

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 espresse 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. CICATELLI – G. MALIZIA, *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della Religione cattolica in Italia*, Elledici, Torino 2017, 113-128; S. CICATELLI, *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.