione critica. Per questo motivo è opportuno, nella prospettiva pedagogica cristiana, porre dei dubbi in merito alla linea della non tematizzazione educativa del religioso, richiamando alcune ragioni della rilevanza umanistica (e non solo confessionale) dell'educazione religiosa.

Uno dei principi fondamentali della pedagogia contemporanea è l'attenzione alla persona umana nella sua interezza: alla complessità dei suoi bisogni e interessi, alla pluralità delle sue dimensioni, alla molteplicità dei suoi linguaggi espressivi, alla diversificazione delle sue 'intelligenze' e dei suoi stili cognitivi. È proprio in virtù di questo principio non riduzionistico, direi ormai universalmente riconosciuto, che diventa importante non trascurare pedagogicamente la dimensione religiosa della vita umana,⁵ ma tematizzarla come una realtà verso la quale accrescere nelle persone la consapevolezza e le conoscenze.

⁵ Cfr. FAUSTO ARICI - ROSINO GABBIADINI - MARIA TERESA MOSCATO (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, 2014; M. CAPUTO (a cura di), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

Questa tematizzazione, come per ogni dimensione dell'umano, non può essere fatta in astratto, ma passa attraverso le forme della cultura e, quindi, nello specifico, attraverso i linguaggi, le forme, i concetti, le regole, di una determinata esperienza e confessione religiosa. Tuttavia, come vedremo anche tra poco, nell'ottica dell'educazione come promozione della formazione integrale della persona, è compito di ogni educazione religiosa formalmente definita svolgere azioni, predisporre contesti, strutturare pratiche, che siano coerenti con il fine ultimo dell'educazione, che è rappresentato dalla promozione della libertà e della responsabilità della coscienza umana.

Anche l'educazione religiosa è a servizio della persona, e il suo senso umanistico sta nel permettere al soggetto di aprirsi alla possibilità della trascendenza, di coltivare in sé l'apertura al divino, di prendere sul serio domande esistenziali fondamentali, inerenti al rapporto tra l'uomo e il mistero di Dio. Domande che, come ci ricorda il teologo canadese Bernard Lonergan, autore che riprenderò più volte anche in seguito, investono più livelli dell'intenzionalità umana.

“La domanda su Dio è epistemologica quando noi domandiamo come l'universo può essere intellegibile. È filosofica quando domandiamo perché dobbiamo piegarci al principio di ragione sufficiente se non si dà ragion sufficiente per l'esistenza delle cose contingenti. È morale quando domandiamo se l'universo ha un fondamento morale e così un fine morale. Infine, è religiosa quando domandiamo se c'è qualcuno che noi dobbiamo amare con tutto il nostro cuore, con tutta la nostra anima, con tutta la nostra mente, e con tutte le nostre forze”.⁶

Aspettare che le persone assumano decisioni personali in ordine alla dimensione religiosa, e soprattutto al suo nucleo di fondo, ossia il rapporto con il divino, senza che in esse sia promossa una conoscenza, anche esistenziale, degli elementi basilari dell'esperienza religiosa all'interno di una determinata tradizione, significa, in realtà, far sì che, per molte persone, l'aspetto religioso non venga considerato, oppure che non sia sottoposto a quel vaglio critico che richiede ogni realtà umana.

Siamo allora alla seconda ragione: l'educazione religiosa è importante per poter sostenere scelte consapevoli in questo ambito, per promuovere lo sviluppo di una religiosità integrata con le altre dimensioni della persona, per prevenire le conseguenze di una religiosità immatura.

La religiosità, infatti, come ogni aspetto della vita umana, è sottoposto allo sviluppo e alla deformazione, può crescere e bloccarsi. Le deviazioni dell'esperienza religiosa, scrive ancora Lonergan, sono multiformi e sono

⁶ BERNARD LONERGAN, *Ragione e fede di fronte a Dio*, Queriniana, Brescia, 1977, p. 71.

spiegabili “mediante la precarietà della conquista dell’autenticità da parte dell’uomo”.⁷ E in un’altra sua opera precisa: “Da sé l’auto-trascendenza importa tensione tra l’io in quanto trascende e l’io in quanto trasceso. Per cui l’autenticità umana non è mai un possesso puro, sereno sicuro. È sempre un ritrarsi dall’inautenticità; e il riuscire a ritrarsi non fa che di volta in volta mettere in luce il bisogno di uscire ancora di più dall’inautenticità (...) La religiosità autentica viene scoperta e attuata riscattandoci dalle molte insidie del traviamiento religioso”.⁸

Una terza ragione a supporto della rilevanza dell’educazione religiosa risiede nel contesto pluralistico e multiculturale nel quale viviamo e che richiede di crescere nella capacità di riconoscere l’altro e di esercitare il dialogo. L’analfabetismo intellettuale e l’ignoranza (in senso etimologico di non conoscenza) esistenziale in ordine alle tematiche religiose porta, infatti, con sé l’impossibilità di comprendere l’orizzonte di vita di molte persone che vivono una cultura profondamente segnata da una determinata religione. La conoscenza dell’ambito religioso e delle religioni è, perciò, un fattore determinante per lo sviluppo del dialogo interculturale.

Per concorrere ad una formazione integrale della persona e al pieno sviluppo della sua umanità, per collaborare alla costruzione di una società più fraterna,⁹ c’è bisogno che l’educazione religiosa, all’interno delle diverse religioni, non si rinchiuda in se stessa, ma eserciti su di sé la riflessione critica e metta in atto uno stile di apertura al dialogo e al confronto. Tale apertura può essere certamente favorita dal rendere le tematiche religiose oggetto di insegnamento nel contesto scolastico, in quanto così facendo l’educazione religiosa, almeno in parte, si trova direttamente stimolata ad innalzare la propria riflessività interna e ad entrare in interazione con altre posizioni.

2. La promozione della cultura religiosa a scuola

Richiamate le ragioni dell’educazione religiosa, occorre ora riflettere sulla questione delle ragioni della presenza di un insegnamento avente come oggetto la religiosità e il credo religioso (nel nostro contesto specifico la religione cattolica) all’interno del contesto ‘laico’ della scuola.

Lo sviluppo e la maturazione della dimensione religiosa hanno come contesti principali di riferimento le comunità di appartenenza, con le loro ritualità, i loro percorsi formativi, le loro norme, e le famiglie, dove gli aspet-

⁷ *Idem*, p. 70.

⁸ BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, Città Nuova, Roma, 2001, pp. 142-143.

⁹ Cfr. SUA SANTITÀ PAPA FRANCESCO - GRANDE IMAM DI AL AZHAR AHMAD AL - TAYYEB, *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, Abu Dhabi, 4 febbraio 2019.

ti fondanti di una determinata religione sono trasmessi esperienzialmente attraverso l'esempio, la preghiera insieme, i comportamenti e le scelte messe in atto nella vita quotidiana.

Perché dare spazio ai contenuti religiosi anche nel contesto scolastico? Anche questa domanda genera posizioni molto diverse e soluzioni curriculari differenti.¹⁰ Nel nostro Paese è stato vivace ed è tuttora aperto il dibattito tra chi sottolinea la necessità di un insegnamento della religione cattolica e chi, invece, opta per altre soluzioni, come, ad esempio, "un'ora delle religioni".¹¹ Non è scopo di questo articolo, però, entrare nel merito di questo dibattito.

Al di là dei diversi modelli operativi, nel contesto delle democrazie occidentali l'orientamento prevalente è ancora quello di garantire anche nel contesto scolastico, in modalità facoltativa, la possibilità di favorire la comprensione culturale di un determinato credo religioso e della religiosità umana in generale.

Come nota giustamente L. Guasti, la religione all'interno dei curricula scolastici è solitamente presente, ma non ha un ruolo centrale:

"Il curriculum emergente concentra la sua attenzione su una forma di umanesimo che apre alle nuove discipline ritenendole essenziali per tutti e che lascia alla soggettività e alla libera scelta personale o di gruppo tutti gli altri contenuti. Così, ad esempio, è avvenuto e avviene per la religione che è presente quasi ovunque, ma con posizioni molto diverse e comunque subordinate.

Ma anche se ogni Stato nazionale ha risolto in modo differente il suo rapporto con il campo della religione, resta il fatto che in tutti i curricula contemporanei la religione è vissuta come materia marginale, non appartiene più al core curriculum né sul piano interno e nemmeno sul versante esterno. Tutti i suoi tentativi per riagganciare la centralità del curriculum non potranno che scontrarsi con nuove posizioni di teoria della formazione e con quelle relative alla pluralità dei vissuti".¹²

Anche se non considerato centrale, l'approfondimento culturale delle tematiche religiose è previsto in molti curricula e la ragione di questa scelta può essere ricondotta principalmente ad alcuni fattori, di cui faccio solo un breve cenno.

¹⁰ Cfr. LUCIO GUASTI, voce *Religione, insegnamento della*, in *Enciclopedia Pedagogica*, a cura di Mario LAENG, Volume V, La Scuola, Brescia, 1992, pp. 9937-9945; FLAVIO PAIER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia, 2017.

¹¹ Cfr. BRUNETTO SALVARANI, *Educare al pluralismo religioso*, EMI, Bologna, 2006.

¹² LUCIO GUASTI, *Educazione e scuola: è ancora possibile insegnare?*, in LUCIANO CAIMI, *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, Studi in onore di Luciano Pazzaglia, Vita e Pensiero, Milano, p. 426.

Un primo fattore è determinato dal riconoscere nella scuola il luogo privilegiato dove rendere oggetto di riflessività, di elaborazione critica, di confronto, le principali forme di lettura della realtà e di espressività culturale, tra cui rientrano le religioni e il linguaggio religioso. Accogliere le tematiche religiose a scuola attraverso forme precise di insegnamento significa dare il messaggio di un'attenzione alla molteplicità delle dimensioni della persona e della cultura umana.

Un secondo fattore è costituito dalla consapevolezza dell'importanza di dare la possibilità, a chi vuole, di acquisire alcuni strumenti concettuali più precisi e raffinati per leggere la realtà religiosa del proprio contesto di appartenenza e la sua influenza sui processi culturali e sociali.

Un terzo fattore è rappresentato dalla convinzione che spazi di approfondimento delle tematiche religiose, inseriti in un contesto dove lo scopo non è di insegnamento dottrinale o apologetico, ma peculiarmente riflessivo, possano diventare palestra di educazione al dialogo e al confronto.

Un quarto fattore, infine, può essere individuato nella responsabilità della scuola, in quanto principale istituzione formativa, di dare risposta pratica alle domande di formazione culturale sugli aspetti religiosi che continua, comunque, a provenire da parte di diverse famiglie.

Sulla questione del perché l'attenzione alla formazione integrale della persona comporti la promozione della cultura religiosa anche a scuola, è interessante riprendere le considerazioni elaborate molti anni fa da J. Maritain e contenute nel volume *Per una filosofia dell'educazione*.¹³

Così nota G. Galeazzi, curatore dell'edizione italiana dell'opera: "*Formazione morale e formazione religiosa*, appaiono a Maritain due elementi che contribuiscono alla formazione dell'uomo, per questo la scuola e l'università, pur non essendo direttamente finalizzate ad esse, devono interessarsene: è un diritto del ragazzo, quello di essere preparato alla conoscenza religiosa. Il problema è coniugare insieme l'essenzialità culturale e formativa della religione con il rispetto delle diverse concezioni personali e comunitarie".¹⁴

J. Maritain tematizza il rapporto tra scuola e religione, subito dopo aver riflettuto sul rapporto tra scuola e società ed esposto la sua convinzione circa il diritto di tutti ad un'educazione liberale, attraverso alcune righe che vale la pena riportare:

"Un'educazione orientata verso la sapienza, centrata sull'umanità, mirante a sviluppare negli spiriti la capacità di pensare con rettitudine e di godere della verità e della bellezza, è un'educazione alla libertà,

¹³ JACQUES MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.

¹⁴ GIANCARLO GALEAZZI, nota 39, in JACQUES MARITAIN, *op. cit.*, p. 258.

un'educazione liberale. Quale che possa essere la sua vocazione particolare, qualunque specializzazione questa vocazione possa esigere, ogni essere umano ha diritto di ricevere una tale educazione, propria umana e umanistica".¹⁵

In quanto contesto di riferimento per l'educazione liberale, la scuola, secondo il filosofo francese, anche se non può garantire in modo completo la formazione morale (e tanto meno quella religiosa), tuttavia è tenuta a promuovere l'educazione religiosa sia in ragione della tradizione ebraico-cristiana che innerva la storia e la cultura occidentale, sia in ragione della stretta connessione tra dimensione morale ed esperienza religiosa.¹⁶

Tale insegnamento, però, in ragione del rispetto delle diverse posizioni, non può essere inteso in modo obbligatorio. Scrive Maritain:

"È, dunque, necessario che in un modo o nell'altro la scuola permetta ai giovani di ricevere una piena educazione religiosa. Il problema pratico concerne le scuole e le università laiche (non confessionali) e le istituzioni di Stato. Andrà forse contro le convinzioni dell'educazione contemporanea se dico che l'insegnamento religioso non dovrebbe provenire solo dalla famiglia e dalla comunità religiosa indipendentemente dalla vita della scuola, ma dovrebbe anche far parte integrante di questa vita (essendo proposto – non a titolo obbligatorio, bensì come materia opzionale – in accordo coi desideri degli studenti e dei loro genitori, e attraverso i rappresentanti delle diverse confessioni alle quali appartengono)? Tale è in ogni caso la mia convinzione".¹⁷

Pur facoltativo, però, tale insegnamento va previsto nella scuola (e per Maritain nell'università), perché in questo modo si colloca la tematizzazione degli aspetti religiosi sullo stesso piano di dignità culturale delle altre forme di elaborazione di sapere e si dà agli studenti la possibilità di rendere l'esperienza religiosa e i suoi contenuti oggetto di riflessività e di uno specifico e metodico approfondimento.

"I giovani sanno che l'educazione della scuola e dell'università è incaricata di fornire al loro spirito tutte le conoscenze richieste dalla realtà della vita. Se la conoscenza religiosa è disgiunta da questa educazione, essi concluderanno normalmente che questo qualche cosa di separato e di giustapposto è o molto superfluo o molto semplicemente relativo ad un sentimentalismo soggettivo. Il diritto stesso del fanciullo e del-

¹⁵ JACQUES MARITAIN, *op. cit.*, p. 251.

¹⁶ Cfr. *Idem*, pp. 258-259.

¹⁷ *Idem*, p. 259.

l'adolescente di essere preparato dalla scuola nella conoscenza religiosa come in ogni altra conoscenza ha un posto essenziale nella vita dell'uomo".¹⁸

Per Maritain, dunque, le ragioni dell'insegnamento religioso a scuola risiedono nell'importanza di non lasciare priva di approfondimento e di riflessività un aspetto costitutivo dell'uomo e delle società umane. Si tratta di un'educazione che va lasciata alla libertà delle famiglie e dei giovani, ma non per questo va considerata meno rilevante.

3. Educare allo stupore, alla domanda, alla ricerca

Come l'educazione religiosa concorre ad una cura educativa attenta a tutte le dimensioni dell'uomo, a sua volta essa stessa chiede di essere strettamente collegata alla formazione della persona nella sua integralità. Se nell'azione educativa complessiva non si è attenti a promuovere nel soggetto quei dinamismi di tensione al vero, al bene, al bello, all'amabile, a relazioni buone e generative, all'operatività, che lo qualificano nella sua umanità,¹⁹ l'educazione religiosa specifica rischia di essere un ambito separato e la religiosità priva di quella linfa che possa sostenerne uno sviluppo maturo. A questo riguardo, allora, la scuola può giocare un ruolo ben più ampio e, per presentarlo, riprendo, questa volta in modo più articolato, il contributo di Lonergan.

Per il teologo canadese il nodo cruciale della formazione umana risiede nella sua possibilità ambivalente: può svilupparsi verso l'autenticità attraverso la crescita dei dinamismi e delle potenzialità del soggetto, ma tale sviluppo può anche bloccarsi o percorrere una direzione di inautenticità: "L'essere umano è ambivalente: si può essere autenticamente, genuinamente umani; e si può essere inautenticamente umani".²⁰

L'autenticità non è un dato certo, una conquista permanente, ma una qualità dinamica della vita coscienziale; è la direzione verso cui lo sviluppo della persona tende, è un cammino segnato dalla fatica e dalla bellezza del crescere e dell'imparare. Scrive ancora Lonergan, in una delle sue opere fondamentali, *Metodo in teologia*:

"L'autenticità umana non è una qualità pura, una serena libertà da tutti gli sbagli, da tutti i peccati. Consiste piuttosto nel tirarsi fuori dall'inautenticità, e questo tirarsi fuori non è mai la conquista di una volta

¹⁸ *Idem*, p. 260.

¹⁹ Cfr. *Idem*, pp. 114-117.

²⁰ BERNARD LONERGAN, *La risposta del gesuita come prete e apostolo nel mondo moderno*, in *Id.*, *Saggi. Seconda collezione*, Città Nuova, Roma, 2021, p. 194.

per tutte. È sempre precario, sempre di nuovo da farsi; consiste, in molta parte, nello scoprire sempre altri abbagli, riconoscere altri casi ancora nei quali non si è capito, correggere altri sbagli, pentirsi di peccati nascosti a profondità sempre maggiori. In breve, lo sviluppo umano avviene in larga misura attraverso la soluzione di conflitti e, entro l'ambito della coscienza intenzionale, i conflitti di fondo sono definiti dall'opposizione tra posizioni e controposizioni".²¹

La strada dell'autenticità è rappresentata dalla progressiva appropriazione del dinamismo di auto-trascendenza della coscienza da parte del soggetto. "La vita umana autentica consiste nell'auto-trascendenza",²² che è un movimento di uscita da sé, di apertura all'altro, attraverso il quale il sé non scompare, ma scopre e realizza se stesso.²³

La religiosità dell'uomo trova la sua ragione d'essere in questa dinamica di auto-trascendenza e, dunque, scrive Lonergan "La funzione della religione non è rendere l'uomo autocentrato, ma completare la sua auto-trascendenza".²⁴

La questione basilare della formazione, perciò, è promuovere il dinamismo coscienziale e, in questo senso, la scuola ha la sua finalità più alta nell'essere contesto di promozione della coscienza umana nel rapporto concreto con un determinato contesto culturale e di coltivazione della sua auto-trascendenza, soprattutto in merito ad alcuni aspetti.

Nei suoi studi Lonergan descrive la dinamica della coscienza come lo strutturarsi, integrarsi, differenziarsi di almeno quattro livelli; si tratta di un processo articolato e continuativo, sostenuto dalla spinta auto-trascedente.²⁵

Il primo livello, che compare quando l'uomo è sveglio, è quello del livello empirico,²⁶ nel quale il soggetto 'fa esperienza' e fa attenzione; sente, percepisce, immagina, prova sensazioni e sentimenti, si muove, compie azioni in funzione dei bisogni e in rapporto al contesto. "Già sul livello di esperienza noi stiamo andando oltre noi stessi nell'apprendere e nel rispondere a persone e a cose intorno a noi".²⁷

Un'educazione che intende promuovere l'auto-trascendenza, perciò, è tesa a formare persone capaci di attenzione, che è ben di più di plasmare soggetti silenziosi che ascoltano altri che parlano. Diventare capaci di atten-

²¹ BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 283.

²² BERNARD LONERGAN, *La risposta del gesuita...*, op. cit., p. 180.

²³ Cfr. PIERPAOLO TRIANI, *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una 'filosofia' della formazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.

²⁴ BERNARD LONERGAN, *La risposta del gesuita...*, op. cit., p. 189.

²⁵ Cfr. PIERPAOLO TRIANI, op. cit.

²⁶ Cfr. BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 39.

²⁷ BERNARD LONERGAN, *La risposta del gesuita...*, op. cit., p. 180.

zione significa interessarsi alla realtà, ascoltare, ma congiuntamente agire, provare, stare nei contesti. Significa, in modo ancora più profondo, lasciare risuonare dentro di noi l'incontro con la realtà; lasciarsi stupire da essa.

L'auto-trascendenza della coscienza spinge, però, il soggetto ad andare oltre ciò che sperimenta attraverso l'interrogazione sulla realtà: "Mentre però gli animali vivono in un ambiente naturale, l'uomo vive in un universo. Vive così poiché pone domande infinite, poiché attinge all'esperienza e ai ricordi dei suoi contemporanei e dei suoi predecessori, poiché non può vivere umanamente senza formarsi qualche opinione circa i fatti e le possibilità dell'esistenza umana".²⁸ L'uomo domanda, indaga, cerca di comprendere, capisce, formula concetti di ciò che ha capito. Queste operazioni costituiscono un nuovo livello di coscienza definito 'intellettuale'.²⁹

La promozione dell'auto-trascendenza, così, non può consistere semplicemente nel far ripetere qualcosa o nel fare imparare soltanto concetti elaborati da altri, ma suscitare nelle persone interrogativi, renderli capaci di comprendere la realtà in modo sempre più approfondito, esercitando le domande dell'intelligenza (*che cosa è? Come è? Perché è così?*).

La dinamica coscienziale si muove verso quello che Lonergan chiama il livello razionale,³⁰ quando segue un'ulteriore domanda: *ciò che ho capito è veramente così?* In questo livello il soggetto riflette, individua e dispone in ordine l'evidenza, emette un giudizio su ciò che va comprendendo, sulla verità e la falsità, sulla certezza e sulla probabilità di una asserzione. Anche l'auto-trascendenza si esprime in modo ancora più specifico: "Con il terzo livello del giudizio emerge un elemento ancora più radicale nell'auto-trascendenza. Infatti, il giudizio può essere non un semplice resoconto su ciò che sento, immagino, o penso o sono portato a dire, ma un'asserzione abbastanza sicura di ciò che è o non è. Infatti l'asserzione vera (riguardante gli oggetti) si propone di affermare ciò che sarebbe così anche se il soggetto facente l'asserzione non esistesse".³¹

Considerare educativamente questo livello della coscienza, nella prospettiva dell'auto-trascendenza, significa promuovere nelle persone lo sviluppo del senso critico e della capacità di giudicare; si tratta, perciò, non solo di chiedere alle persone di ricevere giudizi o fare propri giudizi formulati da altri, ma crescere nella capacità di formulare giudizi fondati.

La dinamica auto-trascedente spinge il soggetto verso un quarto livello della coscienza, quello responsabile,³² quando il soggetto si pone le doman-

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 39.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ BERNARD LONERGAN, *La risposta del gesuita...*, op. cit., p. 180.

³² BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 39.

de: *che cosa debbo fare? È bene fare questo? Ne vale la pena?*; quando, perciò, il soggetto si trova nel campo della scelta consapevole ed è chiamato a prendere delle decisioni concrete in rapporto a dei valori di riferimento. Scrive Lonergan: "Tuttavia l'auto-trascendenza ha ancora un'ulteriore dimensione. Per ora abbiamo considerato un'auto-trascendenza che è soltanto conoscitiva. Al di là di essa c'è un'auto-trascendenza che è reale. Quando un uomo dichiara che un progetto è utile, si muove al di là della considerazione di tutte le soddisfazioni e degli interessi, dei gusti, delle preferenze meramente personali. Egli sta riconoscendo valori oggettivi e sta facendo il primo passo verso l'esistenza umana autentica. Quell'autenticità è realizzata quando i giudizi di valore sono seguiti da decisione e azione, quando il conoscere ciò che è veramente buono porta a fare ciò che è veramente buono".³³

Educare, nella prospettiva della auto-trascendenza, significa promuovere progressivamente la capacità di scelta, favorendo la maturazione dell'attenzione nei confronti delle domande sul bene e sul retto agire.

La dinamica della coscienza, che si avvia grazie alla sensibilità, si sviluppa, dunque, grazie ad una auto-trascendenza che è sia conoscitiva sia carattere morale, e le domande per capire, per giudicare, per scegliere "costituiscono la nostra capacità di auto-trascendenza".³⁴ Tale capacità di apertura all'altro e alla realtà, esercitata attraverso lo sperimentare, il comprendere, il giudicare, trova la sua completezza nell'area affettiva.

L'auto-trascendenza ha, perciò, secondo Lonergan, la sua declinazione più completa nell'amore.

"Vi sono diversi modi di essere innamorati. C'è l'amore dell'intimità del marito e della moglie, dei genitori e dei figli. C'è l'amore verso i propri simili che ha come frutto la realizzazione del benessere umano. C'è l'amore di Dio con tutto il proprio cuore e con tutta la propria anima, con tutta la propria mente e con tutte le proprie forze (Mc 12, 30). È l'amore di Dio riversato nei nostri cuori per mezzo dello Spirito Santo elargitoci (Rom 5, 5)."³⁵

L'auto-trascendenza, che è conoscitiva, morale e affettiva, alimenta il cammino di autenticità dell'uomo, che ha i suoi punti di svolta decisivi in quelle che il teologo canadese chiama le conversioni.³⁶ Vi è la conversione intellettuale, che prende forma quando il soggetto capisce che conoscere è

³³ BERNARD LONERGAN, *La risposta del gesuita...*, op. cit., p. 180.

³⁴ BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 137.

³⁵ BERNARD LONERGAN, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 137.

³⁶ Cfr. *Idem*, p. 275.

ben diverso dal semplice aprire gli occhi e guardare; vi è la conversione morale, che consiste nella comprensione della differenza tra bene individuale, bene d'ordine, valori e, soprattutto, nello scegliere di porre come criterio delle proprie decisioni non la soddisfazione individuale, ma la questione del bene; vi è la conversione religiosa, che è peculiarmente affettiva, in quanto consiste "nell'essere innamorati di Dio",³⁷ "nell'essere presi da ciò che tocca assolutamente".³⁸

Nella prospettiva lonerganiana si può affermare che la scuola, oltre a favorire un'educazione religiosa specifica, per coloro che scelgono questo approfondimento può concorrere allo sviluppo di una coscienza aperta alla dimensione religiosa nella misura in cui svolge in una prospettiva di auto-trascendenza del soggetto (e non soltanto di risposta ad esigenze sociali) il proprio compito educativo complessivo.

A questo riguardo, l'esperienza scolastica nel suo insieme, attraverso le diverse discipline, può concorrere in modo chiaro a promuovere in ogni alunno la sua attenzione, la sua intelligenza, la sua ragione, la sua responsabilità, la sua tensione al vero, al bene, all'amabile. Attraverso lo svolgimento complessivo del suo curriculum, l'educazione scolastica può educare allo stupore nei confronti della realtà, allo sguardo attento e interrogante, all'esercizio di un domandare capace di affrontare anche le questioni più profonde che abitano nella coscienza dell'uomo, può educare alla disciplina dello studio e della ricerca, ad una riflessività che non si accontenta del primo sguardo. Se fa questo, la scuola aiuta gli studenti a prendere sul serio la propria umanità, che è atteggiamento fondamentale per lasciarsi interpellare anche dalla domanda religiosa.

³⁷ *Idem*, p. 138.

³⁸ *Idem*, p. 271.

L'IRC NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO: GIOVANISSIMI CITTADINI IN CAMBIAMENTO

GIAMPAOLO USAI

(Docente di Pastorale scolastica alla Pontificia Università Salesiana - Roma)

SOMMARIO: 1. Quadro educativo e gradimento dell'istruzione religiosa. - 2. La cornice pedagogico-didattica. - 3. Il "campo" da coltivare. - 4. L'insegnamento della religione in chiave educativo-religiosa. - 5. Insegnare religione nella secondaria di primo grado.

Il santo educatore Giovanni Bosco riferisce il nitido ricordo dell'ingresso nel Seminario di Chieri: la meridiana che segnava il succedersi dei tempi di preghiera, di studio e di svago era accompagnata da un monito, adatto a motivare vita e impegno dei seminaristi: *afflictis lentae, celeres gaudentibus horae*.¹ Un programma adatto anche ai ragazzi e alle ragazze che frequentano la scuola secondaria di primo grado, che entrano in una fase intermedia della loro crescita umana e scolastica: arrivano bambini e partono adolescenti, ancora ampiamente incerti sul da farsi, artefici dei primi esperimenti di libertà, sogni in germoglio, energie in attesa.

Insegnare religione nella secondaria di primo grado lancia una sfida professionale che chiede di trovare quotidianamente un equilibrio tra insegnamento ed educazione, partendo dalla consapevolezza di avere davanti giovanissimi cittadini in una fase di forte cambiamento personale, che completano l'alfabetizzazione culturale e sono partner di un processo di educazione anche sotto il profilo della dimensione religiosa della vita.

1. Quadro educativo e gradimento dell'istruzione religiosa

Questi giovanissimi cittadini arrivano a scuola partendo dalla loro realtà familiare; la comunità educativa e di conoscenza di cui fanno parte vive risorse e contraddizioni tipiche del tempo presente. Riprendendo l'efficace descrizione offerta da Pierpaolo Triani, si può affermare che chi insegna compie oggi un percorso esigente, a contatto con alcune situazioni interpellanti: un "paradosso fiduciario", per cui si assiste al venir meno della tacita

¹ GIOVANNI BOSCO, *Memorie*, Traduzione in lingua corrente di Teresio Bosco, Elle Di Ci, Leumann (TO), 1987, p. 73.

fiducia nella scuola in quanto istituzione formativa e al permanere di un'in-sistente delega educativa con una forte richiesta di azione vicaria per la soluzione di problemi comunicativi e relazionali, di socializzazione, ascolto, cura, intervento; l'impegno dei docenti gravato da un "sospetto educativo", ovvero dal timore che l'azione educativa possa coartare la libertà personale, facendo passare una tendenza eccessivamente eterodirettiva ad un'opposta autodirettiva non meno esagerata e inutilmente dannosa; una "ipertrofia del soggetto" che arriva da lontano e finisce per sconfinare dalla postmodernità nella surmodernità, per cui la promozione della persona e percorsi individualizzati rischiano paradossalmente di alimentare un cieco narcisismo; il "pluralismo" che caratterizza relazioni, ambienti, istituzioni, comunicazione, e che chiede agli insegnanti di accompagnare gli alunni in uno sforzo di sintesi, rispettando la complessità del reale ed evitando i riduzionismi opposti del relativismo e del manicheismo; la "gestione dei new media", che instaurano una metodica di comunicazione originale, immergono in un nuovo rapporto col mondo e in una rielaborazione del sapere in cui si fa palese la differenza tra coltivazione e costruzione di relazioni; la "fatica del futuro", che non attende di essere sostenuta con illusorie semplificazioni centrate su false garanzie, bensì di essere centrata sulla speranza che il mondo vuole non solo essere investigato e conosciuto, ma anche vissuto e migliorato.²

L'insegnante di religione, membro a pieno titolo della comunità scolastica, vive in tale temperie e fa sue le fatiche del cammino di conoscenza e di educazione dei suoi alunni. Per comprendere meglio il clima relazionale e didattico, possiamo rilevare che cosa pensano dell'IRC gli alunni della secondaria di primo grado sotto il profilo del gradimento e, soprattutto, in merito alle motivazioni che sorreggono la scelta di avvalersene. Troviamo interessante che la spinta ad imitare la decisione dei compagni e la mancanza di valide alternative si mantengano a livelli poco rilevanti rispetto a desiderio di conoscenza, appartenenza religiosa della famiglia, valore formativo della disciplina. Anche l'apprezzamento dell'insegnante di religione non sembra avere un peso determinante nella scelta di avvalersi dell'insegnamento della materia, invece sarà tra i fattori decisivi nella secondaria di secondo grado. Tuttavia, è sempre considerato auspicabile avere un insegnante disponibile, comprensivo e soprattutto preparato. Le *motivazioni esistenziali* sono presenti, anche se eterogenee e raccolte attorno agli interrogativi sulla vita, al futuro personale ed al confronto con chi sceglie posizioni religiose differenti. Le *motivazioni culturali* vedono una flessione passando

² PIERPAOLO TRIANI, *Insegnare oggi nell'emergenza educativa*, in «Catechetica ed Educazione» 5 (2020) 2, pp. 12-19.

dalla primaria alla secondaria di secondo grado e quindi si attestano su un buon livello di permanenza nella secondaria di primo grado. Sostanzialmente si tratta di curare una conoscenza oggettiva della religione cattolica, di attribuire valore formativo all'insegnamento della religione, di riconoscere il Cristianesimo come parte della cultura italiana. Notiamo – incrociando i dati di gradimento con quelli dell'appartenenza religiosa – che i meno soddisfatti sono coloro che affermano di non appartenere ad alcuna religione, mentre gli adepti di altre religioni e confessioni cristiane gradiscono l'IRC allo stesso modo dei cattolici: un apprezzamento legato al valore e significato della religione più che ad una specifica appartenenza confessionale.³

Viene dunque da chiedersi quali siano i confini entro cui si realizza quotidianamente il percorso scolastico dell'istruzione religiosa nella secondaria di primo grado.

2. La cornice pedagogico-didattica

Nell'attuale ordinamento pedagogico-didattico,⁴ tutte le discipline scolastiche sono chiamate a dare un contributo integrato in vista della maturazione di competenze non solo disciplinari, ma anche competenze della persona in uscita dai cicli scolastici.⁵

I profili di competenza sono anche correlati a *competenze sociali e civiche* previste dalle raccomandazioni europee e a *competenze-chiave di cittadinanza* previste nel Regolamento dell'Obbligo Scolastico in Italia che, nell'Allegato 2, riporta l'elenco delle competenze-chiave al termine dell'istruzione obbligatoria.⁶

³ I riferimenti ordinamentali si riferiscono all'assetto vigente in Italia, dove l'istruzione religiosa è qualificata come Insegnamento della Religione Cattolica (IRC). Cfr. SERGIO CICAPELLI, *Gli studenti di fronte all'Irc*, in SERGIO CICAPELLI-GUGLIELMO MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino, 2017, pp. 150-158. Gli insegnanti di religione hanno una percezione dei punti di forza e di debolezza della disciplina non del tutto coincidente con quella degli alunni, segnata soprattutto da condizioni di esercizio pesanti e oramai anacronistiche e da limiti strutturali che gravano purtroppo su tutta la scuola italiana: cfr. GIAMPAOLO USAI, *L'identità dell'Irc*, in *Ibidem*, pp. 118-125.

⁴ Cfr. DPR 11 febbraio 2010: *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'IRC per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*; DPR 20 agosto 2012: *Indicazioni per l'IRC nei Licei, Tecnici, Professionali e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*.

⁵ Cfr. Profilo in uscita del bambino di Scuola dell'Infanzia e Profilo delle competenze al termine del Primo Ciclo di istruzione nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (DM 254/2012); si veda anche il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del Secondo Ciclo nell'"Allegato A" del D.Lgs. 226/2005.

⁶ Si vedano le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (allegate alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018); Cfr. DPR 139/2007.

Secondo il Regolamento dell'Obbligo, le competenze-chiave di cittadinanza sono radicate in un indispensabile terreno di fondo: "il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé".⁷ Solo se questo terreno è stabile la persona potrà essere in grado di "instaurare corrette e significative relazioni con gli altri e una positiva interazione con la realtà naturale e sociale".⁸

Ma il Regolamento dell'Obbligo non si limita solo ad offrire orientamenti fondativi e generali per la maturazione delle competenze di cittadinanza. Vengono precisate anche delle specifiche dimensioni di competenza, le quali, a prima vista, possono sembrare lontane da una pratica di cittadinanza attiva, ma, se osservate più attentamente, indicano buoni percorsi per uno sviluppo concreto degli alunni.

Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del Primo Ciclo d'Istruzione si fa chiaramente riferimento ad una finalità educativa: il tema della *riflessione sul senso dell'esperienza* è collegato a quello della *progettualità*; viene affermato come un dato di fatto il processo di partecipazione dell'adolescente alla costruzione della propria identità attraverso una navigazione in *orizzonti di senso*, alla quale danno un contributo decisivo le *questioni religiose fondamentali*. Interessante notare che il metodo previsto per questo approccio passa attraverso la *decifrazione dei codici simbolici* in cui tali questioni hanno trovato formulazione: una meta tipicamente "scolastica" e proporzionata al perfezionamento dell'alfabetizzazione religiosa che si dovrebbe realizzare nella secondaria di primo grado. Inoltre, il contatto con il mondo religioso permette di essere toccati – forse per la prima volta, data l'età degli alunni – da istanze antropologiche ed etiche e di affacciarsi alla *complessità del reale*.⁹ Quest'ultimo aspetto trova consonanza nella trasversalità strutturale all'IRC e corrisponde perfettamente al modello disciplinare plurimo ed articolato, tipico della secondaria di primo grado, che porta lo studente ad entrare in contatto con tutte le dimensioni della cultura umana attraverso le diverse discipline, ricavandone una visione d'insieme ancor priva di intendimenti "funzionali". Una lettura della realtà a tutto tondo e un apprezzamento di valori per una presenza responsabile e costruttiva in una realtà plurale, per una cittadinanza osservata da chi sboccia alla vita e può percepirla come una preziosa opportunità di crescita, progettualità, partecipazione e servizio a sé stessi e agli altri.

⁷ Cfr. Ivi, Allegato 2.

⁸ Ivi.

⁹ «L'insegnamento della religione cattolica fa sì che gli alunni riflettano e si interrogino sul senso della loro esperienza per elaborare ed esprimere un progetto di vita, che si integri nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo. [...] A partire dal confronto interculturale e interreligioso, l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando anche le essenziali domande religiose e misurandosi con i codici simbolici in cui esse hanno trovato e trovano espressione (Cfr. DPR 11 febbraio 2010).

3. Il “campo” da coltivare

Secondo lo psicologo Erik Erikson – capostipite degli studiosi dell'adolescenza – lo sviluppo umano è comprensibile attraverso un approccio integrativo che metta in relazione dinamica la maturazione biologica, lo sviluppo cognitivo, le influenze sociali e culturali. Nello stadio dell'adolescenza il processo di formazione dell'identità emerge come una *configurazione che si evolve*, che si ristabilisce continuamente attraverso sintesi successive dell'IO; una configurazione che tende ad integrare dati costituzionali, bisogni idiosincratici della libidine, abilità privilegiate, identificazioni significative, difese e sublimazioni efficaci, ruoli coerenti. Il *compito di base*, per l'adolescente, consiste nell'integrare le varie identificazioni che si porta dall'infanzia per formare un'identità più completa. Erikson ribadisce che questa totalità (identità) è maggiore della somma delle sue parti (precedenti identificazioni) e corrisponde a bisogni, abilità e mete nuovi. Se l'adolescente non è in grado di integrare le proprie identificazioni, i propri ruoli – che dipendono anche dalle identificazioni e dai ruoli che il contesto pretende di attribuirgli – rischia una *diffusione di identità*, ovvero una personalità frammentaria, priva di un nucleo portante.¹⁰

Nella corrente di studi scaturita dalla teoria di Erikson si fa strada la nozione di *compito di sviluppo*, che si riferisce ai problemi che gli adolescenti incontrano nei vari momenti della loro esperienza. La capacità di gestire adeguatamente i compiti di sviluppo dell'adolescenza e della fase giovanile dipende dalla tempistica con cui questi si presentano e dalle strategie con cui gli individui li affrontano (le cosiddette *strategie di coping*), oltre alla capacità di *resilienza*, cioè resistere, integrare, riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante aver vissuto situazioni difficili, che facevano presagire un esito negativo. Ora, è interessante notare che, se Erikson vede nella *definizione della identità* la costante dello sviluppo, R.J. Havighurst individua l'elemento costante e specifico nella *ricerca di indipendenza* e, tra i compiti di sviluppo tipici dell'adolescenza, individua “sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per la competenza civica”; così pure, tra i compiti di sviluppo specifici della età giovanile, compare “assumere responsabilità connesse all'essere cittadini”.¹¹

¹⁰ Nella teoria degli stadi di sviluppo si tratta del 5° Stadio: identità vs. dispersione. (Cfr. AUGUSTO PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 37-38).

¹¹ Secondo R.J. Havighurst (1900-1991) la vita di un individuo è costituita da una successione di *compiti* che devono essere risolti ad un momento opportuno e prestabilito. La soluzione positiva e adeguata produce felicità e successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre la soluzione negativa rallenta il processo di crescita, fino a comprometterlo. Alcuni compiti di sviluppo sono *biologicamente* determinati, altri lo sono grazie a variabili *intraculturali* e *interculturali*. Esistono compiti di sviluppo praticamente *universali* e *costanti*, altri determinati dalla società e cultura di appartenenza (Cfr. AUGUSTO PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 43-44).

Si direbbe che, a partire dall'adolescenza, essere cittadini ed esercitare la cittadinanza in maniera consapevole e attiva sia una delle mete che caratterizzano l'identità dell'individuo. La costruzione della personalità passa anche attraverso l'esercizio delle virtù che contraddistinguono il cittadino attivo e responsabile: la consapevolezza dei propri diritti e il rigoroso assolvimento dei propri doveri; l'ascolto e l'accoglienza; la partecipazione e la condivisione; la schiettezza di parola e di intenzione; la prudenza nella valutazione di persone e avvenimenti; la prontezza nel rispondere agli appelli delle situazioni; la disponibilità a rischiare in prima persona per attualizzare i valori che rendono la vita personale e collettiva degna di essere vissuta. Lo studente che inizia il percorso della secondaria di primo grado si trova a fare i conti con un mondo che si presenta differente da quello della scuola primaria, soprattutto perché perde rapidamente i tratti della *familiarità* per assumere quelli della *ufficialità*. Il rapporto con gli insegnanti è meno confidenziale, il rispetto delle regole è preteso con maggiore distacco, le aree di studio si fanno più marcate e separate, con insegnanti che ruotano numerosi nell'arco della giornata scolastica. In un momento di metamorfosi psico-fisica in cui i ragazzi si trovano ad affrontare un adattamento a nuove situazioni, cominciano anche ad emergere differenze individuali di capacità, resistenza, carattere, metodo, conoscenze pregresse, che si esprimono in differenze di *risultato*. Queste differenze, congiuntamente ai *ruoli* attribuiti agli adolescenti – spesso inconsapevolmente, ma non per questo meno pesantemente – dall'ambiente familiare ed amicale, inducono la formazione di un'immagine di sé che non sempre corrisponde alla realtà e alle possibilità. Aggiungiamo che, al termine del Primo Ciclo d'Istruzione, l'alunno deve anche esprimere un'importante opzione per il suo futuro, decidendo l'indirizzo da dare alla prosecuzione del suo cammino di istruzione e formazione. Il momento dell'iscrizione al percorso di Formazione Professionale o ad una scuola secondaria di secondo grado è impegnativo emotivamente e moralmente, prima ancora che cognitivamente, anche per il peso delle *attese* familiari e la questione del ruolo in cui l'adolescente *si è calato* o *è stato calato* dall'ambiente.

La scuola è un'esperienza, prima ancora che un luogo o una struttura sociale; è come una prova generale prima del debutto, come l'affiancamento che precede l'assunzione diretta di un incarico. In questo senso, ciò che avviene a scuola è – nel bene e nel male – un provino di quanto accade nella vita, un *tirocinio di cittadinanza*, con la sua parte di coinvolgimento, protagonismo, successo, ma anche di frustrazione e delusione. Per lo studente della secondaria di primo grado comincia a porsi il problema di che posto occupare nella vita, di cominciare ad essere un cittadino. Pertanto, questo livello scolastico – ed in esso l'IRC –, nel guado tra la sponda della primaria e della

secondaria di secondo grado, può contribuire al conseguimento delle competenze di cittadinanza, soprattutto in relazione alla questione dell'orientamento, del sapere religioso, della decifrazione dei codici linguistici; alla possibilità di osservare la realtà nella sua interezza e allo sviluppo dell'abilità di decodificare diversi linguaggi.

4. L'insegnamento della religione in chiave educativo-religiosa

L'orizzonte dell'insegnamento della religione nella secondaria di primo grado è fortemente caratterizzato da un'istanza educativa. Considerare l'insegnamento della religione sotto il profilo educativo, ovvero come apporto qualificante per una formazione umana integrale, implica un approccio di osservazione dal punto di vista delle relazioni che caratterizzano il tessuto della vita umana, secondo il triplice orizzonte cognitivo, interpretativo, etico. Fermo restando che consideriamo l'educazione come un cammino di accoglimento della realtà e di risposta alla realtà, ci sembra che una tale prospettiva agisca anche all'interno del profilo che emerge dalle Indicazioni Nazionali per i vari cicli d'istruzione e dalle corrispondenti Indicazioni Didattiche per l'insegnamento della religione.

Pensiamo che siano sostanzialmente tre le sfide da accogliere. Sul *versante ermeneutico*, la questione del rapporto segni-simboli: il lavoro scolastico si muove nella logica della simbolizzazione culturale (scoprire, condividere, riformulare i criteri di interpretazione della realtà), ma lo fa a partire dai segni e non può prescindere dall'approccio ad essi tipico (catalogare, gerarchizzare, confrontare). Sul *versante pedagogico*, la questione del rapporto insegnamento-educazione: la scuola educa nel momento in cui insegna e insegna affinché il cittadino divenga abile a vivere la vita. Sul *versante etico*, la questione del rapporto religione-cittadinanza: una cittadinanza che riconosca la dimensione religiosa dell'esistenza e metta nella condizione di valorizzare il patrimonio religioso, ovvero la religione in vista dell'esercizio di cittadinanza e non semplicemente come strumento per evitare il conflitto sociale.

L'appartenenza della religione ai modelli culturali permette qualche sottolineatura d'indole pedagogica, a proposito del suo ruolo nell'itinerario educativo della persona umana. Parliamo di *educabilità* della religione, riferendoci alla possibilità che l'aspetto religioso dell'esperienza umana sia oggetto di una mediazione significativa tra persona e mondo. La religione, in quanto fatto e sistema simbolico, viene decifrata, entrando a far parte dei necessari strumenti appresi per un'ermeneutica completa e consapevole della realtà. Parliamo di *educatività* della religione, pensando al compito attribuibile all'aspetto religioso dell'esperienza umana nell'ambito della mediazione significativa tra persona e realtà. La religione appresa a scuola è

educativa nel senso che, svelando orizzonti nuovi, promuovendo l'accesso al possibile "altro" da ciò che già fa parte del bagaglio vitale individuale, abilita ad un'efficace penetrazione dell'esperienza, ad un'attiva elaborazione della cultura, ad affrontare le sfide della vita con significato e ampiezza di vedute.

Un'azione educativa che abbia la pretesa di essere autentica, completa, vera e di mettersi al servizio della persona umana, ponendola al centro del processo culturale e portandola a conoscenza del contenuto della cultura medesima, per ciò stesso diviene *azione culturale*, capace di acculturare la persona, inculturare ideali e valori, motivare la prassi. Ebbene, l'educazione in quanto azione culturale risponde alla sua indole solo nel momento in cui considera e integra anche la religione. Infatti, essendo a tutti gli effetti la religione oggetto culturale (in quanto fatto, sistema simbolico ed esperienza) e soggetto culturale (in quanto processo), risulta educabile ed educativa, e nell'istruzione religiosa vive il suo protagonismo scolastico.

Riteniamo vi siano delle condizioni che permettono di far passare educabilità ed educatività della religione da reali possibilità, ad effettivi percorsi di maturazione umana e di esercizio responsabile della cittadinanza. *Religione e religiosità* si collocano pienamente nell'elaborazione della cultura e nella dinamica di crescita della persona. *Apprendimento e sapere* sono le principali condizioni di traduzione delle qualifiche pedagogiche della religione in campo scolastico. Sono un'azione ed un oggetto che appartengono pienamente all'attività scolastica e che fanno emergere, ancora una volta, il legame della scuola con l'educazione, di questa con la religione e della religione con la scuola. Infatti, l'apprendimento efficace e fruttuoso non si presenta come risultato automatico del sapere del docente e della disponibilità e curiosità dell'allievo, quanto piuttosto come frutto di una relazione personale. Si tratta della relazione tra due attori, impegnati nella ricerca e condivisione della verità, ciascuno con un suo ruolo nel cammino di reciproca promozione umana e civile.¹²

5. Insegnare religione nella secondaria di primo grado

La comunità scolastica è una *comunità di apprendimento, di pratica e di destino*. L'istruzione religiosa gioca la sua identità nell'appartenenza a tale comunità e nell'esserne protagonista qualificata e qualificante; partecipa delle risorse e dei limiti della scuola italiana contemporanea; è attraversata dalle attese della società, di cui la scuola è espressione; è interpellata dalle

¹² Cfr. HERBERT FRANTA - ANNA RITA COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 208.

istanze della cultura contemporanea e dal ruolo che in essa gioca la religione. La molteplicità di contatti, la pluralità di appartenenze, la pervasività della comunicazione, i confini di immaginazione e di possibilità sempre più ravvicinati, reale e virtuale in perenne inseguimento e, talvolta, in pericolosa sovrapposizione: adulti e giovani, tutti viviamo in un territorio dai confini coestensivi al mondo, naviganti in un unico mare, questuanti di senso e desiderosi di punti di riferimento per interpretare e decidere. A chi vive la fatica e l'avventura dell'insegnamento è poi affidato il compito di farsi compagno di strada e guida di altri, di persone, di cittadini in fasi delicate di crescita e di costruzione di sé.

L'insegnamento religioso offre stimoli unici, che qualificano l'azione scolastica in questo tempo di trapasso culturale, sebbene esso non sia l'unica risposta al più ampio tema della formazione religiosa. La presenza dell'insegnamento della religione può rendere un servizio all'esperienza scolastica, in quanto è in grado di alimentare una quadruplici "attenzione" attiva e propositiva, di tipo critico, epistemologico, ermeneutico ed etico. Ci sembra che l'istruzione religiosa sia in grado di fornire un apporto all'orientamento dello studente ed un suggerimento metodologico alla comunità educativa scolastica.¹³

Gli aspetti religiosi dell'apprendimento e le competenze scolastiche di tipo religioso sono una notevole occasione di costruzione della personalità, di confronto concreto con la realtà, di determinazione di traiettorie esistenziali, di sintesi culturale. Tale incentivo alla sintesi è rilevante sia perché essa è raggiungibile solo come passaggio conclusivo della triade "osservazione-analisi-sintesi", caratteristica del lavoro scolastico, sia perché la sintesi è passaggio previo alla scelta di una direzione, di una traiettoria. Gli allievi della secondaria di primo grado sono agli esordi di un processo di costruzione di sé, che vedrà le sue tappe salienti – per certi aspetti determinanti – proprio nel decennio successivo. Vivono gli inizi di un processo di dialogo con la realtà, che deve mettere in relazione desiderio e possibilità, prova ed errore, dipendenza ed autonomia, ambiguità e sete di verità, attrazione per l'ignoto

¹³ Le discipline ricavano dal reciproco compenetrarsi e completarsi uno stimolo al perfezionamento del proprio assetto epistemico. I Docenti sono incentivati ed orientati nella loro crescita professionale ed umana dal confronto con colleghi ed allievi. Il confronto percorre certamente la traiettoria della didattica e della pedagogia, ma tocca inevitabilmente la relazione educativa e personale. Tutti i membri adulti di una comunità scolastica, ciascuno con il suo ruolo e la sua responsabilità, esercitano un orientamento reciproco nell'interpretare la vita, motivare le scelte, purificare e alimentare le motivazioni all'attività professionale, nel confrontare ed arricchire i propri riferimenti etici, i modelli ideali, gli orizzonti di significato. (Cfr. GIAMPAOLO USAI, *Impatto educativo dell'insegnamento scolastico della religione nella stagione dell'osmosi culturale*, in «Orientamenti Pedagogici» 60 (2013), pp. 319-324.)

e ricerca di conferme, sogno e senso di realtà.¹⁴ Insegnare religione in tale grado scolastico vuol dire curare l'accesso alla conoscenza del mondo religioso – privilegiando ancora aspetti fenomenologici più che sistematici – ed offrire criteri di interpretazione della realtà, occasioni esemplari per applicarli e verificarli.

La religione – in quanto fatto umano – ha la capacità di suscitare un processo di attribuzione di significato, un passaggio dal *dato* al *sensu del dato*, dal vissuto alla sua consapevolezza, rendendo operativa la capacità cognitiva e quella critica, la valutazione del vissuto in base a criteri e principi, derivanti dalla trascendenza della persona umana. La dimensione religiosa dell'esperienza non può prescindere dall'oggettività del dato, dall'osservazione del fatto, dalla consegna della tradizione, quindi da una ricerca della radice veritativa della realtà, sebbene tale verità debba trovare posto nella dinamica interpretativa del soggetto, nell'orizzonte di significato dell'esistenza umana, originando una prospettiva ermeneutica in continua modificazione con la maturazione del soggetto, in un succedersi di analisi e sintesi dialetticamente intrecciate.

L'istruzione religiosa si colloca, dunque, in un quadro interpretativo della vita umana secondo una prospettiva fenomenologico-ermeneutica. Si parte dall'aspetto religioso dell'esistenza, derivante dalla dimensione religiosa dell'essere umano, legata alla sua capacità interpretativo-simbolica, senza escludere la possibilità di una visione non religiosa della vita, di esiti interpretativi differenti, di un approdo a traguardi a-religiosi. Religione da intendere non come tappa della storia umana, non come livello evolutivo dello spirito umano, ma come opzione linguistica, come orizzonte interpretativo della vita, ammissibile in un campo di consenso razionale, come risposta alla domanda di senso tipica dell'essere umano e come espressione della dignità umana e dei valori che la caratterizzano.¹⁵

Insegnare religione nella secondaria di primo grado: contribuire all'istruzione dei cittadini, affinché divengano consapevoli e responsabili artefici di sé, parte attiva in appartenenze plurime – civili e religiose – protagonisti di processi di costruzione. Insegnare religione perché per tutti, giovani e adulti, allievi e insegnanti il tempo corra veloce, perché si è felici.

¹⁴ Cfr. GIAMPAOLO USAI, *La navigazione nella vita: l'insegnamento della religione come contributo all'orientamento*, in «Orientamenti Pedagogici» 61 (2014), pp. 293-295.

¹⁵ Cfr. JOSÉ LUÍS MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma, 2014, pp. 136-140; 157-159; 184-187.

INDICE ANNATA 2021 (ANNO 88°)

EDITORIALI

Donato Petti

- Oltre la scuola al tempo del Covid. Dialogo con il prof. Giuseppe Bertagna (1, pp. 09-26)
- Educare all'intercultura nel tempo dei muri. Dialogo con il prof. Giuseppe Milan (2, pp. 137-148)
- L'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Dialogo con il prof. Luciano Corradini (3, pp. 271-286)
- L'insegnamento della religione cattolica in Italia. Dialogo con Don Daniele Saottini (4, pp. 395-406)

STUDI

Angela Arsena

- Da ospiti a cittadini a fratelli. Una riflessione sul gesto educativo di papa Francesco (2, pp. 149-158)

Irene Baldriga

- Il lungo sguardo della Costituzione italiana: il patrimonio culturale per un nuovo umanesimo (3, pp. 297-306)

Vincenza Benigno, Chiara Fante

- Sostenere la dimensione relazionale nella didattica a distanza: l'esperienza di una classe ibrida (1, pp. 27-36)

Simona Beretta

- Nella crisi una opportunità: ricostruire a partire da "noi" (2, pp. 159-168)

Cristina Carnevale

- Insegnare religione cattolica nella scuola primaria. Un tesoro da esplorare (4, pp. 407-418)

Matteo Carrera

- Programmazione di un curriculum verticale nel primo ciclo di istruzione e prove di verifica (3, pp. 307-314)

Sergio Ciatelli

- L'evoluzione recente della normativa sull'IRC (4, pp. 419-432)

Francesco Cortimiglia

- Oltre l'emergenza. Come prepararsi alla didattica integrata? (1, pp. 37-46)

Miriam Cresta, Livia Di Nardo

- Come e perché attivare percorsi sulle competenze trasversali e sull'orientamento con la didattica a distanza o presenziale (1, pp. 47-58)

Enrico dal Covolo

- I fondamenti patristici dell'Enciclica Fratelli tutti (2, pp. 169-176)

Carmela Di Agresti

- Risvegliare l'umano nell'uomo per edificare la fraternità umana (2, pp. 177-192)

Davide D'Amico

- Educazione civica e umanesimo digitale (3, pp. 315-321)

Speranzina Ferraro, Concetta Fonzo

- Dall'orientamento emergenziale all'orientamento integrato. Rafforzare l'orientamento formativo per educare i giovani all'esercizio della scelta e della responsabilità individuale e collettiva (1, pp. 59-70)

Italo Fiorin

- Educare alla cittadinanza: la proposta del Service-Learning (3, pp. 323-334)

Antonio Mastantuono

- La fraternità: il sogno di papa Francesco (2, pp. 193-202)

Luigi Melpignano

- La Costituzione nel nuovo curriculum di educazione civica (3, pp. 335-342)
-

Giuseppe Milan

- Educazione al dialogo interreligioso (4, pp. 433-440)

Alfonso Molina, Mirta Michilli, Ilaria Gaudiello

- L'educazione al tempo del Covid-19: verso l'innovazione sistemica della scuola (1, pp. 71-82)

Flavio Pajer

- Quale istruzione religiosa nelle scuole d'Europa? Scenari possibili per il caso Italia (4, pp. 441-462)

Maria Assunta Palermo

- La sperimentazione triennale della riforma dell'insegnamento di educazione civica: azioni di formazione, monitoraggio e prospettive (3, pp. 343-349)

Loredana Perla

- Appunti per una teoria mediale dell'insegnamento di educazione civica. Tratteggio didattico (3, pp. 351-356)

Maria Chiara Pettenati

- Insegnare lo sviluppo sostenibile nel curriculum di educazione civica (3, pp. 357-368)

Roberta Poli

- Luci ed ombre della didattica a distanza: risorsa o vincolo per l'inclusione? (1, pp. 83-94)

Andrea Porcarelli

- Il dibattito accademico italiano sulla pedagogia religiosa: orizzonti e prospettive (4, pp. 463-474)

Luca Raspi

- L'IRC nella scuola secondaria di II grado: aspetti legislativi, didattici e socio-demografici (4, pp. 475-484)

Andrea Riccardi

- "Fratelli Tutti": una luce sulla via della "ricostruzione" di un mondo fraterno (2, pp. 203-210)

Antonino Romano

- Le competenze dei docenti di religione cattolica e le sfide delle nuove didattiche (4, pp. 485-492)

Maria Rosa Silvestro

- Perché avviare l'insegnamento dell'educazione civica dalla scuola dell'infanzia (3, pp. 369-378)

Lucrezia Stellacci

- Educazione civica: sfida e progetto per il futuro (3, pp. 287-296)

Orlando Todisco

- Orizzonte culturale dell'enciclica "Fratelli tutti" (2, pp. 211-222)

Pierpaolo Triani

- Quale scuola vogliamo? (1, pp. 95-106)

- Per una pedagogia della fraternità (2, pp. 223-234)

- Educazione religiosa e educazione all'auto-trascendenza (4, pp. 493-504)

Matteo Uggeri

- Empatia ed e-Learning (1, pp. 107-114)

Giampaolo Usai

- L'IRC nella scuola secondaria di I grado: Giovanissimi cittadini in cambiamento (4, pp. 505-514)

Maria Voce

- L'unità come destino del cosmo, la fraternità come impegno quotidiano (2, pp. 235-244)

Stefano Zamagni

- La fraternità come principio di ordine sociale a proposito dell'enciclica "Fratelli tutti" (2, pp. 245-254)

RECENSIONI E NOTE

1 (pp. 115-128); 2 (pp. 255-260); 3 (pp. 379-388)

INDICE ANNATA 2021 (ANNO 88°)

4 (pp. 515-516)

Amici di "Rivista Lasalliana"

Aielli Paolo
Altomare Edoardo
Ambrisi Emilio
Amoruso Cinzia
Andreoli Claudio
Arcadi Anthony
Arsena Angela
Associazione ANPIL
Associazione Ex-alunni C.S.G. (Roma)
Associazione Ex-alunni C.S.G. (Torino)
Associazione Nazionale Presidi (ANP)
Augenti Antonio
Avallone Sergio
Avi Ida
Barbati G.B. Fulvio
Barral Alberto
Battisti Loredana
Battisti Ornella
Bella Nicola
Bianco Pierpaolo
Bibl. "Don Bosco" (Torino)
Bibl. "Giovanni Paolo II" (Salerno)
Bibl. Ist. "Zaccaria" (Milano)
Bibl. "Mons. Rinaldi" (S. Marco A. - CS)
Bibl. "Monumento Nazionale di Farfa" (RI)
Bibl. "Santuario" (Pompei - NA)
Bizzarrini Giuseppe
Boccardi Vincenzo
Boncristiano Antonella
Bouché Diegou
Brancaccio Enzo
Brandonisio Licia
Calarco Rodolfo
Camera Silvana
Capodieci Antonio
Cardone Antonio
Carozza Giuseppe
Castiglione Pierluigi
Cavaliere Francesco
Cenni Sergio
Checchia Clorinda
Chimirri Giovanni
Chiumiento Francesco
Cicoira Ornella
Cipiccia Stefano
Collegio Arcivescovile "A. Volta" (Lecco)
Consorzio Univ. "Humanitas" (Roma)
Coop. Scolastica "S. Caterina" (Pisa)
Corbo Nicola
Cosentino Giuseppe
Cosenza Massimo
Cuomo Antonietta
Cusumano Andrea
Cusumano Cristiana
De Filippis Luigi
De Vita Elviro
Del Giudice Armando
Del Pizzo Maria
Di Agresti Carmela
Di Domenico Don Nicola
Di Mauro Giorgio
Diocesi di Latina
Diocesi di San Marino
Diocesi di Trapani
Fede Gaetano
Ferraro Speranzina
Filippi Giuseppe
Fontana Giovanni Battista
Fonzo Concetta
Furfaro Domenico
Fusco Francesco
Fusco Ornella
Fusco Romeo
Geraci Valentina
Ghizzoni Vescovo Lorenzo (Ravenna)
Giardino Daniela
Gisondi Tommaso
Grech Anna
Grieci Gianfranco
Grimaldi Pasquale
Grisolia Massimo
Iannicari Amedeo
Iannicari Silvia
I.I.S. Amari-Mercuri (Ciampino - RM)
I.I.S. Amari-Mercuri (Marino - RM)
ICS "Franc. d'Assisi" (Tezze sul Brenta - VI)
ISIS "Levi Montalcini" (Quarto - NA)
Ist. "Alle Stimate" (Verona)
Ist. "Brando" (Casoria - NA)
Ist. "Champagnat" (Genova)
Ist. Figlie del Divino Zelo (Genova)
Ist. Figlie del Divino Zelo (Monza)
Ist. Figlie del Divino Zelo (Roma)
Ist. Figlie di Gesù (Modena)
Ist. "Gianelli" (Roma)
Ist. "Madonna della neve" (Adro - BS)
Ist. Maestre Pie Addolorata (Bologna)
Ist. Maestre Pie Addolorata (Roma)
Ist. Maestre Pie Filippini (Frascati - Roma)
Ist. "Maria Ausiliatrice" (Pavia)
Ist. "Murialdo" (Albano Laziale - RM)
Ist. P.A.C.R. (S. Giuseppe Vesuviano - NA)
Ist. "Padre G. Bonsignori" (Remedello - BS)
Ist. "S. Angela Merici" (Bergamo)
Ist. "S. Cuore di Gesù" (Roma)
Ist. "S. Dorotea" (Arcore - MB)
Ist. "S. G. Antida (Mandello del Lario - LC)
Ist. "S. Giusto" (Trieste)
Ist. "Santa Giuliana Falconieri" (Roma)
Ist. "Santa Maria" (Roma)
Ist. "Santa Marta" (Genova)
Ist. Suore Canossiane (Brescia)
Ist. Suore Canossiane (Legnano - MI)
Ist. Suore Canossiane (Milano)
Ist. Suore Canossiane (Monza)
Ist. Suore Canossiane (Pontevico - BS)
Ist. Suore Francescane (C.ta Castellana - VT)
Ist. Suore S. Marta (Rodengo Saiano - BS)
La Paglia Simonetta
Lanzaro Antonio
Libreria "Sole" (Roma)
Liceo sportivo "S. Paolo" (Roma)
Lingua Gianni
Loffredo Nicola e Valeria
Mainolfi Don Pasquale
Maiorano Andrea
Manganaro Vincenzo
Marenda Fabio
Marotta Mario
Marrucci Vescovo Luigi
Martini Alessandro
Marzo Antonio
Mavilia Roberto
Michilli Mirta
Miraglia Pietro
Molina Alfonso
Montesano Salvatore
Morelli Giuseppe
Morelli Rocco
Moretti Marco
Musella Mario
Odorisio Anna
Opere Sociali "Don Bosco" (Sesto S. Giovanni - MI)
Palaeri Maurizio
Palladino Giovanni
Papa Claudio
Parisi Flavia
Perna Tonino
Petitti Saverio
Piccolo Stefano
Picone Ciro
Pimpinella Martino
Poli Roberta
Policheni Paolo
Polimeno Giuseppe
Pontificia Schola Puerorum (Roma)
Pugliese Anna
Raieta Francesco
Raieta Giuseppe
Ravese Rita
Ripa Di Meana Paolo
Romani Alessio
Romano Raffaele
Ruscello Luigi
Sandulli Piero
Sani Filippo
Santucci Suor Danila
Scarpitti Rossella
Sciubba Francesco
Scuola "Casa degli Angeli" (Lecco)
Sequi Daniela
Settanni Pierfrancesco
Simoni Vescovo Gastone
Sisti Madre Paola
Sodexo Italia
Sortino Giuseppe
Spampinato Fabio
Sposato Gianluca
Stanzione Marcello
Taddei Massimo
Tassella Lucio
Tebar Belmonte Lorenzo
Tornatora Alberto
Trucchi Mariella
Ufficio Scuola Diocesi Roma
Vallefuoco Biagio
Venditto Margherita
Verrusio Aristide
Zannoni Daniele
Zimbone Carlo
Zolfanelli Francesco
Zumbo Antonino

RL **Rivista Lasalliana**, pubblicazione trimestrale di cultura e formazione pedagogica, fondata in Torino nel 1934, si ispira alla tradizione educativa di Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) e delle Scuole Cristiane da lui istituite.

Affronta il problema educativo in un'ottica prevalentemente scolastica, offrendo strumenti di lettura valutativa dei contesti culturali e stimoli orientativi all'esercizio della professione docente.

Promuove studi storici sulle fonti bibliografiche della vita e degli scritti del La Salle, sull'evoluzione della pedagogia e della spiritualità del movimento lasalliano, aggiorna su ricerche in corso, avvalendosi della collaborazione di un gruppo internazionale di consulenti.

È redatta da un *Comitato* di Lasalliani della Provincia Italia e di altri esperti in scienze umane, pedagogiche e religiose operanti con ruoli di ricerca, docenza e formazione in istituzioni scolastiche, para-scolastiche e universitarie.

TASSA RISCOSSA
TAXE PERÇUE
ROMA

Rivista lasalliana

Direzione: 00149 Roma - Via dell'Imbrecciato, 181

 06.552.100.243 - E-mail: donato.petti@tiscali.it

Amministrazione: 00196 Roma - Viale del Vignola, 56

Sito web: www.lasalliana.com