

CATECHETICA & EDUCAZIONE

La scuola e l'IRC in Italia Bilanci e prospettive alla fine di un decennio

- **PIERPAOLO TRIANI** | *Insegnare oggi nell'emergenza educativa*
- **SERGIO CIGATELLI** | *Dieci anni di IRC: il quadro istituzionale*
- **CRISTINA CARNEVALE** | *Che ne è stato delle competenze religiose nella scuola?*
- **ANDREA PORCARELLI** | *L'IRC e il pluralismo religioso*
- **CESARE BISSOLI** | *L'IRC in un quadro di educazione religiosa e i rapporti con la catechesi della comunità*
- **FLAVIO PAJER** | *Tortuosi percorsi dell'istruzione religiosa in Europa. Verso quale domani?*
- **CARLO MACALE** | *Alternative all'IRC o alternativamente l'IRC?*
- **ANNA PERON** | *La qualificazione professionale dell'IdR. Sfide e bisogni formativi*
- **GIULIVA DI BERARDINO** | *«Danzare» in aula. Un'esperienza di didattica*
- **CHIARA SALZA** | *Il coraggio della relazione. Progetti di Arteterapia in contesti scolastici*
- **CORRADO PASTORE** | *L'impegno dell'«ICa» nell'educazione religiosa*

.....
■ **CORRADO PASTORE** | *Zelindo Trenti – Bibliografia*
.....

In ricordo di
ZELINDO TRENTI

ANNO V ► NUMERO 2 — DICEMBRE 2020

RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it]

Facoltà di Scienze dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana (ROMA)

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Rivista «on-line» dell'«Istituto di Catechetica»

Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana di Roma

«Catechetica ed Educazione» è una testata telematica, iscritta al Tribunale di Roma (registrazione n. 151/16 dicembre 2020), che persegue finalità culturali in ambito pedagogico-catechetico.

Anno V
Numero 2 — Dicembre 2020

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it]

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

ISTITUTO DI CATECHETICA

Facoltà di Scienze dell'Educazione

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

www.rivistadipedagogiareligiosa.it

DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1

00139 – ROMA

► **CONSIGLIO DI REDAZIONE**

Ubaldo Montisci (*Coordinatore*)

Antony Christy Lourdunathan

Corrado Pastore

Giuseppe Ruta

Teresa Doni

Dariusz Grządziel

Albertine Ilunga

Elena Massimi

Luciano Meddi

Ubaldo Montisci

José Luis Moral

Rinaldo Paganelli

Corrado Pastore

Maria Paola Piccini

Roberto Rezzaghi

Antonino Romano

Rosangela Siboldi

Salvatore Soreca

Giampaolo Usai

Jerome Vallabharaj

Miguel López Varela

► **COMITATO DI REDAZIONE**

Giuseppe Biancardi

Cesare Bissoli

Cettina Cacciato

Cristina Carnevale

Gustavo Cavagnari

Sergio Cicatelli

Salvatore Currò

Giancarlo Corsi

Antonio Dellagiulia

Cyril de Souza

Gabriele Di Giovanni

■ *Direttore Responsabile:* Renato Butera

■ *Grafica:* José Luis Moral ■ *Web Editor:* Angela Maluccio



Editrice «LAS»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1

00139 ROMA





CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Anno V



Numero 2



Dicembre 2020

ndice

La scuola e l'IRC in Italia Bilanci e prospettive alla fine di un decennio

Editoriale	5
■ PIERPAOLO TRIANI <i>Insegnare oggi nell'emergenza educativa</i>	9
■ SERGIO CICATELLI <i>Dieci anni di IRC: il quadro istituzionale</i>	21
■ CRISTINA CARNEVALE <i>Che ne è stato delle competenze religiose nella scuola?</i>	31
■ ANDREA PORCARELLI <i>L'IRC e il pluralismo religioso</i>	45

■ CESARE BISSOLI	
<i>L'IRC in un quadro di educazione religiosa e i rapporti con la catechesi della comunità</i>	57
■ FLAVIO PAJER	
<i>Tortuosi percorsi dell'istruzione religiosa in Europa. Verso quale domani?</i>	71
■ CARLO MACALE	
<i>Alternative all'IRC o alternativamente l'IRC?</i>	85
■ ANNA PERON	
<i>La qualificazione professionale dell'IdR. Sfide e bisogni formativi</i>	103
■ GIULIVA DI BERARDINO	
<i>«Danzare» in aula. Un'esperienza di didattica</i>	115
■ CHIARA SALZA	
<i>Il coraggio della relazione. Progetti di Arteterapia in contesti scolastici</i>	123
■ CORRADO PASTORE	
<i>L'impegno dell'«ICa» nell'educazione religiosa</i>	139

In ricordo di
ZELINDO TRENTI

■ CORRADO PASTORE	
<i>Bibliografia – Zelindo Trenti</i>	166



ditoriale

La scuola e l'IRC in Italia Bilanci e prospettive alla fine di un decennio

L'anno che si sta chiudendo segna sicuramente uno spartiacque per l'intera esistenza umana a livello planetario: la perdurante pandemia ha introdotto delle novità laceranti nel tessuto e nei ritmi della nostra quotidianità: come tanti ripetono, nulla sarà come prima!

La pandemia ha inciso fortemente anche sul mondo della scuola, riportando l'attenzione di tutti sull'importanza vitale dell'educazione. Molto si è detto in questo periodo – e le riviste di settore se ne sono fatte eco – sulle novità introdotte nelle aule scolastiche dalle esigenze imposte dal *lockdown*, dalla necessità del distanziamento fisico e dalle conseguenti modalità di didattica a distanza (DAD), ecc. È stata riconosciuta la creatività di tanti insegnanti, si è riflettuto sulle conseguenze per l'insegnamento e l'apprendimento indotte dalla DAD, sugli interventi da attuare da parte delle istituzioni, sul cambio di mentalità necessario per far fronte a problematiche in qualche modo inedite o presenti con maggiore urgenza rispetto al passato. A un certo punto, però, è apparso chiaro che l'apporto massiccio della tecnologia, per quanto valido, potesse solo ridurre le “criticità” in qualche modo “strutturali”, talvolta endemiche, presenti nel mondo dell'educazione scolastica in Italia.

Ci si è resi conto, come quasi sempre accade, che anche i problemi di oggi hanno radici remote. Su questa consapevolezza s'inserisce il contributo che C&E intende offrire ai propri lettori, nella convinzione che il tentativo di rilevare quanto accaduto nell'ultimo decennio, con le acquisizioni positive e i problemi emergenti o permanenti, non risulti inutile: esaminare alcuni degli aspetti che vanno a comporre il complesso settore dell'educazione scolastica, risalire alle con-cause che hanno contribuito a generare la situazione attuale, permette di poter continuare con rinnovato slancio il cammino, ricavando dall'esperienza del passato una bussola e delle coordinate esatte per potersi orientare in un percorso che, prevedibilmente, porterà ad attraversare territori inesplorati.

Il fascicolo si apre con un intervento che costituisce l'orizzonte i cui si collocano i restanti contributi. L'ambito italiano della scuola ha vissuto un decennio all'insegna della precarietà non solo per via di una serie di riforme non sempre improntate alla continuità, di vistose carenze denunciate di volta in volta dai protagonisti del settore e rimaste inascoltate, ma per una più ampia e grave crisi educativa che ha assunto nel tempo i caratteri di una vera e propria "emergenza". *Pierpaolo Triani* si sofferma sul tema, mettendo in luce i principali fenomeni della cultura contemporanea che hanno una forte incidenza sull'educazione e offrendo chiavi di lettura dell'esistente agli insegnanti che si prodigano per un'educazione integrale delle nuove generazioni.

In questo scenario si colloca anche l'Insegnamento scolastico della religione cattolica (IRC). Nell'impossibilità di realizzare un quadro esaustivo, si affrontano alcuni degli aspetti che nel mondo della scuola investono anche l'IRC. L'intervento di *Sergio Cicatelli*, attraverso un rapido esame della condizione scolastica dell'IRC; un'analisi della giurisprudenza che, in assenza di interventi normativi, diviene sempre più un fattore di orientamento per l'identità dell'IRC nell'opinione pubblica e nella scuola; uno sguardo alle dinamiche che interessano l'insegnante di religione (IdR) sul piano formativo e di stato giuridico, mette in luce un numero sufficiente di elementi per individuare tendenze che possono incidere anche sul futuro prossimo di questa disciplina.

La Scuola italiana si è dotata di indicazioni didattiche orientate alle "competenze", una prospettiva educativa fatta propria pure dall'IRC. *Cristina Carnevale* vuole accompagnare nella considerazione dei risultati dei percorsi formativi messi in atto dagli IdR, volti alla maturazione di competenze di vita e che curano in particolare la "competenza religiosa", entrando anche nella valutazione di quanto la ricerca e le prassi hanno realmente inciso sulla qualità della scuola, dell'IRC, dello sviluppo degli alunni, fino ad aprire prospettive pedagogico-didattiche e di ricerca che mirino a rendere pienamente operative le *Indicazioni* vigenti con uno sguardo al futuro.

Al pluralismo religioso è dedicato lo studio di *Andrea Porcarelli*: in una società post-secolare, prendere coscienza della pluralità di ispirazioni ideali e religiose che caratterizzano le relazioni umane, significa anche diventare consapevoli dell'importanza di un dialogo interreligioso che sappia favorire il contatto effettivo tra persone di diverse culture, in vista di una civile convivenza ispirata a quell'"imparare a vivere insieme" che Delors pone tra i quattro pilastri dell'educazione. L'autore evidenzia, in particolare, il contributo che l'IRC può offrire per il raggiungimento di un "pluralismo inclusivo".

Segue la riflessione di *Cesare Bissoli* che affronta lo scottante tema del rapporto tra IRC e catechesi della comunità in ordine all'educazione integrale delle nuove generazioni. L'attenzione

è posta primariamente sul concetto di “educazione”: dopo averne esaminato il significato, l’autore elenca le differenti forme – da parte dello Stato e della Chiesa – di intendere il suo rapporto con la religione; quindi si sofferma sulle principali modalità in cui essa si realizza tramite l’IRC e la catechesi.

Due articoli vogliono ampliare gli orizzonti della riflessione oltre l’Italia e al di là dell’IRC: il primo offre una panoramica allargata alla realtà europea, il secondo considera le possibilità di alternativa all’IRC. *Flavio Pajer*, anzitutto, parla dei percorsi “tortuosi” dell’istruzione religiosa in Europa. Come egli mette bene in luce, aprire il discorso sull’orizzonte europeo vuol significare misurarsi con sano realismo con i *trend* delle specifiche politiche educative di stati e di chiese alle prese con una società europea ovunque in crescente travaglio di trasformazione, anche e soprattutto dal punto di vista educativo, etico, spirituale, religioso.

Carlo Macale, poi, partendo da un’analisi storica, individua alcuni dei nodi critici della questione sul piano educativo-culturale, politico-normativo e religioso-interculturale. L’autore presenta alcune delle soluzioni di insegnamento laico proposte in Italia, ma allo stesso tempo sostiene la necessità di una componente teologica aperta al pluralismo religioso per dare giusto valore all’insegnamento religioso secondo le finalità di educazione alla cittadinanza e dialogo interreligioso.

L’intervento di *Anna Peron* pone l’attenzione sul percorso formativo istituzionale degli IdR. È un tema cruciale: il futuro dell’IRC, infatti, dipende in gran parte dalla qualità della formazione del suo insegnante, e quindi dalla capacità degli ISSR (Istituti Superiori di Scienze Religiose) e degli altri Enti preposti alla loro formazione iniziale e in servizio di rispondere in modo efficace alle sfide e ai bisogni formativi che gli IdR stessi esprimono a partire dalla loro esperienza. Dopo aver fatto memoria del percorso effettuato a livello istituzionale in Italia, l’autrice presenta alcune sfide e bisogni formativi dell’IdR per la realtà odierna.

In questo numero della rivista si è voluto dare spazio anche alla presentazione di “buone pratiche” che possono qualificare l’insegnamento scolastico, compreso l’IRC. In rappresentanza delle tante, se ne sono scelte due molto significative. *Giuliva di Berardino* apre lo sguardo sul mondo della danza, una vera e propria metodologia didattica se per danza non s’intende soltanto il perfezionamento di una tecnica e pratica di un’attitudine specifica, ma l’espressione globale di sé. L’IdR, proprio per la “flessibilità” che caratterizza la propria disciplina, può valorizzare la danza educativa e creativa come mezzo capace d’imprimere nei ragazzi non solo i contenuti, ma anche le dinamiche relazionali e spirituali che questo insegnamento consegna alle giovani generazioni.

Chiara Salza, a sua volta, riflette sulla rilevanza educativa dell’Arteterapia, una relazione d’aiuto a mediazione non verbale che trova sempre maggior spazio nei contesti scolastici. L’Arteterapista si affianca agli altri professionisti, compresi gli IdR, con progetti complementari ai programmi di riabilitazione e/o integrazione degli alunni fragili. I processi creativi messi in atto all’interno dello spazio di confronto permettono di osservare le dinamiche con le quali le persone si aprono alla realtà e all’incontro con sé. Inoltre, l’arte ha il potere di dialogare con l’invisibile, renderlo visibile e condivisibile.

Chiudono la rassegna due contributi, curati da *Corrado Pastore*, che illustrano quanto fatto per l'ambito scolastico e l'IRC nell'ultimo decennio dall'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana. Il primo mette in luce l'impegno per la promozione dell'IRC messo in atto dal *team* di docenti che hanno fatto parte o ancora operano nell'Istituto; il secondo è un doveroso omaggio al prof. Zelindo Trenti, che ha profuso le sue forze nell'ambito della pedagogia religiosa: si offre qui una bibliografia ragionata della sua produzione scientifica.

Si è consapevoli della parzialità del bilancio presentato: com'è nelle intenzioni di C&E, la messa in luce di alcune tra le principali tendenze e problematiche in atto e l'indicazione di prospettive significative per un futuro migliore nell'ambito scolastico, vuole essere solo un'occasione per aprire un confronto di idee e condivisione di esperienze tra coloro che hanno a cuore l'IRC e l'educazione integrale delle nuove generazioni.

I MEMBRI DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA

catechetica@unisal.it

Insegnare oggi nell'emergenza educativa

Pierpaolo Triani*

Teaching today, in time of educational emergency

► SOMMARIO

L'espressione "emergenza educativa" spinge a riflettere su quali siano attualmente le principali questioni che chi opera in campo educativo deve affrontare, per continuare a svolgere coerentemente il compito di promuovere la formazione integrale della persona. Gli insegnanti in modo particolare si trovano nella necessità di leggere attentamente i fenomeni della cultura contemporanea che hanno una forte incidenza sull'educazione. L'articolo prende in considerazione alcuni di questi fenomeni, cercando di mettere in luce le sfide educative che essi contengono e richiamare possibili linee di lavoro che le scuole e gli insegnanti possono cercare di attuare.

► PAROLE CHIAVE

Educazione; Futuro; Insegnamento; Pluralismo; Soggettività.

* **Pierpaolo Triani** è Professore Ordinario di «Pedagogia generale e sociale». Università Cattolica del Sacro Cuore.

► Premesse

In questi ultimi anni più volte si è fatto ricorso all'immagine dell'emergenza educativa, per sottolineare, innanzitutto, come l'educare (e, all'interno di esso, l'insegnare) si trovi a fare i conti con il venire meno di un quadro condiviso di finalità, con la trasformazione dell'esercizio delle responsabilità educative da parte dei genitori, con il rischio di un'istruzione concentrata soltanto su aspetti funzionali, con l'indebolimento – in un mondo adulto chiuso su se stesso – della consegna, alle nuove generazioni, di ragioni “alte” per vivere in profondità la propria umanità.¹

Nel mondo ecclesiale questa preoccupazione nei confronti dell'educazione ha trovato una chiara espressione nelle parole di Benedetto XVI nella nota lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione. Significative al riguardo sono già le prime righe:

Si parla perciò di una grande “emergenza educativa”, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. Viene spontaneo, allora, incolpare le nuove generazioni, come se i bambini che nascono oggi fossero diversi da quelli che nascevano nel passato. Si parla inoltre di una “frattura fra le generazioni”, che certamente esiste e pesa, ma che è l'effetto, piuttosto che la causa, della mancata trasmissione di certezze e di valori.²

Ugualmente, con il richiamo all'emergenza educativa, sia nel contesto ecclesiale, sia nel più ampio contesto sociale, si è inteso in questi anni, e si intende ancora, mettere in luce il permanere di situazioni di grave carenza culturale ed economica che impedisce a diversi bambini e ragazzi di vedere rispettato e promosso il loro diritto ad una educazione integrale e rispettosa della loro dignità.³ Si pensi, a quanti minori vivono situazioni di povertà e di marginalità relazionale ed educativa che impediscono loro di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e capacità; si pensi a come sia ancora presente il terribile fenomeno dei maltrattamenti e degli abusi; si consideri, a livello mondiale, l'impossibilità che hanno molti bambini, e soprattutto bambine, di accedere all'istruzione.

Occorre tuttavia evitare, quando si fa ricorso all'espressione “emergenza educativa”, un atteggiamento catastrofico, teso a considerare solo le difficoltà attuali, senza vedere il permanere dell'impegno educativo da parte di molte persone, il crescere della sensibilità nei confronti del diritto all'educazione di ciascuno, il sorgere di nuovi servizi educativi per rispondere a nuovi bisogni dei singoli e delle famiglie, lo sforzo di diverse scuole e di molti insegnanti di innovare la propria azione didattica. Soprattutto è importante non cadere nell'errore di elogiare semplicemente il passato, rimpiangendo un'inesistente epoca gloriosa. Educare e insegnare sono azioni

¹ Cfr., ad esempio, SERVIZIO NAZIONALE PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI, *L'emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore*, EDB, Bologna 2010; SCHOLÉ, *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia 2008; IDEM, *Educare nell'era digitale*, La Scuola, Brescia 2014.

² BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Roma, 21 gennaio 2008.

³ Si pensi al riguardo ai diversi rapporti annuali elaborati dall'OCSE e da altre organizzazioni internazionali non governative.

che chiamano in causa sempre la consapevolezza del momento, la comprensione delle situazioni, l'assunzione di specifiche scelte, la perseveranza di stare nelle relazioni; sono azioni che chiamano in causa la libertà di ognuno.

Educare e insegnare sono necessari quanto faticosi per ogni generazione adulta. Nella già citata lettera Benedetto XVI osserva:

A differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell'uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale.⁴

L'educazione perciò si presenta come una sfida⁵ permanente, dove le questioni fondamentali in ordine ai fini, ai soggetti, alle istituzioni, ai metodi, ai mezzi dell'educare, si intrecciano con esigenze e sfide legate allo specifico contesto culturale che si sta vivendo. L'esercizio dell'impegno educativo chiede perciò, *in primis* ai genitori, agli insegnanti e alle diverse figure educative professionali, una rinnovata responsabilità di fronte al contesto culturale nel quale stiamo vivendo.

Ciò richiede, innanzitutto, la chiara consapevolezza che l'educazione, come ci ricorda Francesco, «comporta il compito di promuovere libertà responsabili che nei punti di incrocio sappiano scegliere con buon senso e intelligenza; persone che comprendano senza riserve che la loro vita e quella della loro comunità è nelle loro mani e che questa libertà è un dono immenso».⁶ Una rinnovata responsabilità educativa, inoltre, chiede di essere coniugata con la capacità di costruire alleanze educative. Nessuno è autosufficiente nell'educare e Francesco, proprio a questo riguardo, ha messo in luce come le attuali questioni educative richiedano la costruzione di una cultura di collaborazione che coltivi l'ideale di un patto educativo globale.⁷

Inoltre la responsabilità educativa comporta lo stare dentro il proprio tempo, sapendolo interpretare criticamente anche dal punto di vista pedagogico. In quale contesto culturale ci troviamo ad educare? Quali sono le questioni che maggiormente sollecitano un'educazione che vuole avere a cuore la formazione integrale della persona?

Anche la scuola ha bisogno di tenere alta l'attenzione nei confronti di queste domande, che naturalmente portano a discussioni e confronti tra posizioni diverse. Evitare però questi interrogativi rende ancora più alto il rischio che il lavoro dei docenti, compresi gli insegnanti di Religione Cattolica, sia di corto respiro e si impantani solo in questioni procedurali.

Senza pretesa di esaustività si vorrebbe, perciò, in questa riflessione, evidenziare alcune delle questioni che l'attuale dinamica socio culturale, segnata dall'esigenza di una rinnovata responsabilità educativa, pone agli insegnanti, cercando di richiamare alcune delle sfide sottese, ma anche provando a mettere in luce possibili linee di azione.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, Orientamenti pastorali dell'Episcopato Italiano per il decennio 2010-2020, Roma 2010, n. 3.

⁶ FRANCESCO, *Amoris laetitia*, Esortazione apostolica sull'amore e la famiglia, Roma 19 marzo 2016, LEV, Città del Vaticano 2016, n. 262.

⁷ FRANCESCO, *Messaggio del Santo Padre per il lancio del patto educativo*, Roma 12 settembre 2019.

1. Insegnare nel tempo del paradosso fiduciario

Chi insegna, oggi, si trova ad esercitare il proprio compito educativo all'interno di una sorta di "paradosso fiduciario" che investe tutti i "servizi educativi", ma in particolare modo l'istituzione scolastica e la figura docente.

Le ricerche,⁸ da diversi anni, mettono in evidenza come i cittadini delle società democratiche tendano ad avere una fiducia bassa nei confronti di molte delle istituzioni e dei servizi che consentono il funzionamento della vita sociale. In Italia, ad esempio, le fasce giovanili dichiarano di avere una fiducia molto bassa nelle istituzioni politiche ed economiche, nelle organizzazioni sindacali, nella Chiesa. Solo la ricerca scientifica, il volontariato, e il sistema sanitario sono considerati sufficientemente degni di fiducia. La Scuola e l'Università suscitano ancora nella popolazione italiana tra 19 e i 34 anni una discreta fiducia, ma ancora sotto la soglia della "sufficienza". In questi anni infatti le istituzioni formative hanno ottenuto solitamente un voto medio (su una scala da 1 a 10) attorno al 5,5 e il trend tende, seppur lentamente, verso il basso.⁹

I giovani e gli adolescenti, esprimono un quadro complessivamente più positivo nei confronti dei docenti, anche se non senza criticità. Tendono infatti ad attribuire voti più che sufficienti alla relazione vissuta con i docenti e alla capacità di quest'ultimi di interagire con la classe; più severi invece sono nei confronti delle competenze degli insegnanti in ordine alla motivazione allo studio e al coinvolgimento in lezioni stimolanti.¹⁰

Se allarghiamo però lo sguardo alla dinamica sociale nel suo insieme, risulta diffusa la percezione di un indebolimento dello status della professione docente. Il fenomeno, quando è letto attentamente, come osserva M. Colombo, si presenta molto più differenziato di quanto sembri. Occorre tuttavia constatare che «dalle fine degli anni Ottanta ad oggi, tutte le indagini misurano un costante calo di prestigio del docente, reale e percepito. Questo fenomeno non è solo italiano, ma ha interessato i sistemi scolastici che hanno visto un'espansione dell'istruzione su scala universale».¹¹

In generale potremmo dire che le famiglie, e i cittadini nel complesso, tendono ad avere nei confronti dell'istituzione scolastica un atteggiamento poco propenso ad assegnare una fiducia "a priori". I genitori risultano essere tendenzialmente un po' più titubanti, timorosi, sospettosi, in linea con il distacco emotivo e culturale dei singoli nei confronti delle istituzioni; tendono, come ha osservato Gauchet, nei confronti della scuola (ma potremmo dire verso i servizi educativi in generale) «a rifiutare la dimensione istituzionale perché considerata responsabile di un'impersonalità alienante».¹²

Tuttavia all'indebolimento dell'atteggiamento fiduciario si accompagna la crescita della domanda da parte delle famiglie di maggiori servizi educativi e l'aumento di richiesta di atten-

⁸ Cfr. al riguardo gli annuali rapporti del Censis e, per quanto riguarda la popolazione giovanile, gli studi sulla Condizione giovanile in Italia, pubblicati dall'Istituto Giuseppe Toniolo.

⁹ Cfr. ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, il Mulino, Bologna 2017, 38-42.

¹⁰ Cfr. ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, il Mulino, Bologna 2016, 35-39; S. ALFIERI – P. BIGNARDI – E. MARTA (a cura di), *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano 2019, 60-75.

¹¹ M. COLOMBO, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano 2017, 61.

¹² M. GAUCHET, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010, 9.

zioni educative, alle scuole e ai docenti, nei confronti degli alunni. Assistiamo così ad una situazione che, in un certo senso, ha i contorni del paradosso. Ci si fida un po' meno della scuola, ma ci si affida sempre di più ad essa; si è tendenzialmente dubbiosi in ordine all'azione dei docenti, ma si chiede a loro di esercitare, con competenza, un numero crescente di funzioni educative. È opportuno, ancora una volta, richiamare la riflessione di Gauchet che scrive: «Meno la famiglia è sociale in sé stessa, più si apre alla società, più chiede di fare quello che non è più in grado di fare da sola, ma più, anche si fa portatrice di una contestazione della norma istituzionale sulla quale si regge l'esistenza collettiva».¹³

Questa situazione, tale sorta di corto circuito, porta con sé due fenomeni culturali (che poi si traducono in atteggiamenti) che chiedono di essere affrontati dalla scuola: la rottura del patto fiduciario tacito e una tendenziale delega educativa.

Chi insegna, oggi, non può fondare la costruzione dell'interazione con i genitori, ma anche con gli alunni (seppure in misura diversa) su una fiducia presupposta, attribuita semplicemente in base al ruolo che il docente ricopre. Il rapporto fiduciario chiede invece di essere curato e coltivato attraverso la capacità dell'insegnante di mostrare la propria competenza e di saper gestire gli aspetti comunicativi. Anche le singole istituzioni scolastiche hanno bisogno di rinnovare periodicamente un patto esplicito con le famiglie e gli alunni, basato non solo sul semplice richiamo agli obblighi reciproci, ma frutto di un confronto sui valori che fondano l'azione educativa della scuola stessa.

È attraverso la cura di una cultura collaborativa tra scuola, famiglie e territorio, nella consapevolezza che stiamo ormai vivendo un tempo di policentrismo formativo, che è possibile contenere il rischio della delega. Non poche volte gli insegnanti e gli educatori si vedono attribuire *in toto* compiti di socializzazione, di ascolto, di cura delle difficoltà dei bambini e dei ragazzi, che però non possono essere assolti esclusivamente da loro, in quanto chiedono a ciascuno dei soggetti in gioco di svolgere la propria parte, all'interno dei confini del proprio ruolo. Si tratta di un processo non semplice da realizzare ma che trova, ad esempio, nella realizzazione di momenti di formazione comune tra docenti e genitori una strada che presenta una certa efficacia.¹⁴

2. Insegnare nel tempo del sospetto educativo

Un altro aspetto culturale, che sta incidendo sull'esercizio della responsabilità educativa e anche sul lavoro dei docenti, è il timore che l'educazione sia troppo invadente nei confronti della libertà della persona e che perciò, per non essere troppo "direttiva", debba sostanzialmente tradursi solo in un 'lasciar fare' e in un coltivare le attitudini e le potenzialità dei singoli.

Non possiamo scordare che uno delle ragioni che stanno alla base di questo sospetto verso l'educazione come 'negatrice' della libertà del soggetto vi stia il tremendo uso strumentale delle istituzioni educative che i regimi autoritari hanno fatto e continuano a fare. Ogni volta che l'educazione perde di vista l'educando per mettere al primo posto l'educatore, o qualcos'altro, mette in atto, per dirla con Maritain, una "perversione"¹⁵ dell'opera educativa.

Al contrario però l'educazione svuota sé stessa, se perde la tensione a far crescere le persone nella ricerca della verità, del bene, dell'amabile. È ancora il filosofo francese che osserva:

¹³ *Ibidem*, 62.

¹⁴ Cfr. P. TRIANI, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018.

¹⁵ Cfr. J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, 109.

Un'educazione che si contentasse di guardare lo svilupparsi degli istinti del fanciullo, e che facesse del maestro un compiacente e superfluo assistente, non sarebbe che una bancarotta dell'educazione e della responsabilità degli adulti verso la gioventù. Il diritto del fanciullo ad essere educato richiede che l'educatore abbia su di lui un'autorità morale e questa autorità non è altro che il dovere dell'adulto verso la libertà del fanciullo.¹⁶

La sensibilità educativa è passata in questi anni da un'eccessiva focalizzazione sulla funzione di regolazione, attraverso la rigida imposizione di regole esterne, ad un'opposta focalizzazione, altrettanto eccessiva, sull'autoregolazione e sulla espressività del soggetto. L'educazione, in quest'ultimo caso, dovrebbe perciò consistere principalmente nel "fare esprimere" i talenti che la persona già possiede. Questa impostazione, però, oltre ad essere impossibile da praticare coerentemente, pone anche una seria questione di senso in ordine al concetto di libertà.

Secondo Benedetto XVI è proprio un'errata concezione della libertà a rendere oggi difficile il compito educativo:

Una radice essenziale consiste – mi sembra – in un falso concetto di autonomia dell'uomo: l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da sé stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'"io" diventa se stesso solo dal "tu" e dal "noi", è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica.¹⁷

Ridurre l'educazione ad un semplice far esprimere, così come trasformarla in una autoritaria imposizione, significa misconoscere la libertà del soggetto, che per svilupparsi ha bisogno di essere sostenuta da una relazione nella quale l'educatore riconosce, accoglie, sostiene l'educando e congiuntamente apre la sua mente e il suo cuore, consegnando alla sua libertà proposte di vita buona. Scrivevano i vescovi italiani negli *Orientamenti pastorali* del decennio:

Chi educa è sollecito verso una persona concreta, se ne fa carico con amore e premura costante, perché sboccino, nella libertà, tutte le sue potenzialità. Educare comporta la preoccupazione che siano formate in ciascuno l'intelligenza, la volontà e la capacità di amare, perché ogni individuo abbia il coraggio di decisione definitiva.¹⁸

La perdita della dimensione propositiva dell'azione educativa rischia di far perdere all'insegnante la consapevolezza che, con la sua azione, anche quando è circoscritta, si fa promotore o meno della libertà del soggetto, in quanto può attivare o meno la sua passione verso la comprensione della realtà e verso la giustizia, la sua intelligenza, la sua ragione, la sua capacità di scelta.

Agli insegnanti, proprio nel tempo del sospetto che l'educazione limiti la libertà, è chiesto ancora di più di mostrare come un insegnamento attento ad "aprire" la mente e il cuore, ad appassionare verso la comprensione sempre più profonda della realtà, sia, in realtà, una via preziosa per aiutare a crescere nella libertà.¹⁹ L'assenza di insegnanti capaci aprire orizzonti, di stimolare l'intelligenza e la responsabilità rendono più "povera" di risorse la vita dei bambini e dei ragazzi.

¹⁶ *Ibidem*, 110.

¹⁷ BENEDETTO XVI, *Discorso alla 61^a Assemblea della CEI*, Roma 27 maggio 2010.

¹⁸ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 5.

¹⁹ Cfr. G. MARI, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.

3. Insegnare nel tempo della soggettività

Educare insegnando oggi significa fare conti anche con il tempo della soggettività,²⁰ che pone al gradino più alto dei valori l'auto-realizzazione di ogni persona e il suo benessere. Si tratta, come è noto, di un fenomeno culturale che ha radici profonde e che ha generato frutti diversi: da un lato ha prodotto e sta producendo l'attenzione, imprescindibile, verso la promozione, in ogni persona, dei suoi diritti fondamentali, compreso quello dell'educazione; dall'altro lato, può portare all'individualismo esasperato e al narcisismo.

È in base al riconoscimento del diritto di ciascuno ad apprendere, a realizzare sé stesso, che la scuola sta accrescendo i propri sforzi per essere davvero contesto educativo inclusivo, “a misura di ciascuno”; che gli insegnanti si adoperano per attivare interventi individualizzati e per dare forma concreta al principio della personalizzazione, per costruire (anche quando si hanno molte classi come nel caso degli insegnanti di IRC) interazioni significative con ogni alunno.

Inoltre, in un contesto culturale, dove il valore della soggettività rischia anche di diventare fine a se stesso, di potenziare soltanto la curvatura individualistica su sé e l'indifferenza verso l'altro, la scuola, attraverso l'azione dei docenti, può svolgere un importante ruolo di riequilibrio e di messa in discussione di quello che Sequeri chiama “il monoteismo del sé”.²¹

A questo riguardo ogni insegnante, e certamente, con una sua specificità tutta propria, il docente di IRC, con il suo modo di lavorare e di essere in classe, può aiutare i bambini e ragazzi a non interpretare in modo oppositivo la realizzazione di sé e l'incontro con il mondo e con l'altro. Può promuovere una comprensione di sé maggiormente realistica, non autoreferenziale e integrata, attraverso, principalmente, cinque strade.

La prima è far sperimentare l'apprendimento della propria disciplina come un'esperienza di “apertura”, frutto di un processo sempre dinamico di comprensione della realtà e di ricerca della verità.

La seconda è il permettere, attraverso anche l'insegnamento dei contenuti disciplinari, di comprendere come lo sviluppo della conoscenza non sia solo un processo individuale, ma uno sforzo comune che cresce grazie alla collaborazione di tutti.

La terza è il coltivare nei bambini e nei ragazzi il senso del “noi”; un senso di appartenenza a una storia comune più grande, che oltrepassa i confini del luogo e del tempo in cui si vive, che accomuna le generazioni che si vanno susseguendo.

La quarta è la promozione di una progressiva lettura non “semplificistica” della propria soggettività umana. C'è bisogno, ce lo ricordava già alcuni anni fa E. Morin, che le scuole e gli insegnanti attivino la conoscenza dell'*homo complexus*:

L'essere umano è un essere ragionevole e irragionevole, capace di misura e di dismisura; soggetto di un'affettività instabile; sorride, ride, piange, ma sa anche conoscere oggettivamente; è un essere serio e calcolatore, ma anche ansioso, angosciato, gaudente, ebbro, estatico, è un essere di violenza e di tenerezza, di amore e di odio; è un essere pervaso dall'immaginazione e che può riconoscere il reale...”.²²

²⁰ Per un approfondimento su questa sfida cfr. P. TRIANI, *I nodi culturali della scuola in atto*, in A. ANTONIETTI – P. TRIANI (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012, 341-352: qui 347-351.

²¹ Cfr. P. SEQUERI, *La cruna dell'ego. Uscire dal monoteismo del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

²² E. MORIN, *I sette saperi necessari per il futuro*, Cortina, Milano 2001, 60-61.

Occorre quindi coltivare, anche attraverso l'insegnamento, una lettura sapienziale della vita umana e di sé.

La quinta strada, non meno importante, è quella di avere a cuore lo sviluppo di un umanesimo integrale e trascendente, che aiuti i bambini e i ragazzi a riconoscere e prendersi, progressivamente, cura di tutte le dimensioni costitutive della loro umanità, compresa la ricerca del senso e l'apertura alla Trascendenza.

4. Insegnare nel tempo del pluralismo

Il pluralismo è un fenomeno evidente dei nostri attuali contesti sociali. Le classi scolastiche ne sono un esempio chiaro in quanto all'interno di esse, solitamente, convivono persone differenti per storie personali e forme familiari, condizioni economiche, culture di riferimento, gerarchie di valori.

Questa situazione multiculturale rappresenta una sfida potenzialmente molto arricchente sia per gli alunni, sia per gli insegnanti. Può rappresentare infatti una palestra formidabile per conoscere punti di vista diversi, per crescere nella costruzione di un sapere condiviso e nella ricerca di ciò che accomuna tutti gli uomini, per coltivare la cultura del dialogo a cui Francesco dedica diverse pagine della recente enciclica *Fratelli tutti*. «La mancanza di dialogo» - scrive - «comporta che nessuno, nei singoli settori, si preoccupa del bene comune, bensì di ottenere i vantaggi che il potere procura, o, nel migliore dei casi, di imporre il proprio modo di pensare».²³ Il pluralismo perciò può anche portare all'exasperazione degli atteggiamenti individualistici ed alimentare il relativismo culturale.

Il rischio del relativismo nella società pluralistica non si contrasta con atteggiamenti difensivistici, ma con la cura nella formazione delle persone - e in questo gli insegnanti hanno un ruolo cruciale - della passione verso la verità e la giustizia, e della progressiva acquisizione di una disposizione dialogica.

Osserva ancora Francesco: «Il relativismo non è la soluzione. Sotto il velo di una presunta tolleranza, finisce per favorire il fatto che i valori morali siano interpretati dai potenti secondo le convenienze del momento»;²⁴ e in punto successivo precisa:

In una società pluralista, il dialogo è la via più adatta per arrivare a riconoscere ciò che deve essere sempre affermato e rispettato, e che va oltre il consenso occasionale. Parliamo di un dialogo che esige di essere arricchito e illuminato da ragioni, da argomenti razionali, da varietà di prospettive, da apporti di diversi saperi e punti di vista, e che non esclude la convinzione che è possibile giungere ad alcune verità fondamentali che devono e dovranno sempre essere sostenute. Accettare che ci sono alcuni valori permanenti, benché non sia facile riconoscerli, conferisce solidità e stabilità a un'etica sociale.²⁵

L'ascolto, il confronto, la ricerca condivisa dei fondamenti comuni, non sono atteggiamenti spontanei, ma richiedono un "disciplinamento educativo", che si acquisisce operativa-

²³ FRANCESCO, *Fratelli tutti*. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale, Roma 4 ottobre 2020, LEV, Città del Vaticano 2020, n. 202.

²⁴ *Ibidem*, n. 206.

²⁵ *Ibidem*, n. 211.

mente nello stare e nel lavorare assieme agli altri attraverso la guida di adulti che in modo significativo mostrino la possibilità di esercitare queste “virtù”, che testimonino la capacità di andare oltre sé stessi, per farsi cercatori della verità e costruttori del bene comune.

C'è anche un altro aspetto connesso alla società pluralistica che interpella gli insegnanti. Tutti noi viviamo all'interno di un contesto dove la pluralità delle fonti di informazioni e la numerosità dei messaggi e delle sollecitazioni rende difficile costruire uno sguardo unitario sulla realtà. Per i ragazzi, ancora di più, è molto difficile “fare unità” dei diversi stimoli che ricevano; è forte così il rischio o di assumere la strada, già richiamata, del relativismo, oppure quella di acquisire sicurezza semplificando la realtà attraverso posizioni rigide e manichee.

A questo riguardo, insegnare nel tempo del pluralismo comporta per gli insegnanti la disponibilità a sostenere i ragazzi nella fatica di stare dentro la complessità e ad incoraggiarli a non seguire scorciatoie, ma coltivare la propria coscienza personale, come realtà aperta, interrogante, auto-trascedente;²⁶ incoraggiarli a prendere sul serio proposte di senso che non “chiudono”, ma fanno crescere la loro affettività, intelligenza, libertà e responsabilità.

5. Insegnare nel tempo dei nuovi media

Negli ultimi mesi, costretti improvvisamente dalla pandemia a rivedere le nostre modalità di vita quotidiana, abbiamo potuto comprendere ancora meglio la pervasività e la forza dei nuovi media. Essi sono ormai parte integrante della nostra dinamica sociale: concorrono chiaramente alla diffusione delle informazioni, alla costruzione di un sentire comune; stanno modificando il nostro modo di interagire, di lavorare e cambiando il nostro modo di insegnare e promuovere cultura. Diversi studiosi inoltre stanno ipotizzando come l'utilizzo dei nuovi media stia portando ad una trasformazione ancora più profonda che riguarda il modo di rapportarsi con il mondo e di elaborare il sapere. Ne è convinto M. Serres che, non molti anni fa, ha scritto:

I ragazzi abitano dunque il virtuale. Le scienze cognitive mostrano che l'uso della Rete, la lettura o la scrittura dei messaggi con il pollice, la consultazione di *Wikipedia* o di *Facebook*, non eccitano gli stessi neuroni né le stesse zone corticali attivati dai libri, dalle lavagne, o dai quaderni. I ragazzi riescono a gestire molte informazioni nello stesso tempo. Non conoscono, né sintetizzano come noi, che siamo i loro genitori e nonni. Non hanno più la stessa testa. Attraverso il cellulare, si connettono con tutti; con il GPS, raggiungono ogni luogo; con la Rete arrivano all'intero sapere: abitano dunque uno spazio topologico di vicinanza, mentre noi viviamo in uno spazio metrico, misurato dalla distanza. Non abitano più lo stesso spazio.²⁷

Non è più possibile insegnare ignorando l'incidenza che i nuovi media hanno nella vita ordinaria dei ragazzi e delle famiglie. Non si tratta, tuttavia, né di assumere acriticamente queste nuove modalità comunicative, né di considerarle soltanto una realtà da “arginare”; si tratta invece di cogliere le nuove sfide educative che esse pongono. Se ne possono indicare almeno tre.

La prima, che chiama maggiormente in causa la dimensione metodologica (e che il ricorso forzato alla cosiddetta DAD ha messo chiaramente in evidenza), è quella che gli insegnanti con-

²⁶ Cfr. B. LONERGAN, *La formazione della coscienza*, Antologia di testi a cura di P. Triani, La Scuola, Brescia 2010.

²⁷ M. SERRES, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2012, 14.

siderino le nuove tecnologie non come strumenti sostitutivi di qualcosa di vecchio da abbandonare, ma risorse da integrare all'interno di una progettazione e una interazione che vede al centro il lavoro con gli alunni. Si pensi, ad esempio, a come i nuovi media possono aiutare a realizzare momenti formativi significativi, dove i linguaggi iconici e musicali integrano il linguaggio concettuale proposto dal docente. Ha osservato, a questo proposito, P. C. Rivoltella: «Per sfruttare al massimo le opportunità offerte dalla tecnologia occorrerà orientare la didattica all'integrazione, alla conversazione, alla collaborazione».²⁸

Una seconda sfida che chiama in causa sia la famiglia che la scuola, è quella di educare i bambini e i ragazzi ad un utilizzo consapevole e progressivamente critico dei media. Scrive ancora Rivoltella:

I genitori e gli educatori devono fare la loro parte, ma anche gli insegnanti in scuola. Ed è importante che il loro intervento sia tempestivo e precoce. Uno spazio per l'educazione ai media è fondamentale già nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria diviene necessario. [...] Dopo gli 11 anni, in adolescenza, si presentano poi problemi di corretta rappresentazione e occupazione dello spazio pubblico: non sostenere la crescita del ragazzo in questa fase significa esporlo al rischio di incorrere in comportamenti scorretti come l'allarme sociale sul *cyberbullismo* e altre forme di *cyberstupidità* indicano.²⁹

Educare ai media non significa soltanto accrescere negli alunni e negli studenti le conoscenze in ordine alle modalità di funzionamento e ai rischi che le nuove tecnologie comportano, ma anche educarli ad un pensiero riflessivo e critico capace di fermarsi, per “domandare”, per andare oltre l'emozione e le suggestioni che le immagini e i messaggi brevi e lapidari generano.

La terza sfida, dove gli insegnanti ricoprono un ruolo molto importante, è quello di promuovere nei bambini e nei ragazzi la consapevolezza che essere connessi con delle altre persone e costruire una relazione con loro sono due processi molto diversi. Interagire in rete può aiutare a coltivare una relazione, ma non può sostituirsi ad essa. Posso avere molte connessioni, ma sentirmi in realtà molto solo; posso continuare ad inviare messaggi attraverso i quali esprimere “me stesso”, senza però entrare in una comunicazione autentica con altri.

La costruzione della relazione richiede apertura all'altro, ascolto reciproco, azione comune; comporta, logicamente, anche quell'interazione in presenza che, grazie alla ricchezza comunicativa che la caratterizza, implica peculiari dinamiche di riconoscimento dell'altro e di presa di coscienza di sé.

6. Insegnare nel tempo della fatica del futuro

In una conversazione con Thomas Leoncini, pubblicata nel 2018, Francesco alla domanda «Che cosa vede quando pensa a un giovane?» ha risposto:

Vedo un ragazzo o una ragazza che cerca la propria strada, che vuole volare con i piedi, che si affaccia sul mondo e guarda l'orizzonte con occhi colmi di speranza, pieni di futuro e anche di illusioni. Il giovane va con due piedi come gli adulti, ma a differenza degli adulti che li tengono

²⁸ P. C. RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018, 107.

²⁹ *Ibidem*, 111-112.

paralleli, ne ha sempre uno davanti all'altro, pronto per partire, per scattare. Sempre lanciato in avanti. Parlare dei giovani significa parlare di promesse e significa parlare di gioia.³⁰

La dimensione del futuro è costitutiva della vita dei ragazzi e dei giovani, eppure in questi ultimi decenni, come hanno ricordato magistralmente già venti anni fa Benasayag e Schmit,³¹ gli adulti non hanno saputo coltivare tale dimensione nelle giovani generazioni. Presi, forse, da una crescente consapevolezza che il futuro non può essere mai garantito, hanno messo in atto una narrazione segnata dalla trasmissione di un senso di insicurezza e di minaccia, piuttosto che di promessa. La crisi economica duratura e la pandemia non hanno fatto che accrescere negli adulti quella fatica di pensare il futuro, che si riverbera chiaramente anche sui giovani.

Nonostante questa situazione critica, resta viva nelle nuove generazioni la tensione a pensare il proprio domani, a mettersi in gioco per dare forma concreta alle proprie aspirazioni. Ne sono stati una conferma, ad esempio, i dati raccolti durante un'indagine con i maturandi 2020, durante i mesi del *lockdown*.³² Nonostante l'incertezza forte di quelle settimane, i ragazzi hanno continuato a immaginare il loro futuro professionale e di studio e a delineare progetti.

Si tratta di un aspetto molto importante: nei ragazzi abita una tensione al futuro che chiede di essere coltivata da parte degli adulti, in primis dai genitori e dagli insegnanti. Agli insegnanti non è chiesto, al riguardo, di trasmettere false sicurezze su un futuro che nessuno può garantire, quanto piuttosto, come ricorda più volte Francesco, accompagnare,³³ camminare insieme con loro, sostenerli nella comprensione delle proprie aspirazioni e potenzialità, favorire il processo di discernimento, proporre loro ragioni per aprire i propri orizzonti e diventare capaci di domandarsi non solo “chi voglio essere?”, ma, soprattutto “per chi voglio vivere?”.

La sfida di coltivare nei bambini, nei ragazzi, nei giovani l'apprezzamento verso la vita e un senso di futuro promettente, chiede agli insegnanti, in quanto educatori, di attivare un dialogo educativo segnato dalla “speranza”, di farsi, perciò, co-costruttori di speranza. Insegnare comporta il promuovere nelle persone il desiderio non solo di conoscere, ma anche di migliorare il mondo, per renderlo un ambiente più giusto, più “umano”. Ha osservato il pedagogista brasiliano Paulo Freire: «Se il dialogo è l'incontro degli uomini per “essere di più”, non può farsi senza speranza. Se i soggetti del dialogo non sperano nulla dal loro “che fare”, non ci può essere dialogo. Il loro incontro è vuoto e sterile. È burocratico e noioso».³⁴

► Conclusione: insegnare come tempo presente

Nel luglio del 2020 la Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università, ha pubblicato un interessante sussidio dal titolo *Educare, infinito presente. La pastorale*

³⁰ FRANCESCO, *Dio è giovane*. Una conversazione con Thomas Leoncini, Piemme, Milano 2018, 16.

³¹ Cfr. M. BENASAYAG – G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2003.

³² Cfr. E. MARTA – P. TRIANI, *I giovani verso l'università. Fame di futuro oltre il Covid*, in «Avvenire», 24 giugno 2020, 3.

³³ Cfr. FRANCESCO, *Christus vivit*. Esortazione apostolica postsinodale ai giovani e a tutto il popolo di Dio, Roma 25 marzo 2019, LEV, Città del Vaticano 2019, nn. 142-146.

³⁴ P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, 82.

della Chiesa per la scuola.³⁵ Non è ora il momento di entrare nei contenuti di questo documento, quando lasciarci provocare, alla conclusione di questa riflessione, dal titolo che suggerisce come l'impegno educativo chiede di essere declinato sempre al presente. Ciò significa almeno due cose.

La prima è di lasciarsi interpellare seriamente dalle questioni educative che l'attuale scenario socio-culturale pone e che in questo contesto si è cercato, seppur brevemente, di delineare. Occorre coglierne le sfide in modo pro-attivo per capire come declinare nell'oggi il compito, permanente ma sempre nuovo, di far crescere ogni persona nella libertà e nella responsabilità.

La seconda è di considerare che l'educazione è, congiuntamente, costruzione del presente e preparazione del futuro. A questo riguardo i bambini e i ragazzi non hanno bisogno di sapere soltanto che formandosi si preparano "al domani", ma di comprendere, attraverso la relazione con i propri insegnanti, che l'esperienza scolastica permette loro di vivere in modo più ricco e stimolante il proprio presente, di sperimentare giorno per giorno l'importanza del ricercare, del capire, del collaborare, dell'aiutare, dell'imparare dall'errore, dello stupirsi. La scuola non può dire agli alunni "studia e aspetta", ma piuttosto "impara, mettendoti in gioco ora (e quindi anche studiando) assieme agli altri".

Ciò significa che una delle sfide costanti più importanti per gli insegnanti è il rendere i bambini e i ragazzi soggetti attivi del loro percorso formativo, partendo dal pensarli non solo come destinatari, bensì come protagonisti.

pierpaolo.triani@unicatt.it ■

³⁵ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA – COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *Educare, infinito presente. La pastorale della Chiesa per la scuola*, Roma, luglio 2020, <<https://educazione.chiesa-cattolica.it/educare-infinito-presente/>>.

Dieci anni di IRC: il quadro istituzionale

Sergio Cikatelli*

Ten Years of Catholic Religious Education: Institutional Framework

► **SOMMARIO**

L'articolo presenta la condizione dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) nelle scuole italiane nell'ultimo decennio (2010-2020). La prima parte illustra l'andamento delle percentuali di scelta dell'IRC da parte di studenti e famiglie. La seconda parte discute la giurisprudenza sulla valutazione degli alunni, sulle attività alternative e sul cambio della scelta dell'IRC. La terza parte descrive il profilo degli insegnanti di religione e le prospettive di un nuovo concorso a cattedra.

► **PAROLE CHIAVE**

Insegnanti di religione; Religione cattolica; Scuola italiana; Sociologia.

* **Sergio Cikatelli** è coordinatore scientifico del «Centro Studi per la Scuola Cattolica» della Conferenza Episcopale Italiana e docente di «Pedagogia, didattica e legislazione scolastica» in diverse Università Pontificie di Roma.

Dieci anni sono un arco di tempo abbastanza ampio per delineare il profilo di un fenomeno di più lunga durata come l'insegnamento della religione cattolica (IRC). Il decennio in esame non è segnato all'inizio e alla fine da passaggi decisivi sul piano istituzionale, ma ci sono un numero sufficiente di elementi per individuare dinamiche che possono incidere anche sul futuro prossimo di questa disciplina. A metà circa del decennio si colloca l'ultima indagine nazionale sull'IRC,¹ svoltasi nell'anno scolastico 2015-2016, che ci consente di avere un quadro aggiornato del settore da diversi punti di osservazione: sarà inevitabile farvi spesso riferimento.

Suddivideremo la nostra trattazione in tre parti:

- anzitutto, un rapido esame della condizione scolastica dell'IRC con riferimento ad alcuni parametri fondamentali (produzione normativa, percentuali di avvalentisi, indicazioni didattiche);
- quindi, un'analisi della giurisprudenza che, in assenza di interventi normativi, è diventata sempre più un fattore di orientamento per l'identità dell'IRC nell'opinione pubblica e nella scuola;
- infine, uno sguardo alle dinamiche che interessano l'insegnante di religione (IdR) sul piano formativo e di stato giuridico.

1. L'identità concreta dell'IRC

1.1. La revisione dell'Intesa

Il decennio che stiamo considerando si caratterizza per una scarsa produzione normativa in materia di IRC, se si esclude l'importante revisione dell'Intesa MIUR-CEI avvenuta nel 2012.² La revisione si è limitata a modificare la quarta parte dell'Intesa originaria (1985),³ dedicata ai profili di qualificazione professionale degli insegnanti, per via delle novità nel frattempo intervenute, sul versante statale, nei livelli di formazione universitaria richiesti a tutti gli insegnanti e, sul versante ecclesiastico, nel nuovo ordinamento degli istituti superiori di scienze religiose (ISSR).⁴

¹ S. CIATELLI - 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*, Elledici, Torino 2017.

² Sottoscritta il 28 giugno 2012, l'Intesa è stata recepita nell'ordinamento giuridico italiano con Dpr 20-8-2012, n. 175.

³ Firmata il 14 dicembre 1985, le fu data esecuzione con Dpr 16-12-1985, n. 751.

⁴ Altri interventi in questo numero della rivista affrontano il tema della formazione degli IdR e dell'evoluzione degli ISSR, per cui ci limitiamo qui a riferimenti solo sommari.

Per certi aspetti si può dire che questa revisione sia arrivata in ritardo, dato che il nuovo ordinamento degli ISSR risale al 2008⁵ e la richiesta della laurea nelle scuole primarie e dell'infanzia è ancora precedente.⁶ Il risultato di questo ritardo è stata, per un certo periodo, la presenza di IdR in possesso di titoli accademici superiori ai precedenti ma inesistenti per l'Intesa in vigore.

Le trattative per la revisione dell'Intesa hanno impegnato per circa due anni un'apposita commissione paritetica composta da rappresentanti del Ministero e della CEI, giungendo alla fine a una riscrittura, ma solo formale, di tutto il testo dell'Intesa originaria per adeguarla al lessico rinnovato della scuola dell'autonomia e delle ultime riforme.

Uno dei risultati perversi di questo intenso lavoro di collaborazione tra CEI e Ministero è stato però la fine delle relazioni sistematiche dopo la firma della nuova Intesa, ritenendo – almeno da parte ministeriale, ma a torto – che ormai i problemi dell'IRC fossero risolti. Ne è derivata una fase di inerzia strisciante, in cui le disposizioni amministrative sono state periodicamente ribadite (con minimi ritocchi), senza avere più un tavolo di confronto istituzionale in cui mettere a tema le sempre nuove problematiche dell'IRC, lasciato perciò a soluzioni estemporanee e periferiche su cui si è trovata ad intervenire, come vedremo, soprattutto la magistratura. Solo verso la fine del decennio si è provato a far ripartire un confronto istituzionale, avendo come principale motivo il prossimo concorso per IdR, ma almeno finora senza alcuna incisività o efficacia.

1.2. Le percentuali degli avvalentisi

Il primo indicatore dello stato di salute dell'IRC è indubbiamente il tasso di adesione degli alunni. Per una disciplina sostanzialmente facoltativa (anche se di una facoltatività diversa da quella di altre discipline che la scuola non è obbligata ad assicurare, come in questo caso), la percentuale di coloro che se ne avvalgono è un dato sintetico che fotografa immediatamente il suo successo o il suo stato di crisi. E per l'IRC possiamo dire che sono presenti entrambi i fattori: possiamo legittimamente parlare di successo perché, a più di trent'anni di distanza dal nuovo regime di facoltatività, l'IRC continua ad essere scelto da percentuali altissime e inizialmente inimmaginabili, ma possiamo altrettanto legittimamente parlare di crisi perché continua il lento declino degli avvalentisi, senza evidenziare significative inversioni di tendenza.

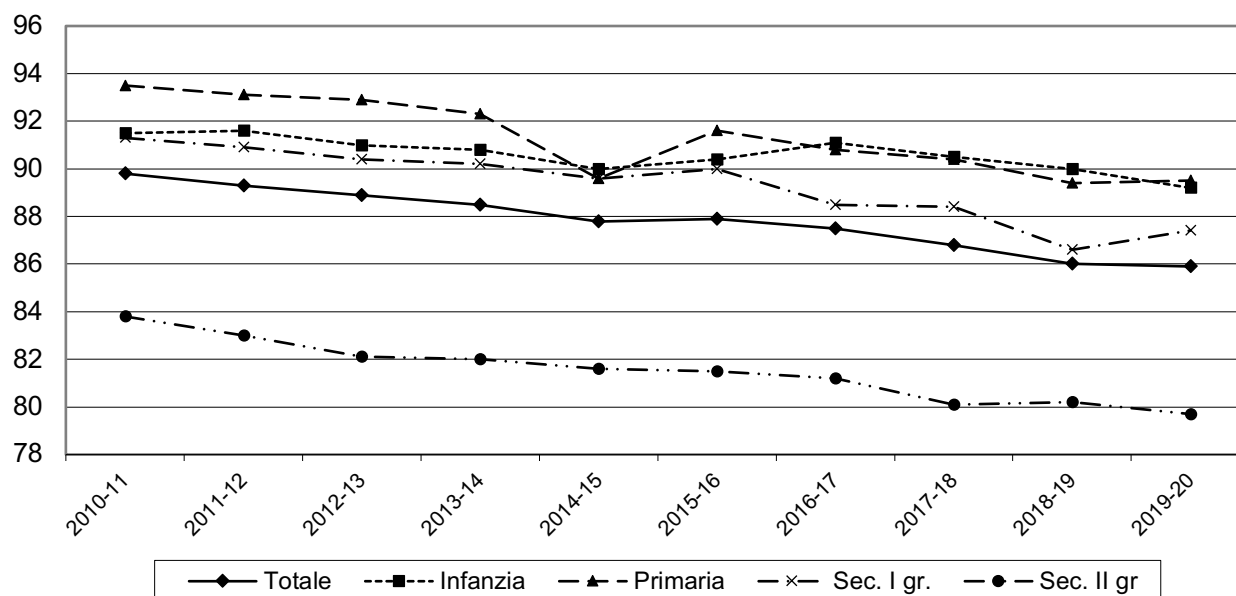
L'evoluzione dell'ultimo decennio è descritta dal Grafico 1, in cui le diverse linee corrispondono alla media nazionale degli avvalentisi e alle dinamiche di ciascun ordine e grado di scuola statale. Se si aggiungono per completezza le scuole paritarie, in maggioranza cattoliche (dove la quasi totalità degli alunni si avvale dell'IRC),⁷ le percentuali crescono di qualche frazione decimale.

⁵ Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 28 giugno 2008.

⁶ La legge 341/90 ha istituito i corsi di laurea in scienze della formazione primaria, sostitutivi dell'istituto magistrale e della scuola magistrale aboliti con Dm 10-3-1997 e rimasti in funzione ad esaurimento fino al 2002.

⁷ Le percentuali di avvalentisi delle scuole cattoliche sono pubblicate ogni anno dal Centro Studi per la Scuola Cattolica nei suoi periodici Rapporti e mostrano, come è prevedibile, un'adesione all'Irc che supera abbondantemente il 99%, pur rimanendo tale disciplina facoltativa, come mostra proprio la presenza dell'esigua minoranza di non avvalentisi.

Grafico 1 - Avvalentisi Irc 2010-2020: in media e per livello scolastico (scuola statale)



I dati sono quelli raccolti ogni anno dal Servizio Nazionale per l'IRC della CEI e sono basati su un ampio campione di diocesi italiane (almeno i due terzi) che, quantunque incompleto, rappresenta con buona approssimazione la situazione reale, anche se ogni territorio presenta condizioni diverse soprattutto a livello micro (tra località e scuole diverse di una stessa diocesi). Nel corso del decennio in esame sono cambiate le modalità di raccolta dati e questo può giustificare qualche variazione più sensibile a metà periodo, ma la tendenza generale è abbastanza chiara. Dal 2017 i dati non sono più resi pubblici ma sono destinati prevalentemente a un uso interno: ringraziamo per questo il Servizio Nazionale per l'IRC per averceli cortesemente messi a disposizione.

Rispetto agli inizi della rilevazione, avviatasi nel 1993-94,⁸ il calo degli avvalentisi è più evidente, ma siamo sempre su livelli di altissima adesione: nessun altro indicatore di carattere più o meno religioso raggiunge questi livelli (messa domenicale, battesimi, matrimoni, ecc.) e ciò mostra facilmente la lettura più scolastica che religiosa che si deve fare di queste percentuali. Nella media nazionale si scende dall'89,8% del 2010-11 all'85,9% del 2019-20: una perdita di meno di quattro punti percentuali, che si traduce in meno di mezzo punto percentuale all'anno. Nei primi anni di rilevazione il calo era più contenuto, ma siamo ancora su livelli soddisfacenti, anche se risulta evidente il diverso andamento in ogni ordine e grado di scuola. Se le linee del grafico si muovono quasi parallelamente (con la sola eccezione della scuola dell'infanzia, dove il calo nel decennio è di circa il 2%), è evidente come l'andamento sia decisamente migliore nei primi livelli di scolarità rispetto alle scuole del secondo ciclo, dove il netto distacco di circa dieci punti in meno può essere facilmente attribuito al fatto che la scelta viene compiuta direttamente dagli studenti, anche se minorenni, invece che dai genitori.⁹

⁸ I dati raccolti dal 1994 al 2017 sono reperibili sul sito del Servizio: irc.chiesacattolica.it.

⁹ Per effetto della legge 281/86.

Tra le variabili da considerare c'è anche l'area geografica, che costituisce un ulteriore elemento di differenziazione. Mentre il Sud è stabilmente attestato su altissimi livelli di adesione (in media il 97,2% nel 2019-20), il Nord si stacca nettamente verso il basso (con una media dell'81,8% nello stesso anno). Le regioni del Centro sono vicine alla media nazionale, ma comprendono la Toscana, in cui si ha la percentuale più bassa in assoluto. Variazioni sensibili si devono registrare anche tra grandi città e piccoli centri, ma non c'è spazio per approfondire l'analisi.

1.3. Le nuove Indicazioni didattiche

Se le percentuali di avvalentisi costituiscono il principale indicatore quantitativo, la prassi didattica è il fattore qualitativamente più rilevante per ricostruire l'identità dell'IRC. Ma non è l'azione concreta condotta in aula dal singolo insegnante a doverci interessare, bensì le Indicazioni didattiche in vigore per ogni ordine e grado di scuola, le quali descrivono in maniera ufficiale il volto scolastico dell'IRC.

Da questo punto di vista il decennio che ci interessa si apre proprio con le nuove Indicazioni approvate per l'IRC nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo (2010), cui sono seguite poco dopo (2012) le Indicazioni e le Linee guida per il secondo ciclo.¹⁰

Dopo la revisione del Concordato, i Programmi (che ora hanno assunto il nome di Indicazioni) sono cambiati tre volte: la prima subito dopo la revisione, la seconda in occasione della riforma Moratti e la terza ora. Questi continui mutamenti rivelano la volontà dell'IRC di rimanere fedele a quelle "finalità della scuola" cui è stato ancorato dal nuovo Concordato e dunque si è imposto un continuo adeguamento alle varie riforme che hanno interessato la scuola italiana.

Senza poter entrare nel merito dei contenuti di queste Indicazioni, ci limitiamo ad evidenziarne alcuni aspetti strutturali. Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia collocano l'IRC in ciascuno dei cinque campi di esperienza in cui si articolano le parallele Indicazioni nazionali per il curricolo di quell'ordine di scuola. Le Indicazioni per la scuola primaria e secondaria di I grado sono ugualmente modellate sulle Indicazioni per il restante curricolo del primo ciclo e sono articolate in Traguardi per lo sviluppo delle competenze alla fine di ciascun ordine di scuola e Obiettivi di apprendimento al termine dei periodi didattici interni (terza e quinta primaria, terza secondaria di I grado). Nel secondo ciclo si distinguono invece quattro diversi percorsi: Indicazioni per i licei e Linee guida per gli istituti tecnici, gli istituti professionali e l'istruzione e formazione professionale. Rispetto alle riserve che i documenti ministeriali presentano in alcuni casi, nel secondo ciclo le Indicazioni per l'IRC fanno propria con convinzione la categoria della competenza per impostare l'azione didattica, come del resto è accaduto anche nel primo ciclo. Ciò ha determinato da tempo una profonda innovazione metodologica nella formazione iniziale dei nuovi IdR e nei piani di formazione in servizio per coloro che già lavorano nella scuola.

Tra i fattori che caratterizzano le Indicazioni in vigore si può brevemente segnalare l'approccio ermeneutico (testimoniato dall'attenzione dedicata ai fenomeni culturali intesi quale "storia degli effetti" della religione cattolica e dallo spazio riservato alle domande di senso), il rilievo costante dato al documento biblico e alle fonti del sapere religioso, l'apertura al pluralismo religioso (usato spesso quale scenario complessivo su cui collocare lo specifico della religione cattolica).

¹⁰ Rispettivamente Dpr 11-2-2010 e Dpr 20-8-2012.

2. Gli interventi della giurisprudenza

Di fronte all'inerzia dell'amministrazione e nell'oggettiva debolezza del quadro giuridico dell'IRC si è sempre più allargato lo spazio della giurisprudenza, spesso intervenuta a risolvere contenziosi quasi sempre promossi strumentalmente da associazioni di stampo laicista per emarginare nei fatti l'IRC e comprimere in qualche modo l'andamento delle percentuali appena ricordate. In nome di indiscutibili principi di libertà, invocati a senso unico dalle parti ricorrenti e applicati in maniera non sempre limpida dalla magistratura, le procedure che regolano l'IRC hanno subito nel corso del decennio una serie di attacchi che, soprattutto alla fine, potrebbero rivelarsi pericolosi.

2.1. La valutazione

Il decennio si apre con una serie di sentenze della giurisprudenza amministrativa in materia di valutazione, forse l'aspetto di maggiore debolezza dell'IRC dopo la sua istituzionale facoltatività.

Oggetto di particolare attenzione era stato il contributo che l'IRC dava al credito scolastico nel punteggio dell'esame di maturità riformato dalla legge 425/97. Fin dall'inizio era stata impugnata l'ordinanza ministeriale che riconosceva in qualche modo tale contributo, lamentando la discriminazione che ne sarebbe derivata a carico dei non avvalentisi. Nonostante il chiaro rigetto del primo ricorso da parte del Tar del Lazio,¹¹ il contenzioso veniva replicato ogni anno nei confronti della periodica ordinanza ministeriale sugli esami di stato, finché un giudice dello stesso Tar ribaltava la precedente sentenza in base al principio che l'IRC non sarebbe valutabile in quanto relativo a questioni di fede personale, mettendone dunque in discussione la stessa scolasticità.¹² La sentenza veniva però annullata dal Consiglio di Stato, che ripristinava la corretta interpretazione della norma, eliminando le precedenti motivazioni – palesemente ideologiche – del giudice di prima istanza e chiarendo che la valutazione del profitto raggiunto nell'IRC non è illegittima ma discende dalla scelta di avvalersene, compiuta la quale, la frequenza e la valutazione sono obbligatorie e dovute.¹³

Va osservato che sulla specifica questione del credito scolastico i motivi di contenzioso sono in gran parte venuti a cadere per la modifica delle disposizioni generali ad opera del DLgs 62/17, che ha ridotto il credito scolastico alla sola media aritmetica dei voti, escludendo aspetti dell'impegno degli studenti che la legge istitutiva dell'esame aveva ritenuto degni di considerazione ed escludendo di fatto l'IRC, che non è valutato con voto numerico e quindi non può entrare in nessuna media. Inutile dire che ai precedenti ricorsi contro le presunte discriminazioni a carico dei non avvalentisi non sono seguiti ricorsi simmetrici per la discriminazione derivata agli avvalentisi a causa dell'irrelevanza valutativa dell'insegnamento da loro seguito.

Più in generale, sulla valutazione dell'apprendimento si era avuto in passato un cospicuo contenzioso, di volta in volta dedicato, oltre che al credito scolastico, alle varie forme di limitazione di detta valutazione (divieto di voto numerico e di esame, scheda separata di valutazione)

¹¹ TAR DEL LAZIO, Sez. III bis, sentenza 7101/00.

¹² TAR DEL LAZIO, Sez. III quater, sentenza 7076/09.

¹³ CONSIGLIO DI STATO, Sez. VI, sentenza 2749/10.

e al fatto che in sede di scrutinio finale il voto deliberativo dell'IdR, ove determinante, deve diventare un giudizio iscritto a verbale.¹⁴ Limitando l'esame al decennio che ci interessa si deve ricordare che il regolamento della valutazione emanato con Dpr 122/09 aveva inopinatamente introdotto una diversa condizione valutativa per l'IdR e per il docente dell'attività didattica alternativa, riconoscendo al primo una partecipazione a pieno titolo e attribuendo al secondo solo un parere al di fuori dello scrutinio. La disposizione, innovativa rispetto a una prassi più che ventennale, veniva prontamente impugnata e il Tar del Lazio interveniva anche su questo aspetto con distinte sentenze, riconoscendo senz'altro l'ingiustificata discriminazione posta a carico del docente di attività alternativa,¹⁵ ma stabilendo anche salomonicamente che non si può parlare di partecipazione dell'IdR a pieno titolo, stanti le numerose limitazioni alla sua valutazione.¹⁶

2.2. L'attività alternativa

La presenza dei non avvalentisi e la necessità di assicurare loro, mediante le diverse attività alternative, una condizione equivalente a quella di coloro che si avvalgono dell'IRC ha sempre costituito motivo di polemica e di formale contenzioso, facilmente proponibile per presunte forme di discriminazione. Va inoltre ricordato che le disposizioni relative alle attività alternative (e la nutrita giurisprudenza che ne è derivata) risalgono agli Anni Ottanta del secolo scorso e sono state verosimilmente dimenticate o reinterpretate sulla base di una diversa ma solo soggettiva sensibilità, spesso condizionata da intuibili difficoltà organizzative.

Con sentenza del 30-7-2010 il Tribunale di Padova condannava ad esempio una scuola (cioè il suo dirigente) per non aver rispettato la richiesta della specifica attività alternativa adducendo motivi prevalentemente economici. Ciò rilanciava la necessità di assicurare sempre l'attività alternativa scelta, fermo restando che l'assetto differenziato di IRC e attività alternativa – il primo vero insegnamento, la seconda solo attività – era sempre meno condiviso da un'opinione pubblica e una scuola ormai dimentiche della fondamentale sentenza della Corte costituzionale n. 203/89, che aveva vietato di porre sullo stesso piano le due offerte formative, ribadendo la necessità di tenere separate anche temporalmente le due scelte (sentenza n. 13/91).

Una prima sentenza del Tar del Lazio¹⁷ respingeva il ricorso promosso contro la scelta dell'attività alternativa a inizio anno, ma lo stesso Tar ha infine accolto un analogo ricorso,¹⁸ riconoscendo come motivo di disfunzionalità il fatto che le attività alternative non siano avviate prima di un mese dall'inizio delle lezioni, con effetti di grave confusione sull'organizzazione scolastica, e quindi chiedendo che tale scelta sia anticipata in modo da assicurare il loro avvio fin dall'inizio delle lezioni, ferma restando la non assimilabilità tra la scelta dell'IRC e quella dell'alternativa.

La ragionevole richiesta del giudice amministrativo è stata prontamente accolta dal Ministero nella circolare sulle iscrizioni all'a.sc. 2021-22, che introduce una diversa tempistica per la scelta dell'attività alternativa da parte dei non avvalentisi, fissandola alla fine dell'anno scolastico precedente, cioè mantenendo la distanza dal momento dell'iscrizione (precedente) e dall'inizio

¹⁴ Quest'ultima clausola era stata introdotta dalla prima revisione dell'Intesa avvenuta nel 1990 e tradotta nel Dpr 202/90. Sulla questione si è avuta negli anni una ricca giurisprudenza amministrativa, in genere favorevole a riconoscere il ruolo decisivo dell'IdR nelle delibere assunte in sede di scrutinio finale.

¹⁵ Cfr. TAR DEL LAZIO, Sez. III bis, sentenze 33433/10 e 924/11.

¹⁶ Cfr. ancora TAR DEL LAZIO, Sez. III bis, sentenza 33433/10.

¹⁷ TAR DEL LAZIO, Sez. III bis, sentenza 1308/13.

¹⁸ TAR DEL LAZIO, Sez. III bis, sentenza 10273/20.

delle lezioni (successivo) e consentendo che le attività alternative possano partire fin dal primo giorno di scuola¹⁹. Per l'IRC ciò farà scomparire soluzioni organizzative improprie, come la richiesta all'IdR di tenere illegittimamente in classe anche i non avvalentisi, ma la nota ministeriale lascia intendere – inserendo la progettazione dell'attività alternativa nel Ptof – che la natura dell'attività stessa sia predeterminata dalla scuola e dunque ben nota al momento della scelta sull'IRC, cui viene di fatto equiparata.

2.3. La modifica della scelta di avvalersi dell'IRC

Rispetto alle sentenze finora richiamate, che tutto sommato mettono ordine nel settore, alcune sentenze della giustizia amministrativa stanno invece profondamente indebolendo l'IRC con effetti che solo sul medio/lungo periodo potranno essere apprezzati. Stiamo parlando della possibilità di modificare la scelta dell'IRC al di fuori dei termini previsti dalla normativa concordataria, cioè anche ad anno scolastico iniziato.

Il caso è stato posto da una sentenza pronunciata nel 2012 dal Tar di Campobasso,²⁰ che riconosceva la facoltà di modificare la scelta di avvalersi dell'IRC anche nel corso dell'anno scolastico appellandosi alla libertà di coscienza, il cui esercizio non potrebbe essere limitato da mere esigenze di organizzazione scolastica. In realtà la disposizione sulla scelta all'atto dell'iscrizione non è una regola interna all'amministrazione scolastica ma una clausola del Concordato, che però i giudici hanno ritenuto pacificamente trascurabile di fronte a un "diritto assoluto ed indisponibile della persona" quale la libertà religiosa e di pensiero. Quella sentenza è rimasta per diversi anni isolata finché nel 2018 – a sei anni di distanza – il Consiglio di Stato è intervenuto a convalidarla,²¹ aprendo così la strada a una grave destabilizzazione dell'identità stessa dell'IRC, trasformato da oggetto formativo e culturale in evento culturale cui si può aderire o non aderire in base alle convinzioni del momento.

C'è da dire che fin dalla prima sentenza numerosi dirigenti scolastici, a prescindere dalla non generalizzabilità della decisione, si sono sentiti incoraggiati ad accogliere le richieste pervenute in corso d'anno da parte di genitori e studenti. Dopo la conferma del Consiglio di Stato questi comportamenti si sono moltiplicati, godendo di una sorta di impunità dovuta alla mancanza di controlli da parte dell'amministrazione scolastica e all'inerzia dell'autorità ecclesiastica che pure sarebbe legittimata a promuovere un contenzioso. Da parte sua il Ministero si è limitato, correttamente, a confermare le solite istruzioni sulle modalità di iscrizione e di scelta dell'IRC, ma i singoli dirigenti scolastici preferiscono assecondare un'utenza potenzialmente fastidiosa e accontentare richieste che non sempre sono motivate da effettivi motivi di coscienza.

Fin dalla prima sentenza i giudici hanno commesso il grave errore di non eccepire il difetto di giurisdizione derivante dalla materia pattizia ed hanno proceduto a una vera e propria modifica unilaterale della normativa concordataria. È infatti evidente che, se la scelta di avvalersi dell'IRC è suscettibile di modifica in qualsiasi momento, non siamo più in presenza di una disciplina scolastica inserita nel quadro delle finalità della scuola ma di un'attività di mero intrattenimento "spirituale", ponendo così le premesse per dichiarare fra poco la non curricolarità dell'IRC e spostarlo in orario aggiuntivo, con buona pace degli impegni concordatari a suo tempo sottoscritti.

¹⁹ Nota 12-11-2020, prot. AOODGOSV 20651.

²⁰ TAR DEL MOLISE, Sez. I, sentenza 289/12.

²¹ CONSIGLIO DI STATO, Sez. VI, sentenza 4634/18.

A nostro parere siamo in presenza di un colpo gravissimo inferto all'IRC, che solo in assenza (finora) di un recepimento formale a livello normativo non riesce a provocare tutti i suoi effetti. Per il momento, infatti, la prassi in questione è affidata solo al passaparola di dirigenti scolastici, associazioni laiciste e genitori che intendono avvalersi di un'opportunità non codificata ma indubbiamente comoda.

3. L'insegnante di religione

Rimane a questo punto da esaminare la condizione dell'IdR nel decennio sotto osservazione. Daremo quindi un rapido sguardo all'identità personale e professionale dell'IdR e alle prospettive del nuovo concorso per l'immissione in ruolo.

3.1. Il profilo dell'IdR

Per descrivere l'identità dell'IdR possiamo fare ricorso alla ricerca nazionale citata in precedenza, che ci restituisce un quadro aggiornato di questa figura professionale. Gli IdR di scuola statale erano nel 2015-16 per il 76,0% donne, per il 96,0% laici e di età piuttosto matura (in media poco più di 48 anni). Nelle scuole cattoliche le donne erano di più (84,6%) e i laici di meno (65,7%), con un'età media di poco più di 45 anni. Non c'è motivo per ritenere che oggi questi dati siano cambiati significativamente, sia perché la presenza di laici difficilmente può crescere ancora (vorrebbe dire escludere del tutto sacerdoti e religiosi), sia perché gli altri parametri sono in linea con la condizione di tutti gli insegnanti in Italia (gli IdR sono appena un po' più giovani della media) sia perché i dati sono confermati – per gli aspetti in esse presenti – dalle rilevazioni della CEI.

Il confronto con l'inizio del decennio non presenta differenze significative, a testimonianza di un sostanziale assestamento del settore. Le rilevazioni della CEI ci dicono che nel 2010-11 gli IdR laici erano già l'87,9% e solo un confronto più a lungo termine consente di evidenziare evoluzioni sostanziali: nel 1993-94, ad esempio, i laici erano il 63,4%.

Nell'insieme gli IdR sono in possesso di titoli di studio sovrabbondanti rispetto a quanto richiesto formalmente, per la presenza di lauree civili e titoli teologici plurimi; sono abbastanza impegnati con incarichi vari all'interno della scuola (32,0%) e curano regolarmente la propria formazione in servizio; conoscono e praticano diverse metodologie didattiche, scegliendo prevalentemente (83,9%) la forma della lezione dialogata; valutano come almeno interessante (39,7%) o pienamente soddisfacente (52,3%) la propria esperienza professionale.

Non mancano però alcune ombre, tuttavia limitate a settori minoritari: il 7,5% non conosce le Indicazioni didattiche in vigore; l'8,6% non fa uso del libro di testo, che non va considerato uno strumento indispensabile ma è certamente un parametro di scolasticità della disciplina; nelle scuole cattoliche tutti gli indicatori danno risultati inferiori, ma è in corso un processo di allineamento con le scuole statali, dove le disposizioni sono rispettate in misura totale.

3.2. Lo stato giuridico e l'attesa di un nuovo concorso

Da quando è entrata in vigore la legge 186/03, che ha istituito i ruoli per l'IRC, lo stato giuridico degli IdR si distingue tra insegnanti di ruolo (pari al 70% dei posti complessivamente disponibili) e insegnanti non di ruolo (corrispondenti al restante 30%). Nell'insieme, il totale degli IdR è di circa 24-25.000 unità, con una lieve tendenza all'aumento, ancora in atto nonostante il

calo demografico, per via delle ore di IRC affidate nella scuola primaria e dell'infanzia agli insegnanti di classe e sezione idonei e disponibili. Si tratta di personale in via di estinzione a causa dell'esaurimento dei titoli di qualificazione (dopo la scomparsa dell'istituto e della scuola magistrali) e ciò produce un parallelo aumento dei posti di IdR specialisti in questi livelli scolastici.

Dopo il primo concorso nel 2004 non se ne sono avuti altri e quindi i posti di ruolo sono progressivamente diminuiti per effetto dei pensionamenti, fino a lasciare oggi una disponibilità di circa 6.000 posti, che in realtà si sarebbero dovuti coprire da tempo se la periodicità triennale dei concorsi fosse stata rispettata. Il decennio in esame è quindi stato caratterizzato dall'attesa del nuovo concorso, che verso la fine del 2017 sembrava sul punto di arrivare ma fu bloccato dalle proteste di vari gruppi che contestavano l'applicazione di una procedura ordinaria dopo tanto tempo e chiedevano il riconoscimento del servizio nel frattempo prestato, auspicando anche immissioni in ruolo *ope legis* o procedure comunque semplificate e agevolate.

Ad uscire dalla condizione di stallo venutasi a creare ha contribuito, alla fine del 2019, la legge 159/19 che convertiva il decreto legge 126/19 concernente misure urgenti per il precariato. L'art. 1-bis, introdotto in fase di conversione in legge, prevede infatti che entro il 2020 sia bandito un concorso per IdR, con una metà di posti riservata a chi abbia insegnato per almeno tre anni. La soluzione non è considerata soddisfacente da alcune frange di IdR, ma al momento in cui scriviamo sta procedendo l'iter del bando di concorso, preceduto da un'intesa con la CEI sottoscritta il 14 dicembre 2020. Se i tempi dovessero essere rispettati, nel corso del 2021 si dovrebbe quindi avere il nuovo concorso.

sergiocicatelli@libero.it ■

Che ne è stato delle competenze religiose nella scuola?

Cristina Carnevale*

What has happened to the Religious competence in School?

► **SOMMARIO**

Nel fare un bilancio dell’Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) al termine del decennio, l’articolo propone una riflessione sulla condizione delle competenze religiose nella scuola. Da quando, infatti, la Scuola Italiana, nell’orizzonte delle raccomandazioni europee e dell’Organizzazione Mondiale della Sanità, si è dotata di indicazioni didattiche orientate alle competenze, anche l’IRC ha assunto con maggior convinzione questa prospettiva educativa cominciando ad implementare percorsi volti alla maturazione di competenze di vita e curando in particolare la “competenza religiosa”. L’articolo vuole accompagnare nella considerazione dei risultati che si sono avuti in relazione a tali pratiche, ma anche in una valutazione di quanto la ricerca e le prassi abbiano realmente inciso sulla qualità della scuola, dell’IRC, dello sviluppo degli alunni, fino ad aprire prospettive pedagogico-didattiche e di ricerca che mirino a rendere pienamente operative le Indicazioni vigenti con uno sguardo al futuro.

► **PAROLE CHIAVE**

Competenze di vita; Competenze religiose; Didattica; Indicazioni nazionali; IRC.

* **Cristina Carnevale** è docente invitato di «Pedagogia e didattica generale» e di «Metodologia e didattica dell’IRC» presso l’Istituto Superiore di Scienze Religiose dell’Università «Regina Apostolorum» di Roma.

A più di dieci anni dall'uscita delle *Indicazioni dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo dell'Istruzione* e otto anni dalla pubblicazione delle *Indicazioni e Linee Guida IRC per i Licei, Tecnici, Professionali e Istruzione e Formazione Professionale*,¹ fare un bilancio significa avviare una riflessione che potrebbe avere ripercussioni anche sul futuro dello stesso IRC.

In un mondo accelerato quale è quello occidentale odierno, 8-10 anni possono sembrare tanti, molto più in relazione ai profondi cambiamenti socio-culturali portati dall'emergenza sanitaria legata al Coronavirus; in realtà, il bisogno di lentezza, relativo alla comprensione e applicazione delle novità normative che sono anche innovazioni pedagogico-didattiche, richiede tempi lunghi e distesi.

In questo senso possiamo, sì, porci domande sui risultati dell'applicazione di una *didattica per competenze* nell'IRC e nella scuola in generale – anche le altre discipline scolastiche, infatti, in Italia, nella prospettiva delle raccomandazioni europee e dei documenti dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, sono orientate alle competenze² – ma è anche vero che molto c'è sicuramente ancora da pensare e da fare circa una piena consapevolezza da parte degli insegnanti e una migliore implementazione di un tale paradigma pedagogico-didattico nel futuro della scuola e dell'IRC, in particolare relativamente alle competenze religiose o meglio, come vedremo, alla *competenza religiosa*.

1. La svolta delle competenze nella scuola e la scelta di campo dell'IRC

Nel contesto delle riforme scolastiche che hanno interessato la Scuola Italiana nell'ultimo ventennio, a partire dall'Autonomia Scolastica, che prevedeva già la certificazione delle competenze,³ e dalla riforma che immetteva nel mondo della scuola italiana i primi documenti di indicazione pedagogico-didattica orientati alle competenze,⁴ la svolta delle competenze è stata in effetti un vero e proprio *cambio di paradigma*. Se prima gli insegnanti avevano sempre tenuto conto delle dovute “finalità educative”, queste rimanevano però di sfondo rispetto al “programma didattico” che incalzava con l'esigenza di specifici obiettivi di apprendimento e contenuti; tanto che poi, se non nei primi gradi di scuola, si tendeva per lo più a trascurare lo sviluppo umano globale dell'alunno/studente. Nel nuovo scenario, invece (quello delle competenze), diveniva necessario assumersi tale responsabilità educativa connettendola direttamente alle diverse discipline scolastiche chiamate tutte a contribuire alla maturazione del profilo dello studente, con il conseguente compito di “curvare” tutti gli interventi formativi in ordine alle competenze previste.⁵

¹ Cfr. DPR 11 febbraio 2010 e DPR 20 agosto 2012.

² Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo*, DM 254/2012; *Indicazioni Licei*, DM 211/2010; *Linee Guida Tecnici*, Direttiva 57/2010, Direttiva 4/2012, Direttiva 69/2012; *Professionali* Direttiva 65/2010, Direttiva 5/2012, Direttiva 70/2012, Decreto 766/2019; *Istruzione e Formazione Professionale*, Decreto 4/2011, Decreto interm. 17 maggio 2018; *Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 e Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018; *Educazione alle competenze di vita nelle scuole*, Documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità 1993.

³ Cfr. DPR 275/1999, art. 10, comma 3.

⁴ Cfr. Legge 53/2003 e decreti applicativi.

⁵ Competenze trasversali/finali relative al profilo dell'alunno/studente, come nelle prime riforme scolastiche (L. 53/2003) o competenze disciplinari o di scuola come negli ultimi interventi di riforma (Primo Ciclo: DM 254/2012; Secondo Ciclo: DPR 89/2010, DPR 88/2010, DPR 87/2010, D. L.vo 61/2017 e D. Interm. 92/2018).

In questo dinamismo di riforma, l'IRC non è rimasto fuori dai giochi, anzi, ha voluto assumersi anch'esso l'impegno di non restare "chiuso" bensì di "camminare" nei sentieri che via via la Scuola Italiana stava aprendo, consapevole del fatto che la Chiesa Italiana voleva offrire un servizio educativo al passo con i tempi e adeguato ai bisogni formativi delle giovani vite, così come alle esigenze del bene comune, nel complesso contesto socio-culturale che si andava delineando.

In questo percorso, il Servizio Nazionale IRC della Conferenza Episcopale Italiana (CEI), come i diversi Uffici Regionali e Diocesani, si sono spesi con scelte e azioni coraggiose e lungimiranti, non solo sostenendo l'elaborazione e la pubblicazione di nuovi documenti di indicazione progettuale,⁶ ma anche sostenendo migliaia di insegnanti di religione nel loro percorso di formazione e aggiornamento al fine di aiutarli ad essere pronti e significativi testimoni, in una passione pedagogica che investe sempre il cristiano come colui che si china su ogni povertà, anche quella educativa, a servizio dell'uomo, per una società solidale che non trascuri il senso misterioso della vita e del destino umano di tutti e di ciascuno.⁷

Adottato così, in tale orizzonte, il paradigma delle competenze con le *Indicazioni e Linee Guida* tutt'ora vigenti,⁸ l'IRC si è trovato ad affrontare la questione non solo di come proporre i contenuti della religione cattolica, aperta al confronto con le altre confessioni religiose, nella prospettiva della *maturazione di competenze di vita (profili scolastici)*, ma anche a dover giustificare sul piano epistemologico e formativo la *peculiare dimensione delle "competenze religiose" o della "competenza religiosa"*, sulla quale un particolare contributo è venuto dalla ricerca sostenuta dall'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, in particolare dai percorsi di studio, sperimentazione e formazione promossi dal Prof. Zelindo Trenti e dai suoi collaboratori.⁹

Vediamo allora i guadagni di consapevolezza pedagogico-didattica che sono stati conquistati sia sul primo versante, quello del contributo dell'IRC alle competenze di vita, sia sul secondo, quello della competenza religiosa, per poi valutarne l'effettivo impatto sulle prassi didattiche e l'efficacia formativo-educativa a favore degli alunni/studenti, come anche l'incidenza in un mondo scolastico il quale si mostra a volte bisognoso di un "lievito" pedagogico che aiuti a non trascurare la profondità dell'evento educativo e dei suoi effetti personali e sociali.

2. Il contributo dell'IRC alla maturazione delle competenze di vita nei profili scolastici

Per quanto riguarda il contributo dell'IRC allo sviluppo dei profili di competenze attesi nel mondo della scuola, l'IRC ha sin da subito riconosciuto notevoli potenzialità. Tale disciplina, in effetti, da sempre attenta alla ricaduta educativa dei suoi percorsi, non poteva che considerare

⁶ Cfr. DPR 11 febbraio 2010 e DPR 20 agosto 2012, che pur con i loro limiti orientavano l'IRC alle competenze.

⁷ Cfr. CEI, SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (a cura di), *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*, Elledici, Leumann (TO) 2009; IDEM, *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo*, La scuola, Brescia 2006.

⁸ Cfr. DPR 11 febbraio 2010 e DPR 20 agosto 2012.

⁹ Cfr. Z. TRENTI-C. PASTORE (a cura di), *Insegnamento della religione: competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2013; C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici-II Capitello, Leumann (TO) 2013; A. PORCARELLI, *La Religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014; S. CICAPELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, La Scuola, Brescia 2015.

una nuova risorsa la possibilità di evidenziare meglio, non solo nelle *Indicazioni* didattiche nazionali, ma anche nelle progettazioni d'Istituto e nelle progettazioni degli insegnanti, il proprio peculiare servizio pedagogico; in un'analisi dettagliata dei profili scolastici è infatti chiaramente rintracciabile *il possibile apporto formativo-educativo che può venire dagli specifici contenuti dell'IRC* in ogni ordine e grado di scuola.

Nel curriculum in verticale di molti istituti scolastici rintracciabili in internet,¹⁰ i percorsi di IRC vengono spesso connessi alla consapevolezza ed espressione culturale o alle competenze di cittadinanza; a solo titolo di esempio riportiamo qui alcuni elementi indicativi in tal senso legati, in primo luogo, alla scuola del Primo Ciclo.¹¹

LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOLS Organizzazione Mondiale della Sa- nità 1993	COMPETENZE CHIAVE EUROPEE apprendimento permanente Racc. 18/12/2006 22/05/2018)	COMPETENZE CITTADINANZA SCUOLA ITA- LIANA OBBLIGO (DPR 139/2007, allegato 2)	PROFILO COMPE- TENZE fine PRIMO CICLO DM 254/2012, Indica- zioni Nazionali per il curricolo	CONTRIBUTO CULTURALE E FOR- MATIVO IRC DPR 11 febbraio 2010 (Primo Ciclo)
COMPETENZE RELAZIONALI	Competenza LINGUISTICA	Comunicare	Comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed ap- prezzare le diverse identità, le tradi- zioni culturali e reli- giose, in un'ottica di dialogo e di ri- spetto reciproco.	Formazione di per- sone capaci di dia- logo e di rispetto delle differenze, com- portamenti di reci- proca comprensione, in un contesto di plu- ralismo culturale e re- ligioso.
Empatia	Competenza PERSONALE E SOCIALE	Collaborare e partecipare	Collaborare con gli altri per la costru- zione del bene co- mune. Impegnarsi Convivenza civile Azioni di solidarietà Chiedere e dare aiuto	Interrogarsi sul senso dell'esperienza, sulla propria identità af- frontando le do- mande religiose po- ste dalla condizione umana (ricerca identi- taria, vita di rela- zione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita...).
Relazioni efficaci	Competenza in materia di CITTADINANZA	Agire in modo autonomo e responsabile	Avere cura e ri- spetto di sé Analizzare sé stesso e misurarsi con le novità e gli imprevisti	Esercizio della pro- pria libertà per la
Comunicazione efficace	Competenza IM- PRENDITORIALE	Risolvere problemi		
EMOTIVE				
Consapevolezza sé				
Gestione emozioni				
Gestione stress				

¹⁰ Cfr. ad es. <http://www.icvolpago.edu.it/files/documents/2018_19/curricolo-competenza-identità-religio-sa.pdf>; oppure <<https://www.icborgonciniducaroma.com/wp-content/uploads/2020/04/curricolo-verticale-ic-borgon-cini.pdf>>.

¹¹ Cfr. C. CARNEVALE, *L'insegnamento della religione cattolica (IRC): una risorsa formativa nella scuola primaria*, Contributo al Seminario di studio su "Idee e buone pratiche per la scuola primaria oggi", Università Europea di Roma, 28 novembre 2019; si veda anche IDEM, Articolo su "Nuova Secondaria Ricerca", supplemento online di fascia A della rivista "Nuova Secondaria" – Studium, n. 3/3030, novembre 2020, 242-250.

COGNITIVE Risolvere problemi Prendere decisioni Pensiero critico Pensiero creativo	Competenza in materia di consapevolezza ed ESPRESSIONE CULTURALE	Progettare	Orientare le proprie scelte in modo consapevole Affrontare situazioni di vita tipiche della propria età esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni	scelta di un responsabile progetto di vita. Misurarsi con i codici simbolico-religiosi. Interpretare e gustare le espressioni culturali e artistiche offerte dalle diverse tradizioni religiose.
	Capacità di IMPARARE AD IMPARARE	Imparare ad imparare	Osservare ed interpretare ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. Adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni Analizzare dati e fatti della realtà Avere consapevolezza su questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche Orientarsi nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso.	Attività interdisciplinari e percorsi di sintesi. Costruire mappe culturali per una comprensione unitaria della realtà (linguaggio religioso come una delle possibili visioni della realtà). (Rapporto Bibbia/Scienza). (Riferimenti storico-geografici su popolo ebraico, Gesù e il suo contesto, cristiani e altre religioni, ecc. in ambienti digitali).
	Competenza in SCIENZE E TECNOLOGIE	Individuare Collegamenti e relazioni		
	Competenza DIGITALE	Acquisire ed interpretare l'informazione		

Allo stesso modo è possibile richiamare esempi di *connessioni educative tra specificità dell'IRC e profili di competenze del Secondo Ciclo* di Istruzione e Formazione.

LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOLS Organizzazione Mondiale della Sanità 1993	COMPETENZE CHIAVE EUROPEE apprendimento permanente Racc. 18/12/2006 22/05/2018)	COMPETENZE CITTADINANZA SCUOLA ITALIANA OBBLIGO (DPR 139/2007, allegato 2)	PROFILO COMPETENZE SECONDO CICLO D. Lvo 226/2005 richiamato nei Regolam. Licei DPR 89/2010, Tec- nici DPR 88/2010 e Professionali DPR 87/2010, D. L.vo 61/2017 e D. Interm. 92/2018	CONTRIBUTO CULTURALE E FORMATIVO IRC DPR 20 agosto 2012 (Secondo Ciclo)
COMPETENZE RELAZIONALI Empatia	Competenza LINGUISTICA Competenza PERSONALE E SOCIALE	Comunicare	Identità – Relazione con gli altri - Sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto.	- Valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con

Relazioni efficaci			- Elaborare, esprimere e argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con altri.	altre tradizioni culturali e religiose.
Comunicazione efficace		Collaborare e partecipare	- Collaborare, cooperare con gli altri.	
	Competenza in materia di CITTADINANZA		- Rispettare le funzioni e le regole della vita sociale e istituzionale.	
		Agire in modo autonomo e responsabile	Conoscenza di sé - Imparare a riconoscere e a superare gli errori e gli insuccessi.	- Costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa.
EMOTIVE			- Orientarsi consapevolmente nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili.	
Consapevolezza sé			- Cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni.	
Gestione emozioni	Competenza IMPRENDITORIALE	Risolvere problemi	- Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita.	- Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale.
Gestione stress		Progettare	Orientamento - Elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita.	
			- Vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo.	
	Competenza in materia di consapevolezza ed ESPRESSIONE CULTURALE		Strumenti culturali - Maturare competenze di giudizio e di valutazione.	- Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia, nella cultura (Licei); nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica (Tecnici); nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità (Professionali); nelle tradizioni in relazione alla
COGNITIVE			- Superare i limiti di prospettive d'analisi troppo parziali.	
			- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire in maniera costruttiva il confronto sociale ed ottenere il riconoscimento della legittimità del proprio punto di vista.	
			- Leggere un'opera d'arte, contribuire alla valorizzazione	

Risolvere problemi Prendere decisioni Pensiero critico Pensiero creativo	Capacità di IMPARARE AD IMPARARE		zione del patrimonio artistico ed ambientale e apprezzare il linguaggio musicale in diverse forme. - Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici giudaico-cristiane ; riconoscere, inoltre, l'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa, ma anche l'importanza storica e attuale dei rapporti e dell'interazione con altre culture; collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana . - Operare confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse. - Comparare diverse teorie scientifiche e collocarle nel loro contesto storico e culturale.	propria figura professionale (IeFP); - Valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano. - Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.
		Imparare ad imparare		
		Individuare collegamenti e relazioni		
	Competenza in SCIENZE E TECNOLOGIE	Acquisire ed Interpretare l'informazione		
	Competenza DIGITALE			

Si pensi anche a quanto ancora oggi si aprano prospettive interessanti rispetto a ciò che l'IRC può offrire in ordine al profilo dell'insegnamento di Educazione Civica,¹² in riferimento ad esempio, nel Primo Ciclo a *prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente; rispetto degli altri; i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità; la costruzione di un futuro equo e sostenibile; diritti umani fondamentali*; e nel Secondo Ciclo in relazione al *conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, partecipare al dibattito culturale, cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate; comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale; rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo, migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità; perseguire con ogni mezzo e in ogni contesto il principio di legalità e di solidarietà dell'azione individuale e sociale, promuovendo principi, valori e abiti di contrasto alla criminalità organizzata e alle mafie; esercitare i principi della cittadinanza digitale, con competenza e coerenza; operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile, rispettare e valorizzare il patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni*.

In questo senso, innumerevoli sono state sia le elaborazioni personali da parte di tanti insegnanti di religione, sia le sperimentazioni laboratoriali e progettazioni diocesane che hanno

¹² Cfr. Legge 20 agosto 2019 n. 92: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione Civica; e DM 22/06/2020: Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica.

mostrato in modo significativo come era possibile implementare la prospettiva delle competenze di vita nell'IRC.¹³

3. La questione della competenza religiosa nella scuola

La riflessione sull'IRC non solo ha riconosciuto il peculiare contributo che poteva portare alla maturazione di competenze trasversali, di vita, in ordine ai profili finali scolastici, ma ha anche individuato *la peculiare competenza di cui in modo specifico poteva prendersi cura*: si tratta della "competenza religiosa"; ogni disciplina infatti promuove una competenza specifica, come ad esempio la competenza linguistica, matematica, storica, artistica, ecc. La ricerca ha mostrato che anche l'IRC può farlo.

Si è molto discusso però su cosa possa intendersi per *competenza religiosa* e diverse sono le posizioni al riguardo. La domanda che ci si poneva riguardava soprattutto la natura della competenza religiosa: «Esiste? Come si configura? Ha una praticabilità scolastica? È disciplinare o trasversale? Ha una caratterizzazione confessionale?»¹⁴ e, aggiungiamo, riguarda tutti gli ordini e gradi di scuola?

Una proposta, che ha avuto seguito in sperimentazioni e corsi di formazioni, come anche in innumerevoli esperienze didattiche dell'IRC,¹⁵ è quella di *collocare la competenza religiosa non tanto nell'ambito dell'applicazione delle competenze generali a un oggetto religioso*, come sembrano fare, a un primo sguardo, le *Indicazioni IRC* vigenti, nelle quali ad esempio alcune azioni tipiche del costrutto di competenza (riflettere, interpretare, valutare, ecc.) vengono applicate all'oggetto religioso (riflettere su Dio Creatore e Padre, interpretare i contenuti della fede cristiana, valutare la dimensione religiosa della vita, ecc.); quanto piuttosto *inserire la competenza religiosa in sé stessa nella più ampia dimensione del linguaggio religioso*. In questo senso la ricerca, già citata, portata avanti dall'Istituto di Catechistica è stata quanto mai decisiva.¹⁶

In effetti, una *competenza religiosa* che potesse situarsi correttamente all'interno delle finalità scolastiche, tenendo quindi ferma la libertà di coscienza dell'alunno che non è obbligato a credere, ad aderire a livello di fede (libertà riconosciuta dai documenti di intesa Stato-Chiesa e

¹³ Si vedano come esempi: Report Sperimentazione *Diocesi di Massa Carrara*, a.sc. 2008/2009 (coordinato da R. Romio e C. Carnevale); Curricolo in verticale IRC della *Diocesi di Como*, a.sc. 2015/16 (coordinato da C. Carnevale); Report conclusivo dei laboratori IRC della *Diocesi di Latina*, a.sc. 2016/2017 (coordinato da C. Carnevale); cfr. anche cfr. Z. TRENTI, *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma 2001.

¹⁴ CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 172.

¹⁵ Si vedano a solo titolo di esempio le esperienze citate in nota 12.

¹⁶ Cfr. Z. TRENTI, *Il linguaggio nell'educazione religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2008; R. ROMIO, *Dalla domanda alla risposta. Le metodologie della didattica ermeneutica esistenziale*, Elledici, Torino 2018; IDEM (a cura di), *Didattica per un nuovo Umanesimo. Linguaggi e metodologie della didattica ermeneutica esistenziale*, Elledici, Torino 2018; G. CURSIO-M. DIANA-F. KANNHEISER-FELIZIANI, *L'educatore educato. Promuovere e motivare alla relazione all'apprendimento*, EDB, Bologna 2010; C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici-Il Capitello, Leumann (TO) 2013; IDEM, *Alla scoperta dell'Eucaristia. Un viaggio curioso tra esperienze umane e senso religioso*, AVE, Roma 2011; IDEM, *La pratica didattica nell'IRC. Progettare, agire, valutare*, Elledici-Il Capitello, Torino 2020.

CEI-Ministero dell'Istruzione),¹⁷ non poteva riferirsi all'applicazione nella vita personale di "competenze religiose", come credere, pregare, celebrare,¹⁸ quanto piuttosto poteva divenire una risorsa interpretativa dell'esistenza umana, dell'identità personale, della relazione duale e sociale, del senso del vivere, amare, morire.¹⁹ In questa prospettiva il linguaggio religioso, inteso come modo di leggere e dire la realtà, come "visione religiosa", poteva essere la chiave di volta per comprendere la "competenza religiosa".²⁰

Secondo quest'orientamento ermeneutico-esistenziale, le semplici acquisizioni culturali legate alla religione, in un approccio esclusivamente storico-culturale, non sono ancora competenza religiosa; possono esserne una componente importante, ma non sostanza essenziale. Ad esempio avvicinare un'opera d'arte cristiana e sapere tutto sull'epoca in cui è stata creata, sul committente, il suo autore, le tecniche artistiche utilizzate, ecc., non è ancora competenza religiosa; scoprirne invece, le radici bibliche, il messaggio religioso che ad esempio l'artista ha voluto veicolare, o i motivi e/o i fondamenti di fede che lo sostenevano nella sua espressione artistica, è altra cosa; i primi elementi richiamano una competenza nell'ambito dell'arte, i secondi sono invece radice di una competenza religiosa.

La competenza religiosa, in questo senso, si caratterizza come competenza nel "linguaggio religioso"; ha a che fare con l'apprendere una "grammatica" religiosa per essere in grado di cogliere e leggere i "messaggi" religiosi, in particolare (nell'IRC) quelli nella forma del linguaggio cristiano-cattolico, linguaggio che educa a un peculiare "sguardo sulla realtà"; si tratta di una particolare competenza nella lettura e interpretazione della realtà, del mondo, che può divenire anche una competenza ermeneutica su di sé, sul futuro personale e universale, sul mistero in cui tutto è immerso. In ultima analisi, si tratta della possibilità di cogliere, attraverso le fonti della disciplina, quale sia il modo di pensare e di agire di un credente: la visione credente diviene un linguaggio per interpretare la realtà e comprendere sé stessi, gli altri, il destino personale e universale.

Si noti qui che le Indicazioni IRC vigenti non escludono questa comprensione della competenza religiosa; infatti considerano tale insegnamento all'interno di aree di progettazione educativo-didattica legate al linguaggio o linguaggi; nel Primo Ciclo, infatti, l'IRC viene pensato nell'ambito dell'area progettuale "linguistico-artistico-espressiva",²¹ mentre nel Secondo Ciclo, lo troviamo collocato nell'asse dei linguaggi, tenendo conto della specificità del linguaggio religioso nella lettura della realtà.²²

¹⁷ Cfr. Punto 9.2 del Concordato Stato-Chiesa (L. 121/1985); punto 1.1 dell'Intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione e CEI del 14 dicembre 1985 (DPR 751/1985); punto 1.1 dell'Intesa MIUR-CEI del 28 giugno 2012 (DPR 175/2012).

¹⁸ Per quanto ciò sia possibile per l'alunno credente.

¹⁹ Cfr. M. DIANA, *Esperienza religiosa e ciclo di vita*, EDB, Bologna 2004.

²⁰ Cfr. Z. TRENTI-R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (TO) 2006; CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC*; IDEM, *La pratica didattica nell'IRC*; R. ROMIO-S. CICAPELLI (a cura di), *Educare oggi. La didattica ermeneutico-esistenziale*, Elledici, Torino 2017; R. ROMIO-M. MARCHETTO, *Comprensione di sé impegno educativo, la pedagogia ermeneutica esistenziale: fondamenti teorici e sviluppi pedagogico-didattici*, Elledici, Torino 2018.

²¹ Nelle Indicazioni IRC per il Primo Ciclo (DPR 11 febbraio 2010) si dice espressamente che: «Vista la ripartizione delle discipline d'insegnamento in tre distinte aree disciplinari [oggi lasciate alla libera progettazione degli insegnanti], l'insegnamento della religione cattolica si colloca nell'area linguistico-artistico-espressiva».

²² Nelle Indicazioni IRC del Secondo Ciclo si legge per i Licei che: «L'Irc, partecipando allo sviluppo degli assi culturali, con la propria identità disciplinare (...) si colloca nell'area linguistica e comunicativa, tenendo conto della specificità del linguaggio religioso»; per i Tecnici e Professionali: «L'Irc, con la propria identità disciplinare, assume le linee generali del profilo culturale, educativo e professionale degli istituti tecnici [o professionali] e si colloca

Ma come intendere questo *linguaggio religioso*? E in che modo esso può divenire risorsa per l'alunno nel suo percorso di sviluppo culturale, umano e, un domani, anche professionale?

Non si tratta certo solo di apprendere una terminologia specifica, quanto invece più radicalmente di accedere ad un orizzonte *interpretativo*, di cogliere una risorsa di comprensione per la propria esperienza:²³ una visione religiosa, aperta al confronto con altre visioni del mondo, diviene possibilità di ampliamento di senso per le vite personali e le relazioni interpersonali e sociali, fino ad essere di aiuto nello svolgimento di una pratica professionale.²⁴

In quanto linguaggio-visione, la competenza religiosa si apre in particolare alla *valorizzazione dell'esperienza simbolica*. La percezione simbolica consente di leggere dietro e oltre le realtà terrene, umane, come apertura al mistero di Dio, al trascendente; nell'IRC tale apertura si colora del peculiare patrimonio religioso cristiano-cattolico, dalle origini sino ad oggi, nella sua ampiezza universale. Nell'esperienza simbolica, le cose, le esperienze, le situazioni diventano un *segno*, rinviano a qualcosa d'altro, di trascendente (dimensione religiosa); potremmo dire con G. Theissen, esegeta tedesco che studia l'approccio simbolico nell'uso del testo biblico, che «la didattica simbolica intende “aprire gli occhi del cuore” (Ef 1,18) a una dimensione profonda della realtà e dell'uomo, non accessibile a un linguaggio secolare».²⁵ I simboli aprono infatti a dimensioni profonde della realtà e dell'intimo dell'uomo, facendo appello a intuizioni ed evidenze emotivo-riflessive. In questo senso *i simboli sono decisivi per una percezione religiosa della realtà e della vita* e chi non ha la possibilità di essere formato da questo punto di vista, a chi viene preclusa la possibilità di imparare a cogliere la visione e rielaborazione simbolico-religiosa, vive come se questo strato profondo/religioso non esistesse, con una conseguente riduzione di possibilità nella piena comprensione del mondo. È dunque urgente formare su questo piano la persona umana così che possa accedere ad un suo *pieno sviluppo*, previsto come principio costituzionale.²⁶

In questa prospettiva, *il testo biblico diviene stimolo e fonte principale per l'IRC*, come ribadito dalle *Indicazioni IRC* e ricordato dagli *Orientamenti Pastoral* CEI nel decennio 2010-2020.²⁷ Ciò è interessante dal punto di vista didattico: la Bibbia infatti non è un testo teologico astratto, bensì è storia, è racconto dell'umano che cerca Dio e di Dio che si rivolge all'uomo.²⁸ Inoltre lo studio della Bibbia è correttamente proponibile nel mondo della scuola per svariati motivi: non solo richiama un patrimonio culturale-religioso pieno di ricchezza per la civiltà umana, ma anche tocca esperienze umane fondamentali (vita, morte, bene, male, amore, odio, origine e fine) utili per l'autocomprensione nel percorso di crescita. Occorre ricordare che la didattica biblica che non escluda il contenuto religioso, ma anzi lo valorizzi, può dirsi praticabile nella scuola aperta a tutti

nell'area di istruzione generale, arricchendo la preparazione di base e lo sviluppo degli assi culturali, interagendo con essi e riferendosi in particolare all'asse dei linguaggi per la specificità del *linguaggio religioso nella lettura della realtà*».

²³ Cfr. Z. TRENTI, *L'esperienza religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 1999.

²⁴ Si pensi a quanto oggi nelle professioni siano richieste non solo competenze tecniche specifiche, quanto anche competenze umane (*soft skills*), all'interno delle quali la competenza religiosa potrebbe avere il suo peso non indifferente.

²⁵ G. THEISSEN, *Motivare alla Bibbia, Per una didattica aperta della Bibbia*, Paideia, Brescia 2005, 74.

²⁶ Cfr. Costituzione Italiana, art. 3 che recita: "... È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana".

²⁷ Cfr. CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, Roma, 4 ottobre 2010, n. 47.

²⁸ Cfr. C. BISSOLI, *Va' e annuncia. Manale di catechesi biblica*, Elledici, Leumann (TO) 2006; THEISSEN, *Motivare alla Bibbia*.

nel senso in cui si propone il confronto con un contenuto di fede e non un'adesione di fede; diviene un documento culturale con valenza riflessivo-educativa per la persona nel suo cammino di maturazione. Nel testo biblico infatti sono presenti numerosissimi simboli a forte impatto umano e a risonanza religiosa, valorizzati da tanta parte della cultura artistico-letteraria,²⁹ come ad esempio i simboli legati a elementi naturali/umani che possono essere connessi a esperienze umano-religiose (stelle-desiderio; notte-disorientamento; roccia-solidità; pietra-durezza d'animo; deserto-vuoto/solitudine/ricerca di salvezza; acqua-purificazione; strada-cambiamento; volto-relazione; sguardo-identità; mano-donazione; grido-invocazione/preghiera; ecc.).³⁰

4. Effetti nella scuola, nella prassi dell'IRC, negli alunni/studenti

Le Indicazioni, la progettazione degli insegnanti e la ricerca teorica, fin qui illustrate, non dicono però la reale implementazione della didattica per competenze e della cura della competenza religiosa nel curriculum scolastico, o l'effettivo cambiamento delle prassi in aula degli insegnanti di religione cattolica (IdR), come neanche l'effetto di ricaduta educativo-formativa sugli alunni/studenti.

Da questo punto di vista, possiamo allora andare a vedere alcuni risultati, raccolti nella Quarta indagine nazionale sull'IRC in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato,³¹ che possono orientarci circa la prassi legata alla competenza religiosa e alla sua incidenza nei percorsi scolastici.

L'indagine, nella sua prima parte rivolta agli IdR,³² ha mostrato che tra le 10 metodologie didattiche proposte, la didattica ermeneutico-esistenziale, che come abbiamo visto sopra sostiene la formazione in particolare nell'ambito della competenza del linguaggio religioso quale competenza religiosa in un orizzonte interpretativo-esistenziale, viene scelta al 25,3% in media dagli IdR dei diversi gradi di scuola statale.³³ Ciò potrebbe indicare che solo un quarto degli IdR cerca di valorizzare la competenza religiosa come sopra definita e intesa.

²⁹ Si pensi ai grandi capolavori della pittura (come l'Ultima cena di Leonardo, la Cappella Sistina di Michelangelo, ma anche il Buon samaritano di V. Van Gogh o la Crocifissione bianca di M. Chagall), della scultura, architettura, ma anche del cinema (tra i più famosi: I Dieci comandamenti del 1956; Jesus Christ Superstar del 1973; Gesù di Nazareth del 1977 e The Passion del 2004), teatro, musica (canto gregoriano, composizioni musicali sacre come quelle di H. Schutz, J. S. Bach, o G. F. Handel; ma anche la musica operistica di F. Mendelssohn o di G. Rossini, ecc.) e non ultima della letteratura (dalle Laudi e Sacre rappresentazioni medievali, al Cantico delle creature di S. Francesco, alla Divina Commedia di Dante fino alla letteratura del XX secolo con ad es. Vino e pane di I. Silone, Il quinto evangelio di M. Pomilio, o il Paradiso perduto di J. Milton); cfr. M.L. MAZZARELLO-M.F. TRICARICO, *Insegnare religione con l'arte*, vol. I-II-III, Il Capitello Elledici, Leumann (TO) 2003; IDEM, *Donne della Bibbia narrate dall'arte*, Elledici, Leumann (TO) 2010; P. GIBELLINI (a cura di), *La Bibbia nella letteratura italiana*, vol. VI, Morcelliana, Brescia 2017.

³⁰ Cfr. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC*, 51-52.

³¹ S. CICALTELLI-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*, Elledici, Torino 2017, ricerca promossa dall'Istituto di Sociologia dell'Università Pontificia Salesiana e il Servizio Nazionale per l'IRC, l'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università e il Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI.

³² Campione rappresentativo nazionale n. 2.982 IdR (2.279 di scuola statale e 703 di scuola cattolica).

³³ Esattamente Scuola Secondaria di primo grado: 32,6% scuola statale e 31,6% cattolica; Secondaria di secondo grado 40,3% statale e 37,4% cattolica; Primaria 15,5% statale e 8,5% cattolica; Infanzia 9,4% statale e 4% cattolica; cfr. CICALTELLI-MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale*, 135-139.

Nella ricerca è anche emerso che punti di forza dell'IRC risultano essere in particolar modo *“la capacità di rispondere alle domande di senso degli studenti”* (67% in media nei diversi gradi di scuola 67,4% statale e 53,6% cattolica), come anche *“la possibilità di affrontare problemi morali ed esistenziali”* (media del 61,5% statale e 52,8% cattolica).³⁴ Dietro a tali posizioni degli IdR si potrebbe ricavare l'ipotesi che le attività didattiche effettivamente proposte a scuola siano orientate (almeno nelle intenzioni didattiche) a competenze di vita. In effetti, anche in un altro item della ricerca, si nota come il costrutto di competenza, anche in ambito religioso, sia ormai entrato nella mentalità degli IdR che al 74,1% (scuola statale) e 76,7% (cattolica) scelgono infatti la risposta *“Sì, mi sforzo di favorire lo sviluppo delle competenze degli alunni anche in ambito religioso”*; solo il 19,1% (statale) e il 13,7% (cattolica) dicono di avere qualche difficoltà nel mettere in pratica questa attenzione.³⁵

Non manca però l'evidenza di alcune difficoltà legate soprattutto allo *“scarso apprezzamento della valenza culturale e formativa dell'IRC”* (giudizio scelto dal 49,1% statale e 47,8% cattolica);³⁶ questo dato potrebbe essere indice della problematicità legata all'effettiva capacità di implementare realmente ed efficacemente una didattica volta alle competenze di vita e alla competenza religiosa come risorsa culturale-interpretativa fruttuosa per la vita personale e sociale, al di là di una specifica adesione di fede.

Potremmo allora richiamare il fatto che, dopo un decennio dall'uscita delle nuove *Indicazioni IRC*, queste sono state studiate con attenzione solo dal 38,6% degli IdR di scuola statale e 22,3% della scuola cattolica³⁷ e che quindi ancora *molto si potrebbe fare, dal punto di vista della formazione degli insegnanti*, per una maggiore consapevolezza pedagogico-didattica connessa alle Indicazioni stesse, aiutando così gli IdR a mettere in atto più significative esperienze di apprendimento per i loro alunni aperte alla maturazione di una *competenza religiosa come “tesoro” culturale-interpretativo* nella complessità del mondo odierno; sembra essere ancora necessaria una comprensione più profonda e soprattutto uno sviluppo maggiormente consapevole della *potenzialità pedagogico-didattiche insite nelle Indicazioni IRC* in particolare proprio riguardo alla competenza religiosa come sopra intesa.

In riferimento, infatti, agli ambiti tematici del Primo Ciclo di Istruzione, quello relativo al *“Linguaggio religioso”* si attesta ancora tra i più trascurati (5,1% statale e 3,9% cattolica); e nel Secondo Ciclo, anche se l'area di significato *“antropologico-esistenziale”* è tra le più considerate (67,8% statale e 57,9% cattolica), questa scelta non è prova di una didattica che connetta adeguatamente *esperienza umana e dimensione religiosa*; si noti infatti la *bassa percentuale di riferimento all'area biblico-teologica* (15,1% statale, 28% cattolica).³⁸

Anche nella seconda parte della ricerca, rivolta agli studenti per rilevare le conoscenze religiose possedute in relazione alle Indicazioni didattiche in vigore,³⁹ se mettiamo in relazione i *risultati validi legati al sapere etico-antropologico*, che cresce col crescere dell'età, questo non sembra essere riconducibile a uno specifico lavoro di apprendimento legato *al campo teologico-dottrinale o biblico-religioso*; infatti, se anche i migliori risultati si hanno nel sapere biblico (dove

³⁴ Cfr. *Ibidem*, 118-121.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, 136.

³⁶ Cfr. *Ibidem*, 291.

³⁷ Cfr. *Ibidem*, 130.

³⁸ Cfr. *Ibidem*, 296.

³⁹ In tutto 20.382 studenti di ogni ordine e grado con 8 campioni diocesani: Diocesi di Novara, Verona, Forlì, Siena, Roma (scuola statale e cattolica), Cagliari, Acireale.

buona è l'informazione sulle principali vicende e figure bibliche, anche se vi è una conoscenza carente di testi biblici meno noti), critici sono invece i risultati in campo teologico-dottrinale e carente è l'uso del linguaggio religioso.⁴⁰ I dati dicono allora che «occorre avvalersi meglio delle *Indicazioni nazionali*» e che serve «una adeguata formazione biblica, esegetica e didattica degli IdR [...]. Ricordiamo che le Indicazioni parlano esplicitamente per ogni grado di scuola di competenza biblica e non solo di conoscenza ed abilità [...] il dato biblico [...] suscita una certa reazione esistenziale. È strettamente biblico anche riconoscere il mondo di umanità che costituisce la Bibbia».⁴¹

Da queste evidenze possiamo dire dunque che emerge il bisogno di insistere su una riscoperta e su una nuova valorizzazione delle potenzialità formative insite nell'IRC in ordine alla maturazione della competenza religiosa come risorsa culturale-interpretativa.

5. Bilancio e prospettive: liberi di guardare al futuro... dell'IRC

Nel fare dunque un bilancio al termine di questo decennio, possiamo dire che, da una parte, l'IRC ha potuto godere di numerose iniziative formative che hanno portato a fruttuose elaborazioni progettuali-didattiche e di ricerca. È stata così mostrata la reale possibilità di lavorare per competenze nella scuola, curando non solo il contributo ai profili di competenza scolastici (competenze di vita) ma anche la specifica *competenza religiosa*. Tale *competenza religiosa*, nella ricerca, è stata compresa come *risorsa culturale interpretativo-esistenziale*. D'altra parte, l'ultima ricerca sull'IRC evidenzia però ancora il bisogno di formare gli IdR alla *reale capacità di implementare specifici percorsi volti alla effettiva maturazione di competenze di vita, in particolare della competenza religiosa* come sopra intesa.

Sulla base di queste evidenze legate ai bisogni formativi degli IdR, possiamo dire che oggi è in gioco non solo il futuro dell'IRC, come disciplina “scelta”, ma soprattutto il futuro di tante generazioni che influiranno a loro volta sulla società umana del futuro.

In una Chiesa in ricerca, in cammino,⁴² può essere importante allora:

- elaborare un contributo riflessivo-formativo per allargare l'orizzonte di fondazione teorico-pratica riguardante *la portata educativa del pensiero religioso (in particolare quello cristiano universale) nella formazione dell'umano* così come anche considerare come *l'evolversi dell'umanità stessa possa dare nuovo respiro e nuova significatività al pensiero religioso*.⁴³
- proporre un'esplorazione di tali questioni in modo da tenere aperte prospettive di pensiero in tal senso nella *ricerca accademica pedagogico-didattica*;
- ma anche accompagnare la prassi educativo-didattica di tanti IdR in Italia supportando ipotesi argomentative che consentano di prefigurare l'avvio di possibili discorsi su scenari futuri riguardanti *il nesso tra pensare religioso (e religioso cristiano) ed educazione*.

⁴⁰ Cfr. *Ibidem*, i risultati di apprendimento: 171-218.

⁴¹ *Ibidem*, 185; cfr. anche 171-188.

⁴² “Chiesa in uscita”, cfr. FRANCESCO, *Esortazione Apostolica Evangelii Gaudium*, nn. 20-24.

⁴³ Cfr. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo della religione*, LAS, Roma 2014.

Un nodo, a mio parere decisivo, potrebbe riguardare la valorizzazione del *pensiero biblico-metaforico* e del *linguaggio non oggettivante*⁴⁴ come ali che sostengano il valore del linguaggio religioso nell'IRC e nella scuola, convinti soprattutto che «la Parola ha in sé una potenzialità che non possiamo prevedere. Il Vangelo parla di un seme che, una volta seminato, cresce da sé anche quando l'agricoltore dorme (cfr. Mc 4,26-29). La Chiesa deve accettare questa libertà inafferrabile della Parola, che è efficace a suo modo, e in forme molto diverse, tali da sfuggire spesso le nostre previsioni e rompere i nostri schemi».⁴⁵

Che poi tutto questo possa portare a percorsi di rielaborazione delle stesse *Indicazioni e Linee Guida* dell'IRC, sarà il futuro a dirlo,⁴⁶ un futuro che potrebbe vedere il *pensiero religioso guadagnare piena cittadinanza nei curricoli scolastici e, perché no, anche in quelli universitari*.

cristinacarnevale@tiscali.it ■

⁴⁴ Cfr. P. RICOEUR, *La métaphore vive*, Ed. du Seuil, Paris 1975; A. RIGOBELLO, *Dalla pluralità delle ermeneutiche all'allargamento della razionalità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2014; IDEM, *L'apriori ermeneutico. Domanda di senso e condizione umana*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2007; IDEM, *Struttura ed evento. Tempo di vivere, tempo di dare testimonianza alla vita, la vita come testimonianza*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2012; IDEM (a cura di), *Lessico della persona umana*, Studium, Roma-Bari 1986.

⁴⁵ FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, n. 22.

⁴⁶ Cfr. R. ROMIO (a cura di), *Religione a scuola quale futuro*, Elledici, Torino 2019.

L'IRC e il pluralismo religioso

Andrea Porcarelli*

Catholic Religious Education and Religious Pluralism

► **SOMMARIO**

In una cultura sempre più complessa e interconnessa è importante promuovere quel quarto pilastro dell'educazione che Delors identifica come "imparare a vivere insieme". Quale può essere il ruolo delle differenti religioni in una paideia del saper vivere insieme? Alcune raccomandazioni internazionali, pur cercando di valorizzare le diversità e le varie tradizioni, sembrano assumere un atteggiamento diffidente. Il dialogo interreligioso è un esempio concreto di lettura religiosa dell'esperienza religiosa, ma anche una situazione in cui ciascuno è tanto più "autentico" nel proprio dialogare, quanto più trova ragioni teologiche che lo alimentano. Il saggio si chiude cercando di saggiare il "potenziale interreligioso" dell'IRC concordatario, sia nelle forme che attualmente assume alla luce della normativa vigente, sia prefigurando possibili sviluppi nella direzione di una "teologia dell'ospitalità".

► **PAROLE CHIAVE**

Dialogo; Pedagogia interculturale; Pluralismo; Religioni.

* **Andrea Porcarelli** è Professore Associato in «Pedagogia generale e sociale» all'Università di Padova.

È sotto gli occhi di tutti il fatto che viviamo in un mondo sempre più caratterizzato da una complessità culturale che in parte dipende dai repentini cambiamenti a cui assistiamo a livello sociale ed economico, ma in gran parte dipende dalla sempre più fitta e complessa trama di relazioni interpersonali e interculturali, che ha anche una valenza di tipo religioso e interreligioso. Prendere coscienza della pluralità di ispirazioni ideali e religiose che caratterizzano tale trama di relazioni, significa anche prendere consapevolezza dell'importanza di un dialogo interreligioso che sappia favorire il contatto effettivo tra persone di diverse culture, in vista di una civile convivenza ispirata a quel “imparare a vivere insieme” che Delors pone tra i quattro pilastri dell'educazione.

Il problema che vorremmo qui porre si colloca in una prospettiva interdisciplinare, nel territorio di confine tra le discipline pedagogiche e le scienze delle religioni, circa i criteri per una reciproca comprensione delle religioni in quanto tali, ovvero in quanto esperienze religiose e non semplicemente esperienze di varia umanità.

1. Il pluralismo religioso in una società post-secolare

Correva l'anno 1965, quando fu pubblicato il libro di Harvey Cox, *The Secular City*,¹ che rilevava il dato di una secolarizzazione apparentemente trionfante, con una tendenziale e progressiva riduzione dell'impatto della dimensione religiosa, quanto meno nello spazio pubblico, che poneva – alle varie chiese cristiane – il problema di ridisegnare il proprio ruolo in tale città secolare. Più in generale le teorie classiche della secolarizzazione² presentavano una sorta di cammino inarrestabile, che sembrava legare in modo inscindibile il processo di modernizzazione e razionalizzazione con un correlativo processo di secolarizzazione e perdita progressiva di spazio e rilevanza della dimensione religiosa.

Tale tesi risulta decisamente superata, tanto che viene da tempo criticata in ambito sociologico³ e già dalla fine del XX secolo si parla di *società post-secolare*, tema che ricorre più volte negli scritti e negli interventi del filosofo tedesco Jürgen Habermas, come possiamo leggere anche nel noto dialogo pubblico avuto con l'allora card. Joseph Ratzinger, nel 2004, presso l'Accademia cattolica di Monaco di Baviera,⁴ in cui entrambi gli interlocutori si trovarono d'accordo sull'analisi dell'attuale contesto socioculturale come quello di un pluralismo “post-secolare”, in cui il dialogo tra una fede aperta all'intelligenza e una ragione rigorosa, ma non “chiusa”, può rappresentare il punto di riferimento per la costruzione di nuovi orizzonti di convivenza civile.

¹ H. COX, *La città secolare. La “morte di Dio” nella tecnopoli: la Bibbia nella civiltà industriale*, tr. it. Vallecchi, Firenze 1968.

² Cfr. H. LÜBBE, *La secolarizzazione*, tr. it. il Mulino, Bologna 1965; P.L. BERGER, *La sacra volta. Elementi per una teoria sociologica della religione*, tr. it. SugarCo, Milano 1969.

³ J. CASANOVA, *Oltre la secolarizzazione*, tr. it. il Mulino, Bologna 2000.

⁴ J. HABERMAS-J. RATZINGER, *Ragione e fede in dialogo. Etica, religione e Stato liberale*, tr. it. Morcelliana, Brescia 2004.

Particolarmente interessanti sono le riflessioni che troviamo nelle ultime opere di Peter Berger, che riconosce la necessità di fare riferimento ad altre categorie per interpretare i contorni di una realtà che si rivela molto più complessa e sfuggente: «Da qualche tempo sostengo che la teoria della secolarizzazione deve essere abbandonata, per sostituirla abbiamo bisogno di una teoria del pluralismo».⁵ Al di là del dato di fatto, per cui la dimensione religiosa – specialmente se considerata a livello mondiale – appare ben lungi dallo scomparire dalle culture del nostro tempo, l'autore considera i due opposti approcci⁶ che impediscono di cogliere la realtà sfaccettata che abbiamo di fronte: il *relativismo* e il *fondamentalismo*. Il pluralismo contemporaneo si configura dunque come un pluralismo complesso, in cui convivono insieme diversi discorsi religiosi e diversi discorsi secolari, superando l'idea che la progressiva secolarizzazione della cultura avrebbe inesorabilmente tolto spazio ai discorsi religiosi. Inoltre, vi è un pluralismo di diverse versioni della modernità, con diverse configurazioni della coesistenza di religione e secolarità.⁷ Si aprono dunque gli spazi, almeno a livello culturale, per un “pluralismo inclusivo” che l'ultimo Berger propone, a un tempo, come chiave di lettura per una società post-secolare e come proposta politica per una civile convivenza all'interno di tale società. Si tratta ora di vagliare tale opzione da un punto di vista pedagogico e verificare se e come essa possa incrociare, in modo più specifico, il tema del dialogo tra le diverse tipologie di discorsi religiosi.

2. Ruolo delle credenze religiose per una paideia del “saper vivere insieme”

La via del “pluralismo inclusivo” si configura anche come una sfida per chi si occupa di educazione e formazione, perché è evidente che le competenze di tipo dialogico siano essenziali nella società odierna, come si può cogliere dalla lettura del Rapporto Delors all'UNESCO,⁸ che ai tre pilastri dell'educazione che già caratterizzavano il Rapporto Faure (*sapere*, *saper fare* e *saper essere*) ne aggiunge un quarto (*saper vivere insieme*) che diviene – di fatto – il punto focale di tutto il rapporto:

La Commissione ha messo in maggiore risalto uno dei quattro pilastri che essa propone e definisce come i fondamenti dell'educazione: imparare a vivere insieme, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad affrontare progetti comuni o ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica.⁹

⁵ P.L. BERGER, *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, tr. it. EMI, Bologna 2017, 14.

⁶ «Il relativismo quanto il fondamentalismo sono pericolosi per le persone, e ancora di più per la società. Il relativismo spinge gli individui al nichilismo morale; il fondamentalismo, al fanatismo. [...] La minaccia per la società è invece più difficile da gestire. Se non c'è accordo su quello che è un comportamento accettabile [...], la base morale e di conseguenza l'esistenza stessa di una società vengono messe in discussione. Manca quella solidarietà che motiva le persone a fare sacrifici per gli altri membri della società, fino a rischiare la vita nel caso in cui la società venga attaccata» (*Ibidem*, 147).

⁷ *Ibidem*, 172.

⁸ J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, tr. it. Armando, Roma 1997.

⁹ *Ibidem*, 18.

In realtà, se leggiamo tra le righe del Rapporto, si possono cogliere alcuni elementi di diffidenza nei confronti delle convinzioni religiose consolidate, che sembrerebbero potenzialmente portatrici di «conflitti etnici e religiosi»,¹⁰ ma vi è quanto meno un'apertura implicita al rispetto delle diverse sensibilità religiose.

Il tema è stato ripreso, ma con una sensibilità differente, da un documento dell'OSCE, pubblicato nel 2007,¹¹ ovvero i *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Tra gli elementi che caratterizzano questo documento vi è la presenza significativa di rappresentanti autorevoli delle più diffuse confessioni religiose nel *panel* di esperti che lo ha elaborato e la considerazione – assunta come un dato di fatto – della presenza crescente di temi di natura religiosa nella sfera pubblica, il tutto in un contesto storico e sociale in cui i contatti tra persone di diverse fedi religiose e non credenti registrano un sensibile aumento. La “ratio” su cui si basano tali linee guida viene esplicitamente ricondotta a due principi-cardine: «First, that there is positive value in teaching that emphasizes respect for everyone's right to freedom of religion and belief, and second, that teaching about religions and beliefs can reduce harmful misunderstandings and stereotypes».¹²

Ci sembra particolarmente significativo che il diritto alla libertà religiosa venga espresso dopo avere constatato la crescita della presenza delle religioni nella sfera pubblica (il che non implica il fatto di relegarle forzatamente nella sola sfera privata), ma anche la sottolineatura del fatto che gli insegnamenti riguardanti le religioni e le credenze possono contribuire a prevenire incomprensioni e stereotipi ... compresi, ci permettiamo di aggiungere, quelli che si rivolgono contro le stesse credenze religiose nel loro complesso. In ogni caso si ribadisce che l'insegnamento che riguardi le diverse religioni e credenze non coincidono con i dinamismi di istruzione interni alle singole denominazioni religiose. Si precisa anche come la personale condizione di persona credente (o non credente) non dovrebbe rappresentare una ragione per escludere qualcuno dal ruolo di insegnante in questo ambito.

Le principali ragioni¹³ a favore di un insegnamento “about Religions and Beliefs” vengono raccolte attorno a quattro attrattori formativi fondamentali: 1) esse rappresentano delle importanti “forze” per generare orizzonti di senso nella vita delle persone, il che ci aiuta a comprenderci meglio; 2) apre la mente degli studenti a questioni di senso e di valore, a partire dalle forme che esse hanno storicamente rivestito in alcuni contesti e credenze; 3) gran parte della storia, della letteratura e della cultura sarebbero inintelligibili se non potessimo leggere i numerosi influssi provenienti da tradizioni religiose e filosofiche; 4) la reciproca conoscenza delle diverse credenze può facilitare comportamenti rispettosi, evitare pregiudizi, favorire la coesione sociale. Il documento di Toledo precisa anche come l'approccio ivi proposto (un insegnamento sostanzialmente neutrale “about Religions and Beliefs”) non venga pensato in sostituzione o in contrapposizione con eventuali insegnamenti religiosi confessionali di fatto diffusi in molti Paesi aderenti all'OSCE (come, tra gli altri, l'Italia). Semplicemente si vuole rimarcare la differenza tra questi due approcci o sottolineare l'opportunità che vengano in qualche misura garantiti entrambi.

¹⁰ *Ibidem*, 157.

¹¹ OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, Published by the OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), Warsaw (Poland) 2007.

¹² *Ibidem*, 12.

¹³ Cfr. *Ibidem*, 19.

3. Il dialogo interreligioso nel contesto del pluralismo contemporaneo

Una riflessione di tipo teoretico e pedagogico sul dialogo interreligioso, svolta in tutta l'ampiezza che meriterebbe, va oltre i confini di questo contributo, in cui ci limitiamo ad accennare a una direttrice di marcia che in parte abbiamo toccato in altri scritti,¹⁴ in parte approfondiremo in lavori futuri. Ci limitiamo a indicare alcuni punti fermi che hanno preso forma negli ultimi decenni, in tema di dialogo interreligioso, per mostrarne le potenzialità in ordine a quella *paideia* del “*saper vivere insieme*” da cui abbiamo preso le mosse.

La cultura del *dialogo ecumenico* e *interreligioso*,¹⁵ particolarmente nel mondo cattolico, ha avuto una netta accelerazione con il Concilio Vaticano II, che trova nella dichiarazione conciliare *Nostra aetate* il punto di riferimento più significativo per impostare in modo teologicamente consapevole il dialogo tra le diverse religioni. Punto di partenza è il riconoscimento di un “bisogno religioso” insito nel cuore dell'uomo e conforme alla sua natura, per cui

gli uomini attendono dalle varie religioni la risposta ai reconditi enigmi della condizione umana, che ieri come oggi turbano profondamente il cuore dell'uomo: la natura dell'uomo, il senso e il fine della nostra vita, il bene e il peccato, l'origine e lo scopo del dolore, la via per raggiungere la vera felicità, la morte, il giudizio e la sanzione dopo la morte, infine l'ultimo e ineffabile mistero che circonda la nostra esistenza, donde noi traiamo la nostra origine e verso cui tendiamo.¹⁶

In tale contesto – che la Chiesa cattolica svolge a partire dalla propria prospettiva teologica –dopo avere presentato una prima carrellata di diverse fedi religiose, si afferma:

La Chiesa cattolica nulla rigetta di quanto è vero e santo in queste religioni. Essa considera con sincero rispetto quei modi di agire e di vivere, quei precetti e quelle dottrine che, quantunque in molti punti differiscano da quanto essa stessa crede e propone, tuttavia non raramente riflettono un raggio di quella verità che illumina tutti gli uomini. Tuttavia essa annuncia, ed è tenuta ad annunciare, il Cristo che è «via, verità e vita» (Gv 14,6), in cui gli uomini devono trovare la pienezza della vita religiosa e in cui Dio ha riconciliato con sé stesso tutte le cose. Essa perciò esorta i suoi figli affinché, con prudenza e carità, per mezzo del dialogo e della collaborazione con i seguaci

¹⁴ Ci riferiamo, in primis, ad un corposo volume preparato in vista del Concorso a cattedre: A. PORCARELLI, *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedre IdR. Insegnanti di Religione*, SEI, Torino 2020; cfr. anche: IDEM, *Religioni in dialogo per una Paideia del “saper vivere insieme”*, in R. PAGANO-A. SCHIEDI (a cura di), *Identità, pluralità, diversità. Il riconoscimento, ovvero l'essere per l'altro*, collana “Quaderni del Dipartimento Jonico”, Ed. Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed economici del Mediterraneo, Bari 2020, 300-310; IDEM, *L'insegnamento della religione cattolica come disciplina scolastica: collocazione istituzionale e valore formativo*, in F. ARICI-R. GABBIADINI-M.T. MOSCATO (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014, 317-333; IDEM, *Identità epistemologica e potenzialità formative dell'IRC in prospettiva pedagogica*, in: «NS Ricerca» (2014) 4, 27-39.

¹⁵ Con l'espressione *dialogo ecumenico* ci si riferisce, in modo più specifico, al tentativo di favorire un riavvicinamento di tutti i cristiani, a qualunque chiesa appartengano, percependo la divisione tra i cristiani come una ferita particolarmente profonda nell'unità della Chiesa fondata da Cristo. Questo movimento ha avuto il suo primo motore in una parte del mondo evangelico, per poi coinvolgere la Chiesa cattolica che – nel Concilio Vaticano II – dedicò al dialogo ecumenico il decreto conciliare *Unitatis Redintegratio*. Con l'espressione *dialogo interreligioso* ci si riferisce al dialogo tra i fedeli di tutte le religioni (a prescindere dal loro riferimento al cristianesimo), che trova un punto di riferimento significativo nella dichiarazione conciliare *Nostra aetate*.

¹⁶ CONCILIO VATICANO II, *Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le Religioni non cristiane. Nostra aetate*, Roma 28 ottobre 1965, n. 1.

delle altre religioni, sempre rendendo testimonianza alla fede e alla vita cristiana, riconoscano, conservino e facciano progredire i valori spirituali, morali e socio-culturali che si trovano in essi.¹⁷

I tre passaggi di questo breve stralcio del documento conciliare rimangono i capisaldi della logica del dialogo interreligioso: 1) riconoscimento del valore (umano e religioso) di tutte le grandi tradizioni religiose che da secoli offrono risposte agli interrogativi più profondi dell'uomo, senza misconoscere nulla di ciò che – in esse – vi è di buono e giusto; 2) il permanere del “dovere” di annunciare il Vangelo di Gesù (se venisse meno il quale, il cristianesimo cesserebbe di essere se stesso); 3) il cosiddetto “dialogo delle opere”, cioè il fatto di sviluppare quanto più possibile tutti i potenziali spazi di collaborazione tra i credenti delle diverse religioni in nome di valori umani a cui ciascuno attribuisca anche un significato religioso, come ad esempio la pace nel mondo e la custodia del creato.

È interessante osservare come nel Decreto conciliare dedicato all'attività missionaria della Chiesa,¹⁸ in cui si afferma la centralità e l'universalità della mediazione salvifica di Gesù Cristo,¹⁹ vi siano riferimenti anche ai fedeli di altre religioni ai quali l'annuncio cristiano deve giungere in modo rispettoso e tenendo conto della loro identità religiosa, per cui i missionari «debbono conoscere bene le tradizioni nazionali e religiose degli altri, lieti di scoprire e pronti a rispettare quei germi del Verbo che vi si trovano nascosti».²⁰ Allo stesso modo si sottolinea l'importanza di un'in-culturazione del Vangelo, che comporti la capacità di «considerare attentamente in che modo le tradizioni di vita ascetica e contemplativa, i cui germi talvolta Dio ha immesso nelle antiche culture prima della predicazione del Vangelo, possano essere utilizzate per la vita religiosa cristiana».²¹ È interessante notare come si tratti di espressioni impegnative, in cui – a proposito delle culture e religioni non cristiane – si parla esplicitamente di “semi del Verbo” e della necessità di valorizzarli per una migliore comprensione del Vangelo da parte di quei popoli.

Ci sembra opportuno fare una breve puntualizzazione sul secondo dei capisaldi sopra indicati, perché qualcuno potrebbe trovare improprio o inelegante includere – nel contesto del dialogo interreligioso – anche il dovere dell'annuncio cristiano, quasi fosse una forma di proselitismo, non rispettosa dell'identità altrui. È proprio questo passaggio, invece, che ci aiuta a dare una lettura “religiosa” della prassi del dialogo interreligioso: se coloro che entrano in dialogo sono i credenti (di diverse religioni) in quanto tali, non è chiedendo loro di “mettere tra parentesi” la propria fede che potremmo ottenere un dialogo interreligioso in senso stretto. Questa è la prospettiva della tolleranza illuministica, basata su una visione sostanzialmente “laica” che tende a trattare con sospetto le fedi religiose (tutte, nessuna esclusa, o meglio, con esclusione

¹⁷ *Ibidem*, n. 2.

¹⁸ CONCILIO VATICANO II, *Ad Gentes. Decreto sull'attività missionaria della Chiesa*, Roma, 1965.

¹⁹ Tale universalità viene affermata con vigore in tutto il documento, giungendo a prefigurare uno scenario che – a una prima lettura – sembrerebbe quasi rientrare nel modello teologico della *sostituzione parziale*: «Grazie a questa attività missionaria, infine, Dio è pienamente glorificato, nel senso che gli uomini accolgono in forma consapevole e completa la sua opera salvatrice, che egli ha compiuto nel Cristo. Sempre grazie ad essa si realizza il piano di Dio, a cui Cristo in spirito di obbedienza e di amore si consacrò per la gloria del Padre che l'aveva mandato che tutto il genere umano costituisca un solo popolo di Dio, si riunisca nell'unico corpo di Cristo, sia edificato in un solo tempio dello Spirito Santo; tutto ciò, mentre favorisce la concordia fraterna, risponde all'intimo desiderio di tutti gli uomini» (*Ibidem*, n. 7).

²⁰ *Ibidem*, n. 11.

²¹ *Ibidem*, n. 18.

della “laicità tollerante”). Volendo invece raccogliere la sfida di un dialogo interreligioso che rimanga autenticamente tale bisogna pensare sia a ragioni teologiche (e ciascuno avrà le proprie) per la valorizzazione delle altre religioni, sia ad un dialogo che non escluda (per nessuno di coloro che entrano in dialogo) la possibilità di testimoniare ad annunciare la propria fede.

Molto chiaro in tale ottica è un documento del Pontificio consiglio per il dialogo interreligioso, *Dialogo e annuncio*,²² che fin dal titolo enuncia con chiarezza i due obiettivi fondamentali, nel contesto di quella missione evangelizzatrice che fu affidata da Gesù ai primi discepoli e che ancora rappresenta l'anima del cristianesimo, con l'aspirazione a raggiungere gli estremi confini della terra. L'intima unione tra dialogo e annuncio nella missione della Chiesa²³ rappresenta la cifra teologica di quella *paideia del saper vivere insieme* di cui si è parlato nella prima parte del saggio. In altri termini la logica del dialogo interreligioso poggia sul principio per cui i fedeli di ciascuna religione possono dialogare in modo tanto più autentico, quanto più ciascuno di loro è autenticamente sé stesso, ovvero profondamente radicato nella propria identità religiosa e trovi “ragioni religiose” per dialogare con gli altri, valorizzando non solo le dimensioni antropologiche del saper vivere insieme, ma cercando anche di «utilizzare il discernimento per vedere il grado di presenza di Dio nella storia personale di ciascuno»,²⁴ anche all'interno della propria tradizione religiosa, di cui – si è detto – nulla rigetta di quanto vi è di buono e giusto che – in quanto tale – si può senz'altro pensare che venga da Dio e non per caso, ma per un preciso disegno provvidenziale.

Il documento più articolato in materia è probabilmente quello pubblicato dalla Commissione teologica internazionale nel 1997,²⁵ che inquadra tutta la questione all'interno di una Teologia delle religioni che «non presenta ancora uno statuto epistemologico ben definito»,²⁶ anche se è possibile rintracciarne autorevoli precursori anche prima del Vaticano II, e si citano a tal riguardo i nomi di Jean Daniélou, Henri del Lubac e Karl Rahner. Si fa anche riferimento ad attuali «tentativi di elaborare una teologia delle religioni a partire da criteri che siano accettati da tutti, cioè che non siano esclusivi di una determinata tradizione religiosa»,²⁷ che però sembrano portatori di confusione sul piano del rigore della riflessione teologica; di qui l'importanza dei compiti che si aprono per una teologia delle religioni, a partire dalla necessità di una più attenta riflessione teologica sul valore salvifico delle religioni, a cui il documento stesso offre un importante contributo. Dopo avere escluso l'ipotesi dell'*ecclesiocentrismo esclusivista* (frutto di un'errata interpretazione della frase “extra Ecclesiam nulla salus”), si cerca di ponderare le due posizioni più

²² PONTIFICIO CONSIGLIO PER IL DIALOGO INTERRELIGIOSO-CONGREGAZIONE PER L'EVANGELIZZAZIONE DEI POPOLI, *Il dialogo e l'annuncio. Riflessioni e orientamenti sul dialogo interreligioso e sull'Annuncio del Vangelo di Gesù Cristo*, Roma 19 maggio 1991.

²³ «Il dialogo interreligioso e l'annuncio, anche se si situano su livelli diversi, sono entrambi elementi autentici della missione evangelizzatrice della Chiesa. [...] Sono profondamente correlati, ma non intercambiabili: il vero dialogo religioso presuppone, da parte dei Cristiani, il desiderio di conoscere meglio, riconoscere e amare Gesù Cristo; l'annuncio di Gesù Cristo deve essere portato avanti nello spirito evangelico del dialogo. Le due attività rimangono distinte, ma come mostra l'esperienza, la stessa Chiesa locale o la stessa persona possono essere impegnate in entrambe in maniera diversa» (*Ibidem*, n. 77).

²⁴ *Ibidem*, n. 81.

²⁵ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Il Cristianesimo e le religioni*, 1997, <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_1997_cristianesimo-religioni_it.html#Introduzione>.

²⁶ *Ibidem*, n. 4.

²⁷ *Ibidem*, n. 6.

diffuse tra i teologi cattolici: il *Cristocentrismo* ed il *Teocentrismo*. La prima si caratterizza per il fatto che accetta che nelle varie religioni possa esservi salvezza, ma sempre in riferimento all'unicità e alla universalità della mediazione salvifica di Gesù Cristo, mentre il teocentrismo si proporrebbe come un "superamento" del cristocentrismo, mediante il riconoscimento di "pari dignità" salvifica a tutte le religioni, nella convinzione che tale posizione teologica sarebbe più consona a una cultura del dialogo interreligioso. Di fronte alla possibile confusione che tali posizioni teologiche potrebbero generare, il documento rilancia quello che possiamo considerare il fondamento di una teologia delle religioni di ispirazione cattolica, che tenga conto dello sviluppo del magistero in tema di dialogo interreligioso:

Il dialogo interreligioso si fonda teologicamente sia sulla comune origine di tutti gli esseri umani creati a immagine di Dio, sia sul comune destino che è la pienezza di vita in Dio, sia sull'unico piano divino di salvezza mediante Gesù Cristo, sia sulla presenza attiva dello Spirito divino tra i seguaci di altre tradizioni religiose (Dialogo e annuncio, n. 28). La presenza dello Spirito Santo non si dà allo stesso modo nella tradizione biblica e nelle altre religioni, poiché Gesù Cristo è la pienezza della rivelazione. Tuttavia esperienze e intuizioni, espressioni e comprensioni diverse, provenienti a volte dallo stesso "avvenimento trascendentale", danno grande valore al dialogo interreligioso. Proprio attraverso questo si può svolgere il processo personale di interpretazione e di comprensione dell'azione salvifica di Dio.²⁸

Non è necessario appartenere alla Chiesa visibile per essere in contatto vitale con i frutti del mistero pasquale, perché «quello che si dice dei cristiani vale anche per tutti gli uomini di buona volontà, nel cuore dei quali opera in modo invisibile la grazia. Anche questi, mediante lo Spirito Santo, possono essere associati al mistero pasquale e quindi possono essere assimilati alla morte di Cristo e andare incontro alla risurrezione». ²⁹ Perché il dialogo interreligioso sia possibile è necessario fondarlo su una positiva considerazione del valore salvifico delle religioni, ma perché tale fondamento sia "autentico" è importante che si ponga – cristianamente parlando – in una continuità quanto più profonda possibile con il cuore delle consapevolezze teologiche del cristiano (la centralità della mediazione salvifica di Cristo). Per cui potremmo dire che il fondamento teologico di un *cristocentrismo inclusivo*, nei termini sopra espressi, rappresenta un approccio solido e autentico al dialogo interreligioso. Di lì a poco anche la Dichiarazione *Dominus Jesus* preciserà in modo ancora più chiaro come «è quindi contraria alla fede della Chiesa la tesi circa il carattere limitato, incompleto e imperfetto della rivelazione di Gesù Cristo, che sarebbe complementare a quella presente nelle altre religioni. La ragione di fondo di questa asserzione pretenderebbe di fondarsi sul fatto che la verità su Dio non potrebbe essere colta e manifestata nella sua globalità e completezza da nessuna religione storica, quindi neppure dal cristianesimo e nemmeno da Gesù Cristo». ³⁰

²⁸ *Ibidem*, n. 25.

²⁹ *Ibidem*, n. 71.

³⁰ CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, *Dominus Jesus. Dichiarazione circa l'unicità e l'universalità salvifica di Gesù Cristo e della Chiesa*, Roma, 6 agosto 2000, <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20000806_dominus-iesus_it.html>, n. 6.

4. Il contributo dell'IRC ad una paideia del “saper vivere insieme”

Ci chiediamo se la condizione specifica dell'IRC in Italia (un insegnamento di tipo confessionale, impartito sulla base di un'Intesa che ha un fondamento concordatario) possa essere adiuvante nella prospettiva di un dialogo interreligioso teologicamente e pedagogicamente fondato. Il fatto che l'IRC metta in campo un'identità religiosa esplicita (quella cattolica) potrebbe rappresentare un problema per chi propone un approccio “laico” al dialogo interreligioso; ma per tutti gli autori – non solo cattolici – che ritengono che il dialogo interreligioso sia prima di tutto un dialogo tra credenti tale elemento non solo non costituisce un ostacolo, ma diviene anzi condizione necessaria perché l'insegnamento religioso porti un contributo al dialogo interreligioso. Immaginare l'insegnamento religioso come una sorta di “zona franca” (laicamente intesa) in cui tutte le religioni sono bene accette, purché ciascuna rinunci ad essere sé stessa, significherebbe semplicemente privarlo del suo carattere religioso e venir meno alla prima delle condizioni del dialogo interreligioso: la consapevolezza e il rispetto delle identità religiose come tali. In un Paese dove vi fossero più tradizioni religiose ampiamente rappresentate (come è il caso della Germania, ad esempio) sarebbe opportuno istituire un insegnamento religioso confessionale da affidare a ciascuna di esse; dove invece si abbia una tradizione religiosa sola in grado di supportare lo sforzo organizzativo di un insegnamento religioso confessionale, allora è con questa tradizione religiosa che ci si dovrà interfacciare.

La seconda condizione è che la consapevolezza della propria identità non si traduca in una chiusura al dialogo con le altre tradizioni religiose e, su questo fronte, abbiamo visto che il magistero della Chiesa cattolica ha acquisito una consapevolezza crescente dell'importanza di tale apertura, con scelte che si sono fatte – via via – più coraggiose, a partire dalle aperture del Concilio Vaticano II, per arrivare alle posizioni più aperte ed esplicitamente accoglienti che troviamo nei documenti più recenti, soprattutto per impulso del Magistero di Giovanni Paolo II.

Gli Accordi di Revisione del Concordato³¹ fanno riferimento al fatto che il cattolicesimo sia «parte del patrimonio storico del popolo italiano»³² e garantiscono la libertà di coscienza attraverso la possibilità di avvalersi o meno di tale insegnamento, senza nulla precisare in ordine alla dimensione interculturale e interreligiosa. Se analizziamo l'identità complessiva della disciplina, come ha preso forma nelle successive intese, possiamo notare come i primi programmi emanati dopo il Concordato³³ insistano molto sulla collocazione nel quadro delle finalità della scuola³⁴ e

³¹ L'accordo di revisione del Concordato tra Stato Italiano e Santa sede del 1984 è stato recepito dall'ordinamento civile con la legge n. 121 del 25 marzo 1985. La prima Intesa attuativa di tali accordi, per quanto riguarda l'IRC, è stata recepita con DPR n. 751 del 16 dicembre 1985.

³² Legge n. 121/1985, art. 9, comma 2.

³³ Ci riferiamo al DPR n. 204, dell'8 maggio 1987 (Programmi per la scuola elementare), al DPR n. 350 del 21 luglio 1987 (Programmi per la scuola media), al DPR n. 339 del 21 luglio 1987 (programmi per la scuola superiore).

³⁴ Il che, naturalmente, non esclude che esso abbia anche una valenza educativa e – segnatamente – nell'ambito dell'educazione religiosa: cfr. M.T. MOSCATO, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in IDEM-R. GATTI-M. CAPUTO (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, 130-203.

sull'accostamento ai contenuti della Rivelazione cristiana, mentre non si fa riferimento alla dimensione interculturale e interreligiosa di tale insegnamento. Qualche cenno, invero, si trova nelle *Indicazioni* metodologiche per la scuola media³⁵ e per la scuola superiore.³⁶

Diverso è il discorso se andiamo a leggere le *Indicazioni nazionali* attualmente in vigore, dove troviamo una premessa generale che fa riferimento esplicito alla dimensione interculturale e interreligiosa, tanto che nelle indicazioni per primo ciclo si afferma che «il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti»³⁷ e più in generale ci si propone di contribuire «alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso».³⁸ Ancora più espliciti sono i riferimenti che troviamo nelle *Indicazioni* per il secondo ciclo, nella cui *Premessa generale* si legge:

In tale orizzonte, [l'IRC] offre contenuti e strumenti per una riflessione sistematica sulla complessità dell'esistenza umana nel confronto aperto fra cristianesimo e altre religioni, fra cristianesimo e altri sistemi di significato. L'IRC, nell'attuale contesto multiculturale, mediante la propria proposta, promuove tra gli studenti la partecipazione ad un dialogo autentico e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace.³⁹

I riferimenti al dialogo interreligioso sono presenti anche nelle competenze indicate, tanto per il biennio come per il triennio, il che contribuisce a confermare l'idea che – parallelamente a quanto avvenuto per il magistero della Chiesa – anche l'autocoscienza dell'identità disciplinare dell'IRC si sia progressivamente evoluta, fino a raggiungere una piena consapevolezza del proprio ruolo attivo nell'ambito del dialogo interculturale che è anche interreligioso.

Tutto questo dovrebbe positivamente riflettersi tanto nei libri di testo,⁴⁰ come nelle pratiche didattiche concrete degli insegnanti e, in effetti, non sono rare le buone prassi in cui gli IdR portano i propri allievi in visita a sinagoghe ebraiche o organizzano incontri con i rappresentanti di altre tradizioni religiose, presenti sul territorio. Si tratta di verificare le condizioni che potrebbero occorrere per “portare a sistema” tali prassi incrociando le suggestioni presenti nelle *Indicazioni nazionali*, con le riflessioni che abbiamo intercettato soprattutto negli ultimi documenti ecclesiali in tema di dialogo interreligioso.

³⁵ «L'insegnamento della religione cattolica si svolge a partire dall'esperienza vissuta, in risposta ad esigenze fondamentali del preadolescente, come documentazione diretta sulle fonti della tradizione cristiana, come ricerca storica sul cristianesimo nella propria regione, in Italia e in Europa, come confronto aperto e dialogo con altre forme e tradizioni religiose culturalmente rilevanti» (DPR 350/1987, III.1).

³⁶ «Nel processo didattico saranno avviate molteplici attività: come il reperimento e la corretta utilizzazione di documenti (biblici, ecclesiali, storico-culturali), la ricerca individuale e di gruppo (a carattere disciplinare, multidisciplinare e interdisciplinare), il confronto e il dialogo con altre confessioni cristiane, con le religioni non cristiane e con sistemi di significato non religiosi» (DPR 339/1987, III.3).

³⁷ DPR 11 febbraio 2010, Allegato.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ DPR 20 agosto 2012, Allegato.

⁴⁰ Abbiamo anche tentato di elaborare una proposta di libro di testo, concepito esplicitamente nella prospettiva di favorire il dialogo interreligioso: A. PORCARELLI-N. MAROTTI, *Come un vento leggero. Corso di IRC per le scuole secondarie di secondo grado*, SEI, Torino 2021.

In tale prospettiva possono esserci di aiuto alcune riflessioni del teologo Michael Fuss, che – a proposito dell’identità epistemologica della Teologia delle religioni – propone un “paradigma dell’ospitalità”,⁴¹ che potrebbe applicarsi in qualche misura anche all’IRC, ma sarebbero necessari alcuni passaggi anche di assestamento a livello normativo. La proposta di Fuss si riferisce alla logica con cui concepire il dialogo interreligioso nell’ambito della Teologia delle religioni; a essa vorremmo accostare un’altra metafora – concepita esplicitamente come immagine/paradigma dell’incontro interculturale (che è anche interreligioso) – ovvero il viaggio dei Magi, che è stato autorevolmente assunto come metafora del dialogo interreligioso.⁴² I Magi si mettono in viaggio, partendo ciascuno dalla propria dimora sulla base del modo con cui hanno interpretato il presagio (la stella); sulla base della propria cultura (astronomica, astrologica, religiosa), s’incontrano lungo la strada, si “riconoscono” come persone in cammino, si accorgono come la meta sia la stessa e, una volta giunti alla meta (al cospetto di Gesù bambino) ciascuno rielabora ciò che vede secondo la propria cultura e tradizione, per poi riprendere insieme (almeno per il primo tratto di strada) la via del ritorno.

L’IRC, come disciplina, si può inserire in tale dinamismo dialogico, a partire dalla considerazione del fatto che l’IdR, in qualche modo, rappresenta la Chiesa nella sua piena identità, compresa l’identità dialogica che dipende dalla teologia del dialogo interreligioso, per cui – si legge in una lettera indirizzata dai vescovi italiani agli insegnanti di religione – essi assolvono un prezioso compito di testimonianza che «si realizza in modo particolare nella forma del dialogo culturale con gli alunni e con i colleghi, sia esso inteso in senso interdisciplinare sia riferito alla pluralità di religioni e di culture ormai presente pressoché in ogni istituto scolastico. D’altra parte, voi Insegnanti costituite un tramite credibile di collegamento fra la comunità ecclesiale e l’istituzione scolastica e, inoltre, fornite un contributo peculiare alla comunità ecclesiale».⁴³ L’IdR, quindi, svolge un compito di tipo dialogico, sia in forza degli strumenti culturali tipici del suo insegnamento (di cui il tema del dialogo interreligioso è non solo uno dei temi da affrontare ad un certo punto, ma può divenire anche la cifra interpretativa dell’intero insegnamento), ma anche in quanto testimone, con un “mandato ecclesiale” che fa parte del suo profilo professionale e viene chiaramente ribadito dalla lettera dei Vescovi.

andrea.porcarelli@unipd.it ■

⁴¹ Cfr. M. FUSSE, “Riconoscere, conservare, promuovere”. *Il rapporto tra teologia e scienze delle religioni a 40 anni dalla Nostra aetate*, in M. CROCIATA (a cura di), *Teologia delle religioni. La questione del metodo*, Città Nuova, Roma 2006, 80.

⁴² Cfr. M.T. MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

⁴³ COMMISSIONE EPISCOPALE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Lettera agli insegnanti di religione cattolica italiani*, Roma 1° settembre 2017.

NOVITÀ

Collana «CER»

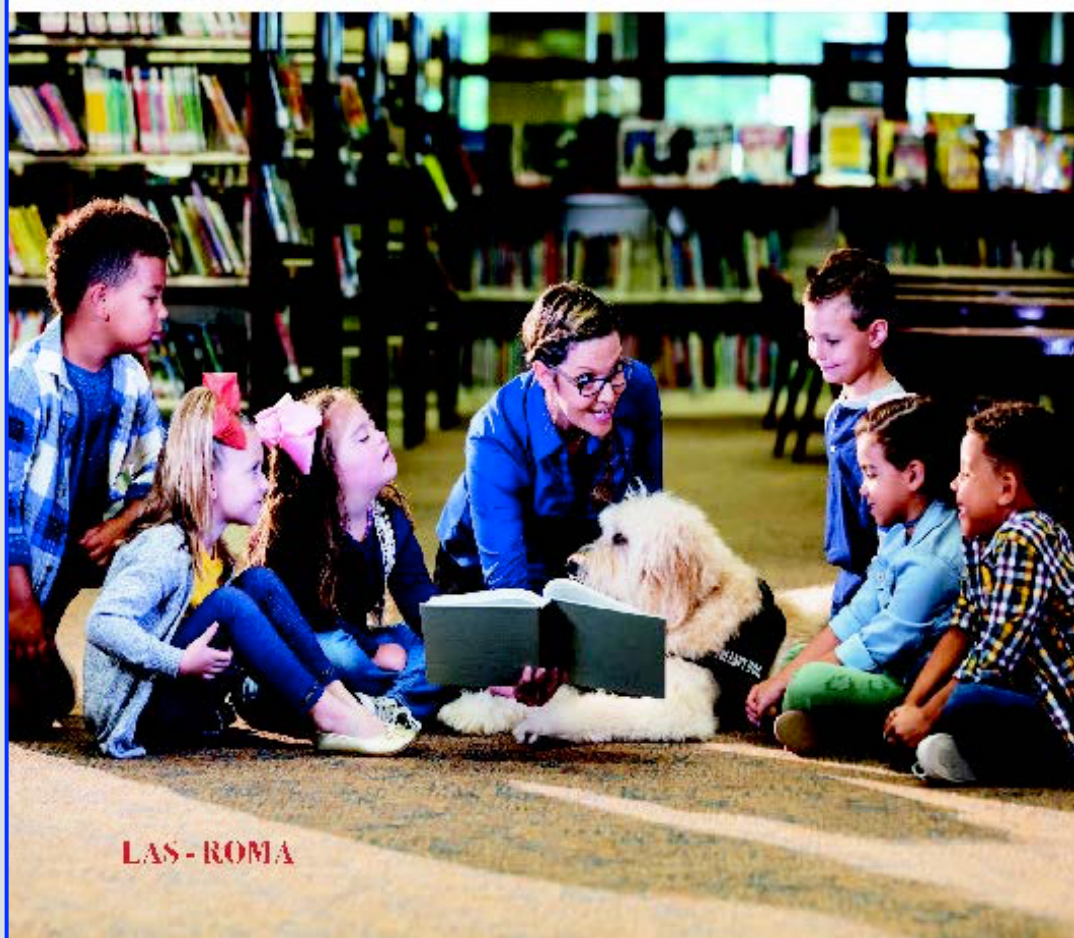
cer

catechetica, educazione e religione

Veronica Donatello

Nessuno escluso!

I riferimenti alle persone con disabilità
nel magistero e nella catechesi ecclesiale



LAS - ROMA

L'IRC in un quadro di educazione religiosa e i rapporti con la catechesi della comunità

Cesare Bissoli*

Catholic Religious Education in a Religious Education framework and in relationship to Community catechesis

► SOMMARIO

La ricerca si sviluppa in relazione al tema generale del quaderno “La scuola e l’IRC in Italia. Bilanci e prospettive alla fine di un decennio”. In particolare, si dà attenzione agli elementi nuovi comparsi nel tempo recente (decennio) riguardo sia all’insegnamento della religione cattolica (IRC) della scuola sia alla catechesi della comunità. La motivazione che porta a unire l’attenzione a questi due ambiti risiede nel fatto che in entrambi l’educazione viene oggi avvertita come emergenza primaria (1). Fa seguito un’indagine sul potenziale educativo nella scuola e sul compito di attuarlo (2). Si presentano quindi forme di attuazione dell’educazione nell’IRC (3). Conclude un confronto tra i due contesti IRC e catechesi (4).

► PAROLE CHIAVE

Catechesi, Educazione, Insegnamento della religione, Scuola.

* **Cesare Bissoli** è Professore emerito di «Bibbia e catechesi» della
Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana di Roma.

Impostiamo lo studio in relazione al tema generale del quaderno *La scuola e l'IRC in Italia. Bilanci e prospettive alla fine di un decennio*. Volgiamo pertanto lo sguardo a diversi elementi comparsi nel decennio che si sta concludendo riguardo sia all'insegnamento della religione cattolica (IRC) della scuola sia alla catechesi della comunità. Le ragioni che portano a unire l'attenzione a questi due settori sta nel fatto che in entrambi l'educazione viene oggi avvertita come emergenza primaria (1). Fa seguito un'indagine sul potenziale educativo della scuola e il compito di attuarlo (2). Si presentano modalità di attuazione dell'educazione nell'IRC (3). Conclude un confronto tra i contesti dell'IRC e della catechesi (4).

1. Sguardo storico. Alla fine di un decennio

1.1. Dati

Si può affermare che in Italia l'IRC nella scuola e la catechesi nella comunità cristiana vivono un rapporto di legittima coesistenza, ma insieme di difficile, non chiara, talora conflittuale convivenza e stentata collaborazione. Per l'insegnamento religioso (IR) le ragioni vengono da lontano, sono di ordine culturale, aggravate da delicati motivi di libertà religiosa e di coscienza, mediate da una soluzione fragile quale è un Concordato con le successive Intese (1929, 1984).¹

Sul versante della catechesi, il discorso identitario ha tutta una sua autonomia che dal Vaticano II ha ricevuto un profondo rinnovamento di cui a livello mondiale sono espressione i Direttori² mentre in Italia, sotto la guida della Conferenza Episcopale Italiana (CEI), la traduzione operativa è data dai diversi *Orientamenti*, che in ambito catechistico prendono concretamente forma anzitutto nei *Catechismi nazionali per la vita cristiana* (dal 1970).³ Ma qui va anche ricordato che la Chiesa ha una specifica, determinata partecipazione, per via concordataria, alla religione nella scuola, denominata «Insegnamento della religione cattolica». Ne deriva che la catechesi della comunità, pur restando nella sua autonomia ecclesiale quanto al senso e alla gestione,

¹ E. BUTTURINI, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987; S. CICALTELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, 99-231; F. PAJER, *Cronologia minima*, in IDEM, *Scuola e religione in Italia. Quarant'anni di ricerche e dibattiti*, Prefazione di L. Prenna, Aracne, Cante-rano (RM) 2019, 441-442.

² SACRA CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio catechistico generale*, 11 aprile 1971, Elledici, Leumann (TO) 1971; CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio generale per la catechesi*, 15 agosto 1997. LEV, Città del Vaticano 1997; PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELLA NUOVA EVANGELIZZAZIONE, *Direttorio per la catechesi*, 23 marzo 2020, San Paolo, Cini-sello Balsamo (MI) 2020.

³ G. RONZONI, *Il progetto catechistico italiano. Identità e sviluppo dal Concilio Vaticano II agli anni '90*, Elledici, Leumann (TO) 1997.

viene a incontrarsi con i medesimi contenuti cristiani spiegati nella scuola, ma con un differente accostamento nel significato e nel metodo.

In quest'ultimo decennio l'intero impianto scolastico e catechistico è soggetto a un problematico ripensamento. In entrambi i casi si assiste oggi a un forte dinamismo evolutivo, interpretato da taluni come domanda di cambio, più ampiamente per l'IRC nella scuola, da sempre in ricerca di una identità chiara e condivisa,⁴ mentre uno sviluppo apparentemente più tranquillo anima la catechesi, con una percezione di sé meno problematica, ma anche meno coinvolgente, perché l'offerta catechistica è avvertita come una proposta piuttosto teorica, astratta e quindi disattesa. Ciò si manifesta in particolare – come vedremo – nel mondo giovanile.

Nell'economia della rivista, a noi viene richiesta, per il decennio che sta volgendo a termine, un'angolatura specifica di riflessione che riguarda la componente educativa nei due ambiti, nella scuola pubblica (statale e paritaria) e nella catechesi della comunità.

1.2. Centro focale: l'educazione

Una necessità è venuta emergendo con insistenza in relazione soprattutto alla gioventù: il compito educativo. Esso supera per sé il duplice ambito del nostro argomento, ma l'investe direttamente, in quanto propone due fattori comuni: il riferimento a dei minori; una comunanza di scopo – educare appunto – che è congeniale ai compiti di un IR scolastico e di una catechesi; esso poi favorisce tra loro una più equilibrata relazione e incentiva il potenziale formativo di entrambi.

In tal senso disponiamo di una documentazione che permette di mettere a fuoco il nostro pensiero. Diciamo subito che di educazione ha parlato di più la Chiesa italiana, ovviamente in rapporto alla catechesi, ma anche a riguardo dell'IRC della scuola.

Per l'ambito scolastico, notiamo che il Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) non si esprime in maniera dettagliata e specifica sull'educazione nella scuola e ancor meno quanto all'IRC; ma, proponendo ufficialmente le sue direttive come «sistema educativo di istruzione e di formazione», afferma uno svolgimento scolastico che intende essere radicalmente educativo per l'insieme di verità e valori che le diverse discipline hanno in sé stesse, con aperture anche religiose. In questo quadro generale riteniamo che utili punti di riferimento sul nostro tema, apparsi nell'ultimo decennio, siano in particolare due: le *Indicazioni nazionali* di IRC nel primo ciclo (2010) e nel secondo ciclo (2012); la materia *Educazione civica*, con linee guida per il suo insegnamento (2019).

Da parte della Chiesa notiamo in questi ultimi anni una decisa e fin qui inedita scelta pastorale sull'educazione che si esprime in termini generali, ma che riguarda direttamente la catechesi, l'IRC, e ogni altro ambito in cui la Chiesa ha a che fare con dei minori.

Facciamo anzitutto riferimento a due interventi papali emblematici, uno posto all'avvio del decennio e l'altro alla sua conclusione e insieme in apertura a un nuovo decennio ed oltre. Benedetto XVI nel gennaio 2008 scrisse un testo di rilevante portata dal titolo *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*.⁵ Nel periodo 2019-2020, papa Francesco

⁴ Siamo al cuore di un dibattito presente fin dalle origini, ma che oggi a livello europeo è diventato più radicale e divisivo (cfr. nota 23).

⁵ BENEDETTO XVI, *Lettere*, <www.vatican.va>, 2008. Nell'ottobre dello stesso anno, nel quarto Convegno Ecclesiale a Verona, affermava, sviluppando l'idea, «una questione fondamentale e decisiva è quella dell'educazione

lancia con ardore la sua più recente iniziativa denominata *Patto Globale sull'educazione*, affinché l'educazione sia «creatrice di fraternità, pace e giustizia» (ottobre 2020). È una scelta insieme riepilogativa di quanto da lui proposto continuamente nel corso del pontificato, e programmatica: perché «educare è un atto di speranza». ⁶ A seguito dei pronunciamenti papali si impegna in particolare la Congregazione per l'educazione cattolica con tanti, lucidi interventi. ⁷ Il Pontificio Consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione pubblica nel 2020 il *Direttorio per la catechesi* in cui propone specifici riferimenti all'educazione in relazione alla scuola, all'IRC (nn. 309-318) e ovviamente alla catechesi (cap. V, *La pedagogia della fede*).

Venendo alla Chiesa italiana, la CEI ha prodotto una nutrita serie di interventi, sempre con riferimenti all'educazione nella scuola (IRC) e nella catechesi. Ne ricordiamo tre maggiori, inerenti al nostro tema. All'interno del Progetto culturale orientato in senso cristiano (1997), si colloca il testo *Le sfide dell'educazione* (2007); ⁸ per il decennio 2010-2020, sono stati proposti gli orientamenti pastorali *Educare alla vita buona del Vangelo*; ⁹ infine, menzioniamo l'ultimo testo, *Pastorale per la scuola* (2020), voluto in collegamento con gli *Orientamenti pastorali* appena citati. ¹⁰

2. Educazione e religione

Lo sguardo storico complessivo porta ad approfondire il compito educativo nell'ambito specifico dell'IRC e della catechesi. Si snoda un percorso articolato che necessita di una riflessione su tre componenti tra loro collegate: cosa intendere per educazione nella scuola; per quale identità di IRC in essa si realizza; la reazione degli alunni alla proposta educativa. Un altro punto successivo riguarderà come di fatto, dalle due istituzioni, Stato e Chiesa, vengono orchestrate istanza educativa e IRC.

2.1. Quale educazione nella scuola

Più sopra abbiamo presentato una panoramica storica, in cui sia dallo Stato e, soprattutto, dalla Chiesa l'impegno educativo è emerso come centro focale che possiamo volgarizzare così:

della persona», in IDEM, *Discorsi*, <www.vatican.va>, 2008. La sua riflessione ha lasciato una forte traccia nella Chiesa italiana.

⁶ «Global compact on education. together to look beyond», in FRANCESCO, *Videomessaggio*, <www.vatican.va>, 2020.

⁷ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, <www.vatican.va>, 1997; IDEM, *Lettera circolare sull'insegnamento della religione nella scuola*, <www.vatican.va>, 2009; *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell'amore*, www.vatican.va>, 2013.

⁸ UFFICIO NAZIONALE DELLA CEI PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, EDB, Bologna 2007.

⁹ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Educare alla vita buona del Vangelo*, 4 ottobre 2010, in «Notiziario CEI» 44 (2010) 7, 241-302. Di rilievo è stato l'incontro nazionale degli insegnanti di religione (2009), fin qui l'unico, dal titolo *Meeting IdR 2009. «IRC per una cultura a servizio dell'uomo»*. Gli atti sono in CEI – SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC, «Io non mi vergogno del Vangelo» (Rm 1, 16). *IRC per una cultura a servizio dell'uomo. Meeting IdR 2008*, EDB, Bologna 2010.

¹⁰ COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *Educare, infinito presente. La pastorale della Chiesa per la scuola*, 2020, <https://educazione.chiesa.cattolica.it>. Sul pensiero di questo sussidio torneremo più avanti.

se quanto si fa per i giovani è impostato e realizzato in una visione educante, produce frutto; invece, senza di essa, per quanto buona sia l'iniziativa, si costruisce sulla sabbia magari dell'emozione, della gratificazione, ma non sulla base della ragione e della volontà, per una scelta di libertà, in rapporto a valori esistenziali della persona.

Sviluppando per un momento il senso di educazione nella scuola, assumiamo il pensiero del pedagogo Carlo Nanni, che concentra così una definizione generale di educazione:

*Promozione, strutturazione e consolidamento delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo cosciente, libero, responsabile e solidale, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata, tra interiorità personale e trascendenza.*¹¹

Questa descrizione sommaria, ha ricevuto da parte della Chiesa un approfondimento aggiornato che merita sia conosciuto e reso operativo in ogni ambito educativo, in particolare in quello scolastico di ogni ordine e grado. Il pensiero si inserisce bene nel cosiddetto «Patto educativo» promosso da Papa Francesco e citato sopra.¹²

Nel suo solco, facendo riferimento diretto alla scuola in Italia, in *Pastorale della Chiesa per la scuola* sopra citata, che ha nel titolo un significativo *Educare, infinito presente*, la CEI afferma:

La relazione educativa è il cuore della scuola. Istituzione e comunità al tempo stesso, la scuola educa attraverso la relazione tra adulti e giovani, mediante l'istruzione e la cultura. I confini tra istruzione ed educazione sono tutt'altro che netti: non esiste, infatti, una trasmissione culturale neutra dal punto di vista dei valori. L'istruzione è parte del compito educativo; essa – ricorda Norberto Bobbio – dà forma alla persona suscitando “l'inquietudine della ricerca, il pungolo del dubbio, la volontà del dialogo, lo spirito critico, la misura nel giudicare, lo scrupolo filologico, il senso della complessità delle cose”. È dunque meravigliosa e davvero importante «la vocazione di quanti, collaborando con i genitori nello svolgimento del loro compito e facendo le veci della comunità umana, si assumono il compito di educare nelle scuole. Una tale vocazione esige speciali doti di mente e di cuore, una preparazione molto accurata, una capacità pronta e costante di rinnovamento e di adattamento».¹³

2.2. Quale identità dell'IRC

Ora si dà il compito di esplorare come, nei tempi a noi più vicini, sia stata affrontata la dimensione educativa nell'insegnamento della religione nella scuola. Si impone però subito un tema previo oggi quanto mai discusso: il problema dell'identità dello stesso IRC. È diventata una questione complessa e divisiva dovuta anche all'allargamento dell'attenzione all'area europea. Riportiamo alcuni punti salienti del dibattito, storicamente coniugabile in due aspetti tra loro interconnessi, ma dialetticamente elaborati e praticati: *scuola di religione*, che si concretizza in un

¹¹ C. NANNI, *Educazione*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, seconda edizione riveduta e aggiornata, LAS, Roma 2008, 369.

¹² Una buona sintesi è rappresentata dall'intervista fatta a V. Zani da P. BERTONCELLO (a cura di), *Un Patto educativo globale: perché? Il significato dell'evento promosso da papa Francesco*, in «Ekklesia. Sentieri di Comunione e Dialogo» 3 (2020) 6, 25-28; E. DAL COVOLO - M. MANTOVANI - M. PELLERER, *L'Università per il patto educativo. Percorsi di studio*, LAS, Roma 2020.

¹³ COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *Educare, infinito presente*, cap. 1, n. 3. *Educazione*. Si veda pure R. QUAGLIA - L. FERRO - M. FRAIRE (a cura di), *Religione, scuola, educazione, identità. Atti della giornata di Studio, Università degli Studi di Torino - 8 giugno 2007*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

insegnamento codificato, per lo più come IR cattolico o evangelico o di altre religioni; *religione a scuola*, che riflette a monte su senso, portata e pratica della componente religiosa in classe.

► Quanto alla scuola di religione

In Italia su questo argomento non ci fu mai una fase di consenso pacifico. Che la soluzione sia stato un “forzato” Concordato tra Stato e Chiesa nel 1929, poi rinnovato nel 1984, e arricchito di precisazioni mai concluse, ebbene tutto ciò porta a riconoscere una criticità della situazione che permane.¹⁴ Il nocciolo delle attuali problematiche deriva dal fatto che dalla parte della Chiesa (CEI) si mantiene una posizione fissa e stabile, pur con degli adattamenti legati al contesto culturale. Viene affermato e difeso il contenuto cattolico dell’insegnamento della religione, perché ciò – tra le altre ragioni – è codificato dal patto concordatario, e da esso non si può deviare. Da parte laica, anche tra cattolici, si afferma la possibilità di coniugare l’IRC con altre proposte integrative, anzi si spinge pure al superamento del carattere confessionale di esso, come più avanti vedremo.

La discussione continua, anche se in toni più smorzati rispetto ad anni prima (pensiamo agli anni ‘80, tempo di revisione del Concordato).¹⁵ Vi sono ancora incontri di studio di vario livello, pubblicazioni di articoli e libri, specie in ambito didattico, e quindi una bibliografia che, includendo, come avviene da parte di alcuni autori la produzione europea,¹⁶ appare ampia e variata¹⁷ sulla natura di questo insegnamento, sulla pratica della docenza, sulla figura degli insegnanti e degli alunni.

Se dopo quasi un quarantennio (1984-2020) diamo una valutazione, alla luce delle ricerche sopra citate, si avverte una serie di debolezze, pur non annullando la migliorata qualità raggiunta. Vengono segnalate: l’incerto riconoscimento dell’ora di religione, come paritario alle altre discipline; la precarietà oraria (un’ora settimanale, salvo nella scuola primaria, con in più una collocazione arbitraria nel tempo); il mancato riconoscimento giuridico di una valutazione come le altre discipline; l’inadeguata preparazione e capacità didattica di diversi docenti; la difficoltà di una corretta gestione del pluralismo culturale e religioso, data la presenza di alunni credenti e non credenti o di diverse appartenenze religiose; la non facile trattazione corretta dei contenuti cristiani (Bibbia, dogmi, morale, escatologia, storia della Chiesa...); l’incapacità di realizzare un approccio ermeneutico dei contenuti; la difficoltà di reperire ed evidenziare la componente religiosa nelle materie scolastiche e nell’attuale mondo della cultura; la mancata attuazione di una disciplina alternativa. Ancora: se si può dire che è maturata la distinzione tra IRC e catechesi, non si dà però quasi alcun rapporto con l’insegnamento religioso della comunità, espresso come catechesi.¹⁸

¹⁴ Si veda sopra, nota 1.

¹⁵ Cfr. PAJER, *Scuola e religione in Italia. Quarant’anni di ricerche e dibattiti*.

¹⁶ Tra questi eccelle F. Pajer (cfr. nota 23).

¹⁷ Ricordiamo, fra gli altri, Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell’insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 441-446; CICATELLI, *Guida all’insegnamento della religione cattolica*, 359-363; PAJER, *Scuola e religione in Italia. Quarant’anni di ricerche e dibattiti*, 443-448; IDEM, *EREnews* (European Religious Education Newsletter). Notiziario trimestrale dedicato all’IR in Europa (per posta elettronica); IDEM, *IREnews* (Insegnare le Religioni in Italia). Notiziario trimestrale dedicato all’IR in Italia (per posta elettronica).

¹⁸ Cfr. P. USAI, *Punti di debolezza della disciplina*, in S. CICATELLI-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*, Elledici, Torino 2017, 121-128.

Questo discernimento critico non annulla la verità che l'attuale IRC si può qualificare un insegnamento "valoriale", attento alla questione del senso, e in ciò proteso a essere un servizio educativo, come vediamo qui sotto e più avanti.

Con convinzione i curatori della quarta ricerca sul campo, in tempi a noi vicini vengono a concludere: «Il titolo della ricerca – *Una disciplina alla prova* – impone di rispondere al quesito in esso implicito, cioè se la prova sia stata superata. Senza eccedere in ingiustificato ottimismo, ci sembra di poter ritenere soddisfacente lo stato di salute dell'IRC: il quadro appare complessivamente positivo, anche se – come è ovvio – alcune ombre accompagnano le diverse luci che è stato possibile rilevare».¹⁹

A livello europeo, sempre sulla scuola di religione, ha preso posizione il Consiglio delle Conferenze episcopali di Europa e ne ha fatto oggetto di studio l'associazione *Europäisches Forum für Religionsunterricht*, cui partecipano rappresentanti dei diversi paesi europei. In una ricerca accurata sull'IR in Europa,²⁰ si è prestata attenzione ad alcuni risultati studiati da esperti: resta dominante un IR confessionale, ma in un plurimo modo di concepirlo e attuarlo; si constata due epistemologie sul senso da dare alla confessionalità: alcuni pochi stati svolgono un'istruzione religiosa a base teologico-catechistica (catechismo a scuola); altri, parlano di un'istruzione religiosa nel quadro delle finalità della scuola, a base culturale-teologica in dialogo con le scienze della religione; vi è tendenza ad avvalersi di forme più o meno ampie di IR non confessionale, o anche di un IR interconfessionale o ecumenico; un elemento emergente è la sottolineatura della forte valenza etica riconosciuta all'IR.²¹

► Quanto alla religione nella scuola

Come annotato sopra, è un'altra prospettiva strutturata dialetticamente rispetto al predominante IR confessionale cercando le ragioni secondo cui nella scuola pubblica si deve o non si deve parlare di religione.²²

Fanno da riferimento studiosi europei, sollecitati dal *Consiglio di Europa* e dalla *Commissione europea*. Orizzonte ideologico comune da sostenere e dentro cui riflettere è la laicità dello Stato, nella complessità e variabilità del suo significato. In verità anche in ambito cattolico, come detto sopra, la laicità della scuola viene riconosciuta, ma compresa all'interno della confessionalità con varietà di accenti. Viceversa in ambito europeo non religioso è la laicità della scuola che costituisce il dato primario, relativamente al quale va calcolato il perché e come la religione, segnatamente una specifica confessione religiosa deve, o almeno può, entrare nella scuola, e ciò secondo una varietà di modalità.²³

¹⁹ CICATELLI-MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova*, 272.

²⁰ CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (a cura di), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

²¹ Relazione finale di O. MARSON, *Religione e scuola in Europa. Temi e orientamenti*, in CEI - SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (a cura di), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, 407-431.

²² Ci viene da citare un'importante rivista di una editrice cattolica, iniziata nel 1972 e cessata nel 2004, con il titolo significativo *Religione e scuola*, dove era sempre presente un'attenzione critica stimolante riguardo al predominante IRC. La sua scomparsa – senza alcuna successione – esprime per l'Italia, un segno purtroppo negativo dell'ultimo decennio.

²³ Qui è doveroso ricordare la fonte informativa più competente sull'argomento: F. PAJER (con cui si può non essere sempre d'accordo sull'interpretazione, ma non sull'informazione), *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia 2017 (con ampia bibliografia). Si veda anche E. GENRE - F. PAJER, *L'unione europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Claudiana, Torino 2015 (il punto

Qui merita ricordare due proposte epistemologiche che determinano percorsi di attuazione didattica.

Dal mondo britannico proviene un ormai noto modello:²⁴

- *Learning into religion*: comporta l'imparare dalla propria tradizione di fede con il riferimento alla teologia come scienza. È gestito dalle Chiese, si tratta dell'insegnamento confessionale con debite integrazioni. Sarebbe la posizione cattolica accennata sopra (= come credere alla religione proposta come fede);
- *Learning from religion*: è impostato sulla conoscenza delle tradizioni religiose da cui si fanno emergere i profili di rilevanti culture, molteplici valori di ordine etico, indicazioni di senso. Vi rientra l'IRC italiano, in simbiosi con il modello precedente (= cosa offre la visione religiosa);
- *Learning about religion*: è un approccio tendenzialmente oggettivo all'esperienza religiosa (= cosa è la religione).

Si potrebbe parlare di un quarto modello che prescinde dalle scienze della religione, per mettere in luce fatti e dati religiosi contenuti nelle discipline (*learning out of religion*), come in Francia.

F. Pajer commenta che il campo semantico della religione ha subito cambiamenti radicali e cita il pensiero di J.J. Tamayo:

Dalla religione come fenomeno residuale, prossimo a estinguersi, alla religione come dimensione fondamentale che configura l'identità culturale dei popoli e intere comunità umane; dalla religione come rifugio alle angosce individuali alla religione come fonte di conflitti, di nuove guerre di religione, di fondamentalismo terrorista; dalla "religione invisibile" diagnosticata da Thomas Luckmann alla religione politica (fatta propria da tendenze conservatrici); dalle religione critica e sovversiva alla religione devozionale subalterna al sistema.²⁵

Lo stesso F. Pajer, al termine del cammino cui come studioso è fin qui giunto, propone una "terza via" per «superare nella scuola una doppia speculare unilateralità: l'unilateralità del discorso teologico che, per risultare "conforme alla dottrina della chiesa", non rinuncia al suo carattere legittimamente confessionale, ma per ciò stesso non può più rivendicare un'udienza indiscriminata e vincolante nella scuola di tutti»; e, d'altro lato, «è unilaterale proporre come religione nella scuola un cammino impostato "sulle scienze accademiche della religione" (storia, filosofia, antropologia...) che per quanto scientificamente accreditate, mal si conciliano – agli occhi della pedagogia religiosa – con i più ampi bisogni educativi, e non solo cognitivi dell'alunno minorenne». La "terza via" si impegna a porsi come «"iniziazione alla religione", "una grammatica del religioso" in cui vengono a dialogo le due razionalità, teologica e delle scienze religiose, proprio nel momento didattico in cui i giovani alunni, aprendosi alla vita, ne scoprono il ricco universo simbolico-religioso nei diversi linguaggi, morfologie, messaggio», per cui è offerta una

di vista valdese); B. SALVARANI, *Educare al pluralismo religioso*. Bradford chiama Italia, EMI, Bologna 2006; C. MACALE, *Insegnamento della religione cattolica in un tempo di pluralismo*, in «Orientamenti Pedagogici» 66 (2019) 4, 835-860.

²⁴ Cfr. PAJER, *Dio in programma*, 86-87.

²⁵ *Ibidem*, 174, nota 4.

motivata, anzi necessaria ricchezza culturale, senza che sia spento – aggiungiamo noi – il “rischio” della fede.²⁶

2.3. Quale reazione dei giovani alunni

In coerenza con l'argomento generale sull'educazione e la religione nella scuola, badando specificamente all'ora di religione, va affrontata una riflessione sui soggetti che la frequentano, qui per noi i giovani alunni della scuola secondaria di secondo ciclo, adolescenti tra i 15 e i 19 anni. Per questa via evidenziamo l'atto della *receptio* che aiuta a mettere a fuoco la validità della proposta, e dunque l'efficacia dell'IRC. Per fare ciò, per il periodo di tempo che ci interessa, disponiamo di numerose e valide ricerche sul campo, che distinguiamo in due gruppi tra loro correlati: indagini che riguardano più in generale il rapporto dei giovani con la fede,²⁷ il che vale come significativo contesto a ricerche più direttamente in rapporto all'IRC nella scuola.²⁸

Da queste ultime possiamo trarre questa sintesi positiva, da coniugare con le debolezze sopra accennate: nel periodo che stiamo prendendo in considerazione, per il secondo ciclo (ma vale proporzionalmente per gli altri cicli), la scelta di parteciparvi è compiuta da un rilevante maggioranza degli alunni; l'IRC è disciplina stimata e gradita; la stessa integrazione dei docenti di religione nel mondo della scuola è ampia e diffusa; è apprezzato e quindi richiesto l'approccio “esistenziale” al dato religioso e specificamente a quello cristiano; è acquisita la distinzione senza contrapposizione tra IRC e catechesi; si constata negli ultimi anni un'accresciuta conoscenza dei contenuti cristiani, sia pur in termini confusi e selezionati, e ciò vale in particolare in ambito morale sulle questioni dibattute a livello di giustizia, di sessualità, di valori sociali...; è riconosciuto il miglioramento dei docenti, in maggior parte laici, in competenza intellettuale e metodologica.²⁹

²⁶ PAJER, *Scuola e religione in Italia, Quarant'anni di ricerche e dibattiti*, 429-430. Vedi pure MACALE, *Insegnamento della religione cattolica in un tempo di pluralismo*, 835-860.

²⁷ In termini più generali sul rapporto giovani e fede, cfr. R. BICHI - P. BIGNARDI (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2015; IDEM, *Il futuro della fede nell'educazione dei giovani. La Chiesa di domani*, Vita e Pensiero, Milano 2018; P. BIGNARDI - E. MARTA - S. ALFIERI, *Generazione Zeta. Guardare il mondo con fiducia e speranza*, Vita e Pensiero, Milano 2018, F. GARELLI, *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, il Mulino, Bologna 2016. Indubbiamente la ricerca quantitativa conferma ciò. Se nel 2013 – secondo l'Istituto Toniolo di Studi Superiori presso l'Università Cattolica di Milano – si poteva parlare di giovani credenti nella religione cattolica per il 55,9%, di atei per il 15,2%, di agnostici per il 7,8%, di credenti in una entità superiore per il 10%, un anno dopo, nel 2014, la percentuale dei credenti cala al 52,2%, mentre cresce la percentuale di atei e agnostici. Quanto alla Chiesa, dei giovani richiesti di darle un voto tra 1 e 10, il voto medio è stato del 4%.

²⁸ Sono da nominare per la loro validità i quattro volumi di indagine sull'IRC approntati dall'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana di Roma tra il 1991 e il 2017: G. MALIZIA - Z. TRENTI (cura di), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della Religione Cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1991; IDEM, *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato*, SEI, Torino 1996; G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICATELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnamento di religione nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (TO) 2005; S. CICATELLI - G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine sull'insegnamento della religione in Italia, a trent'anni dal Concordato*, Elledici, Torino 2017. Attenzione va data ai diversi volumi dell'Osservatorio socio-religioso del Triveneto sull'insegnamento di religione cattolica, per tanta parte a cura di A. CASTEGNARO, *Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica*, EDB, Bologna 2009.

²⁹ È stato oggetto della terza indagine, *Una disciplina in evoluzione*, 285-289.

3. Forme di attuazione dell'educazione nell'IRC

L'istanza educativa copre tutta l'area dell'esistenza, entro cui – detto con linguaggio comune – si affaccia la questione del senso, dei valori, delle relazioni..., con la classica triplice scansione “chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo”. Abbiamo accennato sopra ai ripetuti inviti della Chiesa a questo scopo, di cui fa da sintesi incisiva il recente invito al “Patto globale per l'educazione” di Papa Francesco, che mette in luce la massima urgenza di impegnarsi nell'ambito religioso (si è accennato alla condizione critica della scelta di fede della gioventù italiana) e contestualmente umano. Cosa può offrire a questo proposito la scuola, di per sé una delle maggiori, universali agenzie educative, segnatamente l'IR (cattolico) cui siamo direttamente interessati?

Sempre tenendo conto della funzione di aggiornamento dell'articolo, conviene distinguere l'apporto educativo da parte dello Stato circa l'IRC e quello della Chiesa (CEI). Ma prima va fatta una sottolineatura: dalle ricerche sul campo, sopra citate, i giovani alunni, che in maggioranza hanno scelto l'IRC, sono attenti e disponibili a una “crescita” nell'ordine delle verità e dei valori. Dunque vi è da agire con competenza e decisionalità pedagogica.

3.1. Da parte dello Stato

Intendiamo il contributo educativo che può dare la scuola pubblica sia statale che paritaria, inclusa particolarmente la scuola cattolica. Certamente un contributo viene dato globalmente per il fatto di essere “scuola”, cioè concentrazione ampia di conoscenze e di saperi, di relazioni con docenti e tra i compagni, di riflessioni su problemi e valori... Specificamente dallo Stato vengono offerte diverse opportunità. Qui ci limitiamo a due piste:

La prima si riferisce alle *Indicazioni del secondo ciclo per l'IRC* (2012). Possiamo riconoscere ad esse un contributo educativo nel modo di porsi: si parla di “aree di significato”, perché il contenuto non è qualcosa di oggettivo e rigido da apprendere, ma come un sistema di argomenti che acquistano valore nel rapporto con la persona. Si propone un percorso teorico sotteso a tre aree con una precisa impostazione pedagogico-didattica: area antropologico-esistenziale (si generano e accolgono domande di senso dai contenuti religiosi esposti); area storico-fenomenologica (si conoscono le risposte varie a livello culturale, cioè quanto il mondo e la storia offrono alle domande di senso); area biblico-teologica (si fa una riflessione sistematica, mediante un confronto con le fonti autentiche della fede cattolica).³⁰

Una seconda pista consona al nostro tema è data dalla nuovissima disciplina *Insegnamento di scolastico di educazione civica* (Legge 92, 20 agosto 2019). Si afferma che

l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona (art.1). Nel primo e nel secondo ciclo di istruzione [si propone come un] insegnamento trasversale, che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società (art.2).

³⁰ Cfr. S. CICAPELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 300-301.

Non ci fermiamo a commentare, ma soltanto a indicare come possa esservi spazio per una partecipazione di diversi curricoli scolastici, e dunque anche per la disciplina IRC (tanto più se si osservano le *Indicazioni* relative agli obiettivi e competenze etiche nei diversi gradi di scuola).³¹

3.2. Da parte della Chiesa

Possiamo affermare la diretta, insistente sollecitazione perché sia riconosciuto e proposto come educativo ciò che viene indicato come dato religioso (cristiano). Lo dichiara la documentazione portata all'inizio, cui aggiungiamo l'insistenza del *messaggio* annuale della CEI per invitare a partecipare all'IRC come illuminazione e crescita di cristiano come cittadino e di cittadino come cristiano.³² Per il che cosa in concreto questo comporti, la Chiesa rimanda alle *Indicazioni* programmatiche dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore di II grado, cui abbiamo appena accennato.

Il riferimento più recente del decennio cui attendere è costituito dal Sussidio della CEI, *Pastorale della Chiesa per la scuola*, 2020, già citato. Il documento – come vedremo – non riguarda direttamente l'IRC, ma in forza della responsabilità su di esso per via concordataria, esprime il suo punto di vista attenendosi con cura a ciò che entro tale quadro viene stabilito, includendolo, e ciò è nuovo, in una visione pastorale della scuola. Il titolo del Sussidio, *Educare, Infinito Presente*, esprime bene l'ottica educativa. In sintesi riportiamo il pensiero ivi espresso:

Il luogo in cui la Chiesa collabora con la scuola e contribuisce alle sue finalità è l'Insegnamento della Religione Cattolica, spazio pubblico in cui lo studente può incontrare la dimensione religiosa in maniera culturalmente attrezzata e rispettosa della sua libertà. L'IRC ha a che fare in modo trasversale con i diversi aspetti della vita scolastica: la crescita degli studenti, la famiglia, la formazione degli insegnanti e dei dirigenti, la qualità delle relazioni educative e della didattica. È perciò importante che l'IRC non sia isolato dal più ampio contesto scolastico [...]. La dimensione religiosa, d'altronde, è un elemento molto rilevante per l'identità e la crescita personale e riveste un carattere non solo privato ma anche pubblico, tale da renderla un fattore di sviluppo sociale e culturale. Si tratta di un aspetto che riveste una forte valenza educativa, in quanto si rivolge all'interesse della persona e ispira il suo progetto di vita e di società [...]. Tutto ciò conferma come il fine della scuola non possa realizzarsi se non in un contesto di sana e positiva laicità: una laicità non ostile e conflittuale, ma amichevole e collaborativa, seppure nella rigorosa distinzione delle competenze proprie delle istituzioni politiche da un lato e di quelle religiose dall'altro. Il riconoscimento della legittima autonomia delle realtà terrene, infatti, non comporta che i credenti nascondano la loro fede, né può far dimenticare che la tematica e la sfera religiosa appartengono al sapere essenziali dell'educazione e della formazione della persona.³³

³¹ «Oggi – come ha avuto a dire G. Cipollari, nell'intervista rilasciata ad *Avvenire* il 27 agosto 2020 – occorre diffondere la coscienza critica nei confronti del grande problema della condizione umana. Da qui l'attenzione verso i grandi problemi attuali e quei valori irrinunciabili legati alla dignità della persona, rappresentanti il filtro di lettura con cui affrontare in contesto educativo tutti i temi dell'educazione civica». Più in dettaglio si veda C. MACALE, *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso: le sfide del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado*, EA Anicia, Roma 2020.

³² Non va dimenticata la Nota Pastorale della CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, 1991, che si può giudicare il documento migliore pubblicato, da cui attinge anche la *Pastorale della Chiesa per la scuola* un trentennio dopo.

³³ Cfr. COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *Educare, infinito presente*, cap. 2, n. 1: *La gioia del Vangelo per la scuola*.

4. Un confronto tra i due contesti: IRC e catechesi alla fine di un decennio

Al termine della ricerca, possiamo tirare le somme sottolineando alcuni punti maggiori.

Il compito educativo riguardo all'IRC nelle istituzioni scolastiche pubbliche, statali e paritarie, tra cui la scuola cattolica, ha ottenuto nel decennio passato un'attenzione più esplicita: dalla Chiesa in termini forti, quasi drammatici (cfr. il *Patto Globale sull'educazione*); dallo Stato in forma indiretta ma pertinente, in particolare nelle *Indicazioni nazionali*, segnatamente per la secondaria superiore o di secondo grado, e nella nuovissima materia *Insegnamento scolastico di educazione civica*. Come appare dalle citate ricerche sul campo riguardo all'IRC, il buon consenso ottenuto dai giovani – e di riflesso la validità dei docenti – affermano in prevalenza la validità di una docenza in ottica “esistenziale”. Appare meno avvertita e sviluppata da parte dei docenti interessati l'incidenza delle diverse discipline scolastiche (storia, letteratura, arte, scienze...) sull'IRC e il suo impegno educativo, impoverendo lo spessore culturale dell'IR stesso.

Dal contesto europeo recepiamo la discussione quanto mai aperta sulla ragion d'essere e sull'identità della religione nella scuola. I differenti approcci indicati dal sistema inglese sopra citati, indicano la diversità dei percorsi battuti. In ogni caso si riconosce, con accenti diversi, la legittima presenza del dato religioso nella scuola dal punto di vista educativo per il contributo culturale e valoriale (etico). Viene messo in discussione un IR confessionale, giudicato da diversi paesi non adeguato al pluralismo religioso e culturale laico dell'attuale società. È quanto invece sostenuto dalle diverse Chiese, che intendono porre maggiore attenzione al dialogo ecumenico e anche interreligioso, alla dimensione antropologica, in una comprensione sanamente laica della società attuale.

Per la catechesi l'ottica educativa è per sé connaturale, ma non sempre sviluppata, qualora continuasse una forma scolastica preconciare di istruzione astratta.³⁴ Il Vaticano II, che tra i suoi documenti iniziali pone *Gravissimum educationis*,³⁵ segna una svolta radicale. All'inizio abbiamo citato due strumenti pedagogicamente attrezzati: i *Catechismi della CEI* per le diverse età, tradotti via via in progetti educativi di qualità in Associazioni come l'Azione Cattolica, e in altri movimenti; a livello di Chiesa universale, va ricordato l'ultimo documento arrivato, il *Direttorio per la catechesi* che dedica il capitolo V a *La pedagogia della fede*, con una sezione dedicata a *La Pedagogia catechistica* (nn. 179-181) in dialogo pure con le scienze umane. Non diamo qui un giudizio di valore, ma constatiamo il rilievo di una prospettiva educativa che si apre con rinnovata speranza.

Una parola è obbligatorio dire come caratteristica di questo tempo: riguarda il *rapporto paradossale tra scuola di religione cattolica e catechesi*, da qualificare come sorelle purtroppo separate in casa. Dalle varie ricerche sul campo dell'Istituto di Catechetica nell'Università Salesiana sopra citate, constatiamo che l'IRC della scuola dona oggi, per quello che può, l'approccio al cristianesimo con peculiarità che non si riscontrano nella comunità. Infatti, ha un numero ben più grande di ascoltatori (quanti sono i giovani che partecipano alla catechesi e ad altre offerte della comunità?). Inoltre, pur nello scarso tempo a disposizione, con l'IRC può essere affrontata una tematica religiosa, in particolare cristiana, in dialogo aperto e schietto con gli alunni, ponendo un'attenzione critica positiva al contesto culturale pluralista e laico. La comunità cristiana, in-

³⁴ ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, a cura di F. Kanheiser-Feliziani, Elledici, Leumann (TO) 2011.

³⁵ *Enchiridion Vaticanum. 1. Documenti ufficiali del Concilio Vaticano II. Testo ufficiale e versione italiana*, EDB, Bologna 1985¹³, nn. 819-852.

vece, presentando la persona di Cristo e il contenuto della fede come si situa nei confronti dell'attuale cultura giovanile? Sono considerati gli orizzonti aperti dal Sinodo dei giovani? Si deve infine lamentare il mancato dialogo tra scuola e comunità.

Per esperienza personale ho notato che diversi presbiteri neanche sanno, e tanto meno stabiliscono un rapporto dialogico con le scuole nel territorio. Un dato di fatto è la reciproca estraneità tra quanto fanciulli e ragazzi apprendono nell'ora di religione, dall'insegnante e dai libri che usano, e quanto sentono sullo stesso argomento (ad es. la creazione, la natura della Bibbia, la persona di Gesù, la natura della Chiesa) dal catechista dell'iniziazione cristiana. Ecco il paradosso: una comunità che mostra di non sapere che vi è un insegnamento di religione cristiana frequentato da tanti suoi giovani, e una scuola composta di tanti studenti credenti che ignora la comunità.

Qui viene opportuna un'ultima precisazione. È a prima vista motivata dal già citato volume della CEI, *Pastorale per la scuola* (2020), valutabile come il più recente e significativo documento ecclesiastico a riguardo dell'educazione proprio nella scuola pubblica in generale, non solo cattolica. Viene considerato anche l'IRC. Da qui la domanda se viene rispettata la giusta distinzione tra esso e la catechesi. Il testo accetta pienamente, anche non nominandolo, il pensiero ufficiale della Chiesa riassunto nella formula «distinzione e complementarità». Del resto denominare il libro *Pastorale per la scuola* e non *della scuola* esprime la volontà di rispettare la diversità dei punti di vista, di «non confondere missione evangelizzatrice e insegnamento scolastico»³⁶ (lo si vede anche dal modo chiaramente distinto nel testo quando si cita l'IRC nella prospettiva pastorale). Invece, di innovativo vi è di innovativo vi è un atteggiamento che possiamo chiamare inversione di visuale: se nel passato si affermava con insistenza tenace la distinzione tra IRC e catechesi con il rischio di creare una contrapposizione e reciproca ignoranza, che è di fatto avvenuta come qui sopra abbiamo accennato, invece con il libro succitato si afferma, con le acquisite debite distinzioni, un più maturo significato di «complementarità» dei due approcci al dato religioso cristiano. A nostro parere, pur riconoscendo una certa ambiguità del titolo, il testo va compreso come motivato e aggiornato invito alla Chiesa a un compito nuovo tra essa e la scuola, ivi implicato un migliore rapporto tra IRC e catechesi.

bissoli@unisal.it ■

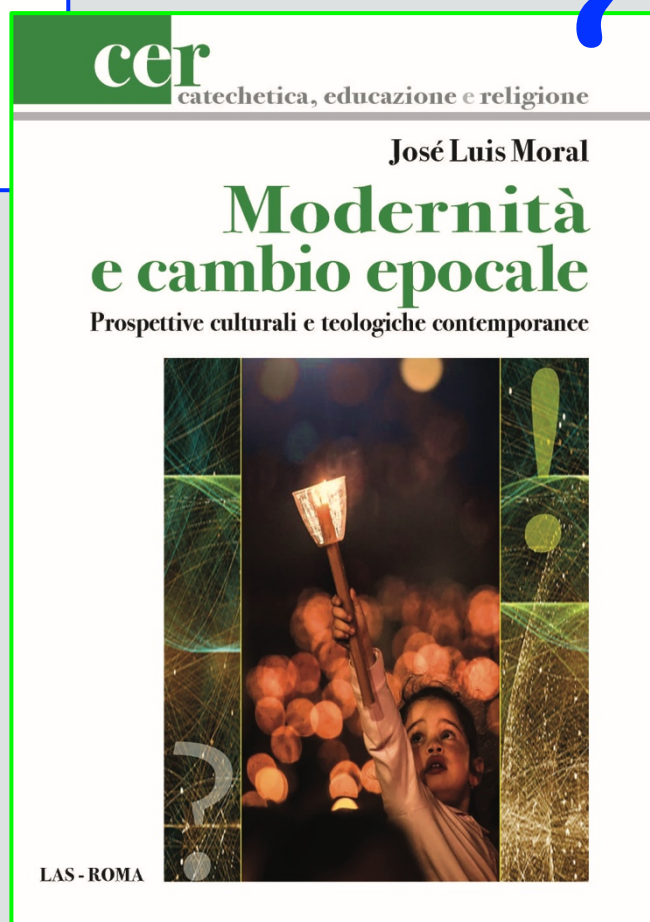
³⁶ Cfr. COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *Educare, infinito presente*, cap. 2.

6



Collana «CER»

7



ISTITUTO DI
CATECHETICA
iCa

Tortuosi percorsi dell'istruzione religiosa in Europa Verso quale domani?

Flavio Pajer*

Winding paths of Religious Education in Europe. Towards what kind of a tomorrow?

► SOMMARIO

L'articolo richiama le innovazioni principali e più recenti sulla gestione dell'educazione religiosa in Europa. Si riferisce alle line guida provenienti dal "magistero legale ed etico" delle organizzazioni europee. Documenta come il problema pone continue questioni e dilemmi a coloro che devono prendere decisioni sulle politiche educative nazionali e delinea alcuni prevedibili sviluppi nel prossimo futuro.

► PAROLE CHIAVE

Diversità religiosa; Europa; Innovazioni; Politiche educative dell'UE; Strategie delle chiese; Tendenze future.

* **Flavio Pajer**, già docente di «Pedagogia e didattica delle religioni» all'UPS (1991-2012) e Presidente del «Forum europeo per l'insegnamento scolastico della religione». Redattore del notiziario trimestrale online «EREnews» (2003-2020).

Questo intervento si inserisce in un dossier tutto dedicato al caso Italia¹. In tale contesto, richiamare ancora una volta l'attenzione sulla casistica europea potrebbe significare, per un verso, soddisfare la curiosità superficiale del lettore esterofilo: che sentirà una punta di invidia al sapere che oltralpe l'ora di religione non è quella derelitta cenerentola che galleggia ai margini della vita scolastica; o che invece si consolerà al vedere che, più o meno, anche nel resto del continente i corsi di religione non vanno esenti dalle più diverse peripezie. Per altro verso – ed è questo il senso del mio intervento – riaprire il discorso sull'orizzonte europeo vuol significare misurarsi con sano realismo con i trends delle specifiche politiche educative di stati e di chiese alle prese con una società europea ovunque in crescente travaglio di trasformazione, anche e soprattutto dal punto di vista educativo, etico, spirituale, religioso.

Non è più il caso qui di attardarsi a descrivere il mosaico delle situazioni di fatto, che si presumono già largamente note ai nostri lettori; non mancano infatti bilanci e consuntivi più o meno recenti, più o meno esaurienti.² Piuttosto, partendo dalle situazioni di fatto, vale la pena individuare la tipologia delle innovazioni di sostanza introdotte nei principali sistemi educativi nazionali in questi ultimi anni, e di lì tentare di arguire il senso di marcia dell'evoluzione cui presumibilmente andrà incontro il futuro prossimo dell'istruzione religiosa in Europa. Di più, credo, non si possa pronosticare realisticamente.

1. Come sta cambiando il panorama dell'istruzione religiosa

Da quando, con gli stati moderni, sono nati in Europa i sistemi educativi nazionali, si era dato per scontato che la scuola potesse, anzi dovesse, insegnare il credo e la morale della confessione religiosa praticata dalla maggioranza della popolazione locale. La religione intesa come materia di studio scolastico, ma spesso anche come alleata dell'iniziazione familiare e parrocchiale, ha fatto lunga compagnia con lo studio della storia nazionale, della lingua e della letteratura nazionale, della cultura politica, dell'arte. Fino ad anni recenti, rientrava nel diritto e nella

¹ Il presente rapido contributo riprende e aggiorna alcune considerazioni che avevo proposto ultimamente in due volumi collettanei: *Religione a scuola. Quale futuro?* a cura di R. Romio, Torino, Elledici 2019, 100-116, e *Educare oggi*, a cura di R. Romio e S. Cicatelli, Torino, Elledici 2017, 185-204.

² Il più recente rapporto completo è uscito quest'anno sotto il titolo *Religious Education at Schools in Europe*, a cura di Martin Rothgangel (protestante) e Martin Jäggle (cattolico), ambedue professori dell'Università di Vienna, con la collaborazione di una settantina di esperti europei. L'opera – dalle pretese enciclopediche (oltre ai rapporti sui 27 paesi dell'UE, il panorama sistematico si estende infatti all'intero continente europeo, per un totale di 53 rapporti nazionali o regionali) – si compone di ben 6 volumi per complessive 1600 pagine, singolarmente rilegati, distinti per area geografica, co-editi da Vandenhoeck & Ruprecht Verlag e Vienna University Press, Göttingen - Wien 2014-2020. Ogni rapporto, sviluppato su una griglia standard di indicatori, è supportato da documenti e bibliografia.

prassi che la scuola inglese insegnasse l'anglicanesimo, la scuola danese il luteranesimo, quella greca l'ortodossia, e quella italiana il cattolicesimo romano. Era più che ragionevole, anzi imprescindibile che stato e chiese, nei moderni regimi democratici e non solo teocratici, scendessero a patti per organizzare corsi di religione nell'educazione pubblica. Si sono avuti così: a) casi di chiese di stato (Inghilterra, paesi nordici, paesi ortodossi) che erano presenti nella scuola con un insegnamento ispirato alla storia e all'etica della propria confessione storica; b) casi di chiese indipendenti, specialmente cattoliche, che, puntando sul fatto di essere sociologicamente chiese di maggioranza, hanno sottoscritto concordati e intese per ottenere, non senza ragionevoli condizioni di favore, la facoltà di insegnare la fede e la morale cattolica nella scuola pubblica; c) casi eccezionali, infine, di chiese impediti dall'accesso nella scuola in forza di leggi di separazione o di neutralità dello stato (Francia), o di dichiarazioni costituzionali di netta autonomia civile dai poteri religiosi (Slovenia).

Queste figure di rapporti tra scuola pubblica e religione di chiesa, com'è noto, sono entrate tutte in crisi, quale più quale meno, durante gli ultimi decenni per ragioni note o facilmente intuibili. L'irruzione della diversità religiosa – frutto combinato del declino demografico e statistico delle chiese cristiane, dell'afflusso di altre fedi per via di un'immigrazione multietnica, dell'incremento di latenti "spiritualità" post-religiose, e infine dell'emergere di umanesimi atei militanti – ha impegnato da qualche anno intellettuali, politici e amministratori, nonché le autorità religiose, a ripensare a fondo il senso di un'istruzione religiosa in una scuola che intenda porsi a servizio di tutti in una società religiosamente sempre più diversificata e plurale. Scuola essa stessa sotto riforma ricorrente, e quindi "contenitore" malfermo e rischioso per curricula eventualmente troppo gelosi della propria intangibilità.³ Elenco qui schematicamente le evoluzioni più vistose che si sono verificate, ma che sono tuttora in movimento, e che preannunciano scenari difficilmente prevedibili ma certamente inediti rispetto al quadro che conosciamo oggi.⁴

Le chiese protestanti del Nord – non solo in seguito all'inarrestabile decremento di fedeli praticanti, ma soprattutto in ragione di un più condiviso processo di democratizzazione del capitale religioso nella società plurale – hanno deciso di porre fine allo storico collateralismo con lo stato e, in accordo con i rispettivi governi, hanno trasformato via via i loro tradizionali corsi biblico-confessionali in corsi neutri di cultura storico-religiosa a gestione governativa, come nel caso della Norvegia, dove la materia dapprima denominata "Conoscenza del Cristianesimo, religioni, filosofie di vita" (dal 2002) e successivamente "Religione, Filosofie di vita ed Etica" (dal 2008), si è data dal 2020 un nuovo curriculum, che ha ulteriormente sviluppato i contenuti umanistici (etica, cittadinanza, diritti umani) magari a scapito delle specifiche conoscenze sulle religioni;⁵ o nel caso della Svezia che fin dal 1969 aveva instaurato il corso "Conoscenze di religione"

³ Per uno sguardo documentato e aggiornato sull'evoluzione dei sistemi educativi europei si consulti il sito istituzionale: <<http://www.indire.it/2020/05/12/i-sistemi-scolastici-europei-al-traguardo-del-2020-lanalisi-comparativa-nel-nuovo-quaderno-di-eurydice-italia/>>.

⁴ È praticamente impossibile inseguire e registrare le incessanti evoluzioni cui vanno soggetti i sistemi di istruzione religiosa di un continente così frammentato eppur tanto vivace e creativo. Proprio per ovviare alla reciproca disinformazione stagnante tra le troppe frontiere (linguistiche, accademiche, confessionali...), ho creato fin dal 2003 un modesto notiziario digitale (*EREnews – European Religious Education newsletter*), che ogni tre mesi raccoglie e rilancia a professionisti della cultura e delle scienze religiose il "nuovo che avanza" dai quattro angoli d'Europa. L'iniziativa continua e preannuncia anzi prossime espansioni qualitative che verranno promosse grazie al supporto tecnico e scientifico di un qualificato portale accademico.

⁵ Un'evoluzione di programmi che fa emettere un severo giudizio a un noto professore di Pedagogia religiosa di Oslo: Religious education can be turned into democracy and citizenship education or education in individual

(declinato in “Life questions and existential questions of human beings”) e sviluppatosi in questi ultimi 20 anni in “Life competencies education” (*Livskunskap* in svedese), programma comprensivo di una galassia di tematiche che vanno dalla meditazione all’igiene mentale, dall’educazione sessuale all’antibullismo fino alla cura pastorale dello studente credente; o nel caso della Danimarca, dove lo “Studio del Cristianesimo” (*Kristendomskundskab*) in chiave evangelico-luterana è passato in pochi anni da un approccio comparativo-oggettivo tra tradizione cristiana e altre religioni a un più pronunciato approccio antropologico-esperienziale, privilegiando sia la didattica narrativa (*telling biblical stories*) che la didattica estetico-simbolica; o ancora nel caso molto più noto di Inghilterra e Galles, con l’affermazione graduale della *multifaith religious education*, presenza ormai ineliminabile dal *core curriculum* nazionale, ma i cui programmi operativi (*Syllabus*), definiti e gestiti a livello di contea, vengono sottoposti a verifica e ricontestualizzati almeno ogni cinque anni dal comitato delle autorità religiose locali.

Gli stati concordatari (come Spagna, Italia, Malta), compresi quelli dell’Europa orientale dopo la caduta del Muro (Polonia, Lituania, Croazia, Slovacchia), hanno dovuto rivedere i loro accordi con le rispettive chiese soprattutto in materia di diritti educativi e di libertà religiosa, avallando sostanzialmente una attenuazione qualificata della natura confessionale o para-catechistica dei contenuti e una curvatura più decisamente pedagogico-scolastica delle finalità dei corsi di religione. I concordati, si sa, sono contratti temporanei suscettibili di revisioni e rinegoziazioni. Ne sono prova, da noi, le intese Miur-CEI del 2012, l’introduzione della materia alternativa obbligatoria nel sistema concordatario austriaco, e la recente iniziativa dei vescovi spagnoli (ottobre 2020) che hanno proposto al governo di accendere, nel contesto dell’ultima riforma scolastica tuttora in corso, “un’area curricolare sui valori e sulle credenze a beneficio di tutti gli alunni”. Non mancano, nella generalità dei sistemi educativi concordatari, questioni aperte che non cessano di alimentare infiniti dibattiti pubblici e puntigliose ricerche giuridiche:

- ▶ è sempre meno tollerato lo scarto di statuto tra insegnanti di materie ordinarie e l’insegnante di religione soggetto a un diverso ordinamento e trattamento;
- ▶ resta insoluta o insoddisfacente la questione della materia alternativa da assicurare a un crescente tasso di alunni non fruitori del corso concordatario;
- ▶ si fa strada nell’opinione pubblica un’idea sempre meno esclusiva e più ecumenica di “religione”, per cui la “religione concordata” finisce per apparire una privilegiata copertura statale nei confronti di altre fedi non meno legittime;
- ▶ si stempera pure nella cultura democratica delle società multietniche l’abusata gerarchia tra religione di maggioranza e le cosiddette “religioni di minoranza”, pur facendo salvo il dato storico (che comunque ha valore tutt’altro che assoluto, ma solo contingente e contestuale) della prevalente permanenza di una data tradizione religiosa o confessionale in un dato paese.⁶

Analoghe considerazioni si possono estendere ai paesi di tradizione ortodossa (Bulgaria, Grecia, Romania), man mano che crescono i sintomi di una coscienza secolare autonoma dei cittadini rispetto al vincolo etno-religioso derivante dal noto collateralismo istituzionale delle chiese ortodosse con la propria radice nazionale.

ethical reflection, philosophical and critical thinking as these are subject independent skills. Cfr. H. LEGANGER-KROGSTAD, *New curriculum in Norway: Does it lead to an instrumental use of Religious Education?*, <iccs.icu/wp-content/uploads/2020/06/New-curriculum-in-Norway_ICCS-2020_Heid-Leganger-Krogstad.pdf>.

⁶ Cfr. I. CANO RUIZ (a cura di), *La enseñanza de la religión en la escuela pública. Actas de VI Simposio internacional de Derecho concordatario*, Alcalá de Henares 16-18 de octubre de 2013, Editorial Comares, Granada 2014.

Anche nel caso degli stati separatisti si sono avuti vigorosi ripensamenti sulla precedente esclusione di ogni approccio religioso nella cultura scolastica: basti ricordare l'introduzione, nel sistema francese, dell'"insegnamento del fatto religioso" trasversale a tutte le discipline, o i numerosi accordi del governo sloveno con le comunità religiose residenti, autorizzate ora ad aprire scuole private confessionali (finanziate da fondi pubblici) e organizzarvi corsi di religione.

Ad acutizzare ulteriormente i già irrequieti rapporti bilaterali tra stato e chiese tradizionali si sono inseriti nello scenario europeo un paio di altri "interlocutori", inattesi quanto dissimili tra loro, se non agli antipodi: da una parte l'islam con una sua evidente "eccedenza iper religiosa" (tale, almeno, appare agli occhi dell'europeo medio secolarizzato), e, all'opposto, la crescita esponenziale dei "senza religione", degli europei cosiddetti "post-cristiani" o *nones*. Due protagonisti collettivi asimmetrici che, nello spazio educativo della scuola pubblica, avanzano evidentemente pretese divaricanti.

L'islam, da parte sua, pur difficilmente e differentemente integrato nel tessuto nazionale dei paesi ospitanti, non ha mancato e non manca di premere presso governi, ministeri, università, mass media, per rivendicare con incalzanti strategie un equo trattamento nella scolarizzazione, anche religiosa, dei propri figli di prima e seconda generazione.⁷ Di fatto non sono pochi i sistemi educativi che hanno aperto localmente non solo corsi di cultura islamica nei propri curricula (dalla Finlandia a diversi *Länder* tedeschi, dall'Inghilterra alla Spagna e all'Austria), ma hanno promosso anche l'istituzione di scuole islamiche, per es. in Svezia, Danimarca, Olanda, Francia, Malta, Grecia (limitatamente nella regione musulmana della Tracia).

L'altro gruppo di pressione, la massa crescente dei non-religiosi, comunemente detta la "società secolarizzata", pur non militando sempre apertamente con azioni dirette contro la cultura religiosa nella scuola, è implicitamente attiva e influente nelle condotte del vivere civile, nelle amministrazioni pubbliche, nella comunicazione mediatica, nei centri decisori delle politiche educative, nello stesso corpo insegnante. Tra gli effetti di questa ormai diffusa e prolungata secolarizzazione possiamo appunto registrare anche la già citata de-confessionalizzazione dei corsi di religione, il loro abbinamento con discipline contigue (educazione ai valori, alla cittadinanza democratica, ai diritti umani), se non la loro sostituzione, come è avvenuto nell'ultimo decennio in tutta l'area nordica, e ultimamente in Lussemburgo, nel sistema delle "scuole ufficiali" del Belgio, nelle scuole secondarie del Canton Ticino.

Non è detto, tuttavia, che lo stato esca sicuramente vincitore in questo braccio di ferro con le chiese. Tutt'altro, se ascoltiamo il parere di autorevoli pensatori e giuristi del post-secolarismo, da Böckenförde ad Habermas al nostro Silvio Ferrari: «Lo Stato laico è un'invenzione europea e il declino dell'Europa ha inevitabili ripercussioni sulla sua vitalità, in Europa e oltre. In Europa, la debolezza dello Stato laico è stata rivelata soprattutto dalla recente frammentazione del panorama religioso europeo. Un'Europa in declino è sempre meno capace di gestire la diversità utilizzando gli strumenti forniti dallo Stato laico».⁸

⁷ Cf. P. ANTES, *Integration of Islam in schools*, in «Historia Religionum» 4 (2012) 49-58; AA.VV., *Come (non) conviviamo con i musulmani nelle città europee*, in «Limes» 26 (2018) 1, 133- 218; E. ASLAN, *Islamic Education in Europe*, in *Religious Education at schools in Europe*, 15-21.

⁸ S. FERRARI, *The secular State in a declining Europe. Beyond the end of the European universal dream*, in «Journal of Law, Religion and State» 7 (2019) 1, 13-30.

2. Indirizzi di politica educativa dagli organismi europei

L'Unione europea, come si sa, non rivendica nel campo educativo diritti comunitari sovranazionali, ma riconosce la sovranità di ogni stato a legiferare in materia, nel rispetto del quadro giuridico minimo garantito dalla Corte europea dei diritti dell'uomo (1952) e dalla Carta dei diritti dell'uomo europeo (2000). Il Trattato consolidato sul funzionamento dell'UE (2012) precisa inoltre che «1) l'Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui le chiese e le associazioni o comunità religiose godono negli stati membri, in virtù del diritto nazionale; 2) l'Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali; 3) riconoscendone l'identità e il contributo specifico, l'unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni».

È interessante notare che l'UE riconosce, accanto all'innegabile contributo storico delle chiese, l'apporto specifico di gruppi "filosofici e non confessionali". Potremmo includere in tale definizione le cosiddette "spiritualità non religiose", la riscoperta del sacro non confessionale, le scuole di pensiero che si richiamano all' "era post-cristiana" o addirittura all' "era post-religiosa", nonché i sistemi di umanesimo ateo di varia matrice.

I molteplici interventi della Commissione europea, dell'OSCE/ODIHR⁹ e soprattutto del Consiglio d'Europa in materia di istruzione sulle religioni e sulle convinzioni non religiose, o ancora in materia di educazione interculturale capace di includere la dimensione religiosa come fattore costitutivo e perenne della stessa cultura antropologica, rappresentano un capitolo inedito delle politiche educative europee. A più d'un titolo:

- perché applicano un principio di laicità educativa che non nega il fattore religioso, ma ne valorizza culturalmente il ruolo storico ed etico a beneficio di tutti gli alunni;
- perché allargano il campo semantico di religione ai fenomeni comprensivi di spiritualità, di filosofie, di umanesimi anche non religiosi;
- perché inseriscono gli insegnamenti in materia di religione come interfaccia obbligata di ogni altro sapere scolastico, senza subordinazione o senza privilegi di sorta per le religioni storiche, comprese quelle di maggioranza sociologica;
- perché coniugano l'apprendimento sulle/dalle religioni con l'educazione ai diritti umani, ai valori comuni della cittadinanza, alla costruzione di una identità personale aperta all'alterità;
- perché non mortificano il ruolo educativo delle chiese e di altre comunità religiose, riconoscendo ad esse e alle famiglie non solo l'ovvia libertà di educazione mediante reti di scuole libere, ma anche mediante l'apporto di insegnamenti confessionali pubblici (opzionali, facoltativi, integrativi), presenti nei curricula comuni là dove una corretta legislazione nazionale lo consente.

L'orizzonte del "magistero etico-educativo" degli organismi europei sembra radicarsi in alcune premesse, sempre discutibili, ma difficilmente contestabili.¹⁰ Una conoscenza obiettiva e

⁹ Cfr. A. BERNARDO - A. SAGGIORO (a cura di), *I principi di Toledo e le religioni a scuola*, Aracne, Roma 2015.

¹⁰ Per un esame critico dei presupposti ideologici ed epistemologici dei documenti europei sull'educazione interculturale si può utilmente consultare: J. ENDRES, *Le 'dialogue interculturel' au Conseil de l'Europe, à l'Union européenne et à l'Unesco: état des lieux*, Centre de recherche sur les religions, Université de Lausanne, c/o Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER, Lausanne 2010, 54 ; A. SCHNABEL - F. GROETSCH, *Religion and value orientations in Europe*, in «Journal of Religion in Europe» 8 (2015) 2, 153-184 ; R. ASTORRI, *Lo sfondamento dell'orizzonte tradizionale: dalla prospettiva nazionale a quella globale. Stati e confessioni religiose alla prova. Religione e confessioni*

critica dei fenomeni religiosi e dei loro significati è oggi una delle condizioni ineludibili da garantire alle giovani generazioni, sia a titolo di difesa preventiva di fronte all'invadenza aggressiva del proselitismo di gruppi identitari, sia come antidoto alla seduzione emotiva dei fondamentalismi di varia matrice, sia come risorsa cognitiva supplementare per operare o perfezionare a ragion veduta, e quindi con maggior libertà di coscienza, la propria scelta religiosa. Da un modello di "laicità neutralista" si passa a un modello di "laicità del confronto" (E. Poulat), di "laicità asimmetrica" (S. Ferrari), a una laicità che non nega più pregiudizialmente le differenze tra visioni trascendenti e non trascendenti della vita, ma le riconosce e le fa interagire in quello spazio pubblico e democratico che è la scuola di tutti, evitando così che essa diventi, nelle società a forte tasso di eterogeneità culturale, terreno di conquista proselitistica.

Stiamo cioè assistendo a due evidenti tendenze in Europa: primo, lo *sdoganamento* del monopolio del religioso dalla gestione esclusivamente ecclesiale (anche se le chiese e altre comunità religiose conservano comunque tutt'intero il loro potere di concertazione) e, secondo, una certa *subordinazione* del patrimonio culturale ed etico delle religioni agli imperativi dell'integrazione sociale. In altre parole, sembra che le tradizionali culture religiose della cosiddetta "Europa cristiana" vengano oggi liberate, in parte, dai loro dispositivi confessionali entro cui avevano preso corpo, e si ripresentino in sistemi di valori, in comportamenti sociali e in istituzioni che non rivendicano sempre riferimenti religiosi identitari espliciti, ma che nondimeno riconoscono al patrimonio dei valori religiosi un imprescindibile ruolo costruttivo dell'identità sociale. Queste culture religiose confessionali - con le quali si erano identificate intere nazioni dell'Europa moderna - tendono a trasformarsi oggi in un patrimonio simbolico ed etico comune alla nuova società europea, in nome di un ideale di convivenza e solidarietà civica e non più solo in nome di un ideale religioso.

Che dire, a tal proposito, della postura delle chiese cristiane? Abituate finora a un lessico e a un orizzonte di valori alquanto diversi nel gestire la loro pastorale interna, e timorose forse della concorrenza di un "magistero" parallelo emergente, mantengono una comprensibile elasticità di reazioni su questa specie di legale *mainmise* dell'Europa sulla politica di gestione laica del prodotto religioso.¹¹ Va ricordato tuttavia con chiarezza che risoluzioni e raccomandazioni provenienti da istanze europee, oltre a non avere uno stretto valore prescrittivo per la politica educativa degli stati membri, non vanno mai a sindacare sul valore teologico o etico dei singoli insegnamenti di religione, né avanzano preferenze o diffide per l'uno o l'altro modello di istruzione religiosa. Alle autorità di questi organismi laici e transnazionali interessa porre dei paletti di sicurezza perché non siano lesi i diritti delle persone, dei sottogruppi etnici, delle minoranze religiose; perché sia garantito ovunque e a tutti lo stato di diritto; perché la diversità religiosa dilagante diventi una chance per la crescita civile e culturale degli alunni, e non un incentivo a un

nell'UE tra speranze disilluse e problemi emergenti, in «Stato, chiese, pluralismo confessionale», rivista telematica: <www.statoechiese.it>, n.10.

¹¹ Un dossier monografico della rivista internazionale «Historia Religionum» (il cit. vol. 4, 2012), diretta da G. Filoramo dell'Università di Torino, ha messo a confronto le politiche educative che, in fatto di istruzione religiosa scolastica, sono sostenute dalle principali tradizioni religiose d'Europa occidentale: il cattolicesimo romano (F. Pajer), le comunità protestanti (P. Schreiner), l'islam (P. Antes), l'ebraismo (A. Luzzatto). Sulle posizioni delle chiese ortodosse, cf. Y. DANILOVICH, *Developments and challenges of the Orthodox religious education at schools in Europe* (vol. 4), in *Religious education at schools in Europe*, 15-27.

deleterio comunitarismo tribale. Perché, in definitiva, le scuole europee, abitate da culture eterogenee e pericolosamente centrifughe, reinventino il proprio ruolo di promotrici primarie del vincolo sociale.¹²

3. L'Europa, un laboratorio tra interrogativi, dilemmi e sfide future

La crescente galassia di fenomeni religiosi, para-religiosi o post-religiosi impegna a guardare all'Europa come a un laboratorio dove la laicità guadagna nuove frontiere, e dove si stanno sperimentando visioni inedite e imprevedibili di quello che il vocabolario delle scienze religiose ha chiamato finora "universo religioso", "patrimonio religioso", "religiosità", "spiritualità" con il corrispettivo rovescio della medaglia, identificato nei processi di secolarizzazione, scristianizzazione, laicizzazione e simili.

In tema, sono fiorite ormai interpretazioni e contro-interpretazioni emesse dai punti di vista più disparati, e la riflessione non fa che acuirsi tra provocazioni, polemiche, e plausibili approfondimenti. Ovviamente non mi interessa qui inoltrarmi nel problema sconfinato della cosiddetta "Europa post-cristiana" se non per intercettare alcuni specifici interrogativi attinenti al nostro assunto: ma che cosa si insegna davvero, oggi nelle scuole d'Europa, in materia di religione? E a che scopo? Non sarà che, abbandonate da decenni le illusioni di una para-catechesi scolastica (*teaching into religion*), divenuta quasi ovunque impraticabile per mancanza di "materia prima" (cioè di alunni credenti e di famiglie praticanti), i corsi di religione europei si sono accodati ai buoni servizi della fenomenologia e dell'antropologia religiosa (*teaching about religion*) per poter render conto almeno del retaggio cristiano del proprio paese? Ma se, come risulta da proiezioni e da analisi di dati di fatto, lo stesso retaggio cristiano è in via di estinzione, a che servirà – anzi, a chi servirà – una istruzione monoconfessionale destinata a sfociare in un prevedibile vuoto di esperienza personale e sociale? È ancora educazione religiosa una pur onesta alfabetizzazione sul lascito storico (al limite museale) o sul lascito etico (*teaching from religions*) delle tradizioni confessionali?

È da questi e da simili interrogativi che si è accesa e alimentata negli ultimi decenni buona parte delle riflessioni scientifiche sull'educazione religiosa, ecumenica, interreligiosa, transconfessionale in ambito scolastico.¹³ Riflessioni che, va da sé, analizzano in lungo e in largo non solo le pratiche didattiche osservate nelle scuole e i loro contesti, ma i presupposti pedagogici dichiarati nei programmi, le realizzazioni di percorsi offerti dai libri di testo, i nuovi curricula di formazione degli insegnanti..., arrivando a conclusioni spesso plausibili, ma necessariamente interlocutorie. Che qui riepilogo in parte, e in estrema sintesi, solo per render conto della storica curvatura subita, e che stanno ancora subendo, un po' tutti gli insegnamenti nazionali in materia di religione.

¹² Cfr. F. PAJER, *Religious rights, educational duties?*, in A. MELLONI-F. CADEDDU (a cura di), *Religious Literacy, Law and History. Perspectives on European pluralist societies*, Routledge, London-New York 2019, 46-66.

¹³ Tra la colluvie di saggi che, con chiavi di lettura diverse, hanno affrontato in anni recenti il problema, rinvio a: R. BENIGNI, *Educazione religiosa e Modernità. Linee evolutive e prospettive di riforma*, Giappichelli, Torino 2017; L. COLLES – R. NOUAILHAT (a cura di), *Croire, savoir: quelles pédagogies européennes?* Lumen Vitae, Bruxelles 2013; R. JACKSON, *Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2014; F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita 1957-2017*, Morcelliana, Brescia 2017; O. ROY, *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Seuil, Paris 2008 (trad. it. Feltrinelli 2009).

Sono mutate negli anni le legittimazioni dello studio scolastico della religione: dalla tradizionale ragione teologico-pastorale (all'insegna de "i diritti della chiesa nella scuola"), o politico-diplomatica (all'insegna dell'accordo di potere tra vertici istituzionali), si è passati a una *legittimazione pedagogico-scolastica*, fondata su una gamma di argomenti che spaziano dall'*argomento storico-culturale* (la scuola assume come proprio il compito di render conto del patrimonio storico ereditato dalla tradizione religiosa, in particolare cristiana, e, dentro questa, dello specifico confessionale inscritto nella storia nazionale di ciascun paese), all'*argomento antropologico* (la scuola vede nell'alunno un soggetto che ha il diritto-dovere di interrogarsi sul senso della vita, e lo attrezza a confrontarsi con le risposte che ai grandi problemi dell'esistenza hanno dato e danno le religioni del mondo), all'*argomento educativo-critico* (la scuola è luogo di maturazione della competenza di giudizio critico e di decisione responsabile sul vasto spettro delle esperienze umane, inclusa appunto l'esperienza religiosa, nei cui confronti l'alunno, credente o meno, deve poter situarsi criticamente per realizzarsi come persona, saper smascherare i falsi assoluti e opporsi ad ogni uso strumentale del capitale religioso frequente, per esempio, nei media).

Si è dilatato enormemente il perimetro semantico della nozione di religione. "Religione": un termine onnivoro, tutt'altro che univoco, quanto meno strumentale, ambito abusivamente in certi ambienti (come nelle correnti delle neo-spiritualità) e diffidato in altri, anche all'interno delle tradizioni cristiane meglio ispirate al radicalismo evangelico e meno sedotte dal voler trattare la propria fede a testo e pretesto di una religione civile. L'originario studio della religione storica dominante (di solito la confessione cristiana in cui ogni nazione europea si è culturalmente immedesima) è generalmente rimasto come piedistallo per approcci ecumenico-comparativi degli altri cristianesimi europei, delle contestuali tradizioni abramitiche, di altre significative religioni mondiali (introdottesi di fatto anche nel tessuto delle società europee), di visioni umaniste del mondo, e della stessa concezione atea della vita. Il tutto sviluppato o da sviluppare entro una pervasiva *pedagogia dell'intercultura* che nell'ultimo trentennio ha decisamente informato e trasformato il profilo educativo-didattico della scuola europea.

Ne è conseguito un progressivo slittamento degli obiettivi e delle competenze assegnabili ai nuovi insegnamenti in materia di religione, obiettivi e competenze che osserviamo sempre più declinati in termini extra-teologici come, ad esempio (cito a caso da programmi vigenti): imparare a leggere il patrimonio culturale della nazione aprendosi alla conoscenza di altre culture coabitanti nel territorio; sollevare il problema del senso della vita e della storia, esplorando le diverse risposte che l'umanità ha tentato e tenta di dare attraverso le tradizioni religiose, le scuole filosofiche, i sistemi etici; formare ai valori della cittadinanza democratica, imparando a conoscere e comparare i riferimenti normativi e i codici dei diversi gruppi etnici, culturali e religiosi.

Altra conseguenza del citato slittamento è l'accorpamento dei corsi di religione in aree disciplinari contigue, come avviene con i "religious, moral and philosophical studies" in Scozia; con "religie" inserita nell'area curricolare "persona e società" in Romania; con "levensbeschouwing" o visioni della vita, compreso l'umanesimo ateo, in Olanda; con "religione ed educazione ai diritti umani", in Estonia; con "etica, scienze dell'uomo e della natura" nel cantone di Berna. È del settembre 2018 la proposta inglese di sostituire il classico nome "religious education", notoriamente aconfessionale e multireligiosa, con l'endiadi "religion and worldviews"...; per non citare la solita eccezione francese, dove non è affatto lo studio del "fatto religioso" a chiedere ospitalità in altre discipline, ma sono queste che, in coerenza con la propria epistemologia, elaborano la dimensione religiosa insita nei vari saperi.

Quando il citato slittamento semantico e didattico di “religione” viene spinto alle sue estreme conseguenze, arriviamo a casi di netta sostituzione della materia per decisione legislativa, come è avvenuto nel Lussemburgo e nel Belgio tra il 2016 e 2018: nel primo caso, gli insegnamenti opzionali di religione cattolica e protestante sono stati sostituiti dal curriculum unico obbligatorio “Vita e società”, nel secondo le cinque opzioni denominazionali che erano fornite dal sistema delle scuole statali ufficiali sono ora sostituite dagli obbligatori “Cours philosophiques et Citoyenneté” (va precisato però che nella rete maggioritaria dell’*enseignement libre* rimane aperta la facoltà di adottare questo programma solo per un’ora settimanale, e di salvaguardare nella seconda ora lo specifico corso confessionale). Questi due paesi europei hanno seguito da vicino le orme del Québec canadese, che già nel 2008 aveva sostituito i corsi cattolico e protestante con il curriculum comune “Éthique et culture religieuse”. Su questa linea, è di questo autunno 2020 la proposta, già citata, dei vescovi spagnoli di vedere nascere, dentro la nuova riforma scolastica tuttora in corso di definizione, un curriculum dedicato allo studio dei valori etici e delle credenze.¹⁴

Oltre a esperienze didattiche innovative, non sono mancate nell’ultimo decennio ricerche scientifiche e comparate a raggio europeo, non tanto per operare ricognizioni di routine del quadro normativo e organizzativo nazione per nazione,¹⁵ ma per individuare nodi problematici trasversali e linee di tendenza delle pratiche in un campione mirato di sistemi scolastici.

La più rilevante e fruttuosa tra queste ricerche è stata promossa dal Progetto REDCo (acronimo di *Religion in Education: a contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries?*), che dal 2006 al 2009 ha coinvolto università e scuole secondarie di otto paesi (Estonia, Francia, Germania, Norvegia, Olanda, Regno unito, Russia, Spagna), per sondare in particolare le percezioni e le attese degli alunni di 14-16 anni sul problema religioso in contesto di eterogeneità religiosa. Gli esiti delle indagini, finanziate dalla Commissione europea, sono consegnati in varie pubblicazioni nazionali.¹⁶ Sintetizzo alcune constatazioni desunte dalle diverse ricognizioni nazionali:

- il pluralismo religioso è in genere ben accolto dagli studenti europei a prescindere dalla propria appartenenza o non appartenenza religiosa;
- la maggioranza degli studenti sono interessati a un insegnamento relativo alle religioni e altre convinzioni; gli studenti inchiestati sono molto critici su casi di discriminazione subiti da compagni a causa della diversità religiosa (espressa nel vestiario, negli usi alimentari, nelle scelte etiche);
- il diffuso pregiudizio soprattutto contro l’islam va superato come condizione previa per una pacifica convivenza nelle scuole;

¹⁴ Cfr. <https://conferenciaepiscopal.es/podcast/rdp-sobre-el-pacto-educativo-global-y-el-pacto-educativo-en-espana/>

¹⁵ A quel genere di consuntivi ormai sensibilmente datati appartengono, per esempio, in campo cattolico, la rassegna sponsorizzata da CCEE/CEI (*L’insegnamento della religione, risorsa per l’Europa*, Elledici, Torino 2007) e quella coeva di iniziativa protestante, curata dall’ICCS (*Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, Iko, Oslo 2007).

¹⁶ Cfr. J. BERAUD - P. WILLAIME (a cura di), *Les jeunes, l’école et la religion*, Bayard, Paris 2009 ; R. JACKSON, *Religion, education, dialogue and conflict. Perspectives on religious education research*, Routledge, London 2012; W. WEISSE, *Religiones, sociedad y educación en la Europa multicultural*, in *Dioses en la aula: educación y diálogo interreligioso*, coord. por J.L. Álvarez Castillo y M.A. Essomba Gelabert, Graó, Barcelona 2012, 85-107.

- conoscere l'“altro” e conoscersi reciprocamente nella diversità dovrà diventare una delle competenze-chiave per prevenire l'intolleranza e abilitare al dialogo interreligioso; gli alunni credenti, se ben informati, sono mediamente più inclini degli agnostici a rispettare le diversità religiose;
- è in genere ben accetto l'insegnante che dichiara la sua fede, i suoi dubbi, o anche il suo agnosticismo, purché si astenga da ogni esplicito o implicito atteggiamento proselitistico.

In definitiva dalla ricerca qualitativa REDCo emergono alcuni impulsi forti su punti sensibili, quali:

- ▶ creare a scuola le condizioni per una coesistenza pacifica, fornendo strumenti didattici suscettibili di trasformare una tolleranza astratta in dialogo interattivo;
- ▶ promuovere la gestione della diversità, creando spazi e tempi in cui poter dibattere pubblicamente questioni filosofiche, etiche, religiose, e indagando la dimensione religiosa insita in discipline come storia, letterature, scienze, arte, e dando anche maggior spazio nella formazione universitaria a ricerche e corsi relativi al pluralismo religioso;
- ▶ includere nello studio del patrimonio religioso anche le convinzioni non religiose in quanto seconda normale faccia della complessa esperienza umana.

4. Verso quale futuro?

C'è anzitutto un futuro improbabile che possiamo escludere subito: quello di una illusoria, e oltretutto non auspicabile, europeizzazione degli insegnamenti religiosi.¹⁷ Se l'Europa unita è capace di traguardi notevoli di equiparazione a livello di istruzione-formazione superiore e secondaria (vedi il Processo di Bologna, Erasmus, Lisbona 2020, ecc.), rimane impensabile – e nemmeno auspicabile, per ovvie ragioni, almeno a breve e medio termine – una omologazione sovranazionale dei sistemi di alfabetizzazione religiosa. La geografia europea delle tre grandi confessioni cristiane, e soprattutto la loro storia, nonostante l'incidenza erosiva di processi come la secolarizzazione, la deterritorializzazione e la globalizzazione, hanno trasmesso per secoli e conservano tutt'oggi – grazie anche a un sano ecumenismo intra-cristiano diventato finalmente assai rispettoso delle legittime diversità – un *imprinting* culturale che continuerà a caratterizzare ancora a lungo quell'*ethos* profondo che costituisce l'anima, distintiva ma non più divisiva, dei cristianesimi europei.¹⁸ Cristianesimi che, con diversa sensibilità e diverso ritmo cronologico, si propongono come *partner* nella sfera dell'educazione pubblica europea non più e non tanto per servirsi della scuola a scopo di proselitismo, ma per servire “la libertà di pensiero, di coscienza e di religione” quale diritto fondamentale di ogni alunno destinato a crescere e vivere nelle attuali società plurali.

Accanto e insieme al protagonismo cristiano operano già e opereranno ancor più domani nella scuola *due nuove forze maggiori*, come si è accennato sopra: la presenza dell'islam – che molti si augurano possa maturare come “islam europeo” e non restare sospettosamente isolato come “islam in Europa”. Imprescindibile, in questo processo, una educazione-integrazione dei

¹⁷ Cfr. K. STOECKL (a cura di), *The future of Religious Education in Europe*, Paper by European University Institute, S. Domenico di Fiesole (FI) 2015, <https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/37735/FutureReligiousEducationEurope_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=>.

¹⁸ Cfr. L. PRENNA (a cura di), *Un nuovo umanesimo europeo. Popoli, religioni, culture*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2020.

minori che cominci dalla scuola pubblica, e che sia trainata dalla nuova categoria di insegnanti musulmani criticamente formati nelle università statali alla stregua dei colleghi cristiani.¹⁹ E poi la presenza diffusa della “cultura post-cristiana” – cui si ispirano molti decisori politici ed esponenti delle scienze della formazione – che non potrà che favorire quel processo di laicizzazione (non necessariamente di laicismo) che già oggi vede trasformati molti tradizionali corsi confessionali in educazione al pluralismo democratico, ai diritti umani, al dialogo interreligioso, all’etica personale, sociale ed ecologica.

Apparirà sempre più evidente l’urgenza di fare delle *tre tradizioni abramitiche* il nucleo generatore dei contenuti culturali di base dei futuri curricula di istruzione religiosa:²⁰ senza un essenziale ma vigoroso *database* sulla storia e sui testi dei tre monoteismi (e delle loro declinazioni interne), la scuola pubblica rischierà di isolarsi nell’una o nell’altra delle culture autoreferenziali illudendosi di educare “nonostante il pluralismo invece che grazie al pluralismo”, o rischierà di perdersi nel periplo enciclopedico e inconcludente di tante religioni senza conoscerne nessuna dall’interno, o finirà per affrontare generosamente i grandi problemi suggeriti dall’antropologia religiosa senza però un sufficiente ancoraggio al loro necessario retroterra culturale e storico.

Una via promettente per una “iniziazione post-moderna alla religione” sarà quella di agganciarla, durante il percorso scolastico, al patrimonio religioso che in mille modi e circostanze traspare già normalmente dai consueti saperi disciplinari; un’occasione, questa, che non viene generalmente sfruttata perché torna comodo rinviare il problema religioso intercettato occasionalmente nel proprio programma alla competenza e alla supplenza del titolare di religione. D’altronde, come credere al dichiarato “valore della cultura religiosa” (art. 9,2 del nuovo Concordato), se questa non viene poi in alcun modo promossa anche nell’insieme delle altre discipline? E come pretendere dagli insegnanti delle varie discipline un minimo di didattica esperta e attenta anche alla dimensione religiosa, se nella loro formazione accademica è assente del tutto o quasi una attenzione critica al capitale religioso?²¹ E quanto può essere socialmente credibile una politica di alfabetizzazione religiosa che viene premurosamente offerta all’alunno minorenni della primaria e della secondaria, quando poi l’università ignora la domanda dello studente maggiorenne, non ritenendo degne di studio e di ricerca le scienze teologiche e le scienze religiose? Domande assai intriganti, quest’ultime, che dall’orizzonte europeo possono interpellare anche il sistema italiano in alcuni suoi ben noti deficit strutturali.

Il futuro dell’istruzione religiosa in Europa ha già trovato le sue radici nel nostro presente tanto problematico quanto promettente. Alcuni processi già chiaramente avviati sono destinati a ulteriori prevedibili sviluppi. Processi abbastanza ben identificabili già oggi, come ad esempio: una *democratizzazione* del discorso religioso non più gestito da patti diplomatici di vertice né

¹⁹ Scuole di formazione degli imam che si destinano ufficialmente alla funzione di insegnanti di religione islamica nella scuola pubblica sono nate in parecchi paesi europei, dove, anno dopo anno, sono stati riconosciuti corsi opzionali di “storia e cultura islamica”: dall’Austria alla Spagna, dall’Inghilterra alla Grecia, dall’Olanda alla Germania, a Malta, ecc.

²⁰ Cfr. F. PAJER (a cura di), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, Sei, Torino 2005; L. PRENNA, *Dio fece tre anelli. Le religioni a scuola*, Aliseicoop Pubblicazioni, Perugia 2016.

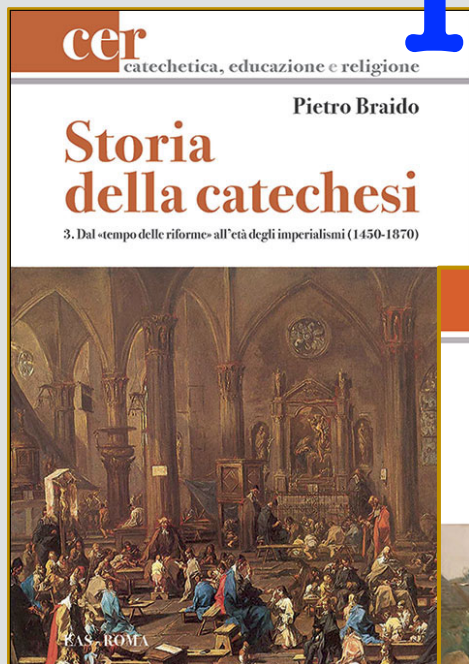
²¹ Su questa urgenza, mi permetto rinviare a un intervento proposto al Convegno internazionale delle università cattoliche (FIUC-ACISE), Madrid 24-27 aprile 2019: F. PAJER, *Le facteur religieux dans la formation académique des futurs enseignants*, in J.C. TORRE PUENTE (ed.), *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*, Universidad Comillas, Madrid 2019, 47-62.

riservato ai soli alunni credenti; la *scolarizzazione* più piena del capitale simbolico, religioso e non religioso, quale dimensione ineliminabile delle culture umane di ieri e di oggi; l'*eticizzazione* dei contenuti materiali e dei fini educativi dell'educazione religiosa, che sa prendere le distanze da una trasmissione unilaterale finalizzata all'affiliazione confessionale anziché mirata alla maturazione di coscienze libere e responsabili; la *contaminazione* positiva e rivitalizzante tra scienze sacre teologiche e scienze secolari della religione, ai fini di una intelligenza del reale che non si preclude né all'ipotesi razionale di Dio né al presagio della scommessa pascaliana; un oculato *monitoraggio dell'uso pubblico dei simboli religiosi* (abbigliamento, arredo, feste religiose, mense scolastiche, illustrazioni nei testi di scuola...) che ha visto nascere diversi "osservatori" o centri nazionali e transnazionali di vigilanza del fenomeno religioso, della laicità, della diversità culturale, delle discriminazioni, della libertà religiosa.²² In particolare su quest'ultimo suscettibile aspetto, si moltiplicano ovunque leggi, decreti e regolamenti atti a salvaguardare e promuovere, e non solo in ambito scolastico, il sacrosanto diritto alla libertà di religione (e di non-religione) di ogni persona, specie se minore e sotto tutela: un processo che sarà il caso forse di chiamare opportunamente ... *canonizzazione della libertà religiosa*.

fpajer@lasalle.org ■

²² Cfr. il dossier *Cittadinanza e libertà religiosa nell'area euromediterranea*, a cura di S. Ferrari et alii, «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica», vol. 24 (2016) 1, 3-119.

Collana «CER»



Alternative all'IRC o alternativamente l'IRC?

Carlo Macale*

Alternatives to Catholic Religious Education or alternatively the CRE?

► **SOMMARIO**

Il presente contributo vuole essere una riflessione sull'ora alternativa all'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana. Partendo da un'analisi storica della questione, si andranno a trovare quelli che possono essere i nodi critici sul piano educativo-culturale, politico-normativo e religioso-interculturale. In seguito l'articolo presenta alcune delle soluzioni di insegnamento laico proposte in Italia, ma allo stesso tempo sostiene la necessità di una componente teologica aperta al pluralismo religioso per dare giusto valore all'insegnamento religioso secondo le finalità di educazione alla cittadinanza e dialogo interreligioso.

► **PAROLE CHIAVE**

Dialogo interreligioso; Educazione interculturale; Insegnamento religioso, Ora alternativa.

* **Carlo Macale**, Dottore di ricerca in «Studi umanistici» (indirizzo Scienze dell'Educazione), è assegnista di Ricerca presso l'Università degli Studi di Roma-«Tor Vergata» con il sostegno della «Fondazione Intercultura Onlus», docente a contratto e Cultore della materia in «Pedagogia interculturale» presso la stessa università.

■ Introduzione

La questione dell'attività alternativa all'insegnamento della religione cattolica sembra essere sempre più un problema da affrontare che una soluzione da proporre. Spesso ridotta a "un'ora di buco" per i non avvalentesi, molte scuole ancora non riescono ad organizzare lezioni che possano far fronte al bisogno formativo di molti alunni che hanno scelto di non frequentare l'IRC.

Questo articolo intende ripercorrere alcune criticità sulla questione da una prospettiva pedagogica, considerando anche alcune contraddittorietà tra aspetti giuridici ed educativi, che hanno a volte dato vita a fraintendimenti e luoghi comuni. Dopo un'analisi della questione, si cercherà di comprendere come l'IRC possa proporsi in termini di mediazione pedagogica tra le questioni giuridiche e le attuali esigenze di una società multireligiosa che necessita di percorsi educativi interculturali.

1. L'opzionalità dell'insegnamento religioso in Italia

Nello Statuto Albertino la Religione Cattolica, Apostolica e Romana era la sola religione di Stato, ma già con la legge Casati del 1859 furono fatte precisazioni in merito alle modalità di insegnamento della religione che fu resa obbligatoria in tutti gli ordinamenti scolastici permettendo, tuttavia, ai genitori di esonerare la prole dalla disciplina. Le idee liberali furono, pochi anni dopo, duramente colpite dal Pontefice con la promulgazione del *Sillabo* (1864) in cui si dichiarava errata la tesi della separazione tra Stato e Chiesa e, inoltre, si considerava rovinosa la concezione della libertà di coscienza e di culto intese come opinioni del singolo individuo. In termini scolastici questo significava la volontà da parte della Chiesa di partecipare attivamente alla formazione delle giovani menti.

Tuttavia, negli anni successivi, con la vittoria della sinistra storica furono introdotte una serie di norme che avevano come scopo un'impostazione della scuola nel senso di una laicità alla francese. La legge Coppino (1877) tentò di togliere l'insegnamento della religione, ma inutilmente dato che l'anno successivo il Consiglio di Stato si esprime nel senso di un ritorno alla Legge Casati.

In un contesto monoculturale quale era quello di fine Ottocento-inizio Novecento, l'insegnamento religioso era un terreno di scontro ideologico sia a seguito dell'affermarsi del pensiero liberale che di quello di sinistra, la cui volontà era quella di togliere ogni potere politico alla Chiesa Cattolica che ancora registrava gli effetti politici dello Stato Pontificio e della sua forza sociale, testimoniata dalle tante realtà e associazioni, oltre quelle ecclesiastiche, ispirate al pensiero cristiano.

È bene tenere in considerazione quanto detto poiché questa "lotta ideologica" contro la Chiesa sarà presente ancora successivamente nella questione dell'insegnamento religioso, anche se le criticità di tale insegnamento verteranno su questioni diverse, quali l'epistemologia della materia (dopo l'avvento delle scienze religiose e dei *religious studies*) o il nuovo contesto italiano multiculturale.

Con l'avvento del fascismo la religione, dopo essere stata inizialmente osteggiata, fu considerata come una possibile alleata per conquistare quelle dissidenze cattoliche al disegno tota-

litario,¹ obiettivo che fu raggiunto solo parzialmente, viste le resistenze cattoliche di base.² Storicamente però, la Chiesa Cattolica istituzionale accettò gli accordi con lo Stato fascista e così prima con la riforma Gentile e poi all'interno dei Patti Lateranensi³ la religione cattolica diviene «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica». Materia questa obbligatoria (per porre in risalto la cristianità e romanità nazionale), ma allo stesso tempo con possibilità di esonero.

In questa fase della storia dell'insegnamento religioso italiano c'è un triste accostamento tra religione e tradizione dei padri, nel quale la prima assume un linguaggio identitario nazionale che poco ha a che fare con una pedagogia religiosa secondo una prospettiva culturale, men che meno pastorale se lo si voglia leggere dalla parte cattolica. Anche qui, l'obbligatorietà della materia è ancora ideologica, senza alcuna valenza educativa, ma anzi con una chiara dimensione funzionale al pensiero fascista.⁴ Questo elemento, ci sembra possa servire da monito ogni qualvolta, sia nell'insegnamento come nella politica, si discorre nei termini di un rapporto di uguaglianza fra italiano e cattolico. Una relazione quella tra italiano-cattolico che non richiama la dimensione culturale secondo la celebre sentenza crociana «non possiamo non dirci cristiani», né tanto meno considera quegli «orientamenti cattolici per tradizione e educazione»,⁵ bensì riconduce a un'identità nazionalista in cui la religione viene considerata un'arma e non uno spazio di incontro tra persone.

In occasione della stesura della Costituzione, nell'assemblea costituente tra i vari temi si dibatté anche dell'insegnamento religioso, considerando sia la questione del soggettivo sentimento religioso sia l'elemento spirituale *tout court* come possibile spazio di formazione per le giovani leve. Rispetto alla relazione dello Stato con le Istituzioni religiose, vediamo negli articoli 7-8 e 19-20 una sostanziale accoglienza. Per quanto concerne l'insegnamento religioso si decise di seguire la linea degasperiana che chiedeva che lo Stato assicurasse agli studenti, che volessero usufruirne, l'insegnamento religioso nella forma ricevuta nella tradizione cattolica. L'insegnamento religioso è, quindi, un completamento per l'istruzione e l'educazione del fanciullo, smettendo così di essere fondamento e coronamento dell'istruzione. È questo il primo momento nella storia dell'insegnamento religioso in cui il cattolicesimo si trova a confrontarsi con la possibilità di un pluralismo religioso, così come viene proposto dalla Costituzione; di fatto, riteniamo che la forma catechetica di tale insegnamento abbia perso una grande possibilità di riflessione dialettica.

Nel primo periodo post-repubblicano, nonostante la questione posta dai padri costituenti, sembra che l'elemento del pluralismo religioso passi in secondo piano. Effettivamente l'Italia ha ancora un impianto monoculturale, la presenza di persone straniere nei numeri è quasi

¹ Cfr. R. DE FELICE, *Mussolini il fascista. L'organizzazione dello stato fascista 1925-1929*, Einaudi, Torino 2006, 383-384.

² Cfr. D. MENOZZI, *La chiesa cattolica*, in G. FILORAMO-D. MENOZZI (a cura di), *Storia del Cristianesimo. L'età contemporanea*, Laterza, Bari 1997, 201-202.

³ Cfr. A. GUASCO, *Fascismo, chiesa cattolica e ora di religione*, in A. MELLONI (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna 2014, 143-154.

⁴ Come osserva Gaudio, è interessante notare come in realtà questa riforma pur vedendo una rivalutazione della religione cattolica, comunque non poneva «l'educazione religiosa tra le sue finalità ultime, ma soltanto come parte della valorizzazione di una tradizione nazionale e di un popolo per il quale la religione dei padri è una forma inferiore della verità avente il suo culmine e la sua finalità ultima nella filosofia». A. GAUDIO, *Una scuola per l'Italia unita. Cattolici e istruzione dopo l'Unità*, in M. TRUFFELLI (a cura di), *Fare l'Italia fare gli italiani. Cattolici nel paese unito*, AVE, Roma 2012, 41.

⁵ F. GARELLI, *Religione all'Italiana. L'anima del paese messa a nudo*, il Mulino, Bologna 2011, 11.

per nulla rilevante e ancora a fare da padrona è la lotta ideologica rispetto a un dibattito serio sull'insegnamento religioso e le sue finalità educative. A ciò va aggiunto che, con il netto dominio politico della Democrazia Cristiana, non c'era alcun interesse ad affrontare la questione rischiando di avere dei problemi con la gerarchia ecclesiastica, specie in un periodo in cui la scuola italiana era chiamata a delle importanti riflessioni sul rilancio del sistema di istruzione.

Negli anni Sessanta, tuttavia, emergono nuove questioni sociali che di fatto chiamano alla riflessione non solo l'impianto cristiano della politica italiana, ma la Chiesa stessa (sono gli anni del Concilio Vaticano II e della lettura della realtà nell'ottica dei "segni dei tempi").⁶ A questo punto l'insegnamento religioso nelle scuole non poteva più rispondere solo a un bisogno spirituale di completamento educativo e non si poteva più intendere come una forma di catechistica tra mura civili. La società poneva nuovi interrogativi all'impianto educativo dell'insegnamento religioso⁷ che era chiamato a rimodellarsi anche alla luce delle nascenti pedagogie del tempo, da quelle di stampo democratico a quelle di matrice politico/sessantottina.

Una prima risposta da parte della CEI si trova nel documento del 1970 *Il rinnovamento della catechesi*,⁸ nel quale la Chiesa riconosceva la scuola come struttura civile e affermava che vi dovesse essere una differenza fra la catechesi e l'insegnamento religioso nelle scuole. Inizia in questo periodo quel processo di culturalizzazione della religione in Italia,⁹ che deve in qualche modo affrontare il tema religioso come elemento culturale oltre la credenza del singolo, in un'ottica della religione come oggetto di studio storico-sociale. Questa sfida non viene raccolta solo dalla Chiesa cattolica, ma anche da ambienti accademici (quindi formativi), alcuni dei quali sfidano la definizione teologica della religione.¹⁰

La concezione culturale della religione pone a molti un nuovo quesito importante che mette in crisi l'utilità di frequentare l'insegnamento religioso: l'ora di religione è in linea con le finalità scolastiche? Come si colloca sul piano della trasmissione culturale? Sono anni in cui, nonostante il Concilio Vaticano e le linee della CEI, l'ora di religione è ancora troppo ancorata a un discorso esclusivamente pastorale, dimenticando la laicità del luogo scolastico. Questa impostazione era motivo di malessere non solo per i non credenti, ma anche per la coscienza civile di quei credenti che consideravano la scuola come luogo di istruzione e non di proselitismo.

Tutti questi elementi, emersi negli anni Sessanta e Settanta, porteranno la CEI e il Ministero della Pubblica Istruzione a ripensare, all'interno del processo di rivisitazione del Concordato, nuove risposte a favore dell'insegnamento religioso nelle scuole, giungendo al noto art. 9.2 dell'*Accordo che apporta modificazioni al Concordato lateranense dell'11 febbraio del 1929 tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede* che definisce in maniera chiara la portata culturale della disciplina in relazione al patrimonio storico dell'Italia, assegnandole uno spazio didattico legittimo in quanto inserito all'interno delle finalità della scuola pubblica. Ma il clima politico-sociale sul tema dell'insegnamento religioso di quegli anni è incandescente e non a caso, nello stesso articolo si afferma che:

⁶ M. SCHARER, *The presence of the Other: provocation and gift in public education*, in K. STOECKL (a cura di), *The future of religious education in Europe*, European University Institute 2015, 39.

⁷ Cfr. M.C. GIORDA, *Religious Education in Italy. Themes and Problems*, in A. JÖDICKE (a cura di), *Religious Education Politics, the State and Society*, Ergon Verlag, Würzburg 2013, 178.

⁸ CEI, *Il rinnovamento della catechesi*, Edizioni pastorali italiane, Roma 1970.

⁹ Tale processo fu comune a diversi paesi europei nello stesso periodo. Cfr. Ø.L. JOHANNESSEN-G. SKEIE, *The relationship between religious education and intercultural education*, in *Intercultural Education*, in «Intercultural Education» (2018) DOI: 10.1080/14675986.2018.1540142, 2.

¹⁰ Cfr. R. PETTAZZONI, *Italia religiosa*, Laterza, Roma-Bari 1952, 80-81.

Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori esercitano tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione.

Qui emerge un paradosso pedagogico: da una parte lo Stato afferma l'importanza dell'insegnamento della religione cattolica, dall'altra, nonostante l'importante valenza educativa della materia, ne consente la non frequenza su un principio di libertà di coscienza o di responsabilità genitoriale. Ovverosia: lo Stato, secondo un principio di bilateralità insito nell'accordo¹¹ garantisce che l'insegnamento religioso assuma una connotazione culturale e poi fa un passo indietro come se la materia fosse ancora troppo inquinata da elementi catechetici.¹² È questa forse la soluzione più "compromessa"¹³ che si potesse offrire e che di fatto ha dato vita alla "questione dell'ora/materia alternativa" e ai suoi strascichi ideologici e mediatici che vedremo in seguito.

► Il rischio della manipolazione ideologica dell'informazione

Recentemente il TAR del Lazio ha affermato che la scuola, dal mese di settembre 2021, dovrà garantire le attività alternative all'IRC già dal primo giorno di lezione con la presenza in aula del docente "alternativo" senza aspettare di calcolare "il numero" dei non-avvalentesi per l'anno in corso.¹⁴ Si è soddisfatti di questa sentenza dal momento che, una volta per tutte, permette di comprendere come la mancata attivazione dell'alternativa all'IRC non sia da imputare alla CEI, bensì all'organizzazione ministeriale e delle singole scuole.

Come sappiamo, a ogni inizio anno scolastico, sui quotidiani appare la notizia che imputa all'IRC la responsabilità di lasciare molti studenti per i corridoi, divisi per le classi o posti sotto sorveglianza dei bidelli. Una discriminazione realmente inaccettabile, ma la cui incombenza non può in alcun modo ricadere sull'istituto dell'insegnamento religioso. Anche le questioni sulla reperibilità dei fondi economici per l'alternativa all'IRC o la possibilità che altri docenti già presenti presso il plesso scolastico possano svolgere delle sostituzioni costruttive, sono legate esclusivamente all'organizzazione scolastica.

Strumentalizzare queste carenze logistiche per opporsi all'IRC, comporta solo il rischio di fomentare derive ateistiche senza entrare nel merito e nel dibattito del tema della confessionalità dell'insegnamento e della sua epistemologia.

¹¹ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *L'IRC tra continuità e innovazione: le nuove intese*, in IDEM (a cura di), *Il tirocinio formativo attivo dell'insegnamento della religione cattolica*, Edizioni Vivere In, Roma 2014, 27.

¹² Cfr. E. BUTTURINI, *Profilo storico dell'IRC in Italia*, in Z. TRENTI, *Manuale dell'insegnante di religione*, Leumann (TO) 2004, 13-28.

¹³ La sentenza della Corte Costituzionale n. 13/1991 ha come obiettivo pratico la scelta della materia alternativa per i non avvalentesi, ha invece come focus pedagogico una questione molto importante, ovverosia distinguere sul piano esistenziale e logico la scelta religiosa (di coscienza) dalla scelta alternativa. In particolare, la sentenza afferma che «le varie forme di impegno scolastico presentate alla libera scelta dei non avvalentesi non hanno più alcun rapporto con la libertà di religione» e quindi è doveroso «separare il momento dell'interrogazione di coscienza sulla scelta di libertà di religione o dalla religione, da quello delle libere richieste individuali alla organizzazione scolastica». A livello burocratico è significato osservare un iter ben definito: si consegna primo il modulo di adesione o meno all'IRC e solo ai non avvalentesi il foglio della scelta da fare tra le diverse attività alternative.

¹⁴ REDAZIONE UAAR, *Insegnamento religione cattolica e attività alternative: il Tar dà ragione all'Uaar*, 9 ottobre 2020, in <<https://blog.uaar.it/2020/10/09/insegnamento-religione-cattolica-attivita-alternative-tar-da-ragione-all-uaar/>> (ultima consultazione 30 novembre 2020).

► Interculturalità dell'insegnamento religioso

La realtà dell'ora di religione cattolica non può che essere considerata come un insegnamento inclusivo, ancor di più in seguito alle decisioni della conferenza episcopale Europea,¹⁵ alle nuove direttive del 2011-2012, nonché dopo gli accordi di Bologna che hanno previsto la possibilità di accedere all'insegnamento anche con la laurea in Scienze religiose e non più solo con il baccalaureato in teologia.

L'epistemologia della materia, pur reggendosi sulla teologia cattolica, incontra anche le altre forme di credenza e non credenza nell'orizzonte di senso o in quelle che nella letteratura europea della *Religious Education*, vengono definite *worldviews*.¹⁶ Resta aperta la domanda sull'unica prospettiva con cui si guardano le altre esperienze religiose e questa forse è la grande sfida di questa materia, come si evidenzia nel titolo di questo contributo, "alternativamente l'IRC", e che si proverà a sviluppare nel terzo paragrafo.

2. Le alternative all'IRC

La facoltà di avvalersi o meno dell'IRC ha posto in essere la questione delle possibili alternative. In questo paragrafo, dopo aver evidenziato quali potrebbero essere alcuni dei nodi critici, si cercherà di comprendere quali sono state le risposte messe in atto nella scuola italiana. Soluzioni che di fatto hanno acuito la problematica e, a volte, hanno messo in discussione l'epistemologia della disciplina dell'IRC.

► Nodi critici

Rispetto all'introduzione dell'attività alternativa nelle scuole di ogni ordine e grado, ci sembra di poter ravvisare dei nodi critici che mettono in evidenza le motivazioni che hanno dato vita e sostengono fino ad ora tale inserimento:

- a) *Nodo ideologico*, ovvero tutto quello che attiene al contrasto all'insegnamento religioso come opposizione alla religione (in specie a quella cattolica) che serpeggia in Italia dalla fine dell'Ottocento. Questa opposizione non è direttamente ed esclusivamente collegata all'IRC, quanto piuttosto a un'idea secolarista della laicità¹⁷ che ha poco a che fare con il nuovo modello accogliente di laicità¹⁸ che non necessita di spazi svuotati dal religioso¹⁹ per affermare l'uguaglianza tra persone.

¹⁵ Cfr. CONSIGLIO DELLE CONFERENZE EPISCOPALI D'EUROPA, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

¹⁶ Cfr. C. MACALE, *Insegnamento della Religione Cattolica: learning into religion per un'educazione interculturale e interreligiosa*, in «Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche» 18 (2020) 1, 28-45; IDEM, *L'insegnamento della religione cattolica in un tempo di pluralismo religioso*, in «Orientamenti pedagogici» 66 (2019) 4, 835-860.

¹⁷ Cfr. B. BELLERATE, *Laicità e religione. Spunti e appunti*, in F. CAMBI (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma 2007, 20.

¹⁸ Cfr. J.P. WILLAIME, *La prédominance européenne d'une laïcité de reconnaissance des religions*, in J. BAUBEROT-M. MILOT-P. PORTIER (a cura di), *Laïcité, laïcités: reconfigurations et nouveaux défis*, Seuil, Parigi 2015, 101-122.

¹⁹ Cfr. J.A. DE CLEMENT (pastore)-EMMANUEL (mons)-J.P. RICARD (mons), *Lettera del Consiglio delle Chiese cristiane di Francia a Jacques Chirac*, in *Rapporto sulla Laicità. Il testo della Commissione francese Stasi*, Libri Scheiwiller, Milano 2004, 118.

- b) *Nodo culturale*: se si afferma con tranquillità che la religione è un elemento culturale,²⁰ il problema sorge quando questa viene assunta come linguaggio identitario-nazionalista, ossia non viene più considerato come un insegnamento che anima una cultura, ritenendolo come unica espressione (obbligata) di una società civile, per esempio secondo l'uguaglianza sono italiano, quindi cristiano. Si pensi alla differenza tra la definizione fascista dell'insegnamento religioso e quella degli Accordi dell'84. Di fronte ad alcuni toni politici, che a volte toccano i livelli di *hate speech*, ci domandiamo se davvero chi difende oggi l'IRC sia armato di buone intenzioni e non fondi, invece, le sue argomentazioni sulla non-accoglienza dell'altro che è un elemento in contrasto con il messaggio evangelico.
- c) Per quietare le diatribe che abbiamo fatto emergere nei punti precedenti, la giurisprudenza italiana ha provato a chiudere le questioni pro e contro l'IRC, con norme e sentenze che di fatto spesso non hanno rasserenato le parti in causa, anche perché spesso le risoluzioni normative sono contraddittorie e di difficile applicazione sul campo scolastico.
- d) Infine, vi è una questione non troppo recente, ma meno cristallizzata di quelle esposte nei punti precedenti che è la questione interculturale.²¹ Come afferma Salvarani, nel nostro paese si è passati dalla religione italiana all'Italia delle religioni²² e pertanto anche il discorso più buono e onesto sulla culturalizzazione dell'IRC, attualmente, vacilla se non risponde alla domanda interculturale e interreligiosa dell'Italia dei nostri giorni.²³ Non è una questione di "conoscenze", un dover studiare tutte le religioni. Questo discorso non vale per alcuna materia insegnata a scuola. Il discorso è trasversale e riguarda l'educazione alla cittadinanza interculturale che deve essere presente in tutte le discipline.

Questi quattro perni riflessivi ci permettono di problematizzare l'insegnamento religioso a scuola a partire da due domande: è giusto che vi sia un insegnamento religioso a scuola? Se si pensa che sia utile, è giusto che questo sia solo monoconfessionale? La risposta negativa a una di queste due domande è sufficiente per non avvalersi dell'insegnamento religioso e optare per altre attività.

Per esempio, la Tavola Valdese nell'Intesa dell'84, affermava di voler rinunciare all'insegnamento religioso nelle scuole così come previsto per l'insegnamento cattolico e proponeva che qualsiasi iniziativa altra in ordine allo studio religioso dovesse essere a carico degli organi ecclesiastici. Pertanto non si riteneva necessaria la presenza dell'insegnamento religioso nelle aule scolastiche, perché di competenza delle famiglie.²⁴ Una posizione diametralmente opposta quella di UAAR, associazione che afferma che la religione è cosa personale e che non debba essere insegnata nelle scuole. Esponenti di entrambe le realtà, alla luce della multiculturalità presente in Italia, hanno poi proposto insegnamenti alternativi a quello confessionale della religione

²⁰ Cfr. M. MONTANI, *Filosofia della Cultura. Problemi e prospettive*, LAS, Roma 1996, 109.

²¹ Cfr. F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia 2017, 112-117.

²² Cfr. B. SALVARANI, *Dalla religione degli italiani all'Italia delle religioni. Ripensare l'IRC nella scuola multietnica*, Villanova di Castenaso (BO), 17 novembre 2016, <<http://www.mo.istruzione.it/attachments/article/4968/Villanova%20di%20Castenaso,%2017-11-16.pdf>> (ultima consultazione 30 novembre 2020).

²³ Cfr. E. PACE, *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci Editore, 2019.

²⁴ Intesa tra il Governo della Repubblica e la Tavola valdese in attuazione dell'articolo 8, comma terzo, della Costituzione, <https://www.chiesavaldese.org/documents/discipline/01_int84.pdf> (Ultima consultazione 30 novembre 2020).

su base storico-scientifica appellandosi al dibattito sul *learning about religious, learning from religious studies* o *learning out of religion*.²⁵

Dinanzi a tali questioni, l'unica soluzione educativa che il MIUR ha posto in essere concretamente negli anni è stata l'ora alternativa, nella confusione giurisprudenziale che si è detto sopra, nonostante diversi tentativi di riforma,²⁶ alcuni dei quali vedremo in seguito. Ma in che modo l'ora alternativa può far fronte a una questione culturale quale può essere quella che si pone in seno alla religiosità? Anche in questo caso ci troviamo dinanzi a un paradosso che mostra, ancora una volta, un'Italia troppo cattolica nei costumi e poco attenta alla realtà, combattuta fra fondamentalismi cattolici e ateismi di varia natura²⁷ che, forse, non riesce a cogliere la necessità di un fondato e autentico insegnamento religioso. Non si riflette ancora sul fatto che in un paese ormai ricco di diversità, la post-secolarità non è l'opposto della secolarizzazione, ma è la riscoperta del sacro nelle diverse manifestazioni umane. Se non si coglie questa sfida e la sola arma per quietare gli animi è una quanto mai spesso confusa ora alternativa,²⁸ si rischia di scollare un'ora di insegnamento dalle finalità democratiche della scuola.

► *L'alternativa all'IRC: dal paradosso normativo alle criticità pedagogiche*

Rispetto all'attività alternativa, il Ministero ha emanato due circolari in cui orienta le scuole: per il primo ciclo, la Circolare ministeriale 129/86 raccomanda che tali attività, che devono concorrere al processo formativo della personalità degli alunni, abbiano come obiettivo *l'approfondimento «di quelle parti dei programmi più strettamente attinenti ai valori della vita e della convivenza civile»*, approfondendo in particolare quelle parti dei programmi di storia e di educazione civica più strettamente attinenti alla tematica. Per le scuole secondarie, la circolare ministeriale 130/86 aggiunge che si può fare *«ricorso ai documenti del pensiero e della esperienza umana relativa ai valori fondamentali della vita e della esperienza umana»*.

Un ulteriore riferimento giuridico da fare riguarda la sentenza n. 203 del 1989 della Corte costituzionale che, insistendo sul principio di laicità, sottolinea che la scelta di avvalersi o meno non debba dare luogo ad alcuna discriminazione né in un senso né nell'altro. Proprio per questo,

²⁵ Cfr. M. GRIMMITT, *Religious education and human development*, McCrimmons, Great Wakering 1987; R. JACKSON, *European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education from Democratic Citizenship* in R. JACKSON-S. MIEDEMA-W. WEISSE-J.P. WILLAIME (a cura di), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Monaco 2007, 27-40; A. SAGGIORO, *Esperienze di educazione interreligiosa a scuola*, Atti del Convegno "Il silenzio del sacro. La dimensione religiosa nei rapporti interculturali", organizzato dalla Fondazione Intercultura (Bari, 31 marzo – 2 aprile 2017), Biblioteca della Fondazione Intercultura onlus, vol. 12, 2017, 248; F. PAJER, *Quale sapere religioso nella scuola pubblica? Dall'orizzonte europeo al caso Italia*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica» 4 (2009) 2 – I saperi pubblici della/sulla religione; L. BOSSI, *L'essenziale è invisibile agli occhi: Quattro recensioni brevi per un dibattito sui criteri classificatori dell'insegnamento delle religioni a scuola*, in «IRInews Insegnare le Religioni in Italia» 5 (2014) 3, 16-19; A. JÖDICKE (a cura di), *Religious Education, Politics, the State, and Society*, Ergon-Verlag GmbH, Würzburg 2013; D.H. DAVIS-E. MIROSHNIKOVA, *The Routledge International Handbook of Religious Education*, Routledge, London 2013; W. ALBERTS, *Religious education as small 'i' indoctrination: how European countries struggle with a secular approach to religion in schools*, in «CEPS Journal» 9 (2019) 4, 53-72.

²⁶ Cfr. L. PAZZAGLIA, *I tentativi di riforma nell'ora di religione in Italia*, in MELLONI (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, 259-281; M.C. GIORDA, *Religious Diversity in Italy and the Impact on Education: The History of a Failure*, in «New Diversities» 17 (2015) 1, 77-93.

²⁷ Cfr. L. BERZANO, *L'Ana-teismo della ricerca e l'infinito delle religioni*, in IDEM (a cura di), *Anateismo contemporaneo*, Pacini, Pisa 2018, 14-17.

²⁸ Cfr. M. VILLA, *Religione e ora alternativa in due contesti scolastici italiani*, in «Scuola Democratica» 3 (2017), 655-668.

«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 a esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, a opzione tra equivalenti discipline scolastiche».²⁹

Se lo Stato ha l'obbligo di assicurare l'insegnamento della religione cattolica, lo studente qualora decida di avvalersi è obbligato alla frequenza e alla partecipazione. Dall'altra parte l'attività alternativa è uno stato di non-obbligo: «La previsione infatti di altro insegnamento obbligatorio verrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione della coscienza che deve essere conservata attenta al suo unico oggetto: l'esercizio della libertà costituzionale di religione». Questo però non significa che la scuola possa fare a meno di attivare tale alternativa, come abbiamo detto precedentemente, e per spiegare ancora meglio questo passaggio occorre far riferimento a un'importante ordinanza, la n. 1176 del 30 luglio 2010 del Tribunale di Padova, con la quale si indicò come obbligatoria l'attivazione di corsi alternativi alla Religione Cattolica, obbligo che se eluso pone in essere «un comportamento discriminatorio illegittimo» da parte della singola istituzione scolastica inadempiente.

È quindi evidente che, se le discipline scolastiche sono regolate da linee guida ministeriali (nel caso dell'IRC le progettazioni sono concordatarie) e l'alternativa è gestita in ogni sua parte dalle singole istituzioni scolastiche allora, non solo dal punto di vista giuridico ma anche pedagogico, IRC e alternativa si pongono su due livelli diversi.

Per comprendere ancora meglio questo, ci soffermiamo sul fatto che all'IRC venga posta come alternativa un'attività didattica individuale o di gruppo con determinate caratteristiche e che per ragioni di logica giuridica questa non possa essere una disciplina scolastica, ovvero una materia già oggetto di insegnamento nella scuola, per non commettere l'errore di discriminare o sfavorire gli studenti e le studentesse che si avvalgono dell'IRC, e che quindi non potrebbero seguire tale disciplina. Se, infatti, la proposta alternativa fosse una materia scolastica si verificerebbe una situazione di disparità poiché non verrebbe data agli avvalentisi l'opportunità formativa di poter frequentare un'ora di lezione alla pari degli altri compagni.

Sembra profilarsi una situazione a dir poco paradossale se si considera che l'alternativa all'IRC non può neanche essere un insegnamento religioso, in quanto da una parte vi è il punto fermo concordatario che considera l'IRC come unico insegnamento religioso, dall'altro il tema dell'opzionalità in base a un principio di coscienza. È dimostrato, quindi, che l'ora alternativa non è una risposta valida, ma che anzi lascia ancora aperta la questione dell'inclusione.³⁰

Sul piano educativo due sono i maggiori rischi: il perseverare di un analfabetismo religioso a scuola con il rischio di attivare laboratori «eccessivamente interculturali e poco interreligiosi» o di confondere i piani tra filosofia/etica e religione (*learning out of religion*) per fronteggiare l'analfabetismo religioso, venendo meno alla sacralità della credenza che è l'*humus* di una comunità religiosa in tutti i suoi aspetti.

Per far fronte al diritto di coscienza, in Italia sono stati proposti anche insegnamenti confessionali di altra religione, si veda per esempio la proposta dell'ora di religione islamica a scuola avanzata da D'Urso nel 2009 in accordo con l'Ucoi (Unione delle comunità e delle organizzazioni

²⁹ CORTE COSTITUZIONALE, Sentenza n. 203 del 1989, <<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1989&numero=203>> (data ultima consultazione 30 novembre 2020).

³⁰ Cfr. C. ROVERSELLI, *Pluralismo religioso e scuola pubblica*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies» 20 (2019) 231-242.

islamiche d'Italia).³¹ Rispetto a quest'ultimo aspetto, seppur si consideri la ricchezza della religione islamica sul piano teorico e i suoi nessi con la tradizione storica dell'Italia, nonché l'importanza delle comunità musulmane che abitano lo stivale, si ritiene che questa proposta se da una parte solleverebbe le famiglie di fede islamica o simpatizzanti con esse, dall'altra parte creerebbe una doppia problematica di coscienza e soprattutto non risolverebbe l'eccessiva ignoranza e indifferenza che vi è verso la questione religiosa come questione culturale e sociale.

Il tema della confessionalità, quindi, resta il nodo critico della questione, anche se, considerando i retaggi culturali del passato e le ideologie sottese, resta il dubbio sulla posizione di molti studiosi, politici o attivisti di diverse associazioni, che vorrebbero trasformare la confessionalità da questione a problema, e ci domandiamo se non sia uno stratagemma per reimporre un certo secolarismo dei costumi. Inoltre, va ricordata l'ultima indagine sull'IRC che riporta che il 91,7% degli insegnanti di religione cattolica della scuola statale e il 56,8% di quelli delle scuole cattoliche dichiarano di avere in classe, durante l'ora di religione, alunni non cattolici. Gli studenti confermano il dato: tra il 2 e l'8% degli avvalentisi appartengono ad altra religione; inoltre, cresce negli anni la quota di studenti che non si riconoscono in nessuna religione, ma frequentano l'IRC (da meno dell'1% nella primaria al 30% nell'ultimo anno delle superiori).³² La confessionalità della materia, quindi, non è posta come questione identitaria, ma come studio sulla religione che considera un patrimonio teologico ed è collegata a un tessuto sociale e pertanto si confronta anche con altre credenze e non credenze.

3. Progetti «integrativi»

Dopo vari tentativi di scardinare la confessionalità unica della materia, alcuni autori continuano a notare, con accademico distacco, che l'IRC non raggiunge neanche i risultati di alfabetizzazione religiosa. Per esempio, un interessante articolo,³³ riprendendo i dati di alcune ricerche, mette in evidenza che gli studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado non conoscono la Bibbia e che diversi studenti universitari non hanno considerato utile e formativo il percorso di IRC nel proprio iter formativo.

Questo basterebbe per rimodellare l'epistemologia della materia, o forse i dati emersi dovrebbero far riflettere sulla sua efficacia didattica? Non è chiaro, infatti, su cosa si voglia porre l'attenzione, considerando che la discussione verte su una materia che ha mediamente un'ora a settimana, non ha voto ed è considerata di second'ordine persino da molti docenti di altre discipline. Ma ci domandiamo cosa si dovrebbe dire quando le indagini nazionali ci informano sulle ancora troppe lacune in materie come italiano, matematica o inglese, nonostante il numero di ore a disposizione nei 13 anni di istruzione. Oppure che tipo di riflessione dovremmo porre in

³¹ Cfr. GIORDA, *Religious Education in Italy. Themes and Problems*, 182.

³² Cfr. G. USAI, *L'identità dell'IRC*, in S. CICALTELLI – G. MALIZIA, *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della Religione cattolica in Italia*, Elledici, Torino 2017, 113-128; S. CICALTELLI, *Gli studenti di fronte l'IRC*, in IDEM- MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova*, 146-170.

³³ Cfr. G. BURGIO-M. MUSCARÀ, *Educazione, laicità e pluralismo religioso L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche» 18 (2020) 1, <<https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/10980/10933>> (ultima consultazione 30 novembre 2020).

essere se chiedessimo a tutti gli studenti universitari la percentuale di percepita utilità delle materie studiate nelle scuole superiori e non attinenti alla propria scelta; quali sarebbero le loro risposte? Siamo certi che le altre materie avrebbero percentuali così distanti dall'IRC?

La riflessione può sembrare forse polemica, ma vuole solamente sottolineare come l'insegnamento religioso, non possa essere attaccato sempre al fianco, dal momento che in una discussione aperta e su tutte le discipline, capiremmo che a essere in crisi è l'intero sistema scolastico che non sempre riesce a fronteggiare alcuni vuoti culturali dei giovani spesso causati da una mancata capacità di organizzare, sostenere e mantenere gli apprendimenti quando si è bombardati da troppe informazioni.³⁴

Questa condizione non ci deve però limitare nella ricerca di soluzioni per far fronte all'analfabetismo religioso dei giovani specie in una società multiculturale quale è la nostra. Infatti, come afferma Granata³⁵ si ha la necessità di un'intercultura del religioso a scuola che tenga conto delle diverse appartenenze e che valorizzi i contenuti umani e storici della formazione religiosa senza negare la sfera religiosa né, all'opposto, farne oggetto di una catechizzazione. In tal senso la studiosa propone tre approcci che dovrebbero essere promossi nell'insegnamento religioso: a) plurale, quindi valorizzare le religioni dei singoli alunni, b) storico, l'esperienza del sacro e del religioso sono una componente fondamentale della storia della civiltà; c) ermeneutico, come studio del religioso in un'ottica di senso.

Quanto detto è molto importante, in quanto l'altra faccia dell'analfabetismo religioso è il fondamentalismo, che, così come viene definito da Roy, è una conseguenza della "santa ignoranza"³⁶ che dissocia l'elemento religioso dall'elemento culturale. In questa incomprensione si genera separazione e spesso violenza a diversi livelli.

Una delle soluzioni auspiccate, dalla seconda metà del Novecento ad oggi, è l'idea del "doppio binario", che ovvierebbe al problema dell'IRC come disciplina costituzionale. Questa proposta, considerata, seppur con posizioni diverse, da pedagogisti cattolici come anche da studiosi delle religioni non dichiaratamente cattolici, si muove secondo l'ottica di proporre un insegnamento sulle religioni obbligatorio e parallelo all'IRC.

Sulla stessa linea di pensiero si colloca la proposta di legge del 2001³⁷ e il disegno di Legge proposto dalla Melandri (2010),³⁸ come anche la lettera inviata al Ministero dell'Istruzione nel 2015 dalla Società Italiana della Storia delle Religioni in occasione delle consultazioni precedenti alla Legge sulla Buona scuola.³⁹ Pur sottolineando la bontà di queste iniziative, pensate per far fronte al dilagante analfabetismo religioso, c'è da chiedersi se queste proposte non presentino

³⁴ Cfr. Z. BAUMAN (in collaborazione con R. MAZZEO), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento 2012, 23.

³⁵ Cfr. A. GRANATA, *Pedagogia della diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016, 78-81.

³⁶ Si veda O. ROY, *La santa ignoranza*, Feltrinelli, Milano 2009.

³⁷ Cfr. M.C. GIORDA, *L'insegnamento della storia delle religioni nella scuola italiana*, in G. ARRIGONI-C. CONSONNI-A. PERÒ (a cura di), *Proposte per l'insegnamento della storia delle religioni nelle scuole italiane*, Sestante, Bergamo 2014, 164-165.

³⁸ Cfr. CAMERA DEI DEPUTATI – XVI LEGISLATURA, *Proposta di legge d'iniziativa del deputato Melandri - Istituzione dell'insegnamento dell'«introduzione alle religioni» nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria superiore - n. 3711*, presentata il 16 settembre 2010, <<https://parlamento16.openpolis.it/atto/documento/id/51685#FR>> (ultima consultazione 30 novembre 2020).

³⁹ Cfr. M. FERRARA, *Una proposta educativa: storia delle religioni (o scienze delle religioni?) a scuola. Cronaca e riflessioni a margine della tavola rotonda di Padova (29 ottobre 2014)*, in «Studi e Materiali Storia della Religioni» 80 (2014) 2, 853.

il rischio di una deriva a-teo-logica in nome di una scientificità forse utile in ambito accademico, ma non sufficiente per un'autentica promozione della cittadinanza interculturale a scuola.⁴⁰ Pensare che la religione, in quanto dato culturale nella storia e nel presente, possa essere trattata senza considerare la parte attinente alla credenza, fondata sulla razionalità, non è forse limitante rispetto alle finalità dell'insegnamento religioso? E inoltre, con un insegnamento disciplinare di carattere storico sulle religioni avremmo un'altra grande assente, la teologia, disciplina che nasce dall'incontro delle fedi con le culture, incarnandole e operando un'ermeneutica del quotidiano per leggerci la presenza dei semi del Verbo, in un dialogo tra credenze e convivenza civile, tra religioni e cittadinanza.⁴¹

Una prospettiva autenticamente e religiosamente pluralista, infatti, non richiede di dover rinunciare alla propria identità per accogliere l'altro. Per formare una persona accogliente non vi è bisogno né dell'annullamento delle proprie credenze, né di uno spazio neutro, inteso come a-religioso né tanto meno di una fantomatica "fede universale paritetica". Come afferma Santerini, una scuola è veramente laica non perché areligiosa o antireligiosa, ma perché «è un luogo di accoglienza, in cui tutte le opzioni religiose e culturali, anziché elidersi e confondersi, restano distanti ma in dialogo».⁴²

È da qui che si dovrebbe partire per fronteggiare eventuali critiche al monoconfessionalismo. Se la laicità non è uno svuotamento del sacro, ma è l'accoglienza e l'interazione delle diverse espressioni religiose o, delle *religious* e *no-religious worldview*, ci sembra molto difficile che si possa parlare di insegnamento laico della religione, oltretutto di un percorso ateologico o senza la partecipazione della comunità viva. Non si ravvisa la ricchezza epistemologica di una tale disciplina, semmai si nota il rischio di un depauperamento gnoseologico all'approccio religioso;⁴³ né ci sembra possa essere funzionale in termini interculturali. Infatti, il rischio sarebbe di un'educazione interculturale nozionistica e non un incontro autentico, biografico e con un possibile raffronto con la tradizione teologica di una comunità.

Per fare un esempio: potremmo domandarci se ci sia un'unica possibilità scientifica di spiegare la Bibbia. E se anche vi fosse, questa lettura è quella che si incontra nelle vite delle comunità religiose nei nostri quartieri o paesi? Pensiamo alla lettura talmudica, piuttosto che all'esegesi cristiana, alle interpretazioni solo letterali come quella di Biglino o nei suoi ritorni coranici, e domandiamo se tutte queste possibili ermeneutiche non abbiano forse bisogno di una riflessione anche teologica. Il rischio è quello di leggere e interpretare la Bibbia come una qualsiasi opera della letteratura o di considerarla un testo sopravvalutato dal genere umano come afferma lo studioso Odifreddi. Lo stesso discorso si potrebbe fare per i testi sacri di altre religioni.

Il pericolo più grande è, quindi, quello dell'assenza della teologia nel discorso religioso che non permetterebbe di vedere ciò che di autenticamente umano è nelle religioni. Se come afferma Berger «il pluralismo indebolisce, sì, la certezza religiosa e apre un vasto campo di scelte cognitive e normative da compiere; tuttavia, in gran parte del mondo molte di queste scelte sono

⁴⁰ Cfr. C. MACALE, *La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana*, in A. PORCARELLI (a cura di), *Dossier L'insegnamento della religione in un contesto multiculturale*, in «Nuova Secondaria Ricerche» 4 (2020), 180-196.

⁴¹ A tal riguardo cfr. S. MORRA, *Incantare le sirene. Cultura, teologia e cultura in scena*, EDB, Bologna 2019.

⁴² M. SANTERINI, *Educazione, religioni e cittadinanza*, in «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica» (2016) 1, 42.

⁴³ Cfr. L. FRANKEN, *Religious Studies and Nonconfessional RE: Countering the Debates*, in «Religion & Education» 44 (2018) 2, 155-172.

religiose»,⁴⁴ dall'altra parte, un approccio relativistico-assoluto della religione comporta, come suggerisce Moral, il rischio di eguagliare una religione/credenza a una non credenza.⁴⁵

Certamente su questo aspetto, anche la storia dei rapporti tra Chiesa e Stato sull'insegnamento teologico vede responsabilità culturali da entrambe le parti, in quanto il confinamento della teologia nelle facoltà pontificie non ha permesso un libero e aperto sviluppo della materia, considerando tra l'altro la riflessione teologica uno spazio blindato dal clero maschile. Per tale ragione l'insegnamento religioso a scuola con la sua matrice teologica in uno spazio pubblico ha risentito anche di questa situazione perdendo in termini di legittimità. Come afferma Dal Corso, «oggi, la religione è a scuola per una volontà (politica prima che culturale) esterna alla scuola. Eppure, se indagata come scienza, aiuterebbe nel percorso contrario e potrebbe stare a scuola proprio in forza della sua legittimità culturale. A beneficio di tutti».⁴⁶

4. Alternativamente l'IRC

Dinanzi ai nodi critici presentati nel secondo paragrafo e alle prospettive integrative ateologiche viste nel precedente paragrafo, l'IRC è chiamato a interrogarsi nuovamente sul dato del pluralismo religioso. Senza eccedere in tentativi di spostamenti epistemologici dettati dal "presentismo", anche in virtù dell'assenza di curricula interculturali nelle altre discipline, è necessario un ripensamento *in fieri* dell'azione educativa in classe nell'insegnamento religioso.

Se l'IRC è nella scuola perché persegue le finalità della scuola, allora questa disciplina è chiamata ad aggiornarsi non solo secondo le nuove richieste istituzionali (si veda per esempio l'IRC e la recente ri-chiamata alle armi dell'educazione civica⁴⁷), ma anche secondo le finalità pedagogiche della scuola nelle quali rientra anche l'apprendere come relazionarsi all'interno di una società attualmente definibile anche come multireligiosa.

► L'alternativamente parte dal/la prof

Come si è già detto, la CEI, organo responsabile della formazione dell'insegnante di religione cattolica (IdR), si è già espressa in merito alla necessità di una visione più aperta e accogliente dell'insegnamento religioso, anche considerando che i titoli abilitanti all'insegnamento religioso a scuola, dopo il processo di Bologna, sono stati rinnovati con l'inserimento di alcune discipline afferenti ai *religious studies* e non solo alla teologia cattolica,⁴⁸ al fine di trovare una

⁴⁴ P.L. BERGER, *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, EMI, Bologna 2017, 55.

⁴⁵ Infatti, continua Moral, il pluralismo «non soltanto ha reso possibile una visione puramente mondana della realtà, senza il ricorso a Dio, ma ha favorito anche la diffusione spontanea di un naturalismo pratico-esistenziale, ossia di un modo di vivere l'esistenza quotidiana valutando la realtà per sé stessa, senza nessun riferimento al religioso esplicito, e con una coscienza soggettiva di coerenza e autenticità». J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 180-181.

⁴⁶ M. DAL CORSO, *Religione e Religioni*, in IDEM (a cura di), *Scuola e Religioni*, Quaderni del Fracastoro-1, Stampato in proprio, Verona 2018, 28-29.

⁴⁷ Cfr. A. FUNDARÒ, *Il docente di IRC insegna Educazione Civica: in allegato modello monitoraggio e aspetti contenutistici*, 24 novembre 2020, <<https://www.orizzontescuola.it/il-docente-di-irc-insegna-educazione-civica-in-allegato-modello-monitoraggio-e-aspetti-contenutistici>> (ultima consultazione 30 novembre 2020).

⁴⁸ Cfr. ANNICCHIARICO, *L'IRC tra continuità e innovazione: le nuove intese*, 58-62.

mediazione epistemologica tra discorsi sulla religione e discorsi sulla fede. Nel senso dell'apertura e del riposizionamento della Chiesa cattolica si deve leggere anche il papato di Francesco, la cui prassi sinodale,⁴⁹ gli incontri interreligiosi (emblematico il discorso tenuto a Dubai⁵⁰), richiamano i cattolici a una vita impegnata nell'accoglienza, nell'incontro di valori condivisi, seppur con diverse identità e prospettive.

Se, quindi, la Chiesa istituzionale come co-mandataria degli IdR, e non come un'infiltrata secondo le vecchie logiche dettate dalla volontà di "entrare nelle scuole del Regno",⁵¹ ha già dato disposizioni pastorali in merito, allora spetta agli stessi insegnanti di accogliere queste indicazioni e di operarsi per rispondere a questa richiesta che viene sia dalla società civile che dalla propria comunità religiosa.

Dalla Torre vedeva l'origine del concetto di laicità nella frase evangelica: «Date a Cesare quel che è di Cesare e a Dio quello che è Dio»;⁵² pertanto gli IdR dovrebbero aprire una riflessione a partire dal dibattito in merito alla preparazione che gli è richiesta sulle altre religioni. Per quanto il mandato della materia sia focalizzato sulla religione cattolica, deve essere impegno del docente conoscere anche le altre religioni.⁵³ Se ciò non avvenisse, addirittura si potrebbe ravvisare una grave omissione nello stesso mandato istituzionale.⁵⁴ Lo studio delle altre religioni è, infatti, richiesto sia da quelle che sono le finalità della scuola, sia, secondo una prospettiva di appartenenza religiosa, dalla Chiesa cattolica.

È bene specificare che la conoscenza richiesta delle altre religioni, non è intesa in una prospettiva contenutistica, ma secondo una prospettiva di fratellanza. Come abbiamo già detto, dal momento che l'altra faccia dell'analfabetismo religioso è il fondamentalismo religioso allora l'IdR dovrebbe, dunque, partire dal presupposto che nella fede della Chiesa vi è l'antidoto del fondamentalismo in quanto «il Dio di Gesù Cristo ha nel fratello il suo sacramento, vero luogo teologico ove ha da essere provata la devozione, attraverso una dedizione nella quale la libertà accede alla propria verità».⁵⁵ Inoltre, come afferma Bianchi, il cristianesimo è una religione plurale nei

⁴⁹ Si vedano il Sinodo sulla famiglia tenuto nell'ottobre 2015 dal tema "La vocazione e la missione della famiglia nella Chiesa e nel mondo contemporaneo"; il Sinodo dei giovani tenuto nell'ottobre 2018 dal tema "I giovani, la fede e il discernimento vocazionale"; il Sinodo panamazzonico tenuto nell'ottobre 2019 dal tema "Nuovi cammini per la Chiesa e per una ecologia integrale".

⁵⁰ <http://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/february/documents/papafrancesco_20190204_emiratarabi-incontrointerreligioso.html> (ultima consultazione 30 novembre 2020).

⁵¹ Cfr. G. GENOVESI, *La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha cuore la scuola*, in «SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia» 13 (2020) 98.

⁵² REDAZIONE (Intervista con il prof. Giuseppe Dalla Torre), *Quale laicità per l'Europa?*, in «Notes et documents» 30 (2005) 1, 23.

⁵³ In questo momento vi sono diverse offerte formative presso gli atenei pontifici e le università statali, e inoltre ci sono associazioni che studiano il rapporto tra religioni e territorio che offrono la loro consulenza e progetti formativi. Vi sono anche delle piattaforme gratuite per l'aggiornamento in temi di multireligiosità e insegnamento come per esempio il progetto IERS - Intercultural Education through Religious Studies (<<https://iers.unive.it/>>) e il portale PARS - Portale per il contrasto all'analfabetismo religioso (<<https://www.pars-edu.it/>>).

⁵⁴ Cfr. P. BRANCA-A. CUCINIELLO, *Scuola e Islam*, in MELLONI (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, 286.

⁵⁵ «Se l'Occidente fosse davvero alla ricerca di un operatore antifondamentalistico, per assicurare compatibilità sociale a qualsivoglia confessione dell'Assoluto e dignità civile all'esercizio religioso della libertà, la Rivelazione cristiana saprebbe sorprenderne la domanda, con una provocazione di ineguagliabile profondità: il Dio di Gesù Cristo ha nel fratello il suo sacramento, vero luogo teologico ove ha da essere provata la devozione, attraverso una dedizione nella quale la libertà accede alla propria verità. [...] L'Occidente ha conosciuto la buona notizia della libertà,

suoi scritti e nelle sue forme storiche e questo fa sì «che il cristianesimo abbia in sé gli antidoti naturali a due costanti tentazioni di ogni religione “rivelata”: il fondamentalismo e l'integralismo».⁵⁶

È bene specificare questo per due ragioni. *In primis* perché il tema del pluralismo religioso a scuola non pone alcun problema di coscienza nel docente confessionale rispetto a un'eventuale antinomia tra pluralismo religioso o evangelizzazione. In secondo luogo, perché tra i banchi di scuola, nonostante la teologia sia una dimensione epistemologica della materia, non è necessario aprire dibattiti di alto spessore accademico in merito alla teologia delle religioni e su come sia da questa affrontato il pluralismo religioso. Quindi, non sono richieste posizioni universaliste, teocentriste o antropocentriste; la prospettiva è quella inclusiva, come si può vedere nella proposta di Castellucci:

La prospettiva inclusiva prende le mosse dall'autocoscienza di ciascuna tradizione religiosa, riconoscendo la specificità di ogni fede. Questa impostazione non necessita di mettere tra parentesi le diversità o di assumere l'ipotesi preventiva di una sostanziale uguaglianza di valore tra le religioni, ma parte proprio dalle *peculiarità*, per individuare elementi positivi nell'altro e giungere così a un suo apprezzamento.⁵⁷

Come affermava Panikkar è la natura dell'essere umano che richiede il dialogo,⁵⁸ specie in quelle dimensioni più profonde legate al senso della vita. Seppur la prospettiva panikkariana, secondo alcuni studiosi cattolici abbia operato una confusione tra il livello teologico e quelli che oggi sono definiti i *religious studies*,⁵⁹ è innegabile che un autentico dialogo interreligioso debba conformarsi come un dialogo-dialogante,⁶⁰ rifiutando nella didattica apriorismi veritativi e presentando, allo stesso tempo, le ragioni di ogni verità per un incontro e non per uno scontro.

► Progetti interreligiosi e/o progetti interdisciplinari

Se consideriamo il significato etimologico del termine religione, inteso come legame, in particolare come legame tra l'umano e la/le divinità, allora si apre una questione importante in merito a questa relazione che pur avendo una dimensione incontrovertibilmente soggettiva (la propria spiritualità), ha anche una dimensione “oggettiva” nel suo significato di appartenenza a una comunità. Ed è questa appartenenza che ci dice che la scelta religiosa non è solo una scelta individuale, ma anche un legame con la comunità (le sue norme, tradizioni, costumi, ecc.) che, anche quando è conflittuale, comunque determina l'insieme dei valori che costituiscono l'identità della persona e ne dirigono l'agire.

attraverso il Sangue di Dio, che, attestando la verità agapica dell'Assoluto, sconfigge le potenze mortificanti e dispotiche di ogni idolatria. Questa verità cristiana saprebbe illuminare la nostra inquieta attualità: quando il fondamentalismo aggressivo tenta la propria folle legittimazione come esclusiva ed efficace alternativa all'idolatria secolare, ma anche quando il secolarismo relativista tende a presentarsi come caposaldo civile contro la violenza religiosa, ritenuta inevitabile corteggio della fede», P. ZINI, *Resilienza o perversione del religioso? Una sfida post-illuministica*, in «Salesianum» 80 (2018) 3, 491-492.

⁵⁶ E. BIANCHI, *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2007, 89.

⁵⁷ Cfr. E. CASTELLUCCI, *Solo con l'altro. Il cristianesimo, un'identità in relazione*, EMI, Bologna 2018, 64.

⁵⁸ Cfr. R. PANIKKAR, *L'incontro indispensabile: il dialogo delle religioni*, Jaca Book, Milano 2001.

⁵⁹ Cfr. I. MORALI, *Il Concilio Vaticano II e l'alterità religiosa. Tratti specifici e considerazioni*, in S. BOTTA-M. FERRARA-A. SAGGIORO (a cura di), *La storia delle religioni e la sfida dei pluralismi*, Morcelliana, Brescia 2017, 566.

⁶⁰ Cfr. R. PANIKKAR, *Pace e interculturalità*, Jaca Book, Milano 2002, 24.41-48.

Per questo, i progetti *about religions* in cui si dà spazio alla soggettività della persona o i metodi *inclusive approach* o *study-of-religion-approach*⁶¹ in cui il docente si presenta come mediatore pedagogico tra scambi di credenze, non sono totalmente apprezzabili, in quanto spesso le conoscenze degli studenti (come per le altre materie) non sono sufficienti per presentare organicamente un confronto con l'impianto religioso della propria comunità.

Oltre alla questione del non conoscere la religione, dall'altra parte vi è il rischio di un eccesso di soggettività. Infatti «l'idea della libertà religiosa riconosce questo potenziale e, anche se essa viene allargata fino a includere quelli che negano la religione, il renderla una pura questione di coscienza finisce inevitabilmente per degradarla».⁶²

Di fronte a ciò, si potrebbe sposare la linea dei progetti secondo l'approccio del *learning from religions*, in cui sono le stesse comunità religiose a presentare nelle ore di IRC la propria tradizione religiosa. Questo avrebbe due vantaggi importanti: il primo riguarda il superamento della prospettiva monoconfessionale, permettendo a tutte le religioni di presentarsi in prima persona senza dover passare per il filtro cattolico. Il secondo riguarda la testimonianza della possibilità di un dialogo interreligioso in un'ora confessionale, mostrando come un dialogo che avviene in un modulo impostato secondo un *learning into religion* può avere un suo valore interculturale nella dimensione *multifaith*.

Uno dei modelli più conosciuti in Europa è certamente il *Sillabo* di Bradford. Prima, infatti, di ipotizzare un qualsiasi percorso religioso a scuola, questo modello invita i docenti a conoscere il territorio, le sue caratteristiche e le sue rappresentanze culturali e religiose. Alla luce di ciò, è interessante comprendere come la bontà di questo modello venga sia dal ventaglio di religioni all'interno dell'offerta didattica, sia dalla sua definizione pluralista. Il *Syllabus* è stato elaborato «attraverso il comune impegno di un articolato *pool* comprendente insegnanti, testimoni delle varie religioni, responsabili della comunità sociale e politica locale»⁶³ con la finalità di aggiungere alla conoscenza il valore della saggezza come terreno di incontro filosofico e religioso.

In Italia ho potuto osservare alcune sperimentazioni ispirate al modello di Bradford che hanno coinvolto scuole, università e forum interreligiosi delle comunità locali.⁶⁴ Un progetto già scelto da diversi IdR è il Progetto Incontri del Centro Astalli che ha come finalità quella di promuovere l'incontro con le religioni tramite la testimonianza di fede del credente. Negli studi di caso presi in esame in una mia recente ricerca,⁶⁵ il tema della confessionalità non è mai stato un problema per nessuno studente sia cattolico, di altra religione o non credente. Anzi il conoscere una credenza religiosa diversa dalla propria, secondo un incontro di esperienze, permette agli studenti di apprezzarla oltre il semplice modello trasmissivo di conoscenze, per abbracciare un mondo religioso fatto di storia, società, culture, tradizioni, ma soprattutto persone.

Altra alternativa offerta agli IdR per favorire una comprensione globale della religione può essere la partecipazione a progetti interdisciplinari. Questi progetti hanno il vantaggio di essere portati avanti con altre materie raggiungendo anche i non avvalentesi dell'IRC. Anche in

⁶¹ Cfr. K. STOECKL, *Knowledge about religion and religious knowledge in secular societies: introductory remarks to the future of religious education in Europe*, in IDEM (a cura di), *The Future of Religious Education in Europe*, 3.

⁶² R. TRIGG, *Diversità religiosa. Dimensioni filosofiche e politiche*, Queriniana, Brescia 2018, 279.

⁶³ B. SALVARANI, *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*, EMI, Bologna 2006, 123.

⁶⁴ Cfr. C. MACALE, *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso. La sfida del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma 2020, 106-110.

⁶⁵ Si tratta di un assegno di ricerca sul tema "La sfida del pluralismo religioso: le risposte in atto nelle scuole italiane" finanziato dalla Fondazione Intercultura per l'anno accademico 2018-2019.

questo caso, la mia ultima ricerca ha potuto rintracciare esperienze significative, quali per esempio “Rete Dialogues”, in cui le competenze digitali possono essere uno strumento per tematizzare il sacro, o progetti dove gli IdR sono fra gli organizzatori principali, come il progetto sulle religioni e la preparazione dei cibi in un istituto alberghiero in provincia di Bari o un progetto denominato “Memorie del secolo breve” che si conclude con il viaggio di istruzione a Sarajevo, da molti definita la “Gerusalemme dei Balcani”.⁶⁶

Inoltre, questi progetti interdisciplinari potrebbero permettere di osservare, anche secondo prospettive diverse, la questione religiosa grazie ai contributi offerti dalle diverse scienze e saperi che afferiscono alla religione in quanto elemento culturale. Questa potrebbe essere una soluzione anche per “secolarizzare” nell’approccio educativo il fenomeno religioso senza per questo togliere l’elemento della credenza nella trattazione del tema. Infatti, vi è sempre il rischio che, prediligendo lo studio delle scienze sociali, si dimentichi l’importanza di dialogare anche sulle questioni che riguardano la scelta di fede, che hanno radice nell’idea di trascendenza insita nelle religioni.⁶⁷ A questo “pericolo” risponde Jackson, affermando che il Consiglio d’Europa, nei suoi documenti sul rapporto tra istruzione e religione, non nega l’elemento veritativo insito nella credenza di ciascuno per un livellamento dialogico-interculturale, ma anzi incoraggia coloro che non sono d’accordo a *interagire* tra loro.⁶⁸ Questa precisazione di Jackson sottolinea come l’insegnamento religioso rivolto al pluralismo, non sia solo una questione interculturale, ma anche interreligiosa.

■ Conclusioni

Il presente articolo ha rilevato quali sono stati i nodi critici a partire dai quali è sorta l’attività alternativa all’IRC. La discussione sull’IRC, partita dal conflitto ideologico dai sapori politici, nel tempo si è focalizzata sul tema della confessionalità, intesa come presentazione di una sola tradizione religiosa quale quella cattolica. Dinanzi a questa situazione, facendo appello al principio di libertà di coscienza, si è data la possibilità agli studenti e alle loro famiglie di avvalersi o meno di questo insegnamento, anche quando a questa disciplina è stata riconosciuta una valenza educativa legata al patrimonio storico-culturale dell’Italia.

Come contropartita pedagogica è stata data alla famiglia la possibilità di frequentare un’attività alternativa all’IRC che di fatto poco aveva a che fare con l’insegnamento religioso e che nel tempo ha mostrato le sue criticità normative e difficoltà applicative. Il cambiamento della società italiana, da monoculturale a multiculturale, ha messo in evidenza elementi di analfabetismo religioso cui la scuola italiana non ha saputo, ad oggi, dare una risposta.

⁶⁶ MACALE, *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso*, 166-188.

⁶⁷ Cfr. J. ARTHUR, *Intercultural versus Interreligious Dialogue in a Pluralist Europe* in «Policy Futures in Education» 9 (2011) 1, 74-80.

⁶⁸ «The assumption that, within the Council of Europe and its work on religion and education, religions ‘escape any test of truth’ and, therefore, are regarded as equally true is simply false. The Council of Europe takes the view that individuals have the right to hold particular religious or nonreligious beliefs. On the basis of human rights principles, it recognises that there may be profound disagreements among individuals with regard to religious truth claims, but it encourages those who disagree to exchange and interact with one another in a civil manner», R. JACKSON-K. O’GRADY, *The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe’s contribution*, in «Intercultural Education» (2018), DOI: 10.1080/14675986.2018.1539306, 7.

Dinnanzi a questo stato di cose, l'istituto dell'IRC ha iniziato a rimodellare la propria didattica inserendo nelle proprie programmazioni anche contenuti di altre religioni. Anche un certo movimento costituito da accademici, associazioni e studiosi di religioni ha iniziato a formulare proposte alternative strutturate che tuttavia, eccetto progetti sporadici, non hanno mai trovato riconoscimento istituzionale presso il Ministero dell'Istruzione.

All'interno di questo testo si è provato ad argomentare su come queste proposte, seppur meritevoli di essere nate dalla domanda sul problema del pluralismo religioso nella società, non riuscirebbero comunque a cogliere gli aspetti religiosi delle diverse credenze legati ad aspetti veritativi, intesi non come dogmi inattaccabili, ma come espressioni di riflessioni teologiche delle diverse comunità religiose nella loro storia.

A questo punto, secondo una prospettiva pedagogico interculturale che vede nel dialogo con l'altro e nello scambio biografico il "sale" dell'incontro, ci sembra di poter affermare che non avrebbe molto senso un insegnamento laico, scevro di elementi condizionanti le relazioni nella società. È ormai necessario, infatti, passare da una didattica multireligiosa a una didattica interreligiosa, nella consapevolezza «che il vero problema ormai è quello del pluralismo religioso [...]: da una curiosità enciclopedica portata sulle altre religioni, tipica degli ultimi decenni, si passa a una costruzione di un'identità religiosa capace di dialogare con altre identità».⁶⁹

A tal riguardo si ritiene che l'attività alternativa non possa essere una soluzione e che la teoria del doppio binario sia ormai anacronistica. L'insegnamento religioso dovrebbe essere rivalorizzato come uno degli insegnamenti principe per una didattica interculturale. Si è, infatti, convinti che non si possa negare l'importanza dell'insegnamento religioso nella scuola e che la confessionalità, se avvenisse il passaggio dalla monoconfessionalità alla pluralità di espressioni religiose, non sarebbe più un ostacolo per una libertà di coscienza. La proposta è dunque di una soluzione "alternativa" non solo all'IRC, ma anche all'insegnamento laico e alla stessa attività alternativa.

In attesa che anche in Italia si possa giungere a una riforma dell'insegnamento religioso, gli IdR sono chiamati, fin da subito, a fornire delle alternative sia nelle proprie ore come in progetti interdisciplinari, affinché venga riconosciuto non solo il valore storico e culturale delle religioni, ma anche la loro portata assiologica che determina comportamenti sociali. L'educazione alla cittadinanza tramite l'insegnamento religioso, infatti, passa anche per il dialogo interreligioso e perché questo sia autenticamente interculturale è necessario che sia data legittimità ai discorsi di fede (*from faith*).

carlo.macale@uniroma2.it ■

⁶⁹ PAJER, *Dio in programma*, 178.

La qualificazione professionale dell'IdR Sfide e bisogni formativi

Anna Peron*

Professional Qualification for Religious Instruction. Formative exigencies and challenges

► SOMMARIO

L'articolo focalizza la sua attenzione sull'identità dell'IdR e sul suo percorso formativo istituzionale, ma anche sulle sfide che emergono dall'attuale contesto culturale e che interpellano la sua professionalità. Il futuro dell'IRC si gioca infatti sulla qualità della formazione del suo insegnante, e quindi sulla capacità degli ISSR e degli altri Enti preposti alla loro formazione iniziale e in servizio a rispondere in modo efficace a queste sfide e ai bisogni formativi che gli IdR stessi esprimono a partire della loro esperienza.

► PAROLE CHIAVE

AVEPRO; Bisogni formativi dell'IdR; Formazione iniziale; Insegnante di religione; ISSR; Intesa 2012; Ordinamento degli studi per l'IdR; Profilo; Tirocinio; Titoli accademici.

* **Anna Peron** è docente invitata di «Didattica della religione» presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» (Roma).

► Introduzione

La formazione degli Insegnanti di Religione (IdR) è una questione sempre viva e va affrontata sapendo che il futuro dell’Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) si gioca sulla qualità professionale degli insegnanti. Il profilo dell’IdR dunque, va compreso in tutta la sua ricchezza a partire dalla evoluzione storica del percorso formativo istituzionale fino alle nuove sfide dell’attuale contesto culturale. In questo articolo,¹ dopo una breve descrizione dell’identità dell’IdR, procedo nel fare memoria del percorso effettuato a livello istituzionale in Italia; seguono alcune sfide e bisogni formativi dell’IdR per la realtà odierna.

1. «Cambio epocale», cambio antropologico-culturale

Le numerose trasformazioni storiche e culturali hanno sempre obbligato la Chiesa a confrontarsi con le sfide e i cambiamenti emergenti e a trovare nuovi modi di essere nel mondo, in particolare nei confronti della scuola. Se cambia il modo di concepire la scuola, cambia anche il modo di pensare il profilo dei suoi operatori. Fino agli anni precedenti la revisione del Concordato (1984), l’insegnamento della religione era infatti pressoché identico alla catechesi della comunità cristiana e gli IdR stessi, per la maggioranza sacerdoti e religiosi, venivano identificati come “catechisti della scuola”. Solo in seguito a tale Concordato, l’IdR assume gradualmente e non sempre pacificamente,² una nuova identità, quella di “insegnante”. L’IRC, infatti, inserito nelle finalità della scuola, diventa finalmente una materia pari a tutte le altre, anche se con qualche particolarità. Emerge dunque un diverso profilo di IdR in relazione alla nuova identità di IRC. Quali le caratteristiche di questo nuovo profilo?

È necessario partire dalla descrizione data dal *Codice di Diritto Canonico*: gli IdR «siano eccellenti per *retta dottrina*, per *testimonianza di vita cristiana* e per *abilità pedagogica*».³ È la compresenza di questi tre attributi che caratterizza il suo profilo: si tratta di un «credente che ha fatto la scelta di fede della Chiesa e si impegna in forza di ciò a farne oggetto di studio agli alunni nella scuola».⁴ È come dire che chi lo incontra, attraverso il suo insegnamento, sa di incontrare la Chiesa, la sua tradizione culturale, il suo Magistero autentico, la vita della comunità dei credenti.

¹ Alcune parti di questo articolo sono tratte dalla mia tesi di dottorato dal titolo *L’insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio*, oggi, di prossima pubblicazione.

² Tale passaggio, affermava il noto pedagogista Scurati, non si presentava del tutto scontato: vi era infatti la tendenza a prendere le distanze dal tradizionale insegnamento catechistico in modo affrettato e rischiando di fare anche gravi errori. Ricordava, infatti, che mentre l’esperienza catechistica poteva vantare secoli di pratiche, di elaborazione critica, di avanzata ricerca metodologica sul tema della religione, l’IRC si presentava ancora all’inizio del suo percorso culturale e didattico e che era necessaria un’accurata attenzione al cambiamento in atto; cfr. Cesare SCURATI, *Formazione degli insegnanti di religione*, in CEI, *Cultura e formazione nell’insegnamento della religione cattolica. Atti del Simposio Nazionale su “L’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: per promuovere la cultura religiosa e la piena formazione dei giovani”*, Roma 22-23 gennaio 1988, La Scuola, Brescia 1988, 159.

³ *Codice di Diritto Canonico*, UECI, Roma 1984, can. 804 §2.

⁴ C. BISSOLI, *L’insegnante di religione: identità, missione e formazione*, in «*Seminarium*» 42 (2002) 2, 473.

Anche la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) nella Nota pastorale sull'IRC⁵ ha cercato di delineare in 8 articoli (dal n. 17 al n. 24), le caratteristiche peculiari dell'IdR e creare un consenso attorno ad esso all'interno della Chiesa ma anche della più vasta opinione pubblica.

I vescovi italiani ritengono, anzitutto, che sia la dimensione della *testimonianza di vita cristiana* che caratterizza essenzialmente l'IdR: egli è *un uomo di fede* che nel tramettere i contenuti della fede, dimostra con la sua vita “come” vivono i cristiani, sapendo dare ragione della speranza che è in loro (cfr. art. 18); è un uomo che vive un peculiare tipo di *spiritualità definita “laicale”* per il suo essere presente come cristiano nella struttura civile (cfr. n. 24); è *l'uomo della sintesi* nello sforzo di essere mediatore tra fede e cultura, tra Vangelo e storia, tra i bisogni degli alunni e le loro aspirazioni profonde, ma è anche l'uomo che sa fare sintesi, in forza del suo mandato, sul piano del rapporto tra la comunità ecclesiale e la comunità scolastica (cfr. nn. 22 e 23). I vescovi esplicitano pure il profilo professionale proprio di ogni insegnante, che prevede la «capacità progettuale e valutativa, relazionalità, creatività, apertura all'innovazione, costume di ricerca e di sperimentazione» (n. 19).

Tali accenni descrivono l'identità dell'IdR, stimolano la ricerca sulla sua professionalità che del resto non si è mai fermata. Va citata anzitutto la normativa scolastica e in particolare la Legge 53/03,⁶ che ha avuto il grande compito di dare qualità alla professionalità docente, puntando sulle quattro ineludibili “competenze”: disciplinari, didattiche, relazionali e deontologiche (*sapere, saper fare, saper stare con gli altri, saper essere*). Tali competenze declinabili per tutti i docenti, assumono delle caratteristiche particolari per quanto riguarda nello specifico, gli IdR.⁷

La formazione iniziale e in servizio dovrebbe favorire l'acquisizione e la maturazione di tali competenze. È utile al riguardo rivedere le scelte che le istituzioni hanno messo in atto per garantire tale formazione, a partire dagli anni '80.

2. La formazione iniziale degli IdR

La nuova fisionomia degli IdR dopo il Concordato del 1984 chiedeva una rivisitazione anche dei loro percorsi formativi.⁸ Ciò ha obbligato i vari Centri di formazione a ristrutturarsi anche in risposta ai diversi movimenti di riforma che premevano da più parti e ha costretto gli organi competenti ad un rinnovamento dei curricula di studio e ad una verifica delle stesse istituzioni accademiche.

⁵ CEI, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, 19 maggio 1991, in «Notiziario della CEI» (1991) 4, 77-93. È ancora l'unico documento ecclesiale che descrive l'identità dell'IRC e del suo docente.

⁶ Legge 53/03 art. 5. La legge rende effettiva la Raccomandazione del Parlamento Europeo; cfr. PARLAMENTO EUROPEO, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «G.U. dell'Unione Europea», L. 394 del 30 dicembre 2006.

⁷ Per la descrizione delle competenze per l'IdR cfr. L. MAURIZIO, *Il docente*, in Z. TRENTI (a cura di), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 118-127. Un testo recente più divulgativo ma interessante nella sua impostazione è il seguente: A. CUSTOVIC- G. TRAPANI, *Le competenze dell'IdR nella scuola che cambia. La classe come laboratorio educativo*, Elledici, Torino 2017.

⁸ Per approfondimenti cfr. M. MOSCHETTI, *L'insegnamento della religione in Italia. Sintesi storica, normativa, aspetti complementari*, Milano, Glossa 2018.

2.1. L'ordinamento di studi per la formazione iniziale degli IdR

Il più importante cambio sui profili di qualificazione professionale dell'IdR avviene in modo ufficiale con l'*Intesa* del 2012, a ventisette anni dall'*Intesa* originaria. Lo scopo della nuova *Intesa* era principalmente quello di riscrivere nuovi titoli di studio per l'IdR, in seguito all'ingresso della Santa Sede nel Processo di Bologna⁹ che chiedeva anche agli Istituti Superiori di Scienze Religiose (ISSR) di inserirsi nel percorso di riforme condotto a livello europeo.¹⁰ Allo stesso tempo gli ISSR dovevano adeguarsi ai nuovi ordinamenti universitari richiesti dallo Stato italiano per la formazione iniziale degli IdR di ogni grado scolastico.¹¹

Anzitutto doveva differenziarsi maggiormente il percorso degli IdR rispetto a quello di teologia. Tale percorso accademico venne dunque aggiornato nel documento firmato dal Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica (CEC), card. Zenon Grocholewski il 28 giugno 2008.¹² In esso è chiarito qual è la peculiarità dello studio delle scienze religiose rispetto allo studio della teologia: lo scopo degli ISSR è quello di qualificare i docenti di religione nelle scuole di ogni ordine e grado, offrendo la conoscenza degli «elementi principali della teologia e dei suoi necessari presupposti filosofici e complementari delle scienze umane». ¹³ Più in particolare:

Lo studio e l'insegnamento delle Scienze Religiose forniscono gli elementi necessari per elaborare una sintesi tra la fede e la cultura nella singolarità delle situazioni vissute dalle Chiese particolari. Si tratta di una prospettiva che risponde alla richiesta di una qualificazione del servizio ecclesiale nelle concrete esigenze dei tempi e dei luoghi. Essa, pertanto, adotta specifici strumenti di studio, metodi pedagogici e l'impiego di energie per un apprendimento e un'applicazione didattica differenti da quelli che vengono richiesti dalle Facoltà di Teologia.¹⁴

Il curriculum di studi raggiunge la durata di 5 anni organizzati in due cicli: un primo ciclo di tre anni, al termine del quale si consegue il *Baccalaureato in Scienze Religiose*; un secondo ciclo di due anni che si conclude con il conseguimento della *Licenza in Scienze Religiose* (art. 23). Nel primo ciclo vengono trattate tutte le fondamentali discipline filosofiche e teologiche (art. 24 §1);

⁹ Il "Processo di Bologna" è un processo di riforma internazionale dei sistemi di istruzione superiore dell'Unione Europea (47 paesi), iniziato nel 1999; cfr. MIUR - DIPARTIMENTO PER L'UNIVERSITÀ, L'ALTA FORMAZIONE ARTISTICA E MUSICALE E PER LA RICERCA, *Il Processo di Bologna. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio* Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore Leuven e Louvain-la-Neuve – 28 e 29 aprile 2009, in <http://www.miur.it/UserFiles/3062.pdf>; CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Conclusioni del consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*. Bruxelles, 13 maggio 2009, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/conclusioni_et.pdf> (ultima consultazione 24/11/2020).

¹⁰ La riforma degli ISSR prende avvio con la nota CEI: CEI - COMITATO PER GLI STUDI SUPERIORI DI TEOLOGIA E DI RELIGIONE CATTOLICA, *Progetto di riordino della formazione teologica in Italia. Nota normativa per gli ISSR* (15 febbraio 2005), in http://www.conferenzaepiscopale.it/cc_i_new/documenti_cei/2009-01/21-569/Prop_ap_Cec.pdf (ultima consultazione 24/11/2020).

¹¹ Cfr. D.M. del MIUR 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*, in «Gazzetta Ufficiale» n. 23/L del 31 gennaio 2011.

¹² Cf CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA (CEC), *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 28 giugno 2008, <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20080628_istruzione_it.html> (ultima consultazione 28/11/2020).

¹³ *Ibidem*, art. 3.

¹⁴ *Ibidem*, art. 4.

per il secondo ciclo, non risultano specificate precise discipline, ma viene lasciata la libertà ai diversi Istituti di scegliere quelle discipline caratterizzanti il proprio indirizzo di specializzazione; scelta che viene fatta anche in relazione alle esercitazioni (tirocini), ai corsi opzionali e ai seminari (art. 24 §2). Si precisa che, nel quinquennio, i crediti (ECTS) devono essere normalmente 300,¹⁵ che comprendono oltre ai corsi, i seminari, i laboratori e i tirocini (art. 25).

Si nota immediatamente che il peso maggiore viene dato alle discipline teologiche di base e che solo nel secondo ciclo vengono prese in considerazione le scienze umane. È inevitabile, in quanto la teologia ha un ruolo insostituibile per la comprensione autentica del cristianesimo, ma è naturale che il percorso per gli IdR si differenzi da quello stabilito per i teologi che studiano nelle Facoltà di Teologia.¹⁶ L'ISSR stabilisce infatti un curriculum in conformità alla natura dell'IRC il cui compito è di comprendere il fenomeno religioso e l'esperienza cattolica nella sua vasta e complessa risonanza culturale, espressa nella tradizione italiana, che non è riducibile alla sola ricerca teologica. Lo esplicita chiaramente Z. Trenti, ritenendo che nell'IRC la "dottrina" deve essere compresa secondo un duplice orizzonte, quello teologico e quello interpretativo:

L'analisi del suo contenuto, con riferimento precipuo alle fonti bibliche, all'elaborazione teologica, agli orientamenti magisteriali; l'esposizione della sua risonanza culturale quale fonte ispiratrice del costume e dell'esperienza civile, con riferimento privilegiato alle scienze che vi offrono comunque un qualunque contributo. Risulta quindi evidente che lo studio del cattolicesimo non si limita all'interesse per una dottrina; esplora un'area fondamentale della cultura e spalanca un punto di vista irrinunciabile per interpretarla.¹⁷

Z. Trenti ricorda, inoltre, che nella formazione accademica, essendo l'IRC una disciplina scolastica, va recuperato il suo specifico carattere educativo di insegnamento: «A perno del processo educativo non è posta l'integrità della dottrina e neppure la sua risonanza storico-culturale, ma la maturazione dell'allievo, cui offrire un cattolicesimo genuino nella risonanza vasta e ramificata che assume nella tradizione italiana».¹⁸

Il documento della CEC precisa, infine, quali sono i requisiti per il conferimento del titolo accademico. Per il Baccalaureato in Scienze Religiose è necessario: il superamento di tutti gli esami, l'acquisizione di una lingua moderna diversa dalla propria e l'aver discusso pubblicamente un elaborato scritto di fronte ad una commissione composta da docenti (art. 28). Per la Licenza in Scienze Religiose si deve aver frequentato tutti gli studi stabiliti nei due cicli e superati gli esami relativi a tutte le discipline, aver acquisito un'ulteriore lingua moderna e aver composto un elaborato scritto che dimostri le competenze maturate nel proprio campo di specializzazione e che viene discusso pubblicamente (art. 29). Si precisa anzitutto che per poter essere ammesso agli

¹⁵ Un ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) equivale a 24 ore di lavoro dello studente di cui 7/8 ore di lezione frontale. Cfr. anche MIUR, *Titoli pontifici*, <<https://miur.gov.it/web/guest/titoli-pontifici>> (ultima consultazione 28/11/2020).

¹⁶ S. Ciatelli esplicita la differenza tra Facoltà di Teologia e ISSR. La differenza, afferma, sta nell'oggetto del sapere: la prima è in un certo senso contenuta nella seconda ma la teologia si caratterizza come metodo e la religione come contenuto: «Nella teologia i diversi ambiti disciplinari diventano oggetto di una riflessione impostata in chiave teologica (teologia delle religioni, teologia della cultura, teologia delle realtà terrestri, teologia dell'educazione, ecc.), quando l'attenzione si sposta sulla religione il metodo è di volta in volta quello della scienza che esamina l'oggetto religioso (psicologia della religione, sociologia della religione, filosofia delle religioni, storia delle religioni, ecc.)»: CIATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, 39.

¹⁷ Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (TO) 1990, 87.

¹⁸ *Ibidem*, 88.

esami, è necessario che lo studente abbia seguito le lezioni con una frequenza non inferiore ai 2/3 delle ore delle singole discipline (art. 19).

Tali istruzioni sulla formazione iniziale degli IdR vengono applicate ufficialmente con la Nuova *Intesa* del 2012 (D.P.R. 175/12) e confermate dal MIUR in una Nota del 6 novembre 2012.¹⁹

Subito dopo la pubblicazione della nuova *Intesa*, il Segretario Generale della CEI, mons. Mariano Crociata, in forza dell'art. 4.2.3, invia una lettera ai Presidi e ai Decani di tutte le Facoltà Teologiche e degli Istituti che rilasciano titoli di qualificazione professionale per l'IRC,²⁰ per sollecitare ad una immediata verifica delle proprie Istituzioni. Nella stessa lettera li invita anche ad assumere l'impegno di integrare il piano di studi dei candidati, studenti di teologia, che volessero ottenere il titolo per insegnare religione, con alcune importanti discipline di indirizzo (cf art. 4.2.1 lettere a e b e 4.2.2 lettera b dell'*Intesa*). Vengono indicati dunque quattro corsi cosiddetti "caratterizzanti" che hanno lo scopo di far acquisire quelle competenze pedagogico-didattiche e legislative utili per l'insegnamento. Essi sono:

1. Teoria della Scuola e legislazione scolastica
2. Pedagogia e didattica
3. Metodologia e didattica dell'IRC
4. Tirocinio dell'IRC

La lettera di mons. Crociata non ha in realtà un valore normativo pari a quello dell'*Intesa*, e la frequenza e il superamento dei corsi caratterizzanti non è vincolante per conferire il titolo accademico. Spetta alla CEI garantire che il titolo di Baccalaureato o il regolare compimento di studi teologici sia titolo valido per l'IRC. In ogni caso queste sono delle "raccomandazioni" affinché chi si avvia a questa professione abbia una preparazione completa che garantisca una professionalità all'altezza del compito richiesto.

Vengono successivamente emanate da una Nota della CEI delle istruzioni per il tirocinio che ha un valore formativo e orientativo alla professione del futuro IdR.²¹ Tale tirocinio, che coinvolge varie realtà e richiede un partenariato fra Istituzione accademica, scuola e Ufficio Scuola Diocesano, deve iniziare non prima del biennio specialistico e va svolto in entrambi i cicli scolastici per dare la possibilità ai candidati all'IRC di mettere alla prova le proprie competenze e abilità e sperimentare anche la propria propensione rispetto all'età degli alunni.

Alcuni anni dopo, l'8 giugno 2017, il Card. Gualtiero Bassetti, Presidente della CEI, in ottemperanza a quanto previsto dall'art. 4.2.3 dell'*Intesa*, comunica alla senatrice Valeria Fedeli, Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, l'elenco delle Discipline ecclesiastiche e

¹⁹ Cfr. Nota MIUR n. 2989 del 6 novembre 2012, *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*, art. 2, <https://www.dirittoscolastico.it/wordpress/wp-content/uploads/prot2989_12.pdf> (ultima consultazione 24/11/2020).

²⁰ Cfr. CEI, *Lettera ai Presidi e ai Decani delle Facoltà Teologiche*, Prot. n. 563/2012 del 20 luglio 2012, <<http://ircimola.altervista.org/wp-content/uploads/2018/01/CEI-563-12.pdf>> (ultima consultazione 27/11/2020).

²¹ Cfr. CEI, *Indicazioni sul tirocinio per l'IRC*. Nota pubblicata con prot. N. 39/13/STSR, Roma 24 luglio 2013, <http://banchedati.chiesacattolica.it/cc_i_new_v3/allegati/81877/Prot_39_13Indicazioni_Tirocinio.pdf> (ultima consultazione 27/11/2020). Il tirocinio dovrebbe prevedere non meno di 12 ECTS comprensivi di almeno 60 ore di tirocinio diretto, 40 ore di tirocinio indiretto e un numero di ore riservate allo studio dello studente e alla stesura della relazione finale.

l'elenco delle Facoltà e degli Istituti abilitati a rilasciare i titoli di studio per gli IdR.²² Il documento descrive il quadro dell'istruzione teologica in Italia apportando agli elenchi precedenti alcune modifiche. Ecco di seguito l'elenco dei titoli ecclesiastici ritenuti idonei per la qualificazione professionale per l'IdR:

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.

Tali titoli sono conferiti da una Facoltà o Istituto approvati dalla Santa Sede.

La lettera che accompagna il documento²³ fa notare che, mentre vengono riconosciute le Licenze nelle diverse specializzazioni in Teologia perché presuppongono una solida formazione biblica e teologica, non sono state considerate titolo valido le Licenze in Scienze ecclesiastiche orientali, Diritto Canonico e Storia ecclesiastica, in quanto non presuppongono una formazione biblica e teologica equivalente al Baccalaureato in Teologia. Vengono invece riconosciuti gli studi condotti presso alcune Facoltà di Scienze dell'Educazione. In ogni caso, si precisa, spetta sempre all'Ordinario di ciascuna diocesi di verificare, prima della concessione dell'idoneità, che ogni candidato sia in possesso dei titoli e delle competenze adeguate per assumere l'incarico professionale.²⁴ In questa stessa lettera viene inoltre ribadito, con più forza, che le discipline previste per la specifica preparazione pedagogica e didattica, intese come integrazione per gli studenti provenienti dalle Facoltà di Teologia, «sono da ritenersi necessarie ai fini dell'IRC [...] e devono essere attestate prima di iniziare ad insegnare religione cattolica».²⁵

2.2. Le Istituzioni accademiche preposte per la formazione iniziale degli IdR

Il riconoscimento civile dei titoli può essere ottenuto solo se c'è un riconoscimento della qualità accademica degli Istituti che li erogano: è la CEI che deve garantire di fronte allo Stato quali sono le Facoltà e gli Istituti autorizzati a rilasciare i titoli richiesti. Già la Santa Sede, nella persona di papa Benedetto XVI, aveva provveduto nel 2007 all'avvio dell'*Agenzia della Santa Sede per la Valutazione e la Promozione della Qualità delle Università e Facoltà Ecclesiastiche* (AVEPRO), agenzia che ha lo scopo di «promuovere e sviluppare una cultura della qualità all'interno delle

²² CEI, *Elenco delle Discipline ecclesiastiche ed elenco delle Facoltà e degli Istituti abilitati a rilasciare titoli di studio che, ai sensi dell'Intesa del 28.06.2012 (art. 4.2.3) tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana, costituiscono qualificazione professionale per l'insegnamento della Religione Cattolica nelle scuole pubbliche* (8 giugno 2017), <<https://irc.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/29/2017/07/11/Elenco-Discipline-e-Facolt%C3%A0-per-IRC.2017.pdf>>, 5 (ultima consultazione 27/11/2020).

²³ Cfr. CEI - SERVIZIO NAZIONALE PER GLI STUDI SUPERIORI DI TEOLOGIA E DI SCIENZE RELIGIOSE, SERVIZIO NAZIONALE PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA, *Lettera 11 luglio 2017. Prot. n. 29/17/IRC*, <<https://irc.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/29/2017/07/11/Lettera-di-presentazione-degli-Elenchi.pdf>>, 1 (ultima consultazione 28/11/2020).

²⁴ Cfr. *ibidem*, 2.

²⁵ *Ibidem*.

Istituzioni accademiche direttamente dipendenti dalla Santa Sede e di assicurare loro criteri qualitativi validi a livello internazionale».²⁶ In forza anche della richiesta avanzata dall'*Intesa* del 2012 (cfr. art. 4.2.3.), viene dunque avviata su tali Facoltà e Istituti una verifica di qualità affidata al Comitato per gli studi Superiori di Scienze Religiose della CEI d'intesa con la Congregazione per l'Educazione Cattolica e con la supervisione dell'AVEPRO.

Don Andrea Toniolo, responsabile per il Servizio Nazionale per gli Studi Superiori di Teologia e di Scienze Religiose, fa notare che è la prima volta che viene attuata in modo sistematico una verifica degli ISSR; un compito necessario e delicato che provoca i diversi Istituti a rivedere la qualità del proprio percorso accademico e a valorizzare la dimensione ecclesiale.²⁷

Il processo sarà esteso a tutto il territorio italiano e si concluderà con un comunicato finale firmato il 29 luglio 2014 dal Presidente del Comitato per gli Studi Superiori di Teologia e di Scienze Religiose, mons. Ignazio Sanna.²⁸ In tale documento viene annunciata l'imminente pubblicazione dell'elenco delle Facoltà e degli Istituti che avevano superato la verifica e dunque sarebbero stati abilitati a rilasciare i titoli di studio previsti. Tale documento, come abbiamo già accennato, verrà firmato dal presidente della CEI, il Card. Gualtiero Bassetti e inviato alla Senatrice Valeria Fedeli, allora Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca l'8 giugno 2017.²⁹

L'elenco di tali Istituzioni accademiche è suddiviso in tre parti: a) Facoltà teologiche italiane; b) Pontificie Università e Istituzioni accademiche presenti in Roma con all'interno le Facoltà con gli eventuali Istituti affiliati, aggregati, incorporati e collegati; c) Altre Istituzioni accademiche. In tutto, nell'elenco sono nominate: 8 Facoltà teologiche con 27 Istituti teologici aggregati o affiliati e 41 ISSR collegati; 12 Istituzioni pontificie presenti a Roma dalle quali dipendono 16 Facoltà, 18 Istituti teologici aggregati, affiliati o incorporati e 8 ISSR collegati. Vengono poi nominate altre 4 Istituzioni accademiche e tra queste vanno menzionate la *Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione (PFSE) "Auxilium"* nella quale viene riconosciuto il corso di Laurea magistrale in Scienze dell'educazione con specializzazione in "Pedagogia e didattica della religione" e in "Catechetica e Pastorale giovanile" e l'*Università Pontificia Salesiana (UPS)* di Roma che nella Facoltà di Scienze dell'educazione offre il corso di Licenza in Scienze dell'educazione con specializzazione in "Educazione e religione".

Il fatto che nell'elenco ufficiale delle *Facoltà e degli Istituti abilitati a rilasciare titoli di studio* siano presenti anche le Facoltà di Scienze dell'educazione, non è scontato. Come è noto, il titolo abilitante per insegnare religione è dato in prevalenza dagli ISSR collegati alle Facoltà di Teologia. In questo caso viene invece riconosciuta anche alle Facoltà di Scienze dell'educazione la possibilità di preparare candidati all'IRC e, quindi, di rilasciare il titolo accademico di Laurea magistrale

²⁶ AVEPRO, *Chi siamo*, <http://www.avepro.glauco.it/avepro/italiano/00000012_Chi_siamo.html> (ultima consultazione 28/11/2020).

²⁷ Oltre alle Facoltà Teologiche, erano attivi al momento 83 ISSR: 70 quinquennali e 13 triennali, a cui si aggiungono gli Istituti Teologici Affiliati (ITA) e gli Istituti aggregati (cfr. <https://teologiaissr.chiesacattolica.it/verifica-nazionale-degli-issr-2013-2014/>) – ultima consultazione 28/11/2020 –).

²⁸ Cfr. CEI - COMITATO PER GLI STUDI SUPERIORI DI TEOLOGIA E DI SCIENZE RELIGIOSE, *Verifica nazionale degli istituti Superiori di Scienze religiose. Comitato finale e prime indicazioni orientative* (Roma, 29 luglio 2014), <https://teologiaissr.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/28/2016/12/Comunicato_Finale_2014_07_29.pdf> (ultima consultazione 28/11/2020).

²⁹ Cfr. CEI, *Elenco delle Discipline ecclesiastiche* 7-30.

in Scienze religiose. A confronto con gli ISSR la cui impostazione è prevalentemente di tipo teologico, le Facoltà di scienze dell'educazione, pur mantenendo una solida formazione teologica,³⁰ assicurano una formazione integrale nel campo delle scienze dell'educazione, rispettando le diverse dimensioni della realtà educativa, attenzione richiesta a tutti coloro che scelgono la professione di insegnante.

3. Problemi e bisogni formativi degli IdR

L'IdR è stato oggetto di attenzione, oltre che dei diversi uffici diocesani competenti, anche da studiosi di grande livello, interessati allo sviluppo dell'IRC in Italia. Vorrei citare in questo momento le ricerche sociologiche condotte a livello nazionale³¹ nei cui obiettivi c'era anche quello di osservare la figura degli IdR, per constatare il progressivo maturare della loro identità. Esse rivelano un quadro piuttosto realistico sull'IdR nel nostro Paese per cui ritengo utile riportarne brevemente alcuni aspetti per poi mettere in evidenza le esigenze formative utili da considerare se si vuole dare maggiore qualità alla loro formazione.

3.1. L'identità dell'IdR nelle ricerche

Da una rapida sintesi dei risultati di tali ricerche mi sembra di poter dire che in più di trent'anni di servizio e di accompagnamento, l'evoluzione del profilo dell'IdR si è mosso sul versante della motivazione, della sua identità, della sua formazione professionale, del suo rapporto con lo Stato e la Chiesa. Affiora anzitutto che gli IdR maturano sul versante delle *motivazioni* del loro servizio. Cresce in loro la consapevolezza di cosa comporti insegnare religione, impiego considerato sempre più come una "missione" da assumere con responsabilità, quasi una "vocazione" che li coinvolge anche professionalmente in quanto credenti. *L'identità stessa dell'IdR* si è consolidata attorno al ruolo di "insegnante", superando altre definizioni piuttosto generiche. A questo ha contribuito decisamente la *formazione iniziale* sempre più consistente offerta dai diversi Centri accademici preposti a questo, fino ad arrivare all'*Intesa* del 2012 che ha definitivamente stabilito il livello formativo per tali docenti. Anche il *rapporto con la Chiesa e lo Stato*, pur non essendo mai stato conflittuale, si è consolidato, pur nella consapevolezza che rimangono aperte diverse questioni legate alle condizioni di esercizio dell'IRC.

Sembra dunque che il profilo dell'IdR si sia evoluto positivamente, abbia acquistato fiducia agli occhi della scuola e delle famiglie e abbia buone prospettive di sviluppo all'interno dell'istituzione scolastica. La sfida maggiore è la costante attenzione ad adeguare la propria formazione ad una cultura che cambia e che cambia assieme alle nuove generazioni.

³⁰ Cfr. piano di studi dell'Auxilium per il corso di *Pedagogia e didattica della Religione* <<https://www.pfse-auxilium.org/it/corsi/corso/laurea-magistrale-in-pedagogia-e-didattica-della-religione/roma/>>; cfr. piano di studi dell'UPS per il corso di *Educazione Religiosa*, <<https://www.unisal.it/page/1648-educazione-religiosa>> (ultima consultazione 27/11/2020).

³¹ Prima ricerca: G. MALIZIA-Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina in cammino*, (1990); seconda ricerca: IDEM (a cura di), *Una disciplina al bivio* (1995); terza ricerca: IDEM-S. CICALTELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione* (2004); quarta ricerca: S. CICALTELLI-G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova* (2015). Le prime due sono pubblicate dalla SEI di Torino nel 1991 e 1996; le altre dalla Elledici di Leumann (TO) nel 2005 e 2017. Le ricerche sono state promosse dalla Pontificia Università Salesiana di Roma e successivamente in collaborazione con l'Ufficio nazionale IRC.

3.2. Sfide e bisogni formativi degli IdR

I problemi che gli IdR devono affrontare nei confronti dell'IRC non sono tuttavia risolvibili facilmente: vincoli istituzionali impediscono inevitabilmente modifiche all'impianto scolastico che l'IRC ha attualmente. Ma l'IdR può migliorare la sua professionalità, come ha fatto per oltre trent'anni, affrontando di volta in volta sfide e complessità. Dalle ricerche prese in esame emerge infatti l'immagine di un IdR continuamente "messo alla prova" e posto di fronte a sempre nuove sfide da affrontare. Mi pare di poter dire che tali sfide tocchino soprattutto i bisogni formativi. Tali bisogni devono attirare l'attenzione anche di ogni istituzione accademica preposta alla loro formazione:

■ La preparazione psico-pedagogica e didattica

Fin dall'inizio gli insegnanti intervistati hanno sempre lamentato una preparazione insufficiente rispetto alla dimensione psico-pedagogica e all'innovazione didattica. Lo sforzo di adeguarsi alle esigenze degli alunni e la volontà di rispondere in modo professionale a queste richieste c'è sempre stato. Tuttavia essi al termine di ogni intervista chiedono costantemente una formazione più solida su questi ambiti. Il piano di studi per la formazione iniziale prevede in realtà questo tipo di formazione, soprattutto nel biennio del corso magistrale. La sfida per gli ISSR è quella di saper integrare continuamente la formazione teologica con quella psico-pedagogica per favorire una più completa comprensione dei destinatari e della loro capacità di esprimere la dimensione religiosa. Va anche decisamente rafforzata per tutti una più efficace formazione didattica e tecnologica perché l'insegnamento risulti più vivo, originale, capace di un'attivazione cognitivo-emotiva, basato sull'acquisire competenze che favoriscano il pieno coinvolgimento personale e interiore degli alunni.

■ La sfida delle competenze

Con le riforme della scuola, si sviluppa un nuovo concetto di apprendimento che affida all'acquisizione di competenze il successo scolastico. Anche se le ultime *Indicazioni didattiche per l'IRC* avevano assunto questa impostazione per tutti i gradi scolastici, si è potuto constatare che non tutti gli IdR si sono dimostrati abili nel rinnovare il proprio modello di insegnamento-apprendimento. La sfida per gli ISSR, ma anche per chi è preposto all'aggiornamento degli IdR, è aiutare i docenti a comprendere il valore di tale modello didattico, e ad incoraggiarne l'assunzione. La didattica delle competenze infatti, assunta nella scuola da tutti gli insegnanti, può diventare un'occasione straordinaria per favorire l'interdisciplinarietà.

■ L'attenzione alla dimensione pluriculturale e pluri religiosa

L'IRC è un insegnamento confessionale e per questo in grado di affrontare la realtà con spirito critico, in base ai valori e alle esperienze maturate dentro un contesto prevalentemente cattolico. Il veloce cambiamento sociale, determinato anche dal flusso migratorio crescente, sfida gli IdR a formarsi solidamente e continuamente per essere efficaci mediatori tra la società, la dimensione religiosa e le nuove generazioni. Sembra che l'IRC sia l'unica disciplina che può fare un autentico lavoro interculturale e interreligioso e incoraggiare esperienze di confronto e dialogo pacifico. Gli IdR lungo questi anni di servizio hanno sempre sentito fortemente questa sfida, ma nel contesto odierno essa si impone con urgenza.

■ La sfida della secolarizzazione

L'arco di tempo dalla revisione del Concordato ad oggi vede una diminuzione lieve, ma progressiva, di avvalentesi all'IRC. Complici sono sicuramente la secolarizzazione che ha minimizzato l'interesse per la dimensione religiosa e il crescente numero di studenti stranieri inseriti nella scuola italiana. Gli IdR, con professionalità e forte motivazione, si sono sempre confrontati serenamente nel terreno quotidiano della laicità, superando pregiudizi e rendendo costantemente ragione del proprio insegnamento all'interno della scuola. Forse anche per questo motivo le statistiche dell'ultima ricerca sociologica confermano un apprezzamento per tale insegnamento e per il suo docente. La sfida per l'IdR, in fedeltà alla natura dell'IRC, è uno sforzo ermeneutico di leggere la realtà e di interpretare gli interrogativi dei propri alunni. Questo rende le lezioni dei veri laboratori di ricerca dove qualsiasi fatto ed evento personale, comunitario, storico si può aprire a "domande di senso" in risposta a quella costante ricerca di verità presente nel cuore di ogni uomo. Lo studio del modello *ermeneutico esistenziale*³² e la sua applicazione nell'IRC può essere un valido aiuto per una didattica innovativa in questa direzione.

■ L'attenzione alle riforme e alla gestione della scuola

Se l'IRC è riuscito a mantenere buona la sua posizione all'interno dell'Istituzione scolastica è dovuto al fatto di essersi sempre confrontato con le riforme della scuola e la sua gestione. Le riforme e le diverse esigenze che sorgono continuamente per dare qualità all'Istituzione scolastica rimarranno sempre una sfida da affrontare con professionalità e apertura al cambiamento. Gli ISSR assicurano questo aggiornamento ma si auspica che gli IdR abbiano una migliore conoscenza degli aspetti giuridici della propria disciplina per difendere i loro diritti all'interno di una istituzione scolastica a volte ostile all'IRC.

► Un ulteriore bisogno formativo emerge da un sondaggio da me condotto prevalentemente nella diocesi di Roma su esperti di IRC, IdR e studenti,³³ che mi ha restituito interessanti dati riguardo al profilo degli IdR oggi e alle loro esigenze formative. Si tratta della necessità di *curare la dimensione relazionale*: non si intende una generica sensibilità nell'interagire con i destinatari, ma quella capacità di impostare una relazione educativa solida, in grado di favorire l'apprendimento significativo in classe. Sia gli esperti, sia gli studenti hanno fatto trapelare nelle loro risposte il valore dato a tale dimensione che fa la differenza nella conduzione dell'insegnamento. Essa è anche fonte di reciproca fiducia, credibilità, rispetto incondizionato, soprattutto se vissuti all'interno di una disciplina che prevede continui momenti di confronto tra le idee. Essendo visto spesso come persona "significativa" e "punto di riferimento" per gli alunni, l'IdR non deve perciò trascurare di migliorare continuamente il suo modo di essere e di agire per poter accompagnare in modo libero e disinteressato i suoi alunni anche in scelte importanti di vita. Naturalmente la responsabilità di questo percorso di maturazione è tutto dell'IdR che deve sapersi fermare per osservare se stesso e riflettere sul proprio stile relazionale per migliorare non solo la propria prestazione ma la qualità della sua vita.

³² Il modello ermeneutico esistenziale viene descritto nelle pagine web del seguente sito: <<http://www.didatticaermeneutica.it/>> (ultima consultazione 30/11/2020).

³³ Questa ricerca condotta nel 2019, è una parte importante nella mia tesi di dottorato.

Un'ultima sfida deve interpellare direttamente gli ISSR e tutti gli Enti incaricati della formazione iniziale e in servizio degli IdR: la capacità di ascolto. Sondare la domanda formativa è infatti prioritario per ogni progetto formativo, per cui, sulla base delle ricerche esaminate, sono giunta alla conclusione che anzitutto è necessario mettersi in ascolto dei soggetti in formazione. Gli IdR, infatti, si scontrano continuamente con la complessità degli eventi che si presentano nell'Istituzione scolastica, con i problemi quotidiani legati alla gestione delle relazioni umane tra colleghi, famiglie, alunni, con i continui cambiamenti sociali e generazionali, molto spesso difficili da gestire, con difficoltà nel raggiungere obiettivi educativi e sociali comuni, con l'inedito delle imprevedibili pandemie...

Non è facile insegnare religione in un contesto così complesso. Ma l'IdR sa di essere accompagnato e sa di poter contare sulla qualità della sua formazione offerta continuamente nelle diverse diocesi dove svolge il suo servizio.

Quale IdR dunque per i giovani di oggi?

Un insegnante con lo sguardo dell'educatore che sa cogliere nella storia i segni religiosi e culturali che hanno dato valore alla vita dell'uomo di oggi, ma che sa anche cogliere negli occhi e nella voce debole degli studenti il grido esistenziale che solo in pochi ambienti oggi si può udire. Uno di questi ambienti è senz'altro la scuola e nella scuola lo spazio privilegiato è sicuramente l'IRC.

aperon@pfse-auxilium.org ■

«Danzare» in aula Un'esperienza di didattica

Giuliva Di Berardino*

«Dancing» in the classroom. A didactic experience

► SOMMARIO

La danza educativa può diventare una vera e propria metodologia didattica se per danza non s'intende soltanto perfezionamento di una tecnica e pratica di un'attitudine specifica, ma espressione globale di sé. Applicare questa metodologia all'Insegnamento della Religione cattolica nella scuola, ha dato la possibilità all'autrice, sul piano educativo didattico, di cogliere come ben si adatta la flessibilità propria dell'insegnante di Religione cattolica alla danza educativa e creativa, capace di imprimere nei ragazzi non solo i contenuti, ma anche le dinamiche relazionali e spirituali che questo insegnamento consegna alle giovani generazioni. In questo articolo sono riportate due esperienze vissute in ambito scolastico: una attraverso la danza religiosa ebraica, l'altra come pedagoga del movimento e della danza, nel contesto di un concorso suggerito per la scuola, a tema biblico.

► PAROLE CHIAVE

Danza educativa; Dinamiche relazionali e spirituali; Esperienze in ambito scolastico.

* **Giuliva Di Berardino**, teologa liturgista, è insegnante di Religione Cattolica nella Scuola pubblica. Conduce corsi di spiritualità in movimento e preghiera in danza.

Insegnare religione a scuola esige flessibilità, sia nella gestione della didattica, che nella stessa azione educativa. L'insegnante di religione cattolica, infatti, si sperimenta continuamente in un contesto scolastico che si dispiega in processi mai stabili, in un vissuto di continua riformulazione della didattica, che lo provoca ad una certa creatività, permettendogli così la possibilità di realizzare nuove proposte, adattabili alle molteplici variabilità metodologiche volte a comunicare, e quindi a trasmettere, non solo i semplici contenuti da insegnare, ma soprattutto la trasformazione di tali contenuti in esperienze. Ciò che ha permesso di inserire nella mia programmazione didattica l'attività della danza, come contributo a progetti inter-disciplinari, è stato il mio incontro con la danza biblica, attività che ho coltivato negli anni, approfondendola anche attraverso lo studio, fino ad arrivare a una ricerca di dottorato in teologia liturgica sulla danza rituale.¹ Più recentemente, poi, mi sono avvicinata alla danza educativa, dopo aver svolto un corso in pedagogia del movimento e pubblicato diversi testi a carattere teologico,² applicando così nei miei laboratori una sintesi delle diverse conoscenze ed esperienze acquisite negli anni. Nei laboratori che negli ultimi dieci anni ho proposto, infatti, sia in ambito scolastico che extra scolastico, come progetti educativi o come ritiri spirituali in diverse case di spiritualità, parto sempre dall'esperienza concreta di insegnamento delle danze ebraiche, proprie della cultura religiosa e a evidente radicamento biblico.³ In seguito, in qualità di teologa liturgista, specializzata nel linguaggio rituale della danza, propongo la ritualizzazione di alcuni momenti dell'incontro, scandendo un piccolo tempo di preghiera in movimento, svolto attraverso la gestualità evocativa di una preghiera in particolare o di quella che ciascuno desidera esprimere. Si tratta di una fase creativa, in cui il movimento può svolgere un ruolo di riconciliazione e di guarigione interiore, alla luce dello Spirito.⁴

1. L'apporto coinvolgente e relazionale della danza in ambito educativo

Il linguaggio coreutico si realizza come sintesi di unione tra corpo e pensiero, tra atto ed emozione, ritmo e respiro. Pertanto, anche a scuola, questo processo di unificazione interiore è molto apprezzato in quanto le dinamiche di movimento svolte in un contesto di ascolto profondo

¹ G. Di BERARDINO, *La danza rituale: dalla pietà popolare alla liturgia*, CLV, Roma 2020.

² Cfr. IDEM, *Danzare la misericordia. Corpo e danza nella Bibbia*, Ed. dell'Immacolata, Borgonuovo (BO) 2016; IDEM, *Danzare la vita al ritmo della Parola di Dio*, in *Salmi, per una comunità itinerante e orante*, Diocesi di Verona 2014; IDEM, *Chiamate ad essere spose di Cristo nella consacrazione della verginità*, Diocesi di Verona 2014; IDEM, *L'amore sponsale un amore che danza*, Effatà, Cantalupa (TO) 2019; IDEM, *Il profumo delle donne nei Vangeli*, Tau, Perugia 2019; IDEM, *La via della bellezza. Riflessioni di teologia e spiritualità liturgica sulla "Via Pulcritudinis"*, Tau, Perugia 2020.

³ Per conoscere meglio la questione della danza nella Bibbia e nella cultura ebraica si legga: E. BARTOLINI, *Come sono belli i passi... la danza nella tradizione ebraica*, Ancora, Milano 2000; Di BERARDINO, *Danzare la misericordia*.

⁴ A questo proposito riporto una delle più significative testimonianze vissute nei diversi laboratori svolti: «Non riuscivo a vedermi elegante, mi erano antipatiche tutte le forme di femminilità ma, nel trovarmi a pregare con la danza, ho compreso che in realtà avevo un forte conflitto con mia madre e questo mi bloccava!», Di BERARDINO, *Danzare la misericordia*, 67. Anche in ambito francofono troviamo qualche testimonianza in questo senso in J. CROISSANT, *Le corps temple de la beauté*, Editions des Béatitudes, Nouan-le-Fouzelier 1997, 32: «Par cette danse j'ai vécu une réconciliation avec mon corps. J'ai commencé à l'accepter et à l'aimer... j'ai compris que j'étais anorexique, c'est à dire que je niais totalement mon corps, je ne l'écoutes plus. Cela faisait des années que je ne mangeais presque plus».

della Parola di Dio e della sua risonanza nella coscienza, permettono ai ragazzi di maturare nella capacità di determinarsi in uno spazio e sapersi mettere in relazione con gli altri nel modo giusto.

Prendere coscienza del movimento che si svolge, delle proprie disposizioni verso se stessi e verso l'altro, è un processo che ha bisogno di essere strutturato secondo criteri di progressività e di gradualità, rispettando le fasi della vita umana e la capacità di interiorizzazione di ciascuno.⁵ Per questo ho inserito l'insegnamento delle danze ebraiche in una cornice pedagogica che potesse aiutare i ragazzi, o in altri contesti gli adulti, a prendere coscienza della qualità spirituale del proprio movimento, in modo tale che il movimento stesso diventi dinamica di preghiera e così anche la condivisione di tale dinamica diventi sempre di più comunione.

A volte, soprattutto tra gli studenti a scuola, il movimento si intensifica nella misura in cui esso esprime, in modo sempre più profondamente cosciente, la realtà interiore dei ragazzi, mostrando a loro stessi, nel contesto protetto del gruppo classe, la loro personale relazione con la Parola di Dio o l'esperienza di fede, in movimento. Tutto questo, infine, potrà diventare preghiera attraverso la danza. E a quel punto non è solo l'apprendimento e la memorizzazione di passi o lo studio di determinate tecniche e posizioni del corpo che conta, ma il linguaggio dell'espressione di sé, comunicazione dell'interiorità e, in certi casi, proclamazione e trasmissione della fede, gli uni verso gli altri.⁶ Quando infatti la danza viene considerata nella sua specifica connotazione creativa ed espressiva,⁷ essa diventa un linguaggio totalizzante che unifica tutte le qualità proprie della persona e la coinvolge a partire dalla sua dimensione emotivo-corporea.⁸

Certamente la danza è un linguaggio trasversale e non pertinente alle competenze strettamente intese dell'IdR, ma per la mia esperienza è stato un fattore incentivante alla collaborazione tra insegnanti nel portare avanti un processo educativo e didattico unitario e convergente.

2. Il primo progetto interdisciplinare proposto attraverso la danza ebraica

Risale ormai a qualche anno fa il mio primo progetto scolastico (già diverse erano state le esperienze vissute in altri generi di attività laboratoriali che avevo potuto svolgere in altri ambiti come esercizi spirituali o eventi di spiritualità, convegni e corsi in case di spiritualità). Tuttavia, in contesto scolastico non potrò mai dimenticare il mio primo progetto proposto a scuola, svolto in occasione della Giornata della Memoria, nel 2017, in cui ho potuto partecipare insegnando ai ragazzi qualche danza religiosa ebraica, in collaborazione con i colleghi di lettere, musica e arte.

⁵ Per approfondimenti specifici in ambito pedagogico si possono consultare: S. ODEVAINE, *Il rigore e la vertigine*, in D. DUPUY, *Danzare oltre. Scritti per la danza*, Ephemeria, Roma 2011 (estratto dalla dispensa del corso di formazione "La danza va a scuola" 4^a edizione, in cui non sono indicate le pagine). In *Atti del Convegno promosso dall'Associazione Choronde*, Meltemi, Roma 2006, sono interessanti a questo riguardo i contributi di: C. PARISI, *A passo di danza verso la scuola. La danza educativa*, 61-62; E. ORENGO, *L'esperienza della danza come viaggio formativo*, 76-81; S. SALERNO, *Crescere danzando. Movimento e comunicazione nei bambini*, 3-75.

⁶ Per approfondire cfr. C. SINIBALDI, *Filosofia e danza in dialogo. Quando la filosofia illumina la danza come pensiero dell'essere ed esperienza del divino*, in <www.danzaericerca.cib.unibo.it>.

⁷ F. ZAGATTI, *La danza educativa*, Mousiché, Bologna 2006. Nell'introduzione di questo volume, a p. 25, Franca Zagatti scrive: «l'arte può diventare area dell'educazione che unisce l'esperienza pratica a quella concettuale attraverso una serie di esperienze didattiche sia di tipo produttivo, concreto, visibile, sia di tipo ricettivo, impalpabile, astratto».

⁸ La realtà educativa della danza è ben descritta in IDEM, *La danza educativa*, in particolare al cap.1: *La visione educativa della danza*, 23-29.

Mi trovavo nella scuola primaria di secondo grado “Anna Frank” di Lugagnano di Sona (VR) e il mio apporto di docente IRC fu notevolmente apprezzato non solo dai genitori e dai colleghi, ma soprattutto dai ragazzi. Il progetto era proposto solo per le classi di terza media, per un totale di 24 ore, 8 ore per classe. Le danze ebraiche che i ragazzi danzarono, intervallate da testi, testimonianze scelte, brani musicali, erano svolte nel contesto del ricordo della Shoah. In quella occasione l'introduzione delle danze religiose ha permesso di vivere la tragicità di quell'evento con un'austera leggerezza, tale da far percepire ai ragazzi che danzavano, ma anche a chi assisteva a quell'evento, qualcosa della sacralità di quelle vite, ricordate come testimoni di una fede incrollabile, la fede di Israele, popolo scelto da Dio. Allora per me fu importante osservare come i ragazzi, a differenza delle ore che precedevano l'evento, non fossero più preoccupati della loro *performance*, ma di far vivere la memoria di una comunicazione autentica e bella, buona e vera, soprattutto perché frutto di esperienze vissute, divenuta, di fatto, non verbalmente ma fisicamente, preghiera. Le musiche di alcune danze, svolte dal vivo, erano state oggetto di lavoro del collega di musica, ma la bellezza di tutto l'insieme era data anche dal fatto che le danze erano presentate dagli alunni stessi, che avevano studiato non solo i passi, ma anche i testi dei canti danzati, meditando in movimento i testi biblici o liturgici a cui si riferiscono quelle danze della tradizione ebraica.

L'evento, come ho affermato in precedenza, è stato molto apprezzato, ma in qualità di docente IRC ciò che ho potuto meglio apprezzare è stato il percorso di maturazione dei ragazzi, perfino nell'integrazione di alcuni alunni disabili che hanno saputo prendere posto nella danza e nelle dinamiche proprie della spiritualità in movimento.⁹ Anche su questo i ragazzi hanno potuto imparare che, in realtà, ciò che noi consideriamo limite, può diventare risorsa da condividere.

3. Il secondo progetto interdisciplinare proposto come laboratorio di arte in movimento

Un'altra applicazione della danza è stata attuata in un altro progetto in cui sono intervenuta come docente esterna esperta, per la scuola primaria, sempre nello stesso Istituto comprensivo. Si tratta di un'attività svolta per la realizzazione di un progetto indetto per le scuole primarie di primo grado in occasione del Festival Biblico a Verona, che quell'anno aveva come tema: “l'eternità”. In quell'occasione mi venne chiesto di realizzare dei laboratori di spiritualità in movimento con i bambini. Visto che si trattava di bambini di quarta elementare, proposi un'attività espressiva basata sulla competenza dell'imitazione,¹⁰ perché, soprattutto con i bambini, ai fini didattici ed educativi la danza dovrà essere percepibile non insistendo sulla perfezione artistica, ma sulla gestione delle emozioni e delle reazioni corporee che esse provocano.

⁹ Per approfondire: F. AUDINO, *L'arte per l'integrazione culturale a scuola. Dalle discipline artistiche all'arte educativa*, Erickson, Roma 2016; V. ROSSINI, *I bisogni educativi speciali: di alcuni ma non di tutti*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche» 6 (2007) 235-256; L. SBARBATI, *Handicap e integrazione scolastica. Vent'anni di esperienze*, Armando, Roma 1998; D. IANES, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erikson, Gardolo (TN) 2006; L. D'ALONZO, *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 2002.

¹⁰ S. ODEVAINE, *A passo di danza verso la scuola*, in *Atti del Convegno promosso dall'Associazione Choronde*, Meltemi Editore, Roma 2006, 57-59; *Ibidem*: L. DELFINI, *Danzare, creare, osservare... copiare*, 51-54.

Gestire un laboratorio in movimento nella scuola richiede tre momenti principali: armonizzazione, riorganizzazione e rielaborazione di ciò che si vive insieme nel gruppo classe. Questi tre momenti diversi, però, in abito scolastico, adattandosi alla pianificazione didattica incentrata sulle abilità e le competenze di cui si dispone nella classe, inseriscono nella programmazione didattica un apporto partecipativo più intenso che, spesso, può portare anche a rinnovare costantemente la progettualità inizialmente stabilita. Certamente tutto questo non è semplice, ma è entusiasmante: apre non solo al dialogo, ma anche alla gestione comune dei più alti valori che ci mettono in relazione tra noi e con Dio. Da questa esperienza (ne sono seguite molte altre, ma questa è stata quella più significativa in ambito scolastico) ho imparato che danzando si può dialogare, ma soprattutto si può trasmettere contenuti profondi, perfino valori che resteranno impressi per sempre nei ragazzi, soprattutto quando essi stessi si sperimentano in nuove conoscenze, non solo perché le apprendono in forma ludica, ma anche perché il movimento stesso resterà stampato a livello profondo nella loro personalità come un'esperienza acquisita, grazie anche al rigore che questo genere di linguaggio comporta.

La mia collaborazione nella scuola primaria, quindi, si concretizzò per un totale di quattro ore, visto che al progetto aderiva una sola classe quarta dell'Istituto.¹¹ Cercando un'attività di movimento che potesse ricorrere a un approccio imitativo, avevo necessità di trovare qualcosa che i bambini potessero percepire come modello da imitare. Fu così che, entrando nella chiesa parrocchiale del paese, trovai nella parete di destra dell'edificio un grande affresco raffigurante il giudizio finale, imitazione adattata dell'opera di Michelangelo presso la Cappella Sistina in Vaticano. Ne parlai con l'insegnante di religione della classe che accettò di condividere la mia proposta.

La mia attività, pertanto, fu preceduta da quella della docente che aveva portato i bambini in chiesa, davanti all'affresco e, dopo una spiegazione accurata di quel grande dipinto, aveva invitato i bambini a disegnare uno dei personaggi che più lo aveva colpito. Subito dopo arrivò il mio intervento, che portò i ragazzi a interpretare, attraverso il movimento, lo stato dei personaggi: prima i dannati, poi i salvati, poi gli angeli, i patriarchi e infine i santi.

Tutto questo è stato realizzato gradualmente, attraverso diverse dinamiche guidate, a partire dalla lettura di testi del Vangelo e dell'Apocalisse. I bambini si sono disposti in gruppi e hanno realizzato in movimento i personaggi che descrivevano i testi biblici scelti, interpretandone le espressioni del volto, l'atteggiamento del corpo, la postura, a volte accelerando o rallentando i movimenti, fino a fissarsi come in un quadro, realizzando, così, il nostro "giudizio finale animato".

Di questa realizzazione finale venne fatto un video che ci ottenne la vittoria del primo posto al concorso. Una grande soddisfazione per i bambini, ma anche una bellissima esperienza per me, perché ho potuto ammirare come i piccoli sappiano, meglio degli adulti, coinvolgersi con tutto se stessi nel movimento espressivo, e soprattutto perché, mai prima di allora, avevo potuto verificare come fosse immediato nei bambini la sintesi concreta del proprio "sentire dentro" la realtà, espresso con un esito di una qualità emotiva. Mai prima d'allora avevo potuto riflettere su quale legame profondo ci possa essere tra eternità ed interiorità. I bambini infatti, guidati in un processo graduale e progressivo, sono capaci di grande profondità.

¹¹ Cfr. <www.ilbacodaseta.org/tu-e-leternita-le-elementari-di-lugagnano-prime-ad-un-concorso-del-festival-biblico-2018/> (23.11.2020), in cui si può trovare anche il video realizzato e presentato al concorso.

In un laboratorio di impostazione imitativa, come quella che ho scelto per questa classe, inizialmente i bambini seguono senza pensare, imitano e memorizzano discorsi mobili, ritmati e sospesi, poi si comincia a disegnare lo spazio, a interagire con gli altri e tutto diventa esperienza vissuta. Osservando i piccoli, immersi in questo processo educativo che chiamiamo “di imitazione”, ci si accorge che non c’è distanza fra quello che essi imparano, quello che sono e quello che stanno vivendo: quello che imparano diventa già esperienza; per questo potremmo affermare che, in questo genere di dinamiche, imparano a livello profondo.

Le strategie didattiche di questo genere di approccio in movimento si declinano in vari “tipi didattici”: imitazione (come nel caso che ho appena descritto), esecuzione, seguito, risposta, modifica. In questo senso, la danza realizza un itinerario di apprendimento totalizzante, una vera e propria metodologia educativa che valorizza il linguaggio non verbale dell’educatore: il tono della voce, la convinzione, l’umanità, l’accoglienza dei ragazzi e dei giovani.

4. Il coinvolgimento dell’IRC nei laboratori di spiritualità in movimento

L’insegnamento della religione cattolica può essere in grado di facilitare anche lo sviluppo di queste forme di conoscenza non verbale che tendono a qualificare gli atteggiamenti, la gestione delle emozioni, permettendo l’assimilazione di contenuti spesso recepiti dai giovani come astratti, attraverso modalità più coinvolgenti.

A differenza di altri processi cognitivi che necessitano di supporti materiali per esprimersi, la danza, così come tutte le altre arti performative, si esprime nel corpo della persona, e attraverso di esso. Per questo la danza può essere considerata una proiezione neurologica¹² di pensieri e sensazioni interiori in movimento, che si trasformano e mutano in base al ritmo,¹³ dal quale la vita stessa si sviluppa in forme simboliche. In questo senso si specifica ancora meglio la qualità propria dell’IRC rispetto alle altre discipline scolastiche, perché questo genere di insegnamento, meglio di ogni altro, ci rende capaci, sul campo, di mettere in atto processi di apprendimento specifici a carattere propriamente spirituale e relazionale. Se è vero infatti che, quando si insegna, è importante avere gli strumenti pedagogici per stimolare l’attenzione, la concentrazione, la motivazione del gruppo con cui si lavora, è anche vero che questi stessi strumenti servono a poco se l’occhio dell’educatore non osserva, se il suo corpo non crea tracce da imitare, se il tono della voce non comunica.

Gestire un incontro di spiritualità in movimento e danza con i ragazzi a scuola, oltre che a una grande opportunità educativa, è una sfida. Non solo perché oggi la realtà della scuola dimostra sempre una certa avversità nei confronti del movimento,¹⁴ ma anche perché, quando si tratta

¹² Sulla questione neurologica e biologica della danza ci sono numerose pubblicazioni. Si consiglia in particolare: J. LE BOULCH, *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica*, Armando, Roma 1983; S. GALLAGHER-D. ZAHAVI, *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina, Milano 2009; V. GALLESE-M. AMMANITI, *La nascita dell’intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*, Raffaello Cortina, Milano 2014; A. BERTHOZ, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, New York 1997.

¹³ Sul tema del ritmo: J.E. DALCROZE, *Ritmo, musica educazione*, Hoelphi, Milano 1925; R. CIANCARELLI (ed.), *“Il ritmo come principio scenico”*, Dino Audino Editore, Roma 2006; R. TAGLIAFERRI, *Ritmo*, Messaggero, Padova 2014.

¹⁴ È ciò che scrive Franca Zagatti, professoressa a contratto presso l’Università di Bologna nella Facoltà di Scienze della Formazione Primaria e vice presidente del DES (Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola): «Dovrebbe essere l’università, luogo deputato alla formazione degli insegnanti, ad occuparsi della preparazione di

di movimento e di ritmo, in genere abbiamo poca conoscenza di quello che significano profondamente queste realtà, non solo nei processi di formazione della coscienza umana, ma anche come elementi fondativi della spiritualità e della relazionalità che definiscono in noi la qualità del nostro essere nel mondo, anche in relazione alla natura incarnata nella nostra fede cristiana.¹⁵ Mai come oggi si fa necessario un linguaggio educativo che si avvicini in modo concreto alla dimensione sensibile, armonica, che qualifichi la dimensione relazionale capace di dialogare, a diversi registri e con diversi linguaggi, con gli altri e con Dio.

Insegnare religione a scuola allora è anche aprirsi a sfide nuove, che si incarnano nel nostro tempo, che partono dai bisogni relazionali sempre più emergenti nei ragazzi che ci vengono affidati. Insegnare religione attraverso la danza mi ha insegnato a lasciarmi provocare dai giovani, a formarmi sulle questioni educative più sentite come efficaci, per osare un po' di più, realizzando così che l'IRC ha un potenziale in sé molto più ampio di ciò che noi pensiamo aver già imparato a riguardo dell'apprendimento e della didattica fino ad ora sperimentata.

giuliva.diberardino@gmail.com ■

esperti di questo tipo, ma, per il momento, in Italia la danza e la pedagogia della danza non sono, se non in rari casi, previste nel campo degli studi universitari»: ZAGATTI, *La danza educativa*, 43.

¹⁵ Il tema teologico si potrebbe approfondire ulteriormente in relazione al movimento e alla danza. Per questo rinvio al mio lavoro di dottorato segnalato in nota 1. In termini più sintetici si può cogliere il valore del movimento e del corpo nella fede cristiana a partire dai seguenti riferimenti: «La fede nella reale incarnazione del Figlio di Dio è il segno distintivo della fede cristiana: “Da questo potete riconoscere lo spirito di Dio: ogni spirito che riconosce che Gesù Cristo è venuto nella carne, è da Dio” (1 Gv 4,2). È la gioiosa convinzione della Chiesa fin dal suo inizio, allorché canta “il grande mistero della pietà”: “Egli si manifestò nella carne” (1 Tm 3,16)»: *Catechismo della Chiesa Cattolica*, n. 463. «Piacque a Dio nella sua bontà e sapienza rivelare se stesso e far conoscere il mistero della sua volontà, mediante il quale gli uomini per mezzo di Cristo, Verbo fatto carne, nello Spirito santo hanno accesso al Padre e son resi partecipi della divina natura. Con questa rivelazione, infatti, Dio invisibile nel suo immenso amore parla agli uomini come ad amici e si intrattiene con essi, per invitarli e ammetterli alla comunione con sé. Questa economia della rivelazione avviene con eventi e parole intimamente connessi tra loro, in modo che le opere compiute da Dio nella storia della salvezza manifestano e rafforzano la dottrina e le realtà significate dalle parole, e le parole dichiarano le opere e chiariscono il mistero in esse contenuto. La profonda verità, poi, su Dio e sulla salvezza degli uomini, per mezzo di questa rivelazione risplende a noi nel Cristo, il quale è insieme il mediatore e la pienezza di tutta la rivelazione»: CONCILIO VATICANO II, *Costituzione dogmatica Dei Verbum*, n. 2.



**ISTITUTO DI
CATECHETICA**
iCa

«CATECHETICA ED EDUCAZIONE»

- N. 1/2016: «Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze».
- N. 2/2016: «Progetto educativo e IRC».
- N. 1/2017: «*Stare in mezzo*: pendolarità urbana e risposte pastorali».
- N. 2/2017: «Cittadinanza, religione e IRC».
- N. 1/2018: «I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?»
- N. 2/2018: «Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana».
- N. 1/2019: «La catechesi in Italia oggi»
- N. 2/2019: «IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee».
- N. 1/2020: «Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà».
- N. 2/2020: «La scuola e l'IRC in Italia.
Bilanci e prospettive alla fine di un decennio»

Il coraggio della relazione Progetti di Arteterapia in contesti scolastici

Chiara Salza*

The Courage of Relationship Art therapy projects in the context of Schools

► SOMMARIO

L'Arteterapia è una relazione d'aiuto a mediazione non verbale dove l'opera diviene il fulcro dell'incontro tra utente e Arteterapista. I processi creativi messi in atto all'interno dello spazio di confronto permettono di osservare le dinamiche con le quali le persone si aprono alla realtà e all'incontro con sé. L'arte dialoga con l'invisibile, lo rende visibile e condivisibile.

Negli ultimi 30 anni gli operatori delle Artiterapie hanno trovato sempre maggior spazio nei contesti scolastici affiancandosi ad altri professionisti con progetti complementari ai programmi di riabilitazione, integrazione degli alunni fragili. Contemporaneamente, attraverso un Processo Creativo, non strettamente legato all'espressione iconografica, ma come luogo nel quale la Vita e l'Amore fanno sì che le cose accadano e divengano ciò per il quale sono chiamate ad essere, l'Arteterapia, la Creatività e l'Arte sono divenute validi ed efficaci strumenti di prevenzione, promozione e crescita umana.

► PAROLE CHIAVE

Art therapy.

* **Chiara Salza**, Artista, arteterapista, *counselor* rogersiano con integrazione mente e corpo. Docente presso la Scuola del «Centro Artiterapie Lecco», lavora come libera professionista nelle RSA, CD psichiatriche e in progetti rivolti al disagio minorile. Conduce corsi di formazione per il personale sanitario e volontariato [<https://www.creati-vita.eu>].

1. L'Arteterapia: un mondo ancora poco conosciuto

Arte, Arteterapia e Creatività sono tre parole dai contenuti molto articolati. Se poi il contesto è quello scolastico con l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) può sembrare un azzardo intrecciare gli argomenti. La base comune da cui partire è riconoscere che l'Arte, l'Arteterapia e la Creatività sono processi impregnati di relazione che si sviluppa all'interno della triade artista/utente/ragazzo – opera/prodotto/manufatto – fruitore/terapista/docente.

Obiettivo di questo testo sarà evidenziare la qualità dei processi relazionali che possono dispiegarsi all'interno del contesto scolastico ogni qualvolta un insegnante decida di utilizzare l'Arte non con l'obiettivo di produrre certezze virtuose, ma di suscitare dubbi, porre domande, innescare cambiamenti. Ridurre la creatività a pareti con banali e tristi riproduzioni di opere famose non fa altro che omologare i giovani anziché accompagnarli alla consapevolezza della loro unicità.

Fare Arte, inoltre, ha a che fare con il concetto di sporcarsi le mani e l'incontro con l'Altro non lascia mai "puliti"; inevitabilmente il coinvolgimento porta a "sporcarsi le mani" esattamente come nel processo creativo.

Possono l'Arte e i percorsi di Arteterapia essere strumenti di relazione? È possibile ritenere la Creatività non una prerogativa esclusivamente degli artisti, ma un modo di stare nel mondo? È possibile mettere l'esperienza creativa al centro di progetti educativi? Fare Arte e attivare processi creativi come si traducono nell'IRC? Si cercherà di dare risposte a queste domande.

"Percorsi di Arteterapia in contesti scolastici" richiede necessariamente di presentare le Artiterapie e questo, pur cercando di definirle con un occhio attento ai diversi approcci, non può prescindere dalla formazione ed esperienza professionale di chi vi ne parla. Siamo in un periodo storico dove il termine "Arteterapia" è abusato; in modo particolare sui social con proposte di formazione dove resta veramente difficile comprendere come una tale disciplina, che fa dell'opera il *medium* non verbale privilegiato della relazione, possa essere insegnata in remoto dove è la parola a prevalere. A questo si aggiungono le pubblicità di percorsi a sostegno della persona alquanto discutibili. È necessario quindi fare chiarezza per non rendere banale la professione.

Le Artiterapie sono un insieme di pratiche professionali di matrice artistica finalizzate a promuovere le risorse creative, facilitare l'espressione degli individui, dei gruppi e delle comunità per sviluppare benessere personale e sociale; in base al linguaggio di vertice si dividono in: Arteterapia (linguaggio plastico-pittorico e visivo), Musicoterapia (linguaggio sonoro), Danzamovimentoterapia (linguaggio corporeo), Drammaterapia (linguaggio corporeo e vocale).

Le Artiterapie trovano applicazione all'interno di équipe multidisciplinari per la presa in carico e la cura delle persone in ambito preventivo, riabilitativo e terapeutico. In quest'ultimo caso sono impiegate anche in campo sanitario, come terapie complementari e aggiuntive, comunque su indicazione e sotto la responsabilità dell'équipe sanitaria. Le Artiterapie, infatti, non sono una professione sanitaria e non prevedono attività ad essa riservate. In questo senso il termine "terapia" non è inteso in un'accezione strettamente sanitaria, bensì in riferimento alla nozione estensiva di "salute" così come formulata dall'OMS: «Stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplice assenza di malattia».¹ Se la salute viene definita in questa maniera è inevitabile che il suo raggiungimento o il suo ripristino non passi esclusivamente per la funzione delle professioni sanitarie.

Il professionista che conduce gli incontri di Arteterapia, nel campo della relazione d'aiuto per la promozione umana e del benessere della persona, è denominato Arteterapista² per distinguerla dalle professioni che si occupano di terapia in ambito clinico. L'Arteterapista mette in campo pratiche attente prioritariamente ai processi creativi, sia individuali sia collettivi, piuttosto che ai prodotti artistici estrapolati dal contesto relazionale che li ha generati.

Sono diversi gli orientamenti utilizzati durante gli incontri e si diversificano in base alle scuole di formazione; nello specifico i contenuti espressi in questo articolo si rifanno all'approccio "*Iconologico integrato*" di Giorgio Bedoni,³ con contributi della fenomenologica di K. Jasper, dell'esistenzialismo di Heidegger, della storia dell'arte e dell'antropologia proposta dal Centro Artiterapie Lecco.

Al professionista sono chieste fondamentalmente tre competenze. In prima istanza, saper dialogare con la materia, con la sua forza evocatrice, con la sua natura "intima"; conoscere i linguaggi dell'arte sapendo integrare le qualità espressive con l'esperienza sensoriale e corporea. L'Arteterapista deve saper *sentire* la materia e *riflettere* su di essa, ripercorrendo simultaneamente l'esperienza ludica e di conoscenza tipica dei primi anni di vita, prima ancora di parlare di competenza a esprimere le emozioni attraverso il processo creativo. La conoscenza della materia porta il conduttore ad avere una tale sensibilità da poterla proporre, a ragione, nei diversi contesti applicativi. La seconda competenza è quella di saper gestire le dinamiche che l'utilizzo della materia inevitabilmente solleva, sia in un contesto di relazione individuale sia di gruppo. Le relazioni si attivano attraverso un codice espressivo, che diviene poi forma comunicativa solo se è presente una relazione. Infine, terza e ultima richiesta: deve saper leggere l'opera prodotta, non interpretarla, e nemmeno agire su essa fenomeni proiettivi. L'attenzione è riposta sugli elementi compositivi e per fare ciò è necessario che l'Arteterapista conosca le regole di questo linguaggio. È un processo attraverso il quale si arriva a non guardare più l'immagine come insieme di simboli da interpretare, che si declinerebbe come lettura violenta e intrusiva, ma come insieme di elementi visivi (linea, colore, spazio, forme, volumi) e delle loro organizzazioni spaziali (pesi, equilibri, direzioni, forze). Elementi e organizzazioni che prendono vita all'intero dello spazio e, nel dialogo tra il fruitore e l'opera, permettono di conversare con il mondo di chi l'ha realizzata.

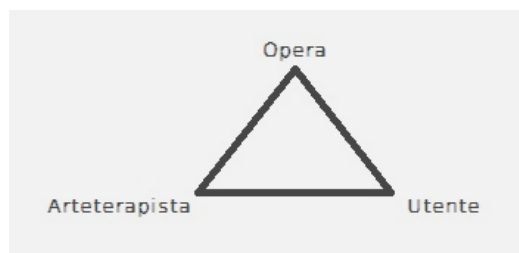
¹ WHO-OMS, *Constitution of the World Health Organization*.

² Centro Artiterapie Lecco, <https://www.artiterapie.it/>

³ Giorgio Bedoni Psichiatra e psicoterapeuta. Dirigente medico presso l'Unità operativa di psichiatria dell'Azienda Ospedaliera di Melegnano. Docente presso il Centro Artiterapie Lecco. Professore a contratto presso la Scuola di specializzazione in psichiatria dell'Università degli Studi di Pavia. È autore, con B.S. Tosatti, di *Arte e psichiatria. Uno sguardo sottile*, Mazzotta, Milano 2000, e di *Visionari. Arte, sogno, follia in Europa*, Selene, Milano 2004.

2. Cenni storici

La parola *Art Therapy* compare ufficialmente per la prima volta intorno agli anni '40 in Inghilterra, quando Adrian Hill, artista inglese, convalescente in un sanatorio durante la seconda guerra mondiale, dipingendo per distrarsi dalla noia e dai ricordi della guerra, parlò agli altri ricoverati dei benefici che egli traeva da questa attività. Qualcuno incominciò a imitarlo arrivando ad intuire come l'arte potesse considerarsi una nuova strategia terapeutica per i reduci di guerra.



Far dipingere i pazienti non era però una novità: già tra il 1700 e il 1800, con la nascita dei primi ospedali psichiatrici, gli operatori si erano accorti della necessità di “creare” che manifestavano alcuni pazienti. Questa intuizione tuttavia veniva valorizzata solo a scopo diagnostico, nel tentativo di mettere in evidenza gli elementi patologici delle pitture prodotte e creare degli schemi rigidi e riduttivi entro i quali far rientrare tutte le manifestazioni morbose.

La riforma pedagogica in atto alla fine dell'800 portò alcuni artisti, in particolare Paul Klee e Wassily Kandinskij, a prestare maggiore attenzione all'espressione artistica infantile. Klee, partendo dal presupposto che anche l'espressione infantile contiene un valore artistico, fa dei disegni dei bambini veri e propri modelli di ricerca estetica, affiancandosi così ai primi studi scientifici sul disegno infantile di Corrado Ricci del 1887.⁴ I bambini, liberi da ogni tipo di condizionamento, divengono allora un modello per correnti artistiche come le avanguardie. Si tratta di una produzione sganciata da vincoli di tipo accademico, dove la semplicità del linguaggio formale, quasi primitivo, fatto di simboli e segni primari, spinge a immaginare che possano esserci contaminazioni oltre che con le arti informali anche con l'antropologia.

Bisogna attendere il 1922, con Hans Prinzhorn,⁵ per poter parlare di arte sganciata dalla psicopatologia. Egli dedicò diversi anni allo studio delle produzioni artistiche dei malati, raccogliendo più di 4500 opere provenienti da istituti psichiatrici europei. Con la pubblicazione dell'opera *Art des fous (L'arte dei folli)*, spezzò il binomio *arte-patologia*, arrivando finalmente a considerare il disegno come espressione di tutta la personalità del soggetto, non solo della sua malattia o processo degenerativo, consegnando un vero valore estetico alla produzione dei malati psichiatrici. I suoi studi furono fonte d'ispirazione per non pochi artisti: Klee, Breton, Dubuffet. Quest'ultimo avrebbe in seguito intrapreso un viaggio attraverso gli ospedali psichiatrici che lo avrebbe portato a fondare, nel 1945, la corrente artistica dell'*art brut* (arte immediata, naturale). Arte realizzata da non professionisti (pensionati, psicotici, carcerati, ecc.), appartenenti ad un ceto sociale medio-basso, che creano senza limitazioni estetiche culturali e obbligano la società a fare una lettura delle opere in chiave antipsichiatrica.

Giorgio Bedoni la descrive come «Arte necessaria che nasce da un dissodare continuo ed estenuato. L'Arte dei visionari non è racchiusa in un gesto e non proviene da un'imprevista abreazione di natura catartica. È invece un coltivare paziente, un ritornarci nel tempo, ripetizione e messa a fuoco dell'oggetto alla ricerca di figure preminenti che sempre sembrano sfuggire».⁶

⁴ Cfr. C. RICCI, *L'arte dei bambini*, Armando, Roma 2007.

⁵ Hans PRINZHORN (1886-1933), Psichiatra e psicanalista. Raccolse e studiò per primo i dipinti e i disegni dei pazienti psichiatrici. La sua collezione si trova attualmente nella clinica psichiatrica dell'università di Heidelberg. Si veda soprattutto, *L'arte dei folli. L'attività plastica dei malati mentali*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI) 2011.

⁶ BEDONI, *Visionari*, 39.

Oltre oceano, il processo creativo come terapia, trova la sua massima sostenitrice in Edith Kramer,⁷ che non riconobbe l'arte solo come canale per entrare in contatto con gli aspetti inconsci del nostro Io, ma la elevò a vero e proprio strumento per la loro risoluzione e come risorsa per la crescita e maturazione personale. L'oggetto creato, per la Kramer, rappresentava la dimensione riparatrice dalla quale tutto può rinascere e la creatività esperienza di trasformazione e cambiamento. Essa pose l'accento sul «concetto di arte come terapia, piuttosto che su una psicoterapia che utilizzi l'arte come uno dei suoi strumenti».⁸

In Italia, l'arte entra a far parte degli interventi sul malato solo là dove c'era già una sensibilità artistica da parte degli stessi psichiatri, in un primo momento come attività ergoterapica, seguendo le orme dello psichiatra francese Philippe Pinel (1745-1826), in seguito con l'istituzione dei primi *atelier* dove l'insegnante d'arte fa la sua comparsa. Ne è un esempio l'ospedale psichiatrico San Giacomo alla Tomba di Verona, dove vengono creati dei laboratori per i malati più abbienti. Bisogna attendere gli anni Settanta del secolo scorso, con Franco Basaglia, per cominciare a parlare di Arteterapia. Egli, servendosi di un modello fenomenologico, utilizzò lo strumento dell'Arteterapia soprattutto per far riemergere e recuperare le potenzialità individuali dei pazienti allo scopo di soddisfare i loro bisogni, considerando la loro diversità non un *deficit*, ma una specificità.

La diffusione della terapia artistica ha riguardato per diversi anni esclusivamente l'ambito psichiatrico, poi col tempo, quello dell'handicap. Oggi è possibile trovare la figura dell'Arteterapista sia in istituzioni che si occupano di prevenzione-educazione (scuole, centri sociali, consultori, ecc.), sia in centri di riabilitazione e terapia (ospedali, Centri diurni, psichiatria, NOT, istituti geriatrici, etc.).

3. Campi di applicazione delle Artiterapie

Dagli anni Settanta molta strada è stata fatta e molta ne resta da fare per un autentico riconoscimento dell'Arteterapia e del professionista, la cui formazione deve contemplare una scuola che soddisfi i requisiti della Norma UNI 11592 ed essere in possesso di un'eventuale iscrizione a una Associazione Professionale e Certificazione di qualità professionale rilasciata da un Ente Accreditato.

I campi di applicazione delle Artiterapie sono svariati; possono orientarsi verso la prevenzione, la riabilitazione, la terapia intervenendo sull'età: bambini, giovani, adulti, anziani, o sulle fragilità: fisiche, cognitive, emotive, psichiche. L'Arteterapia lavora in contesti scolastici con *équipe* multidisciplinari per interventi su diverse fragilità ormai da diversi anni; in questo articolo verranno citate solo alcune esperienze.



Fig. 2 | Immagine di un utente.

⁷ Edith Kramer (1916–2014) artista austriaca, insegnante d'arte e seguace di Freud; ricercatrice nel campo dell'arte come terapia.

⁸ E. KRAMER, *Arte come terapia per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977, 29.

3.1. Arteterapia e Mutismo Selettivo

Nella presentazione generale è stato evidenziato come questa disciplina sia una relazione d'aiuto non verbale, dove il dialogo è mediato dagli strumenti tipici delle arti. È evidente quindi come possa inserirsi, tra i diversi interventi, nei casi di Mutismo Selettivo (MS) definito come «disturbo d'ansia dell'infanzia caratterizzato da una costante “incapacità” del bambino di parlare in circostanze “selezionate”, in genere ambienti extra-familiari, come risposta ad un ambiente vissuto come minaccioso».⁹ Nonostante l'eloquio sia perfettamente presente in contesti rassicuranti, in altri, invece, si manifesta l'impossibilità di parlare, con il conseguente rischio di valutare tale difficoltà come un deficit cognitivo. Il bambino che non parla è difficile da avvicinare e così gli adulti e gli insegnanti hanno un accesso limitato allo sviluppo sociale ed intellettuale del minore. La scuola è generalmente l'ambiente dove il mutismo si manifesta in modo più evidente, ma troppo spesso viene confuso con forte timidezza.

La timidezza in realtà è una delle espressioni della paura a media intensità, mentre l'ansia appartiene a quelle di intensità maggiore. Entrambe vanno collocate all'interno dell'amigdala, parte del sistema limbico dove risiede il nostro archivio emozionale, in particolare quello pre-verbale che si è formato tra zero e due anni o addirittura nel periodo fetale. La principale funzione delle emozioni più antiche consiste nel rendere più efficace la reazione dell'individuo a situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza. Nel caso di bambini con MS, situazioni che sollecitano le stesse emozioni provate in tempi più lontani possono innescare risposte simili anche se il pericolo è di minore intensità. In queste situazioni tutto il sistema nervoso si prepara alla difesa e risponde allo stimolo esterno mettendo in atto un blocco dell'apparato muscolare, in particolare irrigidendo le gambe, portando la persona a tenere il capo reclinato e a non alzare mai lo sguardo da terra. Poiché le corde vocali sono anch'esse muscoli, ogni volta che il bambino entra in uno stato di ansia ha luogo un blocco della voce e diventa muto. Purtroppo il bambino che non parla e non trova canali differenti di comunicazione è un individuo che non socializza, che non gioca, che smette di poter essere bambino e questo influenzerà non solo il suo rendimento scolastico, ma tutta la sua vita relazionale ed emotiva. Saper riconoscere i segnali di un possibile MS da parte di un insegnante è importante perché questo permetterà di poter intervenire prima che il mutismo diventi un vero e proprio stile di relazionarsi con il mondo.

Le modalità di intervento sono state, fino a qualche tempo fa, di tipo psicanalitico e psicodinamico. Esse, però, oggi vengono ritenute meno efficaci rispetto ad approcci comportamentali, cognitivi-comportamentali, arteterapeutici. Questi ultimi sono proposti, ad esempio, dal centro clinico e di ricerca S.m.a.i.l.;¹⁰ essi hanno, di particolare, l'accettazione e la condivisione tra emittente e destinatario dello stesso codice non verbale, garantendo la decodifica e la comprensione dei messaggi intercorsi fra loro.

Nel processo creativo il bambino entra in relazione con l'Arteterapista attraverso la trasformazione della materia utilizzando tutti i sensi. Inizialmente è un processo principalmente sensoriale prima ancora che emotivo, poi le sensazioni vengono rielaborate a livello cognitivo.

Le emozioni espresse da bambini con MS possono determinare reazioni di tipo *somatico*, *vegetativo* e *psichico*. Le risposte somatiche possono essere direttamente osservate e consistono

⁹ F. CAPOZZI-F. MANTI-V. SIRCHIA-F. Piperno, *Il Mutismo Selettivo*, Fioriti, Roma 2012.

¹⁰ Studio S.m.a.i.l (Selective Mutism and Anxiety Italian Lab), <<https://www.korulab.it>>.

nell'arrossire, tremare, sudare, respirare più velocemente. Le risposte vegetative, al contrario, possono essere misurate solo con apparecchiature speciali e consistono in accelerazioni del battito cardiaco, aumento della pressione, alterazioni nella salivazione, nella secrezione da parte delle ghiandole. A livello psicologico si osservano le difficoltà di ragionare in modo logico e critico per affrontare la situazione che si è posta innanzi. Infine, l'esperienza emotiva è costituita non soltanto da aspetti di valutazione della situazione e dalla comparsa di modificazioni corporee, ma è un processo che viene manifestato all'esterno attraverso specifiche espressioni: facciali, vocali, posturali e motorie in generale.

Risulta evidente che il primo obiettivo con bambini con MS non è tanto un intervento sul silenzio per riattivare la comunicazione, ma l'abbassamento dell'ansia. L'Arteterapia diviene quindi quel processo attraverso il quale il bambino si scopre artefice del cambiamento della materia, costruttore di nuove forme sotto lo sguardo accogliente dell'Arteterapista che lo accompagna. In questo processo che avviene nel silenzio, unico spazio di accesso, il bambino è in grado di spingere più in là i suoi limiti, acquisire consapevolezza delle sue competenze e delle sue potenzialità trasformative giocandole nella relazione. Lasciare una traccia su un supporto è una dichiarazione di identità: *"io ci sono e ho qualcosa da dire"*. Linee che danzano e si muovono in uno spazio alla ricerca di un codice iconografico condivisibile per entrare delicatamente in relazione con il mondo, senza timori, con la sicurezza di essere accolti per la loro specificità e non per la diversità.

3.2. Arteterapia e Disturbi Specifici dell'Apprendimento

L'abbassamento dell'ansia è una necessità riscontrabile anche nei bambini con diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), per i quali, l'incontro con il codice scritto può trasformarsi in un vero patimento con conseguenti ricadute sull'autostima, sul rendimento scolastico, sulle relazioni interpersonali e in generali sulla vita emotiva.

Sul sito del MIUR è disponibile l'approfondimento statistico relativo agli studenti con DSA nelle scuole statali. I dati si riferiscono all'anno scolastico 2017/2018. Il numero di alunni con DSA sul totale dei frequentanti è costantemente cresciuto ed è passato dallo 0,7% del 2010/2011 al 3,2% del 2017/2018. L'incremento del numero di certificazioni registrato nell'arco degli ultimi quattro anni è notevole: quelle relative alla dislessia sono salite da circa 94 mila a 177 mila, segnando un tasso di crescita del 88,7%; le certificazioni di disgrafia sono passate da 30 mila a 79 mila, con una crescita del 163,4%. Anche il numero di alunni con disortografia certificata è aumentato notevolmente, passando da circa 37 mila a 92 mila (+149,3%; gli alunni con discalculia sono aumentati da 33 mila a poco meno di 87 mila (+160,5%).¹¹



Fig. 3 | Laboratorio di Arteterapia in una scuola primaria

¹¹ MIUR, <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>>.

L'accesso ai test diagnostici avviene solitamente verso il secondo e terzo anno della scuola primaria. Fino ad allora le difficoltà incontrate dal bambino vengono generalmente imputate a fattori quali problematiche familiari, carenza di stimoli, povertà culturale oppure a demotivazione e poca attenzione. Subito dopo la diagnosi parte l'attività riabilitativa con l'obiettivo di ridurre nel minor tempo possibile il *gap* funzionale presente tra un bambino con DSA e un bambino con normo-apprendimento. Riuscire a fare questo può aiutare il bambino a recuperare il senso di adeguatezza rispetto alle richieste didattiche. Purtroppo però, troppo spesso si affronta la difficoltà solo in modo convenzionale con protocolli precisi, ma non rispondendo al bisogno in modo completo. È necessario dare voce anche alle componenti emotive. È vero che la lettura dei DSA è in gran parte neurobiologica e i familiari sono più disposti ad intervenire sulle competenze strumentali piuttosto che sui bisogni emotivi, ma non tenere conto di questi ultimi rischia di rendere parziale il lavoro riabilitativo.

L'obiettivo di avvicinare il più possibile e in tempi brevi il bambino "diverso" alla "normalità" (concetti quanto mai da definire) è da considerarsi quello principale? Con quale intensità terapeutica e a quale prezzo? Si tratta di avere occhi nuovi e partire dal paradigma che i DSA attengono alle "neurodiversità". Siamo soliti ritenere che un cervello neurotipico sia un cervello normale, mentre quello neurodivergente differisca dalla norma. Il paradigma della neurodiversità prende in considerazione tutto il funzionamento neurocognitivo allo stesso modo; pertanto, le minoranze sono solo variazioni umane naturali e sono autentiche forme di diversità e autoespressione umana piuttosto che patologie. In questo modo Judy Singer,¹² psicologa, sociologa e coniatrice del termine neurodiversità ha ricollocato lo sguardo sulle persone con DSA valorizzando i loro modi atipici di imparare, pensare ed elaborare le informazioni vedendoli come variazioni umane e non disabilità.

Nella varietà degli interventi rivolti ai soggetti con DSA l'Arteterapia rientra fra una di queste all'interno di equipe multidisciplinari per la presa in carico e la cura del bambino rivolgendosi principalmente al potenziamento dell'intelligenza creativa, allo sviluppo delle competenze verbali, alla capacità riflessiva e al sostegno emotivo. Gli interventi possono essere realizzati all'interno degli spazi scolastici con modalità che coinvolgano l'intera classe senza dover riservare l'esperienza all'allievo interessato in spazi esterni. Il *setting* arteterapico si configura così come spazio fisico con regole definite e materiali semplici rassicuranti e contenitivi. Ogni fase si declina come intervento sulle fragilità presenti: *l'attenzione*, la concentrazione, la *percezione* visuo-spaziale, la memoria, la verbalizzazione.

Recenti studi, nel campo delle neuroscienze hanno riscontrato che le cause dei DSA possano risiedere non solo in deficit delle funzioni fonologiche, ma anche di quelle visive e attentive, nello specifico della *via magnocellulare dorsale* (M-D),¹³ presenti prima dell'insorgere del disturbo dislessico e come tali sono annoverate tra le sue cause.¹⁴ Questi studi hanno rivoluzionato i soliti programmi riabilitativi che si concentravano esclusivamente sugli aspetti linguistici indicando che, se si interviene allentando la via M-D, le abilità di lettura nei lettori migliorano.

Gli interventi di Arteterapia possono portare un contributo ai nuovi interventi riabilitativi in modo particolare sul recupero delle fragilità visive e attentive. Durante le fasi di creazione di

¹² *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*, Amazon Australia Services, Inc., 3 juillet 2016.

¹³ La via magnocellulare-dorsale è un complesso di aree cerebrali che permettono la percezione del movimento e la giusta localizzazione degli oggetti nello spazio.

¹⁴ A. FACOETTI et alii, *Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia*. *Cognitive Brain Research*, in «Cognitive Brain Research» 16 (2003) 2, 185-191.

un'opera, il bambino viene coinvolto nel processo di organizzazione spaziale degli elementi formali che compongono l'opera stessa. La creazione artistica, infatti, non è come spesso si pensa libera e istintiva espressione di emozioni e pensieri, ma combinazione precisa ed equilibrata di linee, forme e colori, perché proprio come un testo scritto, possa essere compreso da chi lo osserva, mantenendo la genuinità e originalità del suo creatore. Questo lavoro richiede un'attenzione particolare da parte dell'autore, affinché quanto immaginato, trovi corrispondenza con quanto espresso in forma iconografica e sia mantenuta un'analogia tra le immagini della realtà interna del bambino con quelle della realtà esterna.

3.3. Arteterapia e plusdotazione cognitiva

Il terzo contesto, qui sinteticamente accennato, è una realtà poco conosciuta, dentro la quale l'Arteterapia sta muovendo i primi passi la: Plusdotazione cognitiva (*giftedness*) e alto potenziale cognitivo. Uno degli studi più interessanti a riguardo è quello portato avanti dalla Dottoressa-Arteterapista Silvana Castellucchio in collaborazione con il Dipartimento di Scienze del sistema nervoso e del comportamento, Sezione di Psicologia dell'Università di Pavia e il Laboratorio Italiano di ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione (LabTalento).¹⁵

Ad oggi non esiste ancora una definizione unica di *giftedness* o *apc*; sicuramente uno dei fattori caratterizzanti è il Quoziente di intelligenza (QI) superiore alla media oltre ad abilità verbali molto sviluppate, molteplicità di interessi, forte immaginazione e creatività. Inoltre li caratterizza la preoccupazione e interesse per tematiche sociali e metafisiche a fronte di una impazienza verso sé stessi e verso gli altri, un'accentuata sensibilità e una predisposizione ad annoiarsi facilmente. Questi plurifattori fanno rientrare i bambini o adolescenti *gifted/apc*, all'interno del contesto scolastico, nei Bisogni Educativi Speciali (BES) e nonostante abbiano un livello cognitivo molto alto questo non vuol dire che non incontrino invece difficoltà relazionali con i coetanei, di accettazione del fallimento, del giudizio altrui. L'Arteterapia interviene su bisogni nascosti di queste persone. Primo fra tutti poter avere uno spazio dentro il quale vivere esperienze (ad esempio l'*atelier* di Arteterapia) come una possibilità di interrompere il continuo lavoro cognitivo; un ambiente dove la sospensione del giudizio e l'accettazione dell'errore sono letti come possibilità di cambiamento e crescita personale. Infine un luogo dove incontrare l'Altro attraverso un *medium* non verbale che permetta in primis di abbandonarsi alle sensazioni corporee per poter di conseguenza conoscere meglio le proprie emozioni.

3.4. Arteterapia e interculturalità

L'ultimo esempio di scenario nel quale può trovare spazio l'Arteterapia è quello dei progetti interculturali per l'integrazione scolastica di bambini stranieri. Accade ormai sempre più spesso che mediatori culturali siano chiamati nelle scuole e, con gli anni, sia andata a costruirsi una vera e propria pedagogia interculturale fondata sulla valorizzazione delle differenze come ricchezza a cui attingere per la conoscenza reciproca.

Vanno presi in considerazione, però, i possibili sguardi con i quali si osservano e accolgono le realtà migratorie da parte di tutti i soggetti coinvolti: quello esotico, quello scettico e quello critico. Il primo, quello esotico, dal punto di vista del migrante è il curioso interesse per il nuovo

¹⁵ LabTalento - Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione, <<http://labtalento.unipv.it/>>.

ambiente in cui si è giunti, mentre per chi accoglie è la curiosità per il nuovo individuo che si affaccia al proprio gruppo sociale. La relazione, comunque, spesso è di scetticismo, diffidenza, dubbio, timore verso il “nuovo” di cui si era sentito parlare senza mai vederlo in faccia. L’atteggiamento per gestire le dinamiche che si sollevano nell’incontro tra le due realtà dovrebbe essere quello critico. La mediazione dovrebbe portare a un accordo che soddisfi le esigenze sia del bambino migrante sia del gruppo classe ricevente senza minare l’identità culturale di nessuna delle due parti per giungere ad una reale integrazione. Diversamente i rischi sono quelli di approdare all’*Assimilazione* (Mimetismo Culturale), nella quale il bambino/adolescente migrante aderisce completamente, o lo si obbliga ad aderire, alla cultura autoctona; all’*Emarginazione* (Deriva Psicossociale) nella quale, persa completamente la propria identità, il bambino/adolescente si isola; la *Separazione* (Conservatorismo) nella quale i soggetti mantengono la propria cultura di origine in un ripiegamento nostalgico. L’obiettivo della pedagogia interculturale è l’*Integrazione* (Meticciamento), il giusto equilibrio tra la cultura di origine e la nuova cultura.

Progetti educativi mirati affrontano l’inserimento scolastico di bambini provenienti da culture e/o territori differenti e propongono di accogliere l’intero universo delle differenze come spazio di confronto con sé stessi e con l’altro diverso da me. Fra gli strumenti che possono essere utilizzati a tale scopo l’Arteterapia occupa un posto di rilievo anche se, in questo contesto, l’espressione “relazione di aiuto” come sostitutiva del termine terapia è quanto mai consigliata. La scuola, infatti, è luogo di apprendimento e relazione, non di terapia e nei progetti interculturali il professionista ha il compito di favorire l’incontro tra le diverse realtà. Il rischio, infatti, è quello che, partendo da facili psicologismi, si interpretino gli elaborati dei bambini come inconfondibili manifestazioni delle loro difficoltà ad integrarsi nel nuovo contesto. Il pericolo è dettato dallo sguardo etnocentrico con il quale si osservano le opere, sempre teso a considerare raggiunto l’obiettivo in base al livello di realismo (capacità di riprodurre in modo figurativo gli oggetti) presente nell’opera; non va dimenticato, invero, quanto il nostro pensiero e giudizio sull’arte siano influenzati dalla cultura Rinascimentale.

Utilizzare il realismo, come strumento di valutazione del raggiungimento degli obiettivi di integrazione è avventato. Le neuroscienze ci insegnano che la nostra percezione visiva non ha nulla di oggettivo, ma è legata alle personali esperienze di vita. Il nostro cervello, infatti, riceve le informazioni-immagini dal mondo esterno e le proietta sulla retina dove inizialmente vengono scomposte in segnali elettrici definendo le linee e i contorni di una forma. Quando questi segnali raggiungono il cervello vengono ricodificati in base alle leggi di organizzazione della *Gestalt* e delle esperienze precedenti, generando l’immagine che percepiamo. Resta però il problema della bidimensionalità perché l’immagine proiettata sulla retina non prende in considerazione la terza dimensione. Nonostante ciò il cervello risolve il problema inserendo due ulteriori fonti di informazioni: l’informazione *bottom-up* e l’informazione *top down*.¹⁶

Le informazioni *bottom-up* sono governate da regole universali e presenti sin dalla nascita e permettono di ricavare gli elementi cardine di un oggetto (i contorni, gli incroci di linee, i punti). Queste regole vengono utilizzate per riconoscere oggetti, volti, per collocarli nello spazio e permettono agli uomini di estrarre dall’ambiente praticamente tutti la stessa immagine. Con il termine *top-down* invece si intendono le informazioni ricevute dalle funzioni mentali superiori quali: attenzione, associazioni visive, aspettative che vanno a completare i dati necessari per avere una visione globale dell’oggetto. Le informazioni *top-down* inseriscono l’immagine in una dimensione

¹⁶ Cfr. E. R. KANDEL, *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

psicologica personale e quindi si differenziano da soggetto a soggetto. Tornando ai progetti di intercultura gestiti attraverso percorsi d'Arte si dovrà, quindi, tenere in forte considerazione che quando si osserva un'opera di un bambino/adolescente migrante essa deve essere messa in relazione con l'esperienza individuale, con la dimensione sociale di provenienza e con la conoscenza della realtà fisica: non di meno con le persone incontrate, i luoghi visitati, gli incontri fatti, perché i modelli mentali personali non solo illustrano su come ci sentiamo rispetto a una esperienza, ma cambiano anche i risultati oggettivi sull'esperienza stessa.

4. Educazione all'arte e Insegnamento della Religione Cattolica

L'ultima parte è dedicata alle possibili interconnessioni tra l'esperienza artistica, la relazione educativa e l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC).

Probabilmente la prima domanda da porsi è: verso quale ideale di persona ci volgiamo quando parliamo di formazione dei giovani? Quali sono le qualità che riteniamo fondanti per l'uomo e la donna del futuro? Quali sono le doti che un docente, di qualsiasi disciplina, dovrebbe coltivare? Non a caso don Milani affermava: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola. Sbagliano la domanda, non dovrebbero occuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola».¹⁷

L'educazione alle arti può dare un contributo per rispondere a tali quesiti se si prende in considerazione che qualità come l'empatia e creatività sono intimamente presenti sia nell'educazione alle arti, sia nell'educazione in generale e dell'IRC. Per comprendere quanto affermato il paragone tra fruitore di un'opera ed educatore calza a pennello. Può tornare utile partire da una dichiarazione di J. Pollock: «Penso che non si debba cercare, ma guardare passivamente, cercare di ricevere quello che il quadro ha da offrirti e non avere un soggetto o una aspettativa preconcreta».¹⁸

È possibile delineare tre modalità differenti di entrare in relazione. Esiste la figura del “*Rinunciario*”, l'uomo indifferente all'arte che ritiene di non avere gli strumenti e le competenze adeguate per leggere l'opera posta davanti a sé e delega tale attività solo agli addetti al lavoro. L'opera resta soltanto un oggetto il cui utilizzo è il riempimento dello spazio vuoto. Tale dimensione si traduce nella relazione educativa con colui che abdica alla relazione e di fronte all'impossibilità di leggere i linguaggi e le esperienze delle nuove generazioni si attiene strettamente al passaggio di nozioni materializzando e spersonalizzando la persona senza cogliere tutte le opportunità che la relazione può offrire.

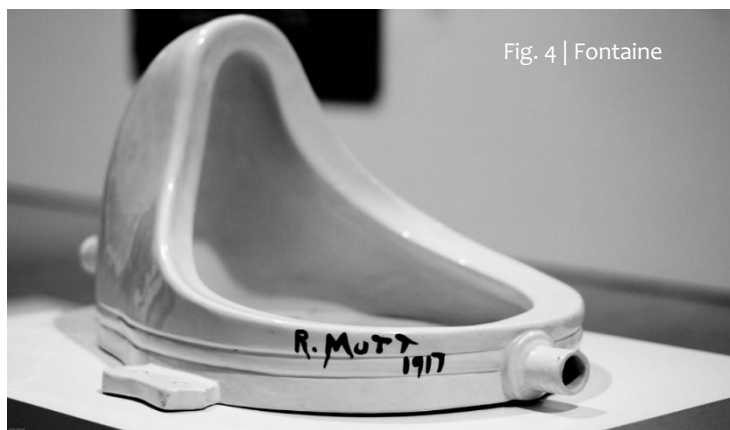
Segue poi il “*Rigido*” che annienta o banalizza l'opera che sta osservando con affermazioni del tipo: «Quello sono capace di farlo anche io!» (chi non l'ha mai pensato almeno una volta?); atteggiamento distaccato e presuntuoso che in realtà nasconde la difficoltà a mettersi in ascolto delle sollecitazioni sollevate dalla visione dell'opera. Per costui la vera arte è esclusivamente quella figurativa e invitato a realizzare un manufatto, nascondendosi dietro un errato concetto di bellezza, rinuncia dichiarando che, non potendo garantire un prodotto di qualità, non conviene nemmeno tentare. È la persona che si camuffa dietro a concetti rigidi di estetica per

¹⁷ L. MILANI, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, 239.

¹⁸ Intervista rilasciata nel 1951 da Jackson Pollock a William Wright per la stazione radio Sag Harbor. Possibilità di leggerla su LibrArte, <<https://www.librarte.eu/post/jackson-pollock-intervistato-da-william-wright>>.

tenere a bada l'emozione destabilizzante di fronte all'astratto, all'informe, all'irregolare al mistero che si cela nell'opera. Nella relazione educativa si esprime con "l'Impositore"; colui che crede di conoscere che cosa sia giusto per l'altro e si ritiene l'unico depositario di verità. È la persona incapace di cogliere e sviluppare le qualità preesistenti nel ragazzo perché incapace di entrare in relazione empatica, incapace di affiancare l'altro sapendo stare alla giusta distanza.

Infine c'è il "Fruitore", colui che entra in relazione con l'opera e si lascia coinvolgere, attrarre da essa. È colui che resta incuriosito dalle forme compositive, dalla materia utilizzata; non è agganciato a un'idea rigida di Arte, non ritiene degna di tale nome solo quella esposta in pinacoteche o luoghi dedicati ad essa. È la persona aperta allo sconosciuto, al nuovo, a ciò che non si è ancora rivelato. È la persona curiosa che si interroga sulle motivazioni che sottendono la realizzazione dell'opera che osserva. Sa che dietro ad essa c'è sempre un artista e desidera conoscerlo, scoprire il suo codice di comunicazione. È il passaggio dal come è stata realizzata l'opera al perché?



Un classico esempio è la storia della famosa opera di Duchamp del 1917, esibita alla prima esposizione dell'America Society for Independent Artist con lo pseudonimo Mutt. L'artista si presenta con un orinatoio acquistato sul catalogo di una ditta specializzata e dopo averlo capovolto lo intitola «Fontaine». È comprensibile che un oggetto che non può essere altro che un gabinetto rovesciato, al di fuori di uno spazio che lo

qualifichi come opera, necessiti dello sforzo del fruitore per dargli un senso, per ri-definire l'oggetto e attraverso il suo sguardo, le domande che inevitabilmente solleverà non sarà più fruitore passivo davanti all'opera, ma in qualche modo, ri-creatore della stessa.

Questo modo di stare di fronte all'Altro, soggetto od oggetto che sia, si declina nella relazione con il "Liberante" colui che nell'incontro con l'Altro desidera comprendere, capire. È colui che accende un dialogo e nel dialogare con l'Altro ne riconosce l'esistenza come soggetto. L'altro esiste perché io lo vedo e lo riconosco come soggetto diverso da me. È colui che libera il soggetto dal dover rispondere ad aspettative altrui e crea il contesto perché avvenga la liberazione; non agisce direttamente, ma fa sì che il soggetto si liberi. Qui si potrebbe riprendere la metafora socratica della levatrice (*maïa*, da cui *maieutica*) che non genera il figlio, ma aiuta la madre a metterlo al mondo.

Come l'opera esiste perché c'è lo sguardo del fruitore, così nelle relazioni educative-arte-terapeutiche è necessario lo sguardo dell'altro perché possa attivarsi il processo di definizione d'identità dell'io.

Nella Genesi il mondo si dischiude alla vita attraverso lo sguardo di Dio, che rivela l'essenza più intima di ogni cosa e di ogni essere vivente: «E Dio vide che era cosa buona».¹⁹ L'attenzione è posta sulla parola "buona" non bella. Il processo creativo è l'essenza stessa di Dio, il suo modo essere nel mondo. Molteplici sono gli esempi. È emblematico l'episodio di Gesù e l'adultera: «Gesù si chinò e col dito si mise a scrivere in terra. E poiché quelli insistevano, egli alzò il capo e rispose: Chi di voi è senza peccato scagli per primo la pietra contro di lei. Poi si chinò di nuovo e

¹⁹ Gen, c. 1.

continuò a scrivere in terra [...] Udite queste parole, se ne andarono tutti».²⁰ Che cosa accade? Quattro sono i passaggi che compie Gesù: Accoglie, Contempla, Ferma i Pensieri, Genera. Accoglie il mondo e lo ascolta; lo osserva con atteggiamento curioso di chi vuole scoprire e comprendere. Mentre ascolta si china e scrive: lascia segni e tracce. Dove c'era il nulla, il vuoto, Lui imprime un solco. La terra come tela sulla quale infondere la sua presenza. Poi contempla la realtà esterna a Lui con stupore. Quello stupore definito come «forte sensazione di meraviglia e sorpresa, tale da togliere quasi la capacità di parlare e di agire»,²¹ perché è nel silenzio che è possibile creare, tacendo, fermando il rumore della voce, il silenzio come utero della parola. Infine Gesù genera le parole: «Chi di voi è senza peccato, scagli per primo la pietra contro di lei», che porteranno tutti ad allontanarsi perché creano scandalo e imbarazzo. Gli scribi e i farisei sono toccati nel vivo con la loro modalità di relazionarsi che appartiene ai rigidi e agli impositori, persone non in grado di generare, ma solo di giudicare. Gesù «vede» la donna, comprende i suoi bisogni, le sue emozioni; non proietta su di lei alcuna aspettativa se non quella che essa possa divenire pienamente ciò che è chiamata ad essere. Gesù le sta accanto empaticamente e, mettendosi in ascolto dell'Altro diverso da sé, permette alla donna di svincolarsi dai confini della sua biografia dando luogo al parto di una nuova Eva: la donna nuova, ri-generata.

Essere creativi non è una prerogativa che appartiene unicamente al mondo dell'arte, ma è un vero e proprio modo di stare nel mondo, uno stile di vita. Troppo ancorati dall'idea che sia una prerogativa dei bambini, crescendo l'abbandoniamo invece di continuare a nutrirla e riconoscerla come risorsa. Il pediatra e psicanalista Donald Winnicott scrive: «La creatività consiste nel mantenere, nel corso della vita, qualcosa che appartiene all'esperienza infantile, ma che pochi considerano indispensabile: la capacità di creare il mondo».²² Gli fa eco l'artista tedesco J. Beuys: «I miei oggetti vanno considerati come stimoli per riflettere su come il concetto di scultura si possa estendere a materiali invisibili usati da tutti. Come formiamo e plasmiamo i nostri pensieri? Come plasmiamo e diamo forma al mondo in cui viviamo? La scultura è un processo evolutivo. Ogni persona è un artista!».²³

Essere creativi è scoprirsi capaci di riorganizzare, ricombinare e ridare significato al nostro modo di stare nel mondo ascoltando come tutto questo risuoni in noi. Se non si vuole essere uomini e donne che si lasciano vivere, non più artefici della propria esistenza è necessario resuscitare il principio creativo presente in ognuno sin dalla nascita. È fondamentale tornare a essere persone creative laddove questa è stata celata da incertezze, paure, ansie e timori, soffocata dall'abitudine e dall'indottrinamento quando da soggetti si diviene oggetti. L'uomo ha bisogno di attingere al suo bambino interiore per recuperare l'innocenza, la gioia, la vivacità, lo stupore e la meraviglia, modalità che possono essere racchiuse sotto la parola *curiosità*. La curiosità come apertura al nuovo è predisposizione all'incontro con l'ignoto, sicuri che quello che si svelerà avrà un senso nel processo di messa in atto dell'opera e di crescita personale.

La curiosità agisce nell'esperienza con *versatilità* avulsa da schemi rigidi o preconetti e diviene presenza piena. La creatività, infatti, è il seme della solidarietà: «Un Samaritano, che era in viaggio, passandogli accanto lo vide e n'ebbe compassione. Gli si fece vicino, gli fasciò le ferite, versandovi olio e vino; poi, caricatolo sopra il suo giumento, lo portò a una locanda e si prese cura di lui. Il giorno seguente, estrasse due denari e li diede all'albergatore, dicendo: Abbi cura di

²⁰ Gv 8,3-11.

²¹ *Stupóre*, <<https://www.treccani.it/vocabolario/stupore>>.

²² D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974, 103 e 123.

²³ J. BEUYS, *Cos'è l'arte?*, Castelvechi, Roma 2015, 15.

lui e ciò che spenderai in più, te lo rifonderò al mio ritorno».²⁴ Il Samaritano è in viaggio, non è fermo. Egli è in quell'atteggiamento precedentemente definito del "Fruitore". Davanti a un'opera (in questo caso un uomo) si avvicina. Nell'atto di avvicinarsi può vedere l'Altro e la sua curiosità lo porta ad avere un genuino interesse verso l'uomo ferito. Quando gli è prossimo sospende ogni giudizio e con *versatilità* accetta di andare oltre le regole rigide della legge. Si fa *presenza* in un primo momento partecipando pienamente al dolore dell'uomo, in un secondo momento allontanandosi dallo stesso consapevole che solo distaccandosene potrà osservare cosa accade e lasciare che l'opera iniziata da lui trovi compimento.

Durante l'attivazione del processo creativo vi sono due passaggi importanti: la *ricerca* e l'*attesa*. La *ricerca* si occupa principalmente di definire gli obiettivi e valutare se esistano gli strumenti necessari per raggiungerli. È una ricerca che necessita di *versatilità* perché non è detto che gli strumenti disponibili siano quelli solitamente utilizzati ma si renda, invece, necessario rivolgersi altrove. Questa possibilità può generare ansia o rabbia ma, poiché ogni situazione è diversa, differente sarà il modo di affrontarla. Per poter affrontare questo è indispensabile entrare nella dimensione dell'*attesa*. L'*attesa* non esclude la ricerca anzi la spinge fino al limite per poi dilatarsi. Se ne può rintracciare un esempio nell'episodio evangelico della moltiplicazione dei pani.²⁵ Nicoletta Freti, artista, evidenzia che la creatività è in realtà una co-creazione.²⁶ Tanto più ci spingiamo verso lo Spirito creativo, tanto più lo Spirito si avvicina a noi. Si può immaginare la fase della ricerca come un movimento verso l'alto, una spinta fino ad arrivare al punto massimo possibile per poi affidarsi, "lasciando fare" il resto a Qualcosa che tende verso di noi e porta la soluzione.

Se si desidera traslare questo pensiero in una esperienza pratica da vivere con i ragazzi è sufficiente fornire loro una tela bianca, pochi colori e chiedere loro di dipingere qualcosa. Poi osservare le loro reazioni. È necessario chiedergli di placare l'ansia e non buttarsi immediatamente sulla prima idea che giunge alla mente. Lentamente la convinzione che si debba avanzare secondo un pensiero logico, prestabilito sfuma e nell'*attesa* scoprono la possibilità che la ragione ceda il passo a qualcosa che inizialmente appare come indistinto, insondabile, informe. In seguito qualcosa, con meraviglia, si manifesterà. L'*attesa* potrebbe essere più lunga del previsto, ma questo vuoto iniziale non deve destabilizzarli, non è un vuoto reale: è uno spazio denso di possibilità. Il vuoto è un vasto oceano gravido di possibilità. È buono suggerirgli di viverlo nel silenzio, altra dimensione del processo creativo. Infatti, perché un'opera, possa prendere forma deve nascere da un momento di profondo *ascolto* che avviene solo nella quiete. Senza il silenzio non è possibile che l'immagine possa svelarsi alla nostra mente. Difficile non scorgere il richiamo al brano: «Quando preghi, entra nella tua camera e, chiusa la porta, prega il Padre tuo nel segreto; e il Padre tuo, che vede nel segreto, ti ricompenserà».²⁷ Perché il vuoto possa essere fecondo necessita del silenzio. Se l'uomo non crea il vuoto, Dio non avrà spazio per manifestarsi. Un artista spesso ridicolizzato al quale si appiccica la solita battuta: "Tanto lo potevo fare anche io!" è Lucio Fontana con i suoi famosi tagli. Sopra supporti esclusivamente monocromatici e per il resto vuoti, Fontana agisce il taglio. Un gesto, una spaccatura che diviene spazio per fare esperienza dell'Oltre come di una dimensione che si svela (toglie il velo, la tela non c'è più) solo se si crea spazio.

Un ultimo accenno doveroso va fatto all'*errore*, esperienza che chiunque si sia cimentato in sperimentazioni creative ha dovuto attraversare. Un'esperienza che è quotidianità nella vita

²⁴ Lc 10,33-36.

²⁵ Mt 14,15-21.

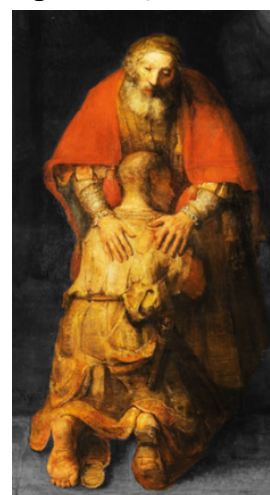
²⁶ Cfr. N. FRETÌ, *Il respiro dell'arte. Il processo creativo nella ricerca di sé*, Lubrina, Bergamo 2014.

²⁷ Mt 6,6-7.

scolastica e che nelle ore di IRC può essere ripresa. L'errore (*erróre* dal lat. *error -oris*, der. di *errare* «vagare») è uscire da un percorso prefissato, da un sentiero già tracciato. La sensazione di fallimento che si avverte annienta ogni tentativo di espressione di sé soprattutto se si resta ancorati a una immagine rigida e fredda dell'Arte. Come ci ricorda Joseph Beuys siamo chiamati a fare della nostra vita un'opera d'arte attraverso tentativi e prove, che non escludono la possibilità dell'errore, ma lo contemplanò come possibilità di cambiamento.

La possibilità di commettere errori è quella che ci permette di creare rappresentazioni della realtà che possono essere anche sbagliate, ma che solo se sperimentate attivano il processo di riorganizzazione degli elementi e risignificazione degli stessi generando il nuovo. Se sbagliare è in qualche modo tradire un'idea iniziale, è anche vero che l'errore è lo spazio nel quale riprendere e considerare nuove strade prima escluse. L'errore permette all'artista di fermarsi, osservare, valutare e ripensare se quello sbaglio non possa essere l'anticamera di nuovi percorsi più espressivi, più veri. Accade così anche nel mondo della scienza: fare supposizioni errate fa parte del procedimento scientifico. Il rischio nascosto è quello di essere frenati dal giudizio personale e da quello degli altri per cui si preferisce non partire nemmeno per essere certi di non sbagliare, ma in questo modo si abdica a sé stessi e si rinuncia ad essere ciò che si è chiamati ad essere.

Come non trasferire queste riflessioni sulla parabola del figlio prodigo e del Padre misericordioso.²⁸ Un figlio erra, vaga e quel viaggio fuori dal seminato lo porta a vergognarsi di sé stesso e a interrogarsi sulla sua identità di figlio. Dice a sé stesso che se fosse rimasto a casa, non fosse partito e non avesse sbagliato ora, come i servi e il fratello, vivrebbe meglio, così torna con l'intenzione di non errare più. Ma è proprio quell'errare che gli farà incontrare sulla soglia di casa il Padre che, perdonandolo, trasforma il perdono in *per-dono*, dono *per*. Nello sguardo del Padre il figlio si ri-crea ritrova sé stesso e la sua identità. Come nell'arte l'esercizio costante e il lavoro sugli sbagli porta a scendere sempre più nel profondo e a definire nuovi processi, così non si cambia per essere perdonati, ma è venendo perdonati che si cambia. Come riconosce Marina Abramović: «Non è la vita che ha cambiato la mia opera, ma è la mia opera che ha cambiato la mia vita, mi sono sentita diversa, pronta a ricominciare e ad imboccare altre strade».²⁹



In conclusione la creatività si traduce un pensiero, un concetto in una esperienza che coinvolge l'uomo e la donna in modo totale come epifania di sé. Il processo creativo in fondo è un incontro con le parti più intime e misteriose dell'uomo e della donna. Un dialogo con l'invisibile che viene reso visibile. Lo spazio del possibile, dove anche la paura e l'errore trovano accoglienza e trasformazione; un luogo dove vitalità ed energia danzano insieme, dove la fiducia nel processo di crescita, nel cambiamento trova voce e permette, citando Winnicott, più di ogni altra cosa, di sentire che la vita vale la pena di essere vissuta.

chiara.salza64@gmail.com ■

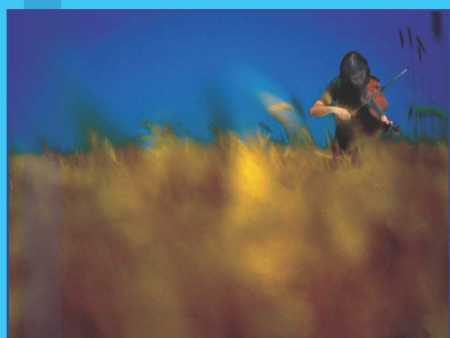
²⁸ Lc 15,20-32.

²⁹ M. AKERS, *Marina Abramović. The Artist is present*, DVD, Feltrinelli, Firenze 2012.

ICA



UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA



ISTITUTO DI CATECHETICA

ATTIVITÀ SITI-WEB

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA



LICENZA IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

SPECIALIZZAZIONE
IN **CATECHETICA**

- ▶ catechetica@unisal.it
- ▶ www.rivistadipedagogiareligiosa.it
- ▶ www.osservatoriocatechetico.unisal.it

L'impegno dell'«ICa» nell'educazione religiosa

Corrado Pastore*

ICa's Commitment to Religious Education

► SOMMARIO

L'excursus storico prende in esame il contributo di riflessione e di promozione di iniziative a favore dell'educazione religiosa in generale e dell'insegnamento della religione cattolica in particolare dato dall'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana fin dalle sue origini, soffermandosi poi sull'ultimo decennio. Il contributo è organizzato in quattro passaggi: l'ICa e l'educazione religiosa; la formazione degli agenti; ricerche e pubblicazioni; strumenti per il lavoro scientifico.

► PAROLE CHIAVE

IRC; Istituto di Catechetica; Pedagogia religiosa.

* **Corrado Pastore** è Docente Aggiunto di «Pastorale e catechesi biblica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, già Direttore dell'Istituto di Catechetica negli anni 2011-2019.

L'Istituto di Catechetica (ICa) nei quasi 70 anni di storia ha profuso il suo impegno nell'ambito della catechetica e dell'educazione religiosa.

Un breve cenno storico. Il 3 maggio 1940 la Sacra Congregazione per i Seminari e le Università degli studi emanò il Decreto con il quale è eretto a Torino il Pontificio Ateneo Salesiano (PAS) con le Facoltà di Teologia, Diritto canonico e Filosofia. Negli *Statuti*, approvati il successivo 12 giugno, nell'ambito della Facoltà di Filosofia, è contemplato pure un Istituto e Seminario di Pedagogia con annessa una *speciale* «Scuola di Catechetica».¹

«La nascita e la collocazione singolare dell'ICa all'interno dell'Istituto Superiore di Pedagogia (ISP), a sua volta istituzione originale per quel tempo negli ambienti universitari non solo ecclesiastici, sono dovute alla sensibilità profondamente “salesiana”, alla passione pedagogica e catechetica, alla lungimiranza e tenacia del fondatore del PAS, P. Ricaldone, quinto Rettor Maggiore dei Salesiani».²

Vogliamo mettere qui brevemente in luce l'impegno dell'ICa nell'ambito dell'educazione religiosa. L'ambito catechetico è già stato studiato da U. Montisci nel volume *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*.

Lo sviluppo avrà quattro momenti: l'ICa e l'educazione religiosa; la formazione degli agenti; ricerche e pubblicazioni; strumenti per il lavoro scientifico.

1. L'educazione religiosa nell'Istituto di Catechetica

La storia dell'ICa è incominciata nel 1953 quando la Scuola ricevette una prima forma di attuazione sotto il nome di “Istituto di Teologia dell'educazione e catechetica”. L'abbinamento tra pedagogia e catechetica, pur non essendo totalmente nuovo, appariva senz'altro originale, dal momento che la catechetica, essendo anche parte della teologia pastorale o pratica, aveva trovato il suo posto tradizionale nel contesto delle scienze teologiche.

¹ [...] 9. *Institutum et Seminarium Pedagogiae cum peculiari «Schola catechetica»*: cfr. PONTIFICIUM ATHENAEUM SALESIANUM SOCIETATIS S. FRANCISCI SALESI, *Statuta*, SEI, Augustae Taurinorum 1940, 46.

² U. MONTISCI, *L'evoluzione della «Specializzazione in Catechetica» all'UPS. La «strumentazione» che sostiene la proposta formativa*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di J.L. Moral, LAS, Roma 2018, 215-284, qui 216. La storia dell'Istituto Superiore di Pedagogia si trova in J.M. PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione. Origini e primi sviluppi (1941-1965)*, in G. MALIZIA-E. ALBERICH (a cura di), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 13-47. Si veda anche J.M. PRELLEZO, *Alle origini della Facoltà di Scienze dell'Educazione. Lettere e testimonianze (1940-1956). Nel 50° della morte di don Pietro Ricaldone (1870-1951)*, in «Orientamenti Pedagogici» 48 (2001) 6, 876-906.

«L'Istituto di Catechetica nasce nel 1953 all'interno dell'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano. La sua collocazione universitaria non è mai mutata e oggi, essendosi intanto evolute le strutture accademiche di riferimento si trova inserito nella Facoltà di Scienze dell'Educazione (FSE) dell'Università Pontificia Salesiana (UPS)».³

Afferma C. Bissoli: «Si può dire che l'Insegnamento religioso è nato con l'ICA nel curriculum di catechetica, (non come ramo distinto), ma come modulo di questa, una catechesi nella scuola, tale essendo la legislazione concordataria del 1929 fino al rinnovamento degli accordi concordatari del 1984».⁴

Il tema dell'esperienza religiosa e l'insegnamento della religione è stato una preoccupazione costante dell'ICA lungo tutta la sua storia. Fin dagli inizi è presente come una doppia anima: quella che riguarda la catechesi e quella dell'educazione religiosa.⁵

Vogliamo qui raccogliere i dati fondamentali del lavoro dell'ICA sul tema dell'educazione religiosa. La nostra presentazione propone l'educazione religiosa a livello non curricolare e a livello curricolare.

1.1. A livello non curricolare

L'ICA ha svolto fin dagli inizi un servizio all'Insegnamento della religione (IR) ritenuto pertinente al progetto catechistico, tenuto anche conto che non esisteva una chiara distinzione tra catechesi e insegnamento della religione nella scuola.

In effetti prima del Vaticano II, l'insegnamento della religione l'IR era trattato (in Italia) come catechesi nella scuola alla luce del Concordato del 1929. A partire dal Concilio Vaticano II, valorizzando gli impulsi di rinnovamento antecedenti ad esso si sviluppò un faticoso, ma riuscito rinnovamento che portò alla distinzione senza opposizione della scuola di religione dalla scuola di catechismo, avvalendosi per la prima «di un approccio non di fede ma di cultura».⁶

Merita sottolineare un dato che ha caratterizzato l'IR nella FSE, ancora prima che fosse materia curricolare. Riguarda il senso e la portata da attribuire ad esso specie nella forma confessionale. Ma l'istanza di una aconfessionalità equilibrata fu portata avanti e tra i primi dall'ICA, proponendo di parlare di un approccio culturale al dato religioso cattolico.

Nei primi anni '70 infatti, quando vivace era il dibattito sul futuro della scuola di religione, affermò la validità, perché non discriminante, di un IR sulla base di «fatti e fenomeni religiosi»

³ Cfr. PAULUS VI, *Litterae apostolicae motu proprio datae Magisterium vitae*, 24 maii 1973, in «Acta Apostolicae Sedis» 65 (1973) 9, 481-484. U. MONTISCI-C. PASTORE, *Brevi cenni di storia dell'Istituto di Catechetica*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 173-187, qui 173.

⁴ C. BISSOLI, *L'attività dell'ICA nel campo della pedagogia religiosa*, in *Seminario di Pedagogia religiosa* 17 marzo 2017, ICA, Roma, cfr. <<http://rivistadipedagogiareligiosa.unisal.it/p=20485>> (26.12.2020).

⁵ La storia dell'Istituto di Catechetica è stata raccolta da E. ALBERICH (a cura), *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica 50 anni di vita*, ICA, Roma 2004 (edizione extra-commerciale); J. GEVAERT, *25 anni dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma)*, in «Orientamenti Pedagogici» 26 (1979) 724-731; IDEM, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. 50 anni di vita al servizio della catechesi. Un Dossier per conservare la memoria*, ICA, Roma 2003 (edizione extra-commerciale).

⁶ E. BUTTURINI, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987. Cfr. C. BISSOLI-J.L. MORAL, *Orizzonte educativo dell'esperienza religiosa. Religione e IRC nella storia dell'Istituto di Catechetica*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 189-214, vedere in modo speciale: *La religione nella storia dell'Istituto di Catechetica*, 195-202, qui 195.

senza un obbligato riferimento confessionale (cattolico). In quel periodo l'ISP ha promosso i dialoghi inter-ideologici, e fece un Seminario di studio all'Hotel Ritz proponendo il superamento della confessionalità con una disciplina Religione a base culturale.⁷

Un ruolo fondamentale spetta a Roberto Giannatelli, che come studente di pedagogia s'inserisce nell'avvio di attività di ricerca e di sperimentazione nel settore dell'insegnamento religioso, pervenendo al dottorato con una ricerca sul campo che avvia quella che diventerà disciplina IRC. R. Giannatelli, specializzato in didattica alla scuola di L. Calonghi, ha potuto valorizzare per l'IRC delle risorse della didattica. È merito suo l'introduzione del metodo del curriculum nell'IRC (scuola media).⁸

L'educazione religiosa nell'ICa ha avuto nei primi tempi uno sviluppo più ampio nel campo della sperimentazione e nella ricerca, che non in una precisa configurazione di disciplina accademica, che pur è sempre stata presente. L'ICa si fa promotore della pubblicazione di una ricerca europea sullo statuto giuridico e sull'identità dell'IR nei principali paesi europei oltre a Canada e Stati Uniti con esperti di diversi paesi. I risultati confluiscono in due volumi uno sui singoli paesi e il secondo sull'Italia.⁹

R. Giannatelli cura pure due volumi dal titolo *Insegnare religione oggi*, il primo nella scuola elementare, il secondo nella scuola superiore.¹⁰

V. di Chio elabora la tesi dottorale in Germania e altri studenti, guidati da R. Giannatelli, a Roma sul tema dell'educazione religiosa.¹¹

1.2. A livello curricolare

Analizziamo ora l'educazione religiosa all'interno del curriculum accademico, per vedere lo sviluppo nel tempo di questa area di interesse nell'ICa.

1.2.1. Gli inizi (1953-1980)

Nei primi anni dell'ICa il numero degli studenti era ridotto per cui quest'area non è sviluppata. Il primo riferimento all'educazione religiosa lo troviamo nell'anno accademico 1966-1967, dove nel calendario si trova il corso di R. Giannatelli, *Prove oggettive di religione per la scuola media*, tema della sua tesi di dottorato.

⁷ FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, *Dibattito sull'insegnamento della religione*, = Quaderni di Orientamenti Pedagogici 21, PAS-Verlag, Zürich 1972, pp. 194.

⁸ R. GIANNATELLI, *Prove oggettive di religione per la scuola media: costruzione e verifica sperimentale*, = Quaderni di Orientamenti 13, Pas Verlag, Zurich 1966, pp. 168.

⁹ ISTITUTO DI CATECHETICA, *Scuola e Religione*. Vol. 1. *Una ricerca internazionale. Situazione, problemi, prospettive*. Austria, Belgio (Fiandre), Belgio (Vallonia), Canada (Québec), Cile, Francia, Germania R.F., Inghilterra e Galles, Olanda, Polonia, Spagna, U.S.A., Elledici, Leumann (TO) 1971, pp. 330; IDEM, *Scuola e Religione*. Vol. 2. *Situazione e prospettive in Italia*, Elledici, Leumann (TO) 1973, pp. 350.

¹⁰ R. GIANNATELLI (a cura), *Insegnare religione oggi*. Vol. 1. *Nella scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 224; Vol. 2. *Nella scuola superiore*, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 272.

¹¹ V. DI CHIO, *Didaktik des Glaubens. Die Korrelation-methode in der religiösen Erwachsenenbildung der Gegenwart*. Studien zur praktischen Theologie, Band 9, Berziger Verlag, Zurich-Köln 1975, pp. 423; P. DAMU, *I giovani di fronte all'insegnamento della religione. Una ricerca sull'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori della diocesi di Torino*, UPS, Roma 1973; G. LUCE, *Istanze del dibattito sull'IR nella scuola media superiore in Italia emerse nel colloquio di Roma 5-6 novembre 1967 ed esigenze dei giovani delle scuole medie superiori dell'archidiocesi di Cagliari: un tentativo di confronto per mezzo del questionario di G. C. Milanese*, UPS, Roma 1974; M. SARNO, *L'insegnamento della religione nelle scuole medio-superiori della diocesi di Bari*, UPS, Roma 1975.

Nell'anno 1974-1975 tra i tirocini appare: *Osservazione sistematica e valutazione di catechesi in prospettiva antropologica (Progetto uomo) nelle scuole medie di Roma* (R. Giannatelli), negli anni seguenti (1975-1980), sempre tra i tirocini. *L'insegnamento della religione nella scuola media* (R. Giannatelli).

1.2.2. L'educazione religiosa nella Struttura Dipartimentale (1980-2005)

Il Capitolo Generale XXI (1977-1978) dei Salesiani di Don Bosco richiede una nuova impostazione che risponda alle esigenze di un'organizzazione programmatica e didattica più razionale nel rispettare le finalità insieme scientifiche, ecclesiali e salesiane dell'università, e s'ispira ai principi dell'interdisciplinarietà e dipartimentalità.¹² L'unica realizzazione è il Dipartimento di Pastorale giovanile e Catechetica (DPGC) che coinvolge la Facoltà di Teologia e quella di Scienze dell'Educazione.

Al tempo del Dipartimento l'Educazione religiosa è in ICA, è in sua totale gestione, anche se scarsamente presente. Toccò all'Istituto sviluppare l'IR all'interno di continui cambi. Afferma U. Montisci al riguardo: «Permane l'annoso problema della corretta collocazione della Pedagogia religiosa e del settore dell'Insegnamento della religione cattolica (IRC), che è sostanzialmente "tollerato", con rimpalli di responsabilità tra FSE e DPGC e perfino dentro lo stesso ICA».¹³

La collocazione dell'IR avviene sempre tra le materie integrative o di area, con un certo sviluppo nei seminari e nei tirocini. Nel calendario delle lezioni degli anni 1980-1981 e 1981-1982 si trova il tirocinio *L'insegnamento della religione nella scuola media* (R. Giannatelli) che si realizza durante tutto l'anno.

Negli anni 1982-1983, tra le Questioni monografiche di metodologia catechetica lo stesso corso appare non più come tirocinio, ma come seminario nei due semestri. L'anno seguente *L'insegnamento della religione nella scuola* diventa un corso durante i due semestri (R. Giannatelli). Una novità si trova nel calendario dell'anno accademico 1984-1985 in cui *L'insegnamento della religione nella scuola* si sdoppia diventando seminario (R. Giannatelli) e tirocinio (Z. Trenti) durante tutto l'anno. L'anno seguente resta solo il tirocinio di Z. Trenti.

Nell'anno accademico 1987-1988 si trova nel calendario delle lezioni il corso *Insegnamento della religione nella scuola I: aspetto teorico*; e due tirocini: *Insegnamento della religione nella scuola media inferiore*; *Insegnamento della religione nella scuola media superiore* (Z. Trenti).

Dopo la verifica nell'anno 1994 il Dipartimento si dà una nuova organizzazione con 5 indirizzi: Pastorale giovanile e animazione; Comunicazione pastorale e catechesi; Docenza e formazione; Evangelizzazione e catechesi; Educazione religiosa e Pastorale scolastica.

Il *Calendario delle lezioni* presenta per la prima volta i cinque indirizzi e le discipline presenti in ciascuno di essi. L'indirizzo di Educazione religiosa e Pastorale scolastica indica i seguenti corsi: *Didattica generale*; *Pastorale scolastica*; *Didattica dell'insegnamento della religione*; il seminario *Pastorale scolastica*; il tirocinio *Insegnamento della religione cattolica nella scuola*.

Il numero e l'impostazione degli indirizzi rimangono sostanzialmente invariati fino al 1999-2000, quando essi vengono ridotti a tre: Pastorale giovanile e animazione; Comunicazione pastorale e catechesi; Evangelizzazione e catechesi. La revisione attuata alla fine del secolo scorso

¹² CAPITOLATO GENERALE SPECIALE XXI DELLA SOCIETÀ SALESIANA, *Documenti capitolari*, Edizione extra commerciale, Roma 1978, 228. Il testo capitolare precisa: «Mentre le Facoltà resteranno organismi accademici di programmazione e amministrazione, la gestione dipartimentale garantirà l'unità della formazione».

¹³ MONTISCI, *L'evoluzione della «Specializzazione in Catechetica» all'UPS*, 252.

consiglia un'ulteriore riduzione degli indirizzi che così, nell'anno accademico 2000-2001, sono solamente due: «Pastorale giovanile e animazione» ed «Evangelizzazione e Catechesi».¹⁴

Eliminato l'indirizzo Educazione religiosa e Pastorale scolastica, rimane come corso a libera scelta solo *Pastorale scolastica* e come possibile tirocinio *Progettazione nella scuola cattolica*.

1.2.3. *L'educazione religiosa nella riorganizzazione del Dipartimento (2005-2016)*

Dall'ottobre 2005 entra in vigore una sperimentazione secondo un nuovo progetto di riorganizzazione del DPG, che tiene conto delle indicazioni del Processo di Bologna. Intervengono due circostanze: «La necessità di adattare i percorsi formativi ai nuovi parametri introdotti a livello universitario dal Processo di Bologna; la richiesta del Gran Cancelliere, P. Chávez Villanueva, di procedere a una revisione del modo di intendere la stessa pastorale e la catechesi».¹⁵

La *Dichiarazione* del Processo di Bologna contiene le tre indicazioni principali che guidano la riforma: il riordino dei cicli di studio, l'adozione degli ECTS come unità comune di valutazione e la promozione di una cultura della qualità. «Su queste basi procede la riorganizzazione della proposta formativa del DPGC, che può contare anche sulla riflessione in atto nella FSE, che – più interessata di altre Facoltà al riconoscimento statale dei propri titoli – da subito lavora per adeguare i propri curricula alle esigenze della nuova normativa».¹⁶

Dopo una fase sperimentale, che dura quattro anni, la nuova impostazione didattica della PGC entra in vigore ufficialmente nell'anno accademico 2009-2010. All'interno della specializzazione sono previsti due indirizzi: «Evangelizzazione e Catechesi» e «Insegnamento della religione».

L'ICA introduce nel suo curriculum l'Indirizzo *Insegnamento della religione*, che comprende i seguenti corsi: Scuola cattolica; Didattica dell'insegnamento della religione; Pastorale scolastica e universitaria; Formazione degli insegnanti; Insegnamento della religione e istituzioni educative. Inoltre due Seminari: Pastorale scolastica, Pedagogia religiosa e il Tirocinio.

Questa Riforma porta altre novità nell'ICA: l'introduzione del baccalaureato in Educazione religiosa e il progetto di una Licenza in Educazione e Religioni.

1.2.4. *Il Baccalaureato in Scienze dell'educazione: Educazione religiosa (2005)*

La riforma tiene conto dei “descrittori di Dublino”, accogliendo la nuova impostazione dei cicli universitari (triennale il primo e biennale il secondo). Si elabora e si approva nella FSE il triennio di *Baccalaureato di Educazione religiosa* valido per l'accesso alla Licenza del DPGC. Ha la durata di sei semestri e si conclude con l'esame di Baccalaureato.¹⁷

Questo il Profilo generale. Il ciclo di Baccalaureato tende alla formazione di educatori religiosi, persone che maturano una competenza professionale collocata a livello intermedio rispetto a quella dell'operatore diretto (catechista e animatore di base) e dell'operatore specializzato (esperto con titolo di Licenza o Dottorato). In particolare il profilo si articola in percorsi per

¹⁴ Cfr. *Ordinamenti del Dipartimento di Pastorale giovanile e Catechetica delle Facoltà di Teologia e di Scienze dell'Educazione*, art. 211, in UPS, *Statuti e Ordinamenti*, Edizione extra commerciale, Roma 2000, 117-123: 117. Scompaiono in questo modo tre indirizzi: Docenza e formazione; Comunicazione pastorale e catechesi; Educazione religiosa e pastorale scolastica.

¹⁵ MONTISCI, *L'evoluzione della «Specializzazione in Catechetica» all'UPS*, 253.

¹⁶ *Ibidem*, 254.

¹⁷ Cfr. *Ibidem*, 256-258.

la preparazione di formatori in ambito di Pastorale Giovanile e Catechesi, capaci di utilizzare criticamente le strumentazioni pedagogiche, abilitati alla formazione degli animatori e catechisti di base.¹⁸

I primi due anni prevedono corsi di filosofia e teologia. Nel terzo anno corsi pedagogici: Pedagogia generale, Storia dell'educazione e della pedagogia, Filosofia dell'educazione, Psicologia generale, Sociologia dell'educazione, Psicologia dello sviluppo, Ermeneutica dell'esperienza religiosa, Storia delle religioni, Introduzione alle scienze della comunicazione,

Con l'approvazione del nuovo curriculum (2013) di *Licenza in Educazione e religione* cambierà il profilo del Baccalaureato in Educazione religiosa: il Primo ciclo di Baccalaureato in Scienze dell'educazione, Educazione Religiosa tende alla formazione di educatori, persone che maturano una competenza professionale collocata a livello intermedio. In particolare, questo profilo si articola in percorsi per la preparazione di educatori nell'ambito della pastorale scolastica.¹⁹

Nel Baccalaureato in Educazione religiosa vengono aggiunti i corsi: Scuola cattolica, Pedagogia interculturale, Didattica generale, Pedagogia della Scuola, Antropologia ed ermeneutica dell'esperienza religiosa, Teologia della Evangelizzazione.

1.2.5. Progetto di Licenza in Scienze dell'Educazione con specializzazione in Educazione e Religioni (2007)

Nell'autunno del 2007 sorge un'iniziativa dell'ICA per studiare la fattibilità di una Licenza in «Educazione e Religioni» appartenente alla FSE. Un'iniziativa dell'Istituto presa in autonomia rispetto al DPGC, ritenuto poco attento a quella che si considera un'area rilevante di riflessione catechetica.

Si realizzano vari pomeriggi di studio tra il mese di ottobre e dicembre. Agli incontri partecipano tutti i membri dell'ICA in più sono invitati rappresentanti degli Istituti di pedagogia per la scuola, didattica, psicologia, sociologia.²⁰

Nell'incontro del 18 dicembre 2007 viene presa la decisione di inserire il curriculum dentro la FSE; di optare per un percorso totalmente nuovo; di riflettere a partire dalla specializzazione e non sul ciclo completo.

Il profilo professionale è inedito: «Il curriculum prepara: ricercatori e consulenti a livello superiore, di scienze religiose e di cultura religiosa; formatori di insegnanti di religione e di cultura religiosa; animatori/coordinatori nella scuola/extra scuola sul fatto e la cultura religiosa; mediatori ecclesiali/culturali, che approfondiscono e promuovono: le competenze necessarie per affrontare alcuni aspetti cruciali della religione che sfidano l'umanità contemporanea (pace, conflitti, diretti umani, libertà religiosa, ricchezza e povertà, salva guardia del creato, sviluppo e promozione di una cultura di vita); i criteri e gli strumenti per riflettere criticamente sulle credenze, sui valori, e sulle tradizioni religiose e culturali proprie e altrui; la comprensione, il rispetto, e la capacità dialogica circa i valori, le credenze e la libertà religiosa di tutti e di ognuno, collaborando alla loro difesa, tutela e promozione; al servizio della Chiesa cattolica, delle società e delle altre realtà religiose (organismi, movimenti, associazioni, agenzie mass mediali)».²¹

¹⁸ Cfr. *Calendario delle lezioni 2005-2006*, 332.

¹⁹ Cfr. *Calendario delle lezioni 2014-2015*, 122-124.

²⁰ I pomeriggi di studio si realizzano il 18 ottobre, il 5 e il 20 novembre, il 3 e il 18 dicembre 2007. Vi partecipano oltre ai membri dell'ICA, il Rettore C. Nanni, A. Arto, M. Pellerey, F. Pajer, M. Comoglio, G. Malizia e R. Mion.

²¹ Cfr. E&R-02/181207. Un nuovo curriculum nella Licenza/Laurea magistrale nella facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS.

È una prospettiva innovativa, che prende sul serio la componente culturale della scuola, mettendo in risalto la cultura religiosa dentro i saperi laici: «Il profilo riflette gli esiti di un confronto che porta a considerare come destinataria privilegiata della proposta la figura originale del “docente che sa valorizzare la dimensione religiosa nei saperi scolastici”. [...] Il curriculum si caratterizza per la sua effettiva attenzione al mondo reale della scuola e per la scelta di pochi ma robusti corsi caratterizzanti; ampio spazio è dato alle attività concrete, con l'introduzione di un'area di laboratorio; è però ancora una volta un percorso molto predeterminato, con poca scelta da parte degli studenti».²²

I lavori trovano un ostacolo imprevisto per il loro proseguimento nell'intervento del Gran Cancelliere al Senato che il 5 dicembre 2007 impegna l'ICa nella verifica dell'intero impianto del DPGC. Lo studio sul progetto viene sospeso senza neppure giungere a conoscenza del Collegio dei Docenti e del Consiglio della FSE.

1.2.6. *Licenza in Scienze dell'Educazione, con specializzazione in Educazione e Religione*

Il progetto di un curriculum di Licenza in Educazione e religione, iniziato dall'ICa nel 2007-2008 viene ripreso nel 2013: si tratta di un curriculum pensato specialmente per gli Insegnanti di religione e i responsabili degli Uffici-Scuola.

Nel profilo del curriculum si indica che l'educatore religioso con laurea specialistica è una persona competente, capace di operare nell'ambito religioso dell'insegnamento della religione cattolica, abilitato a organizzare, gestire e promuovere le attività che riguardano la religione nella scuola e nella comunità. In particolare il curriculum si articola in percorsi per la preparazione di quadri dirigenti ed esperti nei settori specifici dell'attività ecclesiale, al servizio della scuola e della comunità cristiana.

Il percorso di studi consente l'acquisizione delle seguenti competenze: possesso delle conoscenze e le competenze necessarie per l'elaborazione di progetti e itinerari formativi di cultura religioso-cristiana in dialogo con la realtà multiculturale e multireligiosa; capacità di utilizzare le conoscenze nell'ambito dell'insegnamento religioso nella Chiesa con le loro fasi, i dinamismi, i contenuti, le metodologie che gli sono propri; capacità di analizzare, interpretare e orientare i processi dell'insegnamento religioso nell'ambito della scuola; capacità di applicare correttamente i criteri e utilizzare le metodologie appropriate nei differenti luoghi in cui si attua l'insegnamento della religione; capacità di progettare e coordinare iniziative di pastorale scolastica; sviluppo di competenze per la realizzazione di sussidi didattici; capacità di ricerca e di progettazione nell'ambito dell'insegnamento della religione; capacità di esprimere le proprie competenze nel dialogo culturale, interculturale e interreligioso.

La licenza prepara Docenti di Insegnamento della Religione cattolica; Dirigenti e Coordinatori a livello ecclesiale presso Uffici Scuola e Servizio dell'Insegnamento della Religione cattolica; Formatori di insegnanti di religione e di cultura religiosa; Esperti di pastorale scolastica; Ricercatori e consulenti a livello superiore e di scienze religiose e di cultura religiosa; Responsabili di ricerche e progettazioni nel campo dell'insegnamento della religione; Esperti nei centri di studio e nelle attività editoriali e multimediali in ambito religioso.²³

²² Cfr. MONTISCI, *L'evoluzione della «Specializzazione in Catechetica» all'UPS*, 262-263.

²³ MONTISCI-PASTORE, *Brevi cenni di storia dell'Istituto di Catechetica*, 185-186. Cfr. *Calendario delle lezioni* 2014-2015, 124-127.

I corsi presenti dal 2010 nella Licenza in Catechetica nell'Indirizzo Insegnamento della religione entrano a formare parte del nuovo curriculum di Educazione e Religione. A cui si aggiungono: Educazione e pluralismo religioso-culturale, Dialogo interculturale e interreligioso, Formazione degli Insegnanti, oltre al Tirocinio di metodologia nell'insegnamento della religione.

Il curriculum della nuova Licenza in Educazione e Religione viene presentato al collegio e al consiglio della Facoltà di Scienze dell'educazione e successivamente approvato dal Senato Accademico e dalla Congregazione per l'educazione cattolica nel 2013. Inizia l'attività nell'anno accademico 2014-2015.

Questo Curriculum è stato approvato nel 2013 e ha iniziato il suo cammino nell'anno accademico 2014-2015.

Nel 2015, in dialogo con don Andrea Toniolo e don Daniele Saottini, Responsabili rispettivamente del Servizio Nazionale per gli Studi Superiori di Teologia e di Scienze Religiose e per l'Insegnamento della Religione Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana, viene introdotta la richiesta che il curriculum di Educazione e Religione sia presentato al MIUR per essere abilitato per la formazione degli insegnanti di religione cattolica. Il curriculum di Educazione e Religione della Facoltà di Scienze dell'educazione viene presentato al MIUR nella lista della CEI nel 2016.

Nel Prot. n. 29/17/IRC Roma, 11 luglio 2017, firmato da don Andrea Toniolo e don Daniele Saottini, viene presentato l'Elenco delle Facoltà e degli Istituti abilitati a rilasciare titoli di Studio che, ai sensi dell'Intesa del 28.06.2012 (art. 4.2.3) tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Conferenza Episcopale Italiana, costituiscono qualificazione professionale per l'Insegnamento della Religione cattolica nelle scuole pubbliche. Ivi si indica tra le Pontificie Università e Istituzioni Accademiche presenti in Roma, ai sensi dell'Intesa punto 4.2.1., sono titoli validi per l'insegnamento della Religione cattolica nella scuola pubblica la Facoltà di Scienze dell'Educazione, con il Corso di Licenza in Scienze dell'Educazione con specializzazione in "Educazione e religione" della Pontificia Università Salesiana Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1, 00139 Roma.

Durante l'anno accademico 2014-2016, il 14 febbraio 2016 (prot. 16/0069), il Gran Cancelliere comunica la dismissione del DPGC e l'avvio dei lavori per una proposta formativa strutturalmente organizzata in modo differente. Il curriculum di Catechetica spetta all'ICa e quello di Pastorale giovanile all'Istituto di Pastorale.

Da quel momento l'ICa gestisce i curricula di Licenza in Catechetica, in Catechetica e comunicazione e in Educazione e religione.

2. La formazione degli Agenti

L'ICa ha fatto la scelta fin dall'inizio di offrire il proprio servizio a quanti lo chiedessero. In forza dell'appartenenza alla FSE si avvaleva delle conoscenze e competenze proprie delle Scienze dell'uomo, in particolare per ciò che concerne il fatto educativo. Proprio la svolta conciliare, pienamente accolta dall'Istituto, ha segnato il felice incontro tra la domanda di formazione di tanti operatori pastorali, soprattutto in Italia e la risposta dell'ICa.²⁴

²⁴ Cfr. C. BISSOLI, *Vita accademica dentro e fuori*, in ALBERICH (a cura), *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica 50 anni di vita*, 49.

Presentiamo ora sinteticamente le iniziative più significative di formazione nel campo dell'educazione religiosa. Distinguendo tra iniziative a livello nazionale e a livello internazionale.

2.1. Iniziative a livello nazionale

Un ambito in cui si è distinto l'ICa è quello della formazione degli insegnanti di religione cattolica. Il tema dell'IR nella Scuola, soprattutto in Italia, è stato presente fin dagli inizi dell'Istituto. Fino ad oggi non è mai venuto meno l'impegno nella promozione di attività formative, nello specifico settore della qualificazione degli insegnanti di religione.²⁵

Distinguiamo tra giornate di studio e seminari, corsi di aggiornamento, corsi estivi di perfezionamento e master.

2.1.1. Giornate di studio (Seminari di studio)

L'ICa ha promosso iniziative coinvolgendo un uditorio professionale attraverso *Giornate di studio*. Sono state pensate come un fattore di grande arricchimento. Lo scopo è di approfondire e puntualizzare un problema difficile o di particolare attualità. Temi riguardanti l'educazione religiosa e l'insegnamento della religione. I partecipanti, presenti su invito, sono insegnanti e dirigenti di insegnamento di religione.²⁶

Tra gli argomenti trattati possiamo ricordare: l'insegnamento concordatario della religione (1986); laicità della scuola e confessionalità dell'IR (1988); l'IRC nella scuola secondaria superiore (1989); una disciplina in cammino (Ricerca nazionale) (1991-1992); evoluzione della scuola e futuro dell'educazione religiosa (1998); la situazione giuridica e la condizione educativa dell'IRC (1999); educazione religiosa e riforma della scuola (2000); riforma scolastica e IRC (2002).²⁷

Negli ultimi anni si è riflettuto su alcuni orientamenti culturali significativi per l'educazione religiosa, analizzando in particolare l'apprendimento, l'ermeneutica, il linguaggio religioso: dire Dio in contesto multiculturale e plurireligioso (2009); l'etica nell'orizzonte del pluralismo culturale (2010); processi educativi e traguardi di competenze nell'IRC (2011); multi-religione, linguaggio e traguardi di competenza nell'IRC (2012); situazione dell'IRC e prospettive educative (2014); educazione e apprendimento: identità-differenza e complemento (2015); Cittadinanza e articolazione dei valori nell'educazione (e nell'IRC) (2016).

2.1.2. Corsi di aggiornamento

L'impegno dell'ICa per l'IR si manifesta anche con la realizzazione di corsi di aggiornamento per gli Insegnanti di religione. In effetti, grazie a R. Giannatelli, è andato acquisendo spazio sempre più abbondante l'insegnamento della religione cattolica; negli anni '70 egli inizia a Roma dei corsi di aggiornamento nei fine settimana.

A seguito del nuovo Concordato tra la Santa Sede e l'Italia (1984), nell'ICa acquista nuovo spazio il campo dell'Insegnamento della religione cattolica (IRC) nella scuola.

Negli anni '80 questo servizio è più attento al ciclo della scuola elementare e media. Alcuni temi proposti: didattica dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola media (1989); progettazione didattica dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola media (1990); insegnamento della religione cattolica nella scuola media (1991); fare insegnamento della religione

²⁵ Cfr. MONTISCI-PASTORE, *Brevi cenni di storia dell'Istituto di Catechetica*, 183.

²⁶ Cfr. BISSOLI, *Vita accademica dentro e fuori*, 55-56.

²⁷ *Ibidem*, 57.

cattolica in contesto (1992); dire Dio oggi nell'insegnamento della religione cattolica in contesto multiculturale (1993); lettura e contestualizzazione dei programmi attuali di insegnamento della religione cattolici (1994).

Negli anni '90 si è sentito il bisogno di affrontare aspetti riguardanti la scuola secondaria superiore, in questo ambito sono subentrati C. Bissoli e poi Z. Trenti e vengono trattati temi riguardanti il linguaggio religioso, la progettazione didattica, le competenze dell'insegnante di religione.

Z. Trenti organizza una serie di Convegni dal titolo "Cultura e Religione": la dimensione culturale nell'insegnamento della religione (1989); insegnamento della religione e linguaggio (1990); contenuti e metodi nell'insegnamento della religione (1991); il nuovo profilo dell'insegnante di religione (1992); insegnamento della religione e linguaggio (1993); il problema etico e la sua elaborazione didattica nell'insegnamento della religione cattolica (1994); intercultura e interdisciplina nell'insegnamento della religione cattolica (1995); il collocamento didattico all'interno dei programmi attuali dell'insegnamento religioso concordatario della componente multi-religiosa (1995); insegnamento della religione cattolica in contesto pluri-religioso e multiculturale (1996).²⁸

Alcuni temi trattati in anni recenti: linguaggio religioso e apprendimento nell'insegnamento della religione (2008); Simbolo, mito e rito nell'educazione religiosa (2009); dire Dio in contesto multiculturale e pluri-religioso (2010); traguardi per lo sviluppo e profili di competenze (2012); processi educativi e traguardi di competenza nell'IRC (2013); ripensare l'orizzonte educativo dell'IRC (2015); educar-ci nei processi di apprendimento (2016); religione e cittadinanza attiva (2017); i giovani, la fede e la religione (2018).

2.1.3. Corsi estivi di perfezionamento

I corsi residenziali estivi di perfezionamento per gli Insegnanti di religione rappresentano senza dubbio un'iniziativa molto significativa per incisività della proposta, continuità di tempo e per il numero di partecipanti.

Merito dell'avvio e della prima fase va dato a R. Giannatelli che con C. Bissoli mise in atto un laboratorio vero e proprio di formazione e di aggiornamento con la collaborazione degli altri membri dell'Istituto.²⁹

R. Giannatelli sviluppa tematiche sull'IRC in ordine ai nuovi profili che si stavano delineando, curando quindi le competenze disciplinari, educative e didattiche richieste ai docenti, nel rispetto dei contenuti biblici, teologici, antropologici e storici. Particolare attenzione è stata rivolta al discorso metodologico, proponendo per primi in Italia l'applicazione all'IRC della pedagogia per obiettivi e di indirizzo curricolare e sviluppando il nodo delicato della correlazione, approfondendo e adattando il piano di insegnamento tedesco.

Questi corsi, diretti da R. Giannatelli, si realizzano a Colfosco in Val Badia (BZ). I principali temi trattati sono: l'insegnamento della religione nella scuola (1976-1977); didattica dell'insegnamento della religione (1978); l'insegnamento della religione nella scuola secondaria (1979-1980).

Dal 1986 la sede si sposta a Corvara (BZ) e la direzione passa a C. Bissoli che sviluppa i seguenti temi: la formazione degli insegnanti di religione nella scuola cattolica (1986); insegnare

²⁸ Questi corsi si sospendono per alcuni anni a partire dal 1997 per fare spazio alle sezioni dei Master di II grado organizzati dall'ICa e diretti da Z. Trenti.

²⁹ Cfr. BISSOLI, *Vita accademica dentro e fuori*, 51.

oggi la religione nella scuola pubblica nei diversi gradi di scuola (1987); l'insegnamento della religione cattolica nella scuola media e secondaria superiore (1988).

Per tre anni poi R. Giannatelli organizza a Corvara (BZ) dei laboratori per l'insegnamento della religione nella scuola media: Didattica dell'insegnamento della religione nella scuola media (1989); progettazione didattica dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola media (1990); progettazione didattica dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola media (1991).³⁰

Si sentiva il bisogno di affrontare un'area più esigente perché più problematica: l'IRC nella scuola secondaria superiore. Il progetto fu assunto e diretto da Z. Trenti, che scelse come sede nel 1992 Vigo di Fassa (in Val di Fassa). Propone la riflessione sui temi della progettazione didattica, il linguaggio religioso, il problema etico, l'intercultura e interdisciplinarietà. Afferma C. Bissoli: «Si può onestamente affermare che il livello dei corsi è stato molto apprezzato per l'eccellenza di impostazione e soprattutto per l'attenzione data alla componente antropologica e alla concezione fondamentalmente ermeneutica dell'IR».³¹

I temi proposti nei corsi sono: progettazione didattica dell'insegnamento di religione cattolica (1992); il linguaggio religioso e la sua elaborazione didattica (1993); il problema etico e la sua elaborazione didattica (1994); intercultura e interdisciplina nell'insegnamento della religione cattolica (1995); l'insegnamento della religione cattolica in contesto multiculturale e multireligioso (1996); l'insegnamento della religione cattolica e la sua elaborazione pedagogico-didattica in una scuola in evoluzione (2001-2002).³²

I temi più recenti trattati sono: programmazione e insegnamento della religione cattolica nella prospettiva della Riforma (2005); l'educazione religiosa e le sfide dell'intercultura (2007); linguaggio religioso e apprendimento nell'insegnamento della religione (2008); simbolo, mito e rito (2009); ermeneutica e linguaggio nell'apprendimento dell'insegnante di religione cattolica (2009); dire Dio nel processo di apprendimento scolastico (2010); progettualità e competenza nell'IRC (2013); traguardi di competenza nell'IRC: progettazione e valutazione (2013).³³

2.1.4. Master di pedagogia religiosa per Insegnanti di Religione

Dopo tanti corsi di aggiornamento e di perfezionamento per insegnanti di religione, alla fine degli anni '90 sorge nell'ICA l'esigenza di qualificare i docenti di religione con un diploma universitario.

Si programmano così dei Master universitari in pedagogia religiosa di secondo livello, riconosciuti dall'Università e dal Ministero di Pubblica Istruzione. Il Master propone un processo di qualificazione di responsabili della formazione degli IdR nelle diocesi. Si tratta di formare una figura di riferimento che abbia competenze quale Formatore dei Formatori.

Si sceglie la formula di corso biennale, composto da varie fasi o sessioni: week-end durante l'anno, corso estivo, con esami e tesi finale.³⁴

³⁰ GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 80-81.

³¹ Cfr. BISSOLI, *Vita accademica dentro e fuori*, 53.

³² GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 81. Anche questi corsi si sospendono a partire dal 1997 per fare spazio alle sezioni dei Master di II grado.

³³ Qualche anno (2009 e 2013) sono stati realizzati due corsi estivi. Alcuni anni il corso di aggiornamento e il corso estivo ha lo stesso titolo. La differenza sta nella durata del corso, il primo si realizza in un fine settimana, il secondo ha la durata di dieci o più giorni.

³⁴ Sono stati organizzati da Z. Trenti cinque Master: Vigo di Fassa (1997-1998); Vigo di Fassa (1999-2000); Chianciano Terme (2001-2002); Pozza di Fassa (2008-2009); Pozza di Fassa (2010-2011).

I primi due Master hanno sviluppato i seguenti temi: l'insegnamento della religione cattolica quale disciplina scolastica. Laboratorio didattico per una corretta elaborazione e integrazione delle altre discipline (1997); l'insegnamento della religione cattolica e il riferimento alle scienze della religione (1998); l'insegnamento della religione cattolica e la sua elaborazione pedagogico-didattica in una scuola in evoluzione.³⁵

Ai primi Master hanno partecipato una trentina di persone, agli ultimi due più di quaranta. Afferma C. Bissoli: «La qualità dell'offerta e la formula di attuazione permettono di dire che la proposta dell'ICa si poteva considerare la più elevata a livello nazionale, con piena soddisfazione dei partecipanti, destinati a formare quel nucleo di docenti che la scuola si aspetta da un IRC inteso come proposta di genuina formazione culturale e umana».³⁶

2.1.5. Progettazione dell'ultimo sessennio (2014-2020)

Dopo il lungo e prezioso servizio all'educazione religiosa di Z. Trenti, concluso nel 2013, dal 2014 l'ICa propone una nuova impostazione per l'educazione religiosa. J.L. Moral ha elaborato due progetti triennali per gli insegnanti di religione cattolica.

■ Educazione, apprendimento e insegnamento della religione (2014-2017)

La tematica generale del triennio *Educazione, apprendimento e insegnamento della religione* è incentrata sull'attività di insegnamento scolastico della religione, accostata con attenzione particolare ad aggiornate questioni scolastiche (relative all'apprendimento) e nel quadro generale di riflessione pedagogica, in modo da offrire un qualificato contributo al decennio in corso, dedicato all'educazione.

Si è cercato di rivedere i concetti di educazione, di apprendimento e di insegnamento o istruzione. Nell'educazione non si tratta di accumulare saperi, ma di costruirli di volta in volta per affrontare le sfide e le novità della vita. Le provocazioni vengono dalla vita e le risposte vanno ricercate con un lavoro di apprendimento fatto insieme ai ragazzi e alle ragazze.

In questi tre anni sono state sviluppate queste prospettive specifiche: analisi della situazione e prospettive educative (2014-2015); educazione e apprendimento (2015-2016); religione e cittadinanza (2016-2017).³⁷

► ANALISI DELLA SITUAZIONE (2014-2015)

La prima annualità della pianificazione è stata dedicata a osservare la situazione dell'istruzione religiosa (sul triplo versante degli studenti, dei docenti e della disciplina) e a sottolineare le prospettive educative.

Si è voluto fare il punto sulla situazione (sia dell'IRC nella scuola che del lavoro portato avanti finora dall'Istituto), al tempo che – da un lato – si sono collocate le diverse iniziative nel contesto del nuovo curriculum di “Educazione e Religione” e – dall'altro – si sono concretizzate le prospettive educative dell'IRC.

³⁵ GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 81.

³⁶ BISSOLI, *Vita accademica dentro e fuori*, 53.

³⁷ ISTITUTO DI CATECHETICA, *Programmazione «IRC» per il triennio 2014-2017. Educazione, apprendimento e insegnamento della religione*, <<http://rivistadipedagogiareligiosa.unisal.it/wp-content/uploads/2014/07/ProgrammazioneIRC.2014-17.pdf>> (18.12.2020). Cfr. MONTISCI-PASTORE, *Brevi cenni di storia dell'Istituto di Catechetica*, 184-185.

Questo è stato realizzato in tre momenti diversi. Seminario di studio: *Situazione dell'IRC e prospettive educative* (Roma-UPS, 6 dicembre 2014); Corso di aggiornamento: *Ripensare l'orizzonte educativo dell'IRC* (Roma UPS, 13-15 marzo 2015), e corso estivo: *Sfide educative dell'IRC* (Roma, UPS 2-8 luglio 2015).

► EDUCAZIONE E APPRENDIMENTO (2015–2016)

La seconda annualità ha concentrato l'attenzione sulle due situazioni dell'educazione e dell'apprendimento, sempre riferite all'insegnamento della religione.

La finalità è stata quella di tematizzare in maniera aggiornata la differenza e complementarità, sia in un quadro pedagogico generale, sia in un approccio didattico specifico, per cogliere risorse, apporti, problemi e limiti.

Anche questo è stato realizzato in tre momenti: Seminario di studio: *Educazione e apprendimento: identità–differenza e complemento* (Roma UPS, 3 dicembre 2015); Corso di aggiornamento: *Educar–ci nei processi di apprendimento* (Roma, Domus Urbis, 5-6 marzo 2016); Corso estivo: *Progetto educativo ed IRC* (Chianciano Terme, 3-9 luglio 2016).

► RELIGIONE E CITTADINANZA (2016-2017)

La terza annualità ha voluto determinare il significato della religione nella costruzione del cittadino (cosmopolita, attivo e responsabile), cercando di contestualizzare i processi implicati nel rapporto “persona–comunità–società civile” e nella relazione tra “politica–etica–religione”).

Educare equivale a «insegnare–imparare–apprendere a vivere», anzi, per usare una formulazione più appropriata, a “insegnare–imparare–apprendere a convivere”. Gli oggetti coesistono, le persone convivono. Ciascun progetto di vita umana è, allo stesso tempo, privato e integrato inevitabilmente in un disegno condiviso.

Nell'educazione non si tratta di accumulare saperi, ma di costruirli di volta in volta per affrontare le sfide e le novità della vita. Le provocazioni vengono dalla vita e le risposte vanno ricercate con un lavoro di apprendimento fatto insieme ai ragazzi e le ragazze.

Anche questo è stato realizzato in tre diversi momenti: Seminario di studio: *Cittadinanza e articolazione dei valori nell'educazione e nell'IRC* (Roma- UPS, 3 dicembre 2016); Corso di aggiornamento: *Religione e cittadinanza attiva* (Roma, Domus Urbis, 18-19 marzo 2017); Corso estivo: *Cittadinanza, valori ed IRC: progetto ed itinerari educativi* (Chianciano Terme, 2- 8 luglio 2017)

In questo modo nel triennio 2014-2017 è stato fatto il punto sulla situazione sia dell'IRC nella scuola sia del lavoro portato avanti finora dall'Istituto; inoltre, sono state collocate le diverse iniziative nel contesto del nuovo curriculum di “Educazione e Religione” e concretizzate le prospettive educative dell'IRC.

■ IRC e il “cristianesimo di domani” (2017-2020)

Il triennio 2017-2020 ha avuto come tema: *IRC e il “cristianesimo di domani”*. In linea di continuità con la precedente programmazione, si è collocato più esplicitamente nell'ambito della “formazione permanente” dei professori che lavorano all'interno dell'IRC.

Si è proposto in questo triennio di identificare alcuni tratti fondamentali delle nuove generazioni per “pensare e costruire” con loro la fede e la religione, considerando anche l'ipotesi della possibile “riconversione del cristianesimo” che la loro vita porta spontaneamente avanti. Si sono suggerite anche diverse coordinate fondamentali per delimitare le prospettive culturali

e teologiche contemporanee che dovrebbero essere alla base sia di ogni azione educativa sia del concreto sviluppo dell'IRC.

Sono stati delimitati alcuni elementi essenziali dell'identità cristiana che devono segnare lo sviluppo dell'IRC e soprattutto orientare la “competenza pedagogica” e la relazione educativa; allo stesso tempo, l'ultimo anno della programmazione esige una «formazione permanente» specifica in grado di definire alcune prospettive pedagogiche fondamentali.

Questa formazione si è orientata in tre direzioni: *Giovani generazioni e “ricostruzione del cristianesimo”* (2018-2019); *L'IRC nell'orizzonte culturale e teologico contemporaneo* (2019-2020); *IRC-identità cristiana* (2019-2020).³⁸

Questo è stato realizzato in due momenti: Convegno di Aggiornamento: *I giovani, la fede e la religione* (Roma, Domus Urbis 10-11 marzo 2018); Corso estivo: *Nuove generazioni e ricostruzione del cristianesimo* (Chianciano Terme, 1-7 luglio 2018).

► L'IRC NELL'ORIZZONTE CULTURALE E TEOLOGICO CONTEMPORANEO (2018–2019)

Sono state proposte diverse coordinate fondamentali per delimitare le prospettive culturali e teologiche contemporanee che dovrebbero essere alla base sia di ogni azione educativa che del concreto sviluppo dell'IRC.

Viviamo una mutazione culturale senza precedenti e non basta semplicemente guardare la realtà per interpretarla e cercare di comprenderla. Il presente che viviamo è in sé stesso una “situazione ermeneutica”, in cui si implicano gli effetti del passato e il progetto di futuro che vogliamo.

Questo è stato realizzato nel Corso estivo: *IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee* (Chianciano Terme, 30 giugno-6 luglio 2019).³⁹

► IRC E IDENTITÀ CRISTIANA (2019–2020)

In quest'ultimo anno della programmazione si sono voluti delimitare alcuni elementi essenziali dell'identità cristiana che devono segnare lo sviluppo dell'IRC e soprattutto orientare la “competenza pedagogica” e la relazione educativa; allo stesso tempo, l'ultimo anno della programmazione pretende una “formazione permanente” specifica in grado di definire alcune prospettive pedagogiche fondamentali.

Era stato programmato solo il Corso estivo: *Identità cristiana, ragione pedagogica e IRC* (30 giugno – 6 luglio 2020).⁴⁰

2.2. Iniziative a livello internazionale

L'UPS è caratterizzata dalla presenza di docenti e studenti provenienti da ogni parte del mondo, per questo l'ICa ha sempre prestato attenzione a quanto altri studiosi e centri di studio

³⁸ ISTITUTO DI CATECHETICA, *Programmazione IRC triennio 2017-2020 «IRC» e il «cristianesimo di domani»*, <<http://rivistadipedagogiareligiosa.unisal.it/wp-content/uploads/2018/02/programmazione-triennale-formazione-insegnanti-di-religione.pdf>> (20.12.2020).

³⁹ I contenuti del programma di formazione: *Giovani generazioni e “ricostruzione del cristianesimo”* (2018-2019) sono pubblicati nel numero 2/2019 di questa Rivista.

⁴⁰ A causa della pandemia di Covid 19 il corso estivo, se pur preparato, non si è potuto realizzare. Si spera di poterlo fare nel 2021 per completare questo secondo ciclo triennale.

fanno nell'area catechetica e dell'educazione religiosa e ha coltivato come elemento caratteristico l'apertura al confronto internazionale.

La presenza dei membri dell'ICa a incontri internazionali, soprattutto europei, nell'ambito catechetico e dell'educazione religiosa, è stato un elemento costante.

Facciamo riferimento, per quanto riguarda l'educazione religiosa, agli Incontri italo-tedeschi di Pedagogia religiosa, al Forum Europeo di Educazione Religiosa nelle scuole (Eufres), alla Formazione degli Insegnanti di Religione nelle Università Pontificie

2.2.1. Incontri italo-tedeschi di Pedagogia religiosa

Un'esperienza originale e significativa che ebbe non piccolo influsso sulla concezione di IR nell'ICa è stato il dialogo periodico con docenti tedeschi di pedagogia religiosa, nel cui ambito in Germania si svolge l'insegnamento di religione. Gli incontri italo-tedeschi sono iniziati nel 1973 e ne sono stati realizzati 17 su temi catechistici e di pedagogia religiosa.⁴¹

Gli incontri sono stati promossi e organizzati, da parte tedesca, dalla "Associazione dei professori cattolici di catechetica" (*Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten: AKK*), in collaborazione con la "Associazione dei catecheti tedeschi" (*Deutscher Katecheten-Verein: DKV*) e, da parte italiana, dall'ICa.⁴²

Gli appuntamenti avevano luogo in diverse località, di volta in volta italiane o tedesche, e permettevano, in un clima di grande amicizia e cordialità, lo scambio di esperienze e di informazioni, sempre intorno a un tema scelto come centro della comune riflessione.⁴³

Questi sono i principali temi studiati: criteri per la redazione e la sperimentazione di testi di religione e di programmi (1978); la Bibbia nell'insegnamento religioso (1980); processi di socializzazione religiosa (1984); il nucleo della fede: contenuti e obiettivi della catechesi e dell'IR (1990); catechesi e IR scolastico in Germania e in Italia (1993); l'identità della fede cristiana di fronte al pluralismo delle religioni (1995); la fonte della nostra vita: spiritualità dell'educatore religioso (1999); dire la fede oggi (2001); il dialogo interreligioso (2003); memoria culturale nelle religioni per un'Europa comune (2005); prospettive sull'apprendimento religioso nel contesto di architettura e arte (2007); prospettive di valutazione di un (buon) insegnamento della religione (2009); problematiche etiche nell'insegnamento della religione (2011).⁴⁴

Era stato programmato e organizzato anche il 18° incontro, sul tema *Insegnamento della religione e catechesi in un ambiente secolarizzato*, che si doveva realizzare a Meißen (non lontano

⁴¹ Cfr. E. ALBERICH, *L'Istituto in prospettiva internazionale*, in IDEM (a cura), *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica 50 anni di vita*, 65-66. Un'ampia presentazione dei primi 12 Incontri si trova in GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 69-76.

⁴² Per una panoramica storica di questa esperienza, cfr. H. HÉRION, *Die deutsch-italienischen Religionspädagogentreffen*, in H. MENDEL – M. SCHIEFER-FERRARI (Hg.), *Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart*, Festschrift für F. Weidmann zum 65. Geburtstag, Auer Verlag, Donauwörth 2001, 92-98 con l'elenco degli incontri e bibliografia. Cfr. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 69.

⁴³ I primi tre Incontri si sono svolti a Bressanone (1973, 1975, 1978), poi a Pergine Costasavina (TN) nel 1980, a Vigolo Vattaro (TN) nel 1984 e 1990, a Benediktbeuern nel 1986, 1993, 1997, a Venezia (1995), a Verona (1999), a Freiburg (2001), a Messina (2003), a Berlino (2005), a Firenze (2007), ad Augsburg (2009), a Roma (2011).

⁴⁴ I contenuti delle relazioni erano pubblicati in Germania ordinariamente nella Rivista *Religionspädagogische Beiträge* e in Italia su *Catechesi e Itinerarium*.

da Dresda) dal 25 al 29 agosto 2013, ma delle difficoltà organizzative sorte in ambito tedesco hanno portato alla sua cancellazione.⁴⁵

2.2.2. Forum Europeo di Educazione Religiosa nelle scuole (Eufres)

Un'altra organizzazione a livello europeo che ha visto coinvolta la partecipazione dell'ICa è il Forum Europeo per l'Insegnamento della religione (EUFRES), che riunisce esperti e responsabili dell'insegnamento religioso nella scuola per trattare insieme le questioni riguardanti questo importante ambito di pedagogia religiosa.

Il Forum è nato per iniziativa di Mons. Fritz Bauer (Monaco di Baviera) e del prof. Marcel Hirlemann (Strasburgo), nel 1984, e organizza ogni due anni un Convegno europeo, scegliendo ogni volta una sede diversa.⁴⁶

Fin dal suo inizio ICa è stato presente e ha partecipato ai suoi lavori. Diversi docenti, Z. Trenti, C. Bissoli, E. Alberich, G. Morante e più recentemente M. Wierzbicki e G. Usai, hanno avuto parte attiva nei diversi incontri e vi hanno portato l'esperienza e la sensibilità dell'Istituto in un settore di ricerca e di riflessione che lo ha visto sempre seriamente impegnato.⁴⁷

I temi proposti negli ultimi Forum sono stati: l'educazione per una "cultura dell'amore" (Roma 2010); l'insegnamento della religione e la coesione sociale in Europa (Madrid 2012); l'IR come accompagnamento sulla strada verso Emmaus. La società europea fra rapida trasformazione e identità cristiana (Katowice 2016); scoprire e promuovere l'intelligenza spirituale: "arricchimento della persona, benedizione per la comunità" (Monaco di Baviera 2018); dialogo delle culture in Europa. Una sfida per l'insegnamento della religione nella scuola (Vienna 2000).

2.2.3. Formazione degli Insegnanti di Religione nelle Università Pontificie

Dopo che il curriculum di Educazione e Religione dell'ICa è stato presentato dalla CEI al MIUR per essere abilitato per la formazione degli insegnanti di religione cattolica, e la sua approvazione nel 2017, l'ICa ha incominciato a partecipare agli incontri periodici con le altre Università Pontificie che offrono il curriculum di Pedagogia religiosa.

Si realizzano un paio di incontri ogni anno, passando dalle diverse sedi. Nel 2017 l'incontro si è svolto all'UPS, e vi ha partecipato anche il Rettore.

3. Ricerche e Pubblicazioni

La ricerca e le pubblicazioni sono state tra gli impegni principali dell'ICa nei diversi periodi della sua storia, sia nel campo catechetico che in quello dell'educazione religiosa.

Al servizio dell'insegnamento della religione cattolica sorgono delle iniziative editoriali, la pubblicazione di manuali, collane di libri e testi per gli Insegnanti di religione.

⁴⁵ In questo modo l'ultimo incontro è stato il XVII che ha avuto luogo a Roma dal 18 al 22 settembre 2011. Alcuni tentativi di riprendere il confronto non hanno dato buon esito.

⁴⁶ ALBERICH, *L'Istituto in prospettiva internazionale*, 65.

⁴⁷ Dal 1984 sono stati realizzati 20 Incontri. I più recenti sono stati: X a Schmochtitz (2002); XI a Carini (2004); XII a Vienna (2006); XIII a Esztergom (2008); XIV a Roma (2010); XV a Madrid (2012); XVI a Praga (2014); XVII a Katowice (2016); XVIII a Monaco di Baviera (2018); XIX a Vienna (2020).

3.1. Enciclopedia e Manuali

Un lavoro collettivo di particolare rilevanza è stata l'opera, frutto del lavoro collettivo di diversi specialisti per l'insegnante di religione: *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*. Il volume è uno strumento di aggiornamento su tutti i principali argomenti che l'educazione religiosa deve trattare, e di orientamento pratico (con itinerari specifici per ogni settore) per programmare il lavoro di educatore.⁴⁸

Z. Trenti ha curato nel 2005 un *Manuale per gli Insegnanti di religione. Competenza e professionalità*.⁴⁹ Quasi 10 anni dopo pubblica una nuova edizione totalmente rinnovata nei temi e negli autori.⁵⁰

3.2. Collane

L'ICa si è sempre interessato all'insegnamento religioso nella scuola. Indichiamo due collane: Scuola e religione, Pedagogia religiosa.

3.2.1. Scuola e religione

Z. Trenti ha diretto la collana *Scuola e religione* edita dalla Elledici, giunta a 8 volumi tra i quali alcune traduzioni dal tedesco e diversi saggi originali.⁵¹

Nel primo volume, dedicato alla *Didattica dell'insegnamento della religione*, vengono trattati i seguenti temi: Identità e statuto giuridico dell'insegnamento della religione cattolica in Italia; *l'insegnante di religione*; i programmi di IRC in Italia.⁵²

L'ICa ha promosso un Seminario Nazionale sull'insegnamento concordatario della religione, 11-12 gennaio 1986, ne vengono pubblicati gli Atti.⁵³

C. Bissoli e Z. Trenti curano un volume dal titolo *La Chiesa davanti all'insegnamento religioso concordatario. Elementi di un rapporto complesso*.⁵⁴ Nella stessa collana Z. Trenti pubblica *La religione come disciplina scolastica*.⁵⁵

⁴⁸ Z. TRENTI-F. PAJER-G. MORANTE (a cura), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998.

⁴⁹ Z. TRENTI (a cura), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2005. Con contributi di E. Butturini, F. Pajer, Z. Trenti, G. Malizia, S. Cicatelli, V. Pieroni, L. Maurizio, A.R. Colasanti, G. Morante, C. De Souza, C. Bissoli, R. Romio, G. Zuccari, M. Tonini, R. Rezzaghi, E. Alberich, B. Stenico.

⁵⁰ Z. TRENTI-C. PASTORE (a cura), *Insegnamento della Religione. Competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di Religione*, Elledici, Leumann (TO) 2013.

⁵¹ Tra gli autori tedeschi spiccano A. Exeler, G. Stachel, B. Jendorff. Nella collana si trova anche il volume di F. PAJER, *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, = Scuola e Religione 6, Elledici, Leumann (TO) 1991, pp. 540.

⁵² J. GEVAERT-R. GIANNATELLI (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti generali*, = Scuola e Religione 1, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 312. Edizione in spagnolo: *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales*, CCS, Madrid 1993, pp. 293.

⁵³ Z. TRENTI (a cura), *L'insegnamento concordatario della Religione Atti del Seminario Nazionale tenuto all'Istituto di Catechetica 11-12 gennaio 1986*, Istituto di Catechetica, Roma 1986, pp. 110.

⁵⁴ C. BISSOLI-Z. TRENTI (a cura), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, = Scuola e Religione 2, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 276.

⁵⁵ Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, = Scuola e Religione 5, Elledici, Leumann (TO) 1990, pp. 232.

3.2.2. Pedagogia religiosa

Una nuova collana diretta da Z. Trenti inizia nel 1999 dal titolo Pedagogia religiosa. Sono soprattutto volumi dello stesso Z. Trenti o da lui curati insieme ai suoi collaboratori. Sono saggi che trattano di pedagogia religiosa, l'educazione alla fede, il linguaggio della fede, l'apprendimento, l'ermeneutica.⁵⁶

3.3. Testi di religione

L'ICa si è impegnato nell'elaborazione di testi per l'insegnamento della religione, all'inizio per la scuola primaria e poi per la scuola secondaria. Aspetti caratteristici sono: introdurre un rinnovamento dei contenuti e dei metodi didattici, sperimentandoli prima di metterli in circolazione, facendo una serie di convegni per sperimentatori e destinatari del testo.⁵⁷

3.3.1. Testi per la Scuola elementare e media

L'impegno dell'ICa nell'elaborazione di testi di religione è iniziato nei primi anni '60 a ridosso del Concilio Vaticano II ed è continuato negli anni a seguire. Negli anni '60-'80 ci si concentra sulla scuola elementare e media: *La scoperta del regno di Dio* (1963-1965); *Progetto uomo* (1975-1977); *Viva la vita!* (1977-1979); *Religione e vangelo oggi in Italia* (1981-1983); *L'uomo che guarda a Dio* (1988).

■ La scoperta del regno di Dio (1963-1965)

La prima grande impresa dell'ICa per la realizzazione di un testo didattico per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola è stata *La scoperta del regno di Dio*. Realizzato in collaborazione con il Centro Catechistico Salesiano. Si tratta di un testo kerigmatico in veste didattica aggiornata.

L. Csonka e G. Negri lavorano anzitutto con la sperimentazione di schede didattiche (1961-1962), pubblicate poi in tre volumi. Dal 1963 al 1965 sono pubblicati in tre volumi di sperimentazione curati da L. Borello-L. Csonka, sempre dal titolo *Scoperta del Regno di Dio*: 1. *Dio ci salva nel tempo*, 2. *Dio ci fa vivere nel suo regno*, 3. *Dio ci chiama a collaborare nel suo regno*. Dopo la tappa sperimentale dal 1964 al 1966 si pubblicano i volumi definitivi con la Guida per gli insegnanti.⁵⁸

Afferma U. Gianetto: «Si trattava di un testo decisamente kerigmatico (siamo ancora nel tempo della catechesi scolastica prima della grande distinzione tra catechesi ecclesiali e Insegnamento della religione), però in una veste didattica aggiornata».⁵⁹

⁵⁶ Z. TRENTI, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2000; IDEM, *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 216; Z. TRENTI-R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (TO) 2006; Z. TRENTI (a cura), *Il linguaggio nell'educazione religiosa. La parola alla fede*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

⁵⁷ Cfr. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 55-67; Cfr. GIANETTO, *Vita dell'Istituto: ricerche e pubblicazioni*, 35-38.

⁵⁸ Testo sperimentale: L. CSONKA-G. NEGRI, *La scoperta del regno di Dio, La fede*, Elledici, Leumann (TO) 1962; IDEM, *La scoperta del regno di Dio, La grazia*, Elledici, Leumann (TO) 1962. Testo definitivo: L. BORELLO-L. CSONKA, *La scoperta del regno di Dio. Dio ci salva nel tempo*, Elledici, Leumann (TO) 1964; IDEM, *La scoperta del regno di Dio. Dio ci fa vivere nel suo regno*, Elledici, Leumann (TO) 1965; L. BORELLO-U. GIANETTO, *La scoperta del regno di Dio. Dio ci chiama a collaborare al suo Regno*, Elledici, Leumann (TO) 1965.

⁵⁹ GIANETTO, *Vita dell'Istituto: ricerche e pubblicazioni*, 28.

Nell'anno 1969-1970 si realizza la revisione dei 3 volumi. Nel 1972 un rifacimento del 1° volume. Nel 1979 si procede a una radicale revisione del testo dove sono stati particolarmente impegnati R. Giannatelli e U. Gianetto.⁶⁰

Una iniziativa analoga fu avviata a partire dal 1965 (con ampia collaborazione delle Figlie di Maria Ausiliatrice) per i testi per la scuola elementare: *Il Popolo di Dio*. Per ognuna delle cinque classi furono redatti due volumi: il testo didattico per gli alunni, la guida per il maestro o la maestra.⁶¹

■ Progetto uomo (1975-1977)

Progetto uomo ha poco in comune con i precedenti testi didattici, di tipo dottrinale, e si allontana anche dall'impostazione kerigmatica di *La scoperta del Regno di Dio*.

Afferma J. Gevaert: «Il testo didattico per il corso di religione nella scuola media (11-14 anni) ideato ed elaborato principalmente da R. Giannatelli, nasce già in un contesto in cui la distinzione tra il corso di religione nella scuola e la catechesi ecclesiale (parrocchiale) è nettamente affermato. Il testo didattico cerca di assicurare metodi e finalità che si addicono anche alla scuola. Come procedimento metodologico si parte da tipici problemi e interrogativi di quell'età, cercando di farne emergere alcuni interrogativi fondamentali dell'esistenza umana. Il procedimento dovrebbe preparare ad un incontro fecondo con la proposta evangelica e abilitare in qualche modo a leggere uno dei Vangeli per trovare in esso risposte significative ai grandi problemi dell'uomo».⁶²

Il testo *Progetto Uomo* è stato pubblicato in tre volumi nel 1975 come testo sperimentale.⁶³ La diffusione fu di circa 300 mila copie all'anno.

Fu una scelta molto positiva la collaborazione di un team di esperti. Nel 1972 inizia il lavoro di sperimentazione tra il gruppo di redazione formato da R. Giannatelli e da insegnanti della scuola Petrocchi (Marcella Pomponi e Rosanna Finamore Testa). Nel 1972-1973 si sperimenta nella scuola Petrocchi, nel 1973-1974 da 60 insegnanti e 6000 alunni di diverse città di Italia.⁶⁴

■ Viva la Vita! (1977-1979)

Si tratta di un testo di religione per la scuola elementare, elaborato secondo il modello di *Progetto Uomo*.⁶⁵

⁶⁰ Per oltre un decennio si stampavano circa 300 mila copie di ogni volume all'anno.

⁶¹ GIANETTO, *Vita dell'Istituto: ricerche e pubblicazioni*, 28-29. L. CSONKA, *Il Padre dei cieli ci ama. Insegnamento della religione nelle scuole elementari*, I classe, 2 vol., Elledici, Leumann (TO) 1967-1968; IDEM, *Il Padre ci chiama*, II classe, 2 vol., Elledici, Leumann (TO) 1967-1968; IDEM, *Il Signore ci salva*, III classe, 2 vol., Elledici, Leumann (TO) 1968; IDEM, *Il Signore ci santifica*, IV classe, 2 vol., Elledici, Leumann (TO) 1968-1969; IDEM, *Il Signore ci guida*, V classe, 2 vol., Elledici, Leumann (TO) 1969-1970.

⁶² GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 56.

⁶³ *Progetto Uomo*. Schede di scoperta, 1a edizione sperimentale, grafica e disegni originali di G. Pera, 3 vol., Elledici, Leumann (TO) 1975.

⁶⁴ Le ultime vicende relative al Progetto Uomo hanno visto l'Editrice Elledici, anche in seguito a pressioni per un andamento più dottrinale, impegnarsi in una nuova edizione, senza partecipazione dell'ICa. *Progetto Uomo*, 1. *La scoperta del Progetto*, 2. *Il progetto nella comunità*, 3. *Il progetto nella vita*, Elledici, Leumann (TO) 1980-1982. Cfr. GIANETTO, *Vita dell'Istituto: ricerche e pubblicazioni*, 36, nota 25.

⁶⁵ ISTITUTO DI CATECHETICA, *Viva la Vita!* 1. *Occhi aperti sulla vita* (prima classe); 2. *Scoprire la vita con gli occhi degli altri* (seconda classe); 3. *La storia della nostra vita è dentro di noi* (terza classe), 4. *Liberiamo la Vita* (quarta classe); 5. *Progettiamo la vita* (quinta classe), Elledici, Leumann (TO) 1977.

Caratteristica del testo è il fatto che è stato redatto in massima parte dalle stesse maestre che costituivano l'équipe Viva la Vita!⁶⁶

Sono stati realizzati 25 convegni per presentare ai maestri delle elementari tematiche collegate con il testo *Viva la Vita!* e la sua sperimentazione (1977-1979), diretti prima da R. Giannatelli e poi da C. Bissoli. Come risultato dei convegni nacquero i *Quaderni Viva la Vita!* per i docenti.⁶⁷

■ Religione e vangelo oggi in Italia (1981-1983)

Religione e vangelo oggi in Italia è un testo di religione per la scuola media, di impostazione totalmente diversa rispetto a quelle esistenti e nello stesso tempo pienamente in conformità con il carattere culturale del percorso di religione cattolica nella scuola e rispettoso dei programmi nazionali per l'Italia.

L'idea guida è scoprire in che maniera il cristianesimo è arrivato in Italia ed è stato vissuto dagli italiani. Nell' stesso tempo sono tematizzati i contenuti centrali della fede cristiana. Come metodo si fa leva sulla narrazione, la scoperta, l'esplorazione, la curiosità circa molti dettagli di vita, di teologia e di cultura nei tempi passati. Il testo si addice bene al contesto della scuola a tempo pieno e alla mentalità dei preadolescenti e possiede un alto tenore culturale e una forte carica religiosa.⁶⁸

■ L'uomo che guarda a Dio (1988)

Anche Z. Trenti ha voluto cimentarsi con un libro di testo per la scuola media, con la collaborazione di E. Geremicca e L. Maurizio, *L'uomo che guarda a Dio*, edito da La Scuola di Brescia.⁶⁹

3.3.2. Testi per la Scuola secondaria

Z. Trenti ha concentrato il suo lavoro sulla Scuola secondaria, per cui ha privilegiato questo livello nell'elaborazione di libri di testo. In questo lavoro è stato aiutato da membri dell'ICA (F. Lever e U. Gianetto) e da collaboratori laici (L. Maurizio e R. Romio).

⁶⁶ Costituiscono l'équipe Margherita Dragoni, Rina Gioberti, Anna Stefanangeli, Teresa Salera, Anna Pappozzi, Maria Luisa Mazzarello con Roberto Giannatelli, Franco Lever, Cesare Bissoli.

⁶⁷ ISTITUTO DI CATECHETICA, *Una disciplina scolastica: la religione cattolica. Sua struttura e collocazione nella scuola elementare*, = Quaderni di «W la Vita» 1, Elledici, Leumann (TO) 1991, pp. 88; IDEM (C. BISSOLI a cura), *Quale Bibbia e come nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, = Quaderni di «W la Vita» 2, Elledici, Leumann (TO) 1992, pp. 168; IDEM (C. BISSOLI a cura), *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, = Quaderni di «W la Vita» 3, Elledici, Leumann (TO) 1993, pp. 176; IDEM, *Il documento di valutazione nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, = Quaderni di «W la Vita» 4, Elledici, Leumann (TO) 1994, pp. 142; IDEM, «Dire Dio» oggi nell'IRC nella scuola elementare, = Quaderni di «W la Vita» 5, Elledici, Leumann (TO) 1995, pp. 143; IDEM, *Insegnare religione nel pluralismo. Indicazioni per l'IRC nella scuola elementare*, = Quaderni di «W la Vita» 6, Elledici, Leumann (TO) 1996, pp. 151; IDEM (C. BISSOLI a cura), *Religione e comunicazione. Aspetti significativi di contenuto e metodo nell'insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare*, = Quaderni di «W la Vita» 7, Elledici, Leumann (TO) 1997, pp. 144.

⁶⁸ U. GIANETTO, *Religione e vangelo oggi in Italia. Testo per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola media secondo i nuovi programmi* (3 vol.), Elledici, Leumann (TO) 1981-1983. La diffusione del testo, per i tre volumi complessivamente fu di circa 150 mila copie all'anno per alcuni anni. Negli anni '90 c'è stata a richiesta di un'edizione abbreviata e semplificata. Cfr. GIANETTO, *Vita dell'Istituto: ricerche e pubblicazioni*, 38-29; cfr. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 65-66.

⁶⁹ Z. TRENTI-E. GEREMICCA-L. MAURIZIO, *L'uomo che guarda a Dio. Corso di religione per la scuola media secondo i nuovi programmi*, 3 vol. La Scuola, Brescia 1988.

Ha curato con l'équipe diversi testi: *Cultura e religione* (1988), *Il volto umano del cristianesimo* (2001), *Orme* (2003), *L'ospite inatteso* (2015).

■ L'uomo e la sua religione (1983)

Z. Trenti, ancor prima di entrare a formar parte dell'ICA, con la collaborazione di E. Gericca, G. Giordani e L. Maurizio aveva preparato per la Elledici di Torino un testo per le scuole superiori dal titolo *L'uomo e la sua religione*.⁷⁰

■ Cultura e religione (1988)

Z. Trenti, una volta inserito nell'ICA, con F. Lever e L. Maurizio elabora un testo per la secondaria superiore dal titolo *Cultura e Religione*. edito dalla Società Editrice Italiana (SEI) di Torino. In due volumi: Corso di religione cattolica per il biennio delle Scuole superiori, Corso di religione cattolica per il triennio delle Scuole superiori. Il testo mira ad un'accurata base culturale dei contenuti religiosi.⁷¹

Dopo la sua pubblicazione, Z. Trenti organizza una serie di Convegni dallo stesso titolo: "Cultura e Religione" (1989-1995).

Questo testo viene rinnovato negli anni mantenendo nelle varie edizioni l'impostazione antropologico-ermeneutica di fondo. Modifica anche il titolo: *Nuovo Cultura e religione* (1997) e *Cultura e religione oggi* (2004).⁷²

Nel 1996 produce *Le radici della speranza*, Corso di religione cattolica per gli Istituti professionali.⁷³

■ Il volto umano del cristianesimo (2001)

Nel 2001 Z. Trenti con la collaborazione di U. Gianetto e R. Romio prepara per la Elledici *Il Volto umano del cristianesimo*. Si caratterizza per mettere in evidenza il contributo del cristianesimo per la maturazione delle persone.⁷⁴

■ Orme (2003)

Negli anni '90 c'era stata la richiesta di una nuova edizione abbreviata e semplificata del testo di U. Gianetto *Religione e Vangelo in Italia oggi. Testo per l'insegnamento nella scuola media*, edito dalla Elledici di Torino nel 1983.

Se ne interessa Z. Trenti che, utilizzando largamente i contenuti di questi volumi, prepara un testo nuovo per il biennio della scuola secondaria superiore: *Orme*.⁷⁵

⁷⁰ Z. TRENTI-E. GEREMICCA-G. GIORDANI-L. MAURIZIO, *L'uomo e la sua religione. Sussidio per l'insegnamento della Religione nelle classi 3^a, 4^a e 5^a delle secondarie superiori*, Elledici, Leumann (TO), 1983, pp. 176.

⁷¹ Z. TRENTI-F. LEVER-L. MAURIZIO, *Cultura e religione. Corso di religione cattolica per il biennio delle Scuole superiori* (illustrato), SEI, Torino 1988, pp. 266; IDEM, *Cultura e religione. Corso di religione cattolica. Per il triennio delle Scuole superiori* (illustrato), SEI, Torino 1989, 1993, pp. 504.

⁷² IDEM, *Il nuovo Cultura e Religione. Corso di religione cattolica per il triennio*, vol. 1. SEI, Torino 1996, pp. 304; IDEM, *Il nuovo Cultura e Religione. Corso di religione cattolica per il triennio delle scuole superiori*, SEI, Torino 1998, pp. 402; IDEM, *Cultura e religione oggi*, Corso di Religione cattolica per il biennio, SEI, Torino 2004, pp. 320.

⁷³ IDEM, *Le radici della speranza*, Corso di religione cattolica per gli Istituti professionali, SEI, Torino 1996, pp. 376.

⁷⁴ Z. TRENTI-R. ROMIO-U. GIANETTO, *Il volto umano del cristianesimo. L'apporto del cristianesimo alla maturazione della persona* (illustrato), Elledici, Leumann (TO) 2001, pp. 288.

⁷⁵ Z. TRENTI-U. GIANETTO-L. MAURIZIO, *Orme. La vicenda cristiana narrata nelle sue figure eminenti*. Per il biennio

■ L'ospite inatteso (2015)

L'ultima fatica di Z. Trenti con la sua équipe, dopo il suo emeritato, è stata quella di preparare un testo per le Scuole superiori secondo i nuovi programmi. L'elaborazione è stata laboriosa, perché i nuovi programmi sono usciti solo nel 2012.⁷⁶

Il testo è edito dalla SEI di Torino con il titolo: *L'ospite inatteso*. Oltre a Z. Trenti collaborano nella redazione L. Maurizio e R. Romio.⁷⁷

3.4. Ricerche sociologiche

Particolare valore hanno le quattro indagini nazionali sugli insegnanti di Religione in Italia, promosse dall'ICa e dall'Istituto di sociologia e curate da Z. Trenti e G. Malizia.

La prima del 1991 dal titolo: *Una disciplina in cammino*. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90; la seconda del 1996 *Una disciplina al bivio*; la terza del 2005: *Una disciplina in evoluzione*. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma.⁷⁸

Nel 2015, a dieci anni dall'ultima ricerca sugli insegnanti di religione, l'ICa ha proposto una nuova ricerca a livello nazionale. È stata curata da S. Cicatelli e G. Malizia e pubblicata con il titolo *Una disciplina alla prova*. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato.⁷⁹

In questa ricerca non si sono testati solo gli insegnanti di religione, ma anche gli studenti delle classi quarte primarie, prime secondarie di primo grado, prime secondarie di secondo grado, terze secondarie di secondo grado, quinte secondarie di secondo grado.

4. Strumenti per il lavoro scientifico

L'ICa ha compiuto sforzi non indifferenti per dotarsi di strutture e strumenti adeguati per la ricerca catechetica e l'educazione religiosa in un ambiente internazionale, frequentati da studenti di tutto il mondo. Tra questi si segnalano l'*Annale. Rassegna delle Riviste*, il sito *Rivista di Pedagogia Religiosa* e la Rivista on-line *Catechetica ed Educazione*.

della scuola media superiore, vol. 1, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 184; IDEM, Orme. *L'esperienza giovanile illuminata dalla grande tradizione cristiana*, Per il triennio della scuola media superiore, vol. 2, Leumann (TO), Elledici 2003, pp. 228; IDEM, Orme. *Per le scuole superiori*, vol. unico, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 428. Questo testo ha avuto la diffusione più grande in Italia fino a quando si giunse alla libera composizione di libri di testo.

⁷⁶ SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO. *Linee generali comuni per Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali, Istruzione e Formazione professionale*, 4 luglio 2012.

⁷⁷ Z. TRENTI-L. MAURIZIO-R. ROMIO, *L'ospite inatteso. Per le scuole secondarie di secondo grado*, SEI, Torino 2015, pp. 384.

⁷⁸ G. MALIZIA-Z. TRENTI (a cura), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1991; IDEM, *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1996; G. MALIZIA-Z. TRENTI-S. CICATELLI, *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (TO) 2005.

⁷⁹ S. CICATELLI-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*, Elledici, Torino 2017, pp. 344. La ricerca è stata sponsorizzata dall'Istituto di Sociologia dell'UPS, dal Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica, dall'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI, dal Centro studi per la scuola cattolica. Non c'è stato il coinvolgimento diretto dell'ICa.

4.1. Annale. Rassegna delle Riviste

Una iniziativa originale e molto utile dell'ICA, al servizio degli studenti, è stata *Rassegna delle Riviste*. conosciuta a livello internazionale.

Afferma U. Gianetto: «Nel 1969 R. Giannatelli, in collaborazione con l'équipe dei docenti, diede inizio alla redazione di un bollettino bibliografico di libri e articoli di catechetica, che poi fu chiamato *Rassegna delle Riviste*. Si intendevano selezionare articoli di un certo valore di studio e di approfondimento critico con un breve riassunto, una specie di "Catechetical Abstracts". Dal 1998 la Rassegna ha preso la forma di un fascicolo annuale chiamato *Annale. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*. Si tratta sempre della tradizionale rassegna internazionale delle riviste catechetiche e di pedagogia religiosa, ma integrata con alcune recensioni di libri e la presentazione dei più importanti documenti catechetici del magistero ecclesiale».⁸⁰

A causa della diminuzione dei collaboratori e il diffondersi delle banche-dati online ha portato alla decisione d'interrompere l'iniziativa, per cui *Annale. Rassegna delle Riviste* è cessato nel 2013.⁸¹

4.2. Rivista di Pedagogia Religiosa

Z. Trenti fin dagli anni '80 ha collaborato con l'Editrice SEI di Torino pubblicando vari testi di Religione, creando poi e dirigendo la *Rivista di Religione* on-line. Uno spazio innovativo e una opportunità per l'ICA da quando è passata dalla Editrice SEI di Torino all'Istituto, diventando la pagina web dell'ICA.

«Su richiesta dell'editrice SEI, dal 2002 l'ICA assume la direzione della «*Rivista di Religione*» online, un progetto editoriale rivolto al mondo dell'insegnamento della religione cattolica. Venuta meno la collaborazione con la SEI, nel 2010 la Rivista è stata rilevata in toto dall'ICA che, per motivi di titolarità di dominio, ne ha modificato il nome in *Rivista di Pedagogia Religiosa* e ne ha esteso gli interessi alle aree della Catechetica e della Pedagogia religiosa. Il sito offre a tutti gli studenti aggiornamenti in tempo reale sulle principali iniziative che hanno luogo, in Italia ma non solo, in riferimento ai due settori di interesse; ma, soprattutto, mette a disposizione i contenuti dei convegni organizzati periodicamente dall'ICA e altro materiale originale elaborato dai docenti».⁸²

Serve come piattaforma per i Master, offre l'edizione digitale dell'*Annale* e del *Dizionario di catechetica*.

4.3. Catechetica ed Educazione

Nell'ICA è emersa, nel passato, la discussione circa l'opportunità di una Rivista in cui pubblicare studi e ricerche nell'ambito della catechetica.

⁸⁰ Cfr. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 50-52.

⁸¹ Cfr. MONTISCI, *L'evoluzione della «Specializzazione in Catechetica» all'UPS*, 281-282. Tutto il materiale, fornito di indici delle persone e delle tematiche è stato raccolto in 4 volumi messi a disposizione degli studenti: ICA, *Rassegna delle Riviste. Selezione internazionale di articoli di catechetica*. Nuova Edizione, a cura di J. Gevaert, edizione extra-commerciale, Roma 1996-1998. Le annate dal 2002 al 2022 si trovano nella pagina web dell'ICA *Rivista di pedagogia religiosa*: < <http://rivistadipedagogiareligiosa.unisal.it/?p=17271> > (20.12.2020).

⁸² MONTISCI, *L'evoluzione della «Specializzazione in Catechetica» all'UPS*, 282. Cfr. <<http://rivistadipedagogiareligiosa.it>>.

Riporta J. Gevaert: «Rivista di catechetica. A proposito dell'impegno "politico" dell'Istituto e dell'esigenza di "studiare insieme" dei membri dell'équipe, viene risollevato il problema della rivista di catechetica: tale problema era già altre volte emerso anche dalla considerazione che non esiste in Italia una rivista di catechetica a livello scientifico e universitario e che questo spazio potrebbe essere opportunamente coperto. D'altra parte considerazioni di vario tipo (verifica necessaria dello "spazio" da occupare - possibilità reali dell'Istituto, fanno rimandare nel tempo l'esecuzione di tale progetto».⁸³

In quel momento (1972) una parte dei professori si è opposta a una rivista propria dell'Istituto. Altri, al contrario, provano un certo rammarico e sono del parere che la mancanza di una propria rivista sia stata una scelta negativa. Chi voleva pubblicare idee e ricerche doveva ricorrere a «Catechesi» o altre riviste divulgative.⁸⁴

Quasi 50 anni dopo questo "sogno" si è avverato. Nel 2015 l'ICa ha fatto la scelta di dar vita a un periodico *online*, presente nel sito gestito dall'Istituto. Dopo una prolungata fase di studio, quella che era solo una scommessa è ora realtà: la rivista «Catechetica ed Educazione», titolo scelto per indicare l'oggetto specifico della ricerca e la prospettiva che la caratterizza, quella educativa, secondo la tradizione dell'ICa.

Si tratta di un periodico *online*, legalmente registrato nel Tribunale di Roma, con cadenza semestrale, fino a questo momento, su tematiche significative in ambito ecclesiale ed educativo.⁸⁵

Fino ad oggi sono stati pubblicati numeri monografici, ogni anno uno su temi di catechesi e uno su educazione religiosa e IRC. Dal 2021 la Rivista diventerà quadrimestrale per fare spazio al mondo della disabilità. Il secondo numero di ogni anno ha raccolto le relazioni della Settimana estiva di aggiornamento per gli insegnanti di religione.⁸⁶

► Conclusione

In queste pagine ci siamo sforzati di presentare una visione su ciò che ha proposto e realizzato l'ICa nell'ambito dell'educazione religiosa nei suoi quasi 70 anni di esistenza.⁸⁷

Molti progetti e tante realizzazioni. I nomi di diverse persone sono apparsi molte volte in queste pagine. La nostra ammirazione e gratitudine va a loro che hanno reso possibile tutto ciò.

⁸³ Cfr. *Appunti della riunione dell'équipe permanente*, 8 giugno 1972. Si propone di studiare per il 1974-1975 la possibilità della pubblicazione di una rivista di catechetica (tale rivista potrebbe pubblicare fascicoli quadrimestrali di 70-80 pagine).

⁸⁴ GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 53-54.

⁸⁵ Il periodico «Catechetica ed Educazione» è stato iscritto in data 16 dicembre 2020 al n. 151 del Registro Stampa. Cfr. *Tribunale Roma servizio stampa e informazione* (sezione.stampa.informazione.tribunale.roma@giustizia.it).

⁸⁶ Numeri monografici frutto dei Corsi estivi per gli insegnanti di religione: *Progetto educativo e IRC* (2016/2); *Cittadinanza, religione e IRC* (2017/2); *Nuove generazioni e ricostruzione del cristianesimo* (2018/2); *IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee* (2019/2).

⁸⁷ Il 17 marzo 2017 l'ICa ha realizzato un Seminario sul tema *Educazione religiosa nell'ICa. Un percorso storico*, per raccogliere l'eredità del lavoro sviluppato dall'ICa nel campo della Pedagogia religiosa e collocarlo in un nuovo orizzonte, che serva da cornice per la progettazione futura. E anche per fare memoria di don Zelindo Trenti, per un paio di decenni titolare della Cattedra di Pedagogia religiosa dell'UPS, ad un anno dalla sua morte.

Vogliamo ricordarli, dal momento che alcuni non sono più tra noi: Roberto Giannatelli (1932-2012), Zelindo Trenti (1934-2016), U. Gianetto (1927-2013), J. Gevaert (1930-2019), C. Bissoli, E. Alberich e, in questi ultimi anni, C. de Souza, J. Vallabaraj, A. Romano, J.L. Moral e M. Wierzbicki.⁸⁸

C. Bissoli affermò nel suo intervento, *Le attività dell'ICA nel campo della pedagogia religiosa* del Seminario del 7 marzo 2017, *Educazione religiosa nell'ICA. Un percorso storico*: «L'attenzione al passato storico permette di sentirsi dotati di una eredità preziosa, tanto più in un ambito come quello dell'IR complesso e controverso ed insieme così vivace e vitale. L'ICA non chiede nessuna medaglia, ma sente in coscienza di aver lavorato molto per un divenire corretto della disciplina religione nella scuola di tutti. Tale impegno continua, vuole continuare in misura aggiornata».⁸⁹

Lo stesso C. Bissoli segnalò che i docenti di religione necessitano ancora di forte sostegno non solo pedagogico, ma anche teologico, biblico, storico, didattico, metodologico. Per cui auspicò che l'ICA potesse disporre di una équipe di professori e team di collaboratori (esperti di altre discipline, docenti di religione), sempre meglio aggiornati e preparati.⁹⁰

In effetti, per poter dare continuità al servizio di aggiornamento e perfezionamento degli insegnanti di religione (giornate di studio, corsi di aggiornamento, settimane estive di formazione) e produrre sussidi, risulta necessaria la presenza di personale qualificato in questo campo, dopo che alcuni docenti hanno lasciato l'ICA.

D'altra parte nel 2014-2015 è iniziato il cammino del nuovo curriculum in *Educazione e Religione*, per completare il primo ciclo di *Educazione religiosa*, pensato specialmente per gli Insegnanti di religione e i responsabili degli Uffici-Scuola.

Qualche decina di studenti hanno già ottenuto la Licenza e vari il Dottorato. La possibilità di ottenere un titolo riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione per l'insegnamento della Religione cattolica e un Dottorato di ricerca in una facoltà di Scienze dell'Educazione (insieme alla Facoltà Auxilium), è una grande opportunità ancora non sufficientemente conosciuta e apprezzata.

Abbiamo ricevuto una grande eredità, tanto apprezzata dalla CEI, dal MIUR e dai professori di religione, che ha dato fama e prestigio all'ICA in tutti questi anni. Lo sguardo al passato deve far crescere in noi l'impegno di dare continuità al servizio nel campo dell'educazione religiosa e proiettare il futuro verso nuovi orizzonti.

pastore@unisal.it ■

⁸⁸ L'ICA è sempre stato partecipe della Consulta nazionale per la scuola cattolica attraverso C. Bissoli e Z. Trenti. Inoltre C. Bissoli ha partecipato in misura diretta alla stesura dei vari programmi di religione. e al loro commento.

⁸⁹ La relazione di C. Bissoli, *Le attività dell'ICA nel campo della Pedagogia religiosa* e quella di S. CURRÒ, *Coordinate del pensiero sulla religione nell'ICA* si trovano in <<http://rivistadipedagogiareligiosa.unisal.it/?p=20485>> (20.12.2020).

⁹⁰ *Ibidem*.

In questo numero della Rivista «CATECHETICA ED EDUCAZIONE», dedicata al tema “La scuola e l’IRC in Italia. Bilanci e prospettive alla fine di un decennio”, vogliamo ricordare il Prof. Zelindo Trenti che ha dedicato la sua vita di docente alla Pedagogia Religiosa, dal suo arrivo all’Istituto di Catechetica (1985-1986) fino alla sua morte (11.02.2016).



■ In ricordo di Zelindo Trenti ■

Bibliografia Zelindo Trenti

Corrado Pastore*

In questa sua bibliografia, la più completa possibile, raccogliamo la sua produzione scientifica. L'abbiamo suddivisa in quattro aree:

1. Libri, che include le dissertazioni all'Università di Padova (1.1.), i libri di cui è autore (1.2.), libri in collaborazione (1.3.), volumi da lui curati individualmente (1.4.) o insieme ad altri autori (1.5.), contributi a volumi collettanei (1.6.), libri da lui tradotti (1.7.).
2. Ricerche da lui dirette sugli insegnanti di religione.
3. Produzione di libri di testo per l'insegnamento della religione cattolica, realizzati insieme a diversi collaboratori.
4. Articoli pubblicati in diverse Riviste, soprattutto *Orientamenti Pedagogici*, *Catechesi*, *Insegnare Religione*.

La rassegna bibliografica segue l'ordine cronologico dai più antichi ai più recenti.
Per conservare nel tempo la sua memoria.

1. Libri

1.1. Dissertazioni

- *Il problema dell'essere in Martin Heidegger*, Facoltà di Filosofia, Università di Padova 1967, pp. 220.
- *La dimensione religiosa nel pensiero di Gabriel Marcel*, Facoltà di Filosofia, Università di Padova, 1970, pp. 134 (specializzazione in filosofia).

1.2. Libri (autore)

- *Liberazione umana e proposta cristiana*, Queriniana, Brescia 1977, pp. 30.
- *Interrogativi su Dio nell'attesa e nella ricerca attuale*, Queriniana, Brescia 1978, pp. 22.
- *Sfida alla Fede. Riflessione esistenziale ed esperienza di fede*, Elledici, Leumann 1978, pp. 128.

* **Corrado Pastore** è Docente Aggiunto di «Pastorale e catechesi biblica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

- *Esperienza e Trascendenza*, La ricerca religiosa 1, Elledici, Leumann (TO) 1982, pp. 176.
- *La fede oggi*, Queriniana, Brescia 1979, pp. 30.
- *Giovani e proposta cristiana. Saggio di Metodologia Catechetica per l'adolescenza e la giovinezza*, Studi e ricerche di catechetica 8, Elledici, Leumann (TO) 1985, pp. 216.
- *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Scuola e Religione 5, Elledici, Leumann (TO) 1990, pp. 232.
- *Invocazione. Opzione religiosa e dignità umana*, Biblioteca di Scienze Religiose 108, LAS, Roma 1993, pp. 182.
- *L'esperienza religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 1999, pp. 144.
- *Educare alla fede. Saggio di Pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2000, ²2015, pp. 261.
- *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma 2001, pp. 269.
- *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*, Elledici, Leumann (TO) 2003, ²2005, pp. 216.
- *La secolarità nell'orizzonte della creazione. Una pausa di contemplazione nel ritmo della quotidianità*, Elledici, Leumann (TO) 2009, pp. 128.
- *Dire Dio. Dal rifiuto all'invocazione*, Armando, Roma 2011, pp. 254.
- *Il segreto di Gesù figlio dell'uomo. Per un itinerario all'incontro*, Elledici, Leumann (TO) 2012, pp. 143.

1.3. Libri in collaborazione

- ----, BARBARINO O.-E. GEREMICCA, *Il Tesoro è nel campo*, Elledici, Leumann (TO) 1999, pp. 164.
- ----, BARBARINO O.-E. GEREMICCA, *Un segreto da condividere. Tracce di una spiritualità*, Gabrielli, San Pietro in Caiano (Venezia) 2003, pp. 190.
- ----, BARBARINO O., *Secolarità e consacrazione. Elogio della vita quotidiana*, Elledici, Leumann (TO) 2015, pp. 259.

1.4. Libri a cura

- *Manuale dell'Insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, pp. 456.
- *Il linguaggio nell'educazione religiosa: la parola alla fede*, Elledici, Leumann (TO) 2008, pp. 242

1.5. Libri a cura con altri autori

- BISSOLI C., *L'insegnamento concordatario della Religione. Atti del Seminario nazionale dell'Istituto di Catechetica 11-12 gennaio 1986*, Istituto di Catechetica, Roma 1986, pp. 110.
- BISSOLI C., *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Scuola e Religione 2, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 276.
- PAJER F.-G. MORANTE, *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato 1998, pp. 815.

- ROMIO R., *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann (TO) 2006, pp. 247, ²2019, pp. 264.
- PASTORE C., *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di religione*, Elledici, Torino 2013, pp. 264.

1.6. Contributi in libri

- *L'esperienza comunitaria nella vita religiosa*, in *Esperienza di comunità, esperienza di Chiesa*, Corso di formazione permanente, Elledici, Leumann (TO) 1980, 169-195 (in coll. con L. Maurizio e S. De Pieri).
- *Esperienza comunitaria e rinnovamento della vita religiosa*, in *Ibidem*, 196-205.
- *Maturazione della coscienza morale e riflessione antropologica*, in *Giovani e problema morale*, Collana di formazione permanente, Elledici, Leumann (TO) 1982, 82-92.
- *L'esperienza religiosa a confronto con la sensibilità culturale odierna*, in Istituto di Catechetica (a cura), *Formare i catechisti in Italia negli anni Ottanta*, Studi e ricerche di catechetica 1, Elledici, Leumann (TO) 1982, 116-126.
- *La scelta esperienziale*, in BISSOLI C.-Z. TRENTI, *L'insegnamento concordatario della Religione. Atti del Seminario nazionale dell'Istituto di Catechetica 11-12 gennaio 1986*, Istituto di Catechetica, Roma 1986, 91-93.
- *L'esperienza e la sua dimensione religiosa*, in *L'insegnamento della religione cattolica nella Scuola Secondaria Superiore*, Elledici, Leumann (TO) 1987, 69-79.
- *Scansione*, in *Programma di insegnamento della religione cattolica nella Scuola Secondaria Superiore*, Elledici, Leumann (TO) 1987, 73-80.
- *L'esperienza e la sua dimensione religiosa*, in UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria superiore*, (a cura di C. Bissoli), Elledici, Leumann (TO) 1987, 69-79.
- *IR e progetto educativo scolastico*, in Z. TRENTI-C. BISSOLI, *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Scuola e Religione 2, Elledici, Leumann (TO) 1988, 173-201.
- *La nuova identità dell'IRC nella scuola italiana*, in Z. TRENTI-G. MALIZIA, *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della Religione Cattolica in Italia negli anni '90*, SEI, Torino 1991, 19-28.
- *IRC come disciplina*, in *Ibidem*, 238-254.
- *Catechesi delle vocazioni*, in A. FAVALE (a cura), *Vocazione comune e vocazioni specifiche. Aspetti biblici, teologici e psico-pedagogico-pastorali*, 2ª edizione riveduta e aggiornata, Biblioteca di Scienze Religiose 105, LAS, Roma 1993, 459-483.
- *Le ipotesi della ricerca*, in Z. TRENTI-G. MALIZIA, *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a 10 anni dal concordato*, SEI, Torino 1996, 3-9.
- *Ambivalenza dell'esercizio disciplinare*, in *Ibidem*, 94-106.
- *Conclusione* (con Malizia G.), in *Ibidem*, 294-311.
- *Introduzione. Quale educazione religiosa?*, in Z. TRENTI-F. PAJER-G. MORANTE, *Religio. Enciclopedia tematica della Educazione religiosa. Catechesi, Scuola, Mass Media*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, 12-48.

- L'esperienza dell'uomo, in *Ibidem*, 52-82.
- Le condizioni (con Malizia G.), in *Ibidem*, 316-340.
- La formazione dell'animatore e dell'insegnante negli ISSR, in M. CIMOSA (a cura), *L'insegnante di religione nell'attuale rinnovamento dell'educazione scolastica*, LAS, Roma 1998, 47-63.
- Il mondo giovanile e la religione, in Z. TRENTI (a cura), *Manuale dell'Insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 39-57.
- L'insegnamento della religione come disciplina. Natura e finalità, in *Ibidem*, 91-106.
- L'esperienza e il processo di educazione religiosa, in *Ibidem*, 143-156.
- Il sapere religioso, in *Ibidem*, 221-236.
- La ricerca e le sue motivazioni. L'Insegnante di religione: quale identità?, in Z. TRENTI-G. MALIZIA-S. CICALTELLI, *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (TO) 2005, 15-22.
- Nuove prospettive per l'IRC e il suo insegnante, in *Ibidem*, 165-181.
- Verso un nuovo insegnante di religione. Prospettive emergenti dai risultati della ricerca (con G. MALIZIA-S. CICALTELLI), in *Ibidem*, 283-302.
- Catechesi: eco della parola e interprete di speranza. Dentro e oltre il Convegno dell'Aica, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, *Catechesi: eco della parola e interprete di speranza*, a cura di P. ZUPPA, Urbaniana University Press, Vatican City 2007, 167-181.
- Il linguaggio religioso nell'orizzonte ermeneutico, in Z. TRENTI (a cura), *Il linguaggio nell'educazione religiosa: la parola alla fede*, Elledici, Leumann (TO) 2008, 69-114 (pp. 242).
- Natura e finalità dell'IRC, in Z. TRENTI-C. PASTORE (a cura), *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di religione*, Elledici, Torino 2013, 59-76.
- La scelta della pedagogia ermeneutica (con M. WIERZBICKI), in *Ibidem*, 255-257.

1.7. Traduzioni

- MARCEL G.H., *La dignità umana e le sue matrici esistenziali*, (traduzione e introduzione), Elledici, Leumann (TO) 1983, pp. 168.

2. Ricerche (a cura di)

- BORELLO L.-G. GIORDANI, *Religione e futuro. Tre ricerche interdisciplinari su problemi di attualità*, Queriniana, Brescia 1980, pp. 128.
- MALIZIA G., *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della Religione Cattolica in Italia negli anni '90*, SEI, Torino 1991, pp. 332.
- MALIZIA G., *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a 10 anni dal concordato*, SEI, Torino 1996, pp. 326.
- MALIZIA G.-S. CICALTELLI, *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (TO) 2005, pp. 312.

3. Testi di religione

- GEREMICCA E.-G. GIORDANI-L. MAURIZIO, *L'uomo e la sua religione. Sussidio per l'insegnamento della Religione nelle classi 3ª, 4ª e 5ª delle secondarie superiori*, Elledici, Leumann (TO) 1983, pp. 176.
- GEREMICCA E.-L. MAURIZIO, *L'uomo che guarda a Dio. Corso di religione per la scuola media secondo i nuovi programmi*, 3 vol., La Scuola, Brescia 1988.
- LEVER F.-L. MAURIZIO, *Cultura e Religione. Testo didattico per il biennio della Scuola Media Superiore*, vol.1, SEI, Torino 1988, pp. 266.
- LEVER F.-L. MAURIZIO, *Cultura e Religione. Testo didattico per il Triennio della Scuola Media Superiore*, vol. 2, SEI, Torino 1989, pp. 470. Nuova Edizione, 1993, pp. 504.
- LEVER F.-L. MAURIZIO, *La nuova cultura. Per il biennio*, SEI, Torino 1996, pp. 304.
- MAURIZIO L.-F. LEVER, *Le radici della speranza. Corso di Religione Cattolica per gli Istituti professionali*, Torino, SEI 1992, pp. 376.
- LEVER F.- MAURIZIO L., *Il nuovo Cultura e Religione. Corso di religione cattolica per il biennio delle scuole superiori*, Vol. 1, SEI, Torino 1996, pp. 306.
- LEVER F.- L. MAURIZIO, *Il nuovo Cultura e Religione. Corso di religione cattolica per il triennio delle scuole superiori*, Vol. 2, SEI, Torino 1998, pp. 402 (con guida per l'insegnante).
- GIANETTO U.-R. ROMIO, *Il volto umano del cristianesimo. L'apporto del cristianesimo alla maturazione della persona*, vol. 1, Elledici, Leumann (TO) 2001, pp. 288.
- GIANETTO U.-L. MAURIZIO, *Orme. Per le scuole superiori*, vol. 1, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 184.
- GIANETTO U.-L. MAURIZIO, *Orme. Per le scuole superiori*, vol. 2, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 228.
- GIANETTO U.-L. MAURIZIO, *Orme. Per le scuole superiori*, vol. unico, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 428.
- LEVER F.-L. MAURIZIO, *Cultura e Religione oggi. Corso di Religione cattolica per il biennio*, SEI, Torino 2004, pp. 320. Guida per l'insegnante, pp. 57.
- MAURIZIO L.-R. ROMIO, *L'ospite inatteso. Per le scuole superiori*, con e-book, SEI, Torino 2014, pp. 384.

4. Articoli

- *Dalla Vocazione all'Invocazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 32 (1985) 969-984.
- *Elaborazione di senso e confronto con la fede*, in «Religione e Scuola» 125 (1985) 5, 226-228.
- *L'identità dell'insegnamento della religione cattolica. Il dibattito attuale: alla ricerca di una corretta impostazione*, in «Catechesi» 55 (1986) 8, 47-57.
- *L'identità dell'insegnamento della religione cattolica. Aspetti costitutivi della disciplina*, in «Catechesi» 55 (1986) 9, 51-55.
- *L'identità dell'insegnamento della religione cattolica. L'obiettivo educativo*, in «Catechesi» 55 (1986) 10, 43-50.
- *Considerazioni sull'educazione religiosa in contesto secolarizzato*, in «Orientamenti Pedagogici» 34 (1987) 402-412.

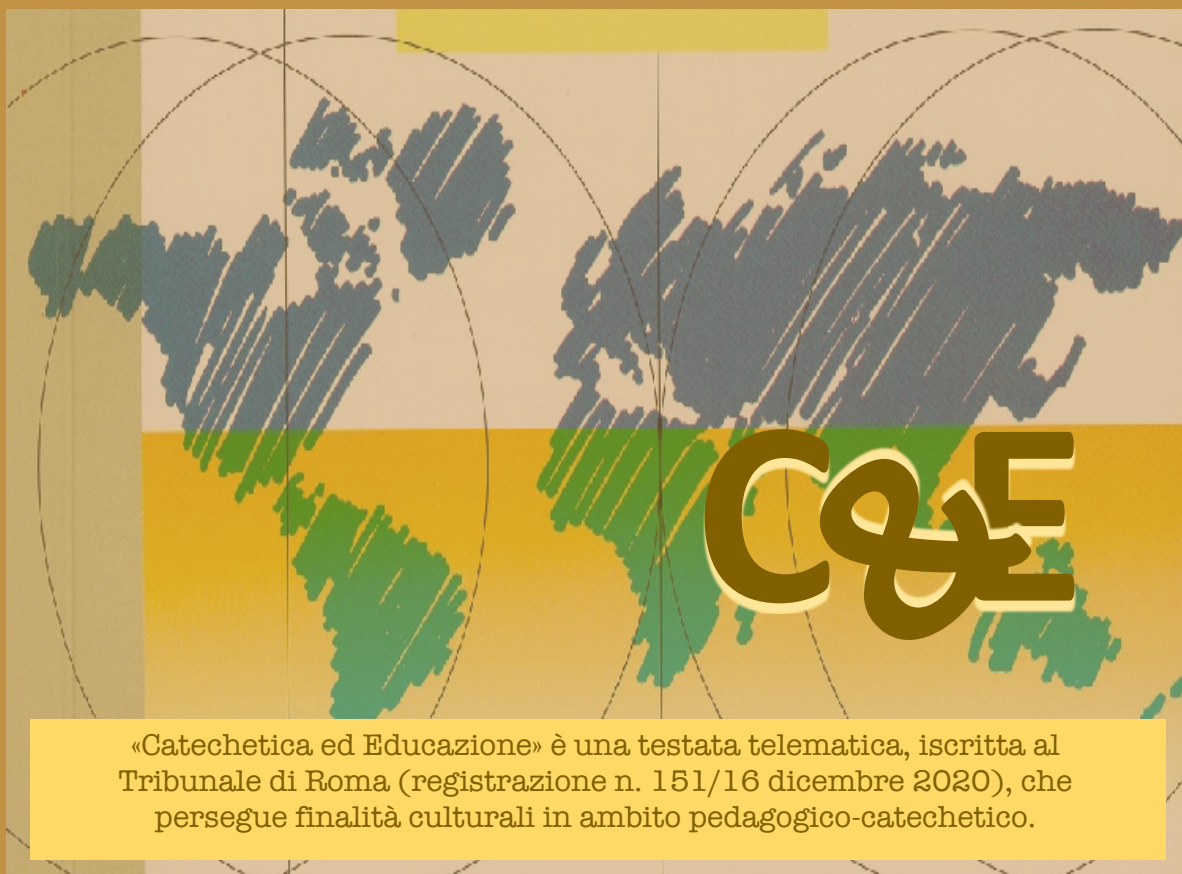
- Il rinnovamento religioso e le sue matrici esistenziali, in «Orientamenti Pedagogici» 34 (1987) 895-909.
- Educazione religiosa scolastica in contesto secolarizzato, in «Catechesi» 56 (1987) 3, 57-63.
- L'insegnamento della religione cattolica. Verso un'ipotesi applicativa e la sua legittimazione, in «Catechesi» 56 (1987) 4, 43-48.
- Educazione religiosa e linguaggio, in «Catechesi» 56 (1987) 5, 53-58.
- IRC «nel quadro delle finalità della scuola», in «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 411-439.
- IRC: Una disciplina in elaborazione, in «Insegnare Religione» 1 (1988) 2, 9-12.
- L'educazione religiosa identifica il proprio linguaggio, in «Insegnare Religione» 1 (1988) 3, 12-17.
- IRC e metodologie applicative, in «Insegnare Religione» 1 (1988) 5, 10-15.
- Il ricorso alla tradizione nell'IRC, in «Insegnare Religione» 1/6 (1988) 4-8.
- Legittimazione educativa nell'Insegnamento della Religione nella Scuola Cattolica, in «Seminarium» 39 (1988) 298-311.
- Educazione religiosa. Dall'intolleranza alla solidarietà, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 523-531.
- Situazione dialogica e invocazione, in «Orientamenti Pedagogici» 39 (1992) 265-280.
- Accesso al linguaggio religioso, in «Orientamenti Pedagogici» 39 (1992) 787-805.
- Esperienza e didattica nell'insegnamento della religione. Il «Forum» sull'educazione religiosa, in «Orientamenti Pedagogici» 40 (1993) 351-361.
- Religione e morale a confronto con la provocazione della soggettività, in «Orientamenti Pedagogici» 40 (1993) 863-881.
- Rivisitazione dell'educazione morale dei giovani, in «Vita Consacrata» 30 (1994) 1, 94-101.
- Provocazioni attuali dell'educazione giovanile, in «Note di Pastorale Giovanile» 28 (1994) 1, 4-16.
- Il linguaggio religioso. L'altro che è un Tu, in «Note di Pastorale Giovanile» 28 (1994) 4, 44-54.
- L'orizzonte del linguaggio religioso, in «Insegnare Religione» 7 (1994) 1, 11-17.
- Un itinerario dal «presagio» all'«invocazione», in «Catechesi» 63 (1994) 3, 4-10.
- Linguaggio religioso e rivelazione, in «Insegnare Religione» 7 (1994) 4, 9-18.
- L'insegnamento della religione a dieci anni dal Concordato. Precarietà organizzative e richiamo culturale, in «Orientamenti Pedagogici» 42 (1995) 3, 419-431.
- Tradizione educativa ed inculturazione della fede, in «Orientamenti Pedagogici» 42 (1995) 5, 1013-1032.
- Inculturazione della fede. L'orizzonte della religione: la cultura, in «Catechesi» 64 (1995) 7, 4-10.
- Giovani e fede, in «Vocazioni» 12 (1995) 4, 10-15.
- Tradizione educativa e inculturazione della fede, in «Catechesi» 64 (1995) 9, 4-10.
- Itinerario per l'educazione degli adolescenti alla fede, in «Catechesi» 65 (1996) 1, 54-59.
- Trasmigrazioni nell'area giovanile e rinnovamento dell'educazione religiosa, in «Orientamenti Pedagogici» 53 (1996) 1, 11-28.
- Una disciplina al bivio. Rapporto sull'insegnamento della Religione Cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato, in «Orientamenti Pedagogici» 53 (1996) 6, 1241-1261.
- Itinerario per l'educazione degli adolescenti alla fede. Indicazioni introduttive: il recupero del progetto personale e la sintonia con le condizioni socio-culturali, in «Catechesi» 65 (1996) 1, 54-59.
- La formazione al «saper fare»: metodi e pedagogia della catechesi e nell'insegnamento religioso, in «Notiziario UCN» 25 (1996) 3, 39-63.
- Una disciplina al bivio, in «Notiziario UCN» 25 (1996) 6, 55-73.

- IRC: una disciplina al bivio. Rapporto sull'IRC in Italia a 10 anni dal Concordato, in «Insegnare Religione» 10 (1997) 1, 4-13.
- IRC oggi: ambivalenze dell'esercizio disciplinare. «Una disciplina al bivio»: ricerche sull'IRC a dieci anni dal Concordato, in «Insegnare Religione» 10 (1997) 3, 4-12.
- Vita consecrata. Prospettive antropologiche. I. Nell'orizzonte della cultura, in «Consacrazione e Servizio» 46 (1997) 10, 9-20.
- Vita consecrata. Prospettive antropologiche. I. Nella dinamica della maturazione interiore: l'invocazione, in «Consacrazione e Servizio» 46 (1997) 11, 9-20.
- Educazione religiosa sotto verifica. Dall'appartenenza istituzionale alla consapevolezza personale, in «Insegnare Religione» 11 (1998) 4, 4-10.
- Il tema della fede nella religione. Aspetti fenomenologici dell'atto di fede, in «Catechesi» 68 (1998) 5, 4-10.
- Fenomenologia dell'atto di fede. Suggestioni pedagogiche, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 6, 795-814.
- Risorse e limiti del linguaggio nell'educazione religiosa. Linguaggio e comunicazione nell'educazione religiosa/1, in «Insegnare Religione» 12 (1999) 1, 11-17.
- Figure della comunicazione religiosa: segno, simbolo, mito, rito. Linguaggio e comunicazione nell'educazione religiosa/2, in «Insegnare Religione» 12 (1999) 2, 13-21.
- La narrazione nella comunicazione religiosa, in «Insegnare Religione» 12 (1999) 3, 19-25.
- L'incontro con Dio oggi: presupposti e itinerari. Orientamenti per la riflessione e la mediazione catechistica, in «Catechesi» 69 (1999) 1, 11-17.
- Educazione religiosa e promozione della persona, in «Catechesi» 68 (1999) 3, 15-21.
- Il percorso di maturazione alla fede. Orientamenti per la riflessione e la mediazione catechistica, in «Catechesi» 69 (1999) 2, 10-15.
- Linguaggio e comunicazione nell'educazione religiosa, in «Orientamenti Pedagogici» 46 (1999) 2, 267-285.
- La dimensione religiosa della formazione nella Scuola Cattolica, con particolare riferimento all'insegnamento della religione cattolica, in Supplemento al n. 1 di «Docete», I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica, 10 (1999), 80-100.
- Introduzione: nuovi orizzonti dell'educazione religiosa, in «Orientamenti Pedagogici» 47 (2000) 3, 401-412.
- Itinerario esperienziale, in «Orientamenti Pedagogici» 47 (2000) 5, 996-1019.
- L'esperienza e la sua valorizzazione educativa, in «Catechesi» 70 (2001) 1, 4-9.
- Dalla completezza dei contenuti alla significatività per l'esistenza, in «Catechesi» 70 (2001) 2, 4-11.
- Il processo ermeneutico, in «Catechesi» 70 (2001) 3, 4-11.
- Un processo di educazione religiosa incentrato sull'esperienza, in «Catechesi» 70 (2001) 4, 4-9.
- Il linguaggio religioso. Il linguaggio interpreta ed esprime l'esperienza concreta, in «Insegnare Religione» 14 (2001) 1, 16-22.
- Il linguaggio religioso. La risorsa interpretativa del linguaggio, in «Insegnare Religione» 14 (2001) 2, 4-12.
- Il linguaggio religioso. La risorsa evocativa del linguaggio, in «Insegnare Religione» 14 (2001) 3, 4-11.
- Il linguaggio religioso. Verso la caratterizzazione del linguaggio religioso, in «Insegnare Religione» 14 (2001) 4, 4-10.

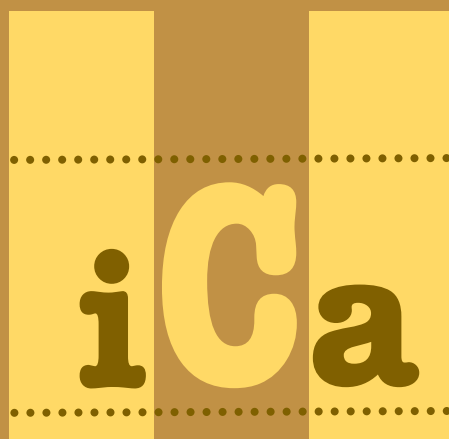
- *La riforma: ambizioni e limiti.* (Innovazioni scolastiche e funzione dell'IRC/1), in «Insegnare Religione» 15 (2002) 1, 4-9.
- *L'insegnamento della religione verso la pedagogia dell'apprendimento.* (Innovazioni scolastiche e funzione dell'IRC/2), in «Insegnare Religione» 15 (2002) 2, 4-11.
- *L'apprendimento religioso oggi: specificità e itinerario.* (Stimoli per la riflessione e il confronto), in «Insegnare Religione» 15 (2002) 3, 4-11.
- *Il sapere religioso: il tema "Dio"* (Stimoli per la riflessione sul tema fondamentale proposto dai programmi), in «Insegnare Religione» 15 (2002) 4, 4-11.
- *Partire dal richiamo religioso interiore: Dio non è assente,* in «Orientamenti Pedagogici» 50 (2003) 1, 55-70.
- *Giovani: una difficile identificazione. Per ripensare l'educazione religiosa giovanile,* in «Orientamenti Pedagogici» 50 (2003) 3, 481-493.
- *L'apprendimento religioso oggi: la sua chiave ermeneutica.* (Stimoli per la riflessione e il confronto), in «Insegnare Religione» 16 (2003) 1, 4-8.
- *Mladi teška identifikacija Religiozno nčenje damas: posebnosti i itinerarij* [Giovani: una difficile identificazione. Per ripensare l'educazione religiosa giovanile] in «Kateheza» 25 (2003) 2, 133-143.
- *Poticap zarazmišljanje i sučeljavanje* [L'apprendimento religioso oggi: specificità e itinerario], in «Kateheza» 25 (2003) 2, 144-151.
- *Verso una pedagogia dell'apprendimento. L'educazione religiosa nell'orizzonte della Riforma,* in «Orientamenti Pedagogici» 51 (2004) 2, 201-222.
- *Il sapere religioso nella scuola.* (Legittimità e modalità di una presenza), in «Insegnare Religione» 17 (2004) 2, 4-12.
- *Esperienza ermeneutica e linguaggio religioso,* in «ISRE» 11 (2004) 2, 98-120.
- *Riforma della Scuola e processi di apprendimento. L'esperienza nell'educazione religiosa,* in «Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione la Scuola e l'Università» 29 (2004) 1, 51-65.
- *Il paradigma ermeneutico dell'apprendimento,* in «Orientamenti Pedagogici» 52 (2005) 4, 591-603.
- *Esperienza e linguaggio: il sapere religioso,* in «Orientamenti Pedagogici» 52 (2005) 6, 985-1008.
- *L'apprendimento nella scuola della riforma.* (Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico/1), in «Insegnare Religione» 18 (2005) 1, 21-30.
- *Pedagogia dell'apprendimento e insegnamento religioso.* (Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico/2), in «Insegnare Religione» 18 (2005) 2, 4-11.
- *Tradizione e linguaggio nel processo di apprendimento.* (Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico/3), in «Insegnare Religione» 18 (2005) 3, 4-12.
- *Il sapere religioso nella scuola della riforma.* (Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico/4), in «Insegnare Religione» 18 (2005) 4, 4-12.
- *Mistero e ricerca religiosa.* (Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico/5), in «Insegnare Religione» 18 (2005) 5, 4-13.
- *L'orizzonte ermeneutico del linguaggio religioso,* in «Orientamenti Pedagogici» 54 (2007) 5, 849-867.
- *Dire Dio in epoca post-moderna. Il linguaggio della fede,* in «Catechesi» 77 (2007-2008) 1, 17-28.
- *In principio Dio creò. Legittimità del linguaggio credente,* in «Catechesi» 77 (2007-2008) 2, 32-42.
- *Dire Dio. La traccia evocativa,* in «Catechesi» 77 (2007-2008) 4, 44-57.
- *Il linguaggio religioso nell'orizzonte ermeneutico,* in «Catechesi» 77 (2007-2008) 6, 26-37.

- U Početki stvori Bog legitimnost vjrnčkog govora [In principio Dio creò. La legittimità del linguaggio della fede], in «Kateheza» 29 (2007) 4, 320-329.
- Il simbolo nell'esperienza religiosa. Linee interpretative, in «Orientamenti Pedagogici» 56 (2009) 4, 615-631.
- Quale linguaggio per dire Dio? Dalla prova all'itinerario, in «Catechesi» 80 (2010-2011) 3, 41-52.
- Dire Dio dopo Nietzsche, in «Orientamenti Pedagogici» 58 (2011) 1, 71-89.
- Dire... l'indicibile, in «Catechesi» 81 (2011-2012) 3, 15-25.
- A confronto con il mistero, in «Catechesi» 81 (2011-2012) 4, 3-13.
- Dire Dio nel simbolo, in «Catechesi» 81 (2011-2012) 5, 45-58.
- Il presagio di Dio nelle pieghe dell'esistenza, in «Catechesi» 81 (2011-2012) 6, 5-16.
- Dire Dio nell'orizzonte credente, in «Catechesi» 82 (2012-2013) 2, 68-80.
- Itinerario all'invocazione. La riflessione di Gabriel Marcel, in «Catechesi» 82 (2012-2013) 3, 3-15.
- Lo chiamarono Gesù. E apparve la benignità e l'umanità del nostro Salvatore, in «Catechesi» 82 (2012-2013) 3, 73-75.
- Il segreto del Figlio dell'uomo, in «Catechesi» 82 (2012-2013) 5, 75-79.
- Fedeltà, in «Catechesi» 83 (2013-2014) 3, 76-80.
- Fedeltà e impegno personale, in «Catechesi» 83 (2013-2014) 4, 73-77.
- Esistenza nel tempo, in «Catechesi» 83 (2013-2014) 5, 73-77.
- Responsabilità. Identità e consegna/1, in «Catechesi» 84 (2014-2015) 3, 77-80.
- Responsabilità. Identità e consegna/2, in «Catechesi» 84 (2014-2015) 4, 77-81.
- La speranza, in «Catechesi» 84 (2014-2015) 6, 72-78.

pastore@unisal.it ■



«Catechetica ed Educazione» è una testata telematica, iscritta al Tribunale di Roma (registrazione n. 151/16 dicembre 2020), che persegue finalità culturali in ambito pedagogico-catechetico.



ISTITUTO DI CATECHETICA

**Università Pontificia Salesiana
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA