

## Appunti per un IRC come cultura religiosa

Sergio Ciatelli\*

### ► SOMMARIO

Nel quadro di una riflessione sull'epistemologia dell'insegnamento della religione cattolica, l'autore propone l'idea che esso possa e debba essere inteso principalmente come cultura religiosa, sia perché si svolge a scuola sia perché la dimensione culturale è quella più facilmente e legittimamente comunicabile a prescindere dalle personali appartenenze confessionali. In tale prospettiva sono quindi delineati i concetti di cultura (come mondo vitale) e di religione (come costruzione umana), per giungere alla nozione di cultura religiosa secondo un approccio applicabile a tutte le discipline scolastiche e caratterizzato da precisi requisiti.

### ► PAROLE CHIAVE

Cultura, Cultura religiosa, Insegnamento della religione, Religione, Scuola.

**\*Sergio Ciatelli:** Direttore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana. Docente Invitato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Con questo contributo s'intende aprire (o riaprire) una discussione sull'epistemologia dell'insegnamento della religione cattolica (IRC), argomento che ha conosciuto una stagione di confronto assai ricco e vivace negli scorsi anni Settanta e Ottanta (grazie anche ai contributi dell'Università salesiana)<sup>1</sup> e che ora sembra essere stato abbandonato, fatte salve ipotesi di lavoro sostanzialmente alternative all'IRC.<sup>2</sup>

La prospettiva che intendiamo proporre, quella di un IRC che si qualifica anzitutto per la sua portata culturale, ci sembra per diversi aspetti originale e comunque poco esplorata nella letteratura del settore. Il titolo parla di "appunti" perché l'idea viene articolata qui in maniera sommaria e schematica con una serie di suggestioni che meriterebbero maggiori approfondimenti, ma si tratta dell'avvio di un dibattito che si spera possa condurre a più fecondi sviluppi.

### 1. La fondazione concordataria

Parlare di IRC come cultura religiosa richiama immediatamente le parole dell'Accordo di revisione del Concordato, che fonda l'attuale IRC proprio sul «valore della cultura religiosa».<sup>3</sup> Il riferimento non vuole essere solo formale e doveroso, ma intende valutare tutte le potenzialità del suo contenuto, dal quale pensiamo di poter ricavare una più solida identità dell'IRC.

Accanto al valore della cultura religiosa il Concordato introduce anche il «patrimonio storico del popolo italiano» per giustificare la specifica confessionarietà di quella cultura religiosa<sup>4</sup> e, soprattutto, colloca il nuovo insegnamento «nel

<sup>1</sup> Cf. ISTITUTO DI CATECHETICA DELL'UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Scuola e religione*, Leumann (TO) 1971 (1° vol.) e 1973 (2° vol.); G.C. MILANESI, *Religione e liberazione. Ricerca sull'insegnamento della religione in Umbria*, SEL, Torino 1971; L. BORGHI et alii, *Dibattito sull'insegnamento della religione. Atti del Colloquio sull'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore (Roma, 5-6 novembre 1971)*, PAS-Verlag, Zürich 1972; ISTITUTO DI CATECHETICA DELL'UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Insegnare religione oggi*, 2 voll., Elledici, Leumann (TO) 1977.

<sup>2</sup> Cf. E. GENRE - F. PAJER, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Claudiana, Torino 2005; M.C. GIORDA - A. SAGGIORO, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, EMI, Bologna 2011; A. BERNARDO - A. SAGGIORO (Edd.), *I Principi di Toledo e le religioni a scuola*, Aracne, Roma 2015; L. PRENNA, *Dio fece tre anelli. Le religioni a scuola*, Aliseicoop, Napoli 2016 (nuova ediz. Europa, Roma 2023).

<sup>3</sup> Legge 25-3-1985, n. 121, "Ratifica ed esecuzione dell'accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede", art. 9.2: «La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado».

<sup>4</sup> Il «patrimonio storico del popolo italiano» è un dato di fatto, la constatazione di un processo sviluppatosi attraverso i secoli nel territorio del nostro Paese, ma non possiamo escludere che in questa formulazione agisca il retaggio del celebre saggio di Benedetto CROCE, *Perché non possiamo non dirci "cristiani"*, in «La Critica» 40 (1942) 289-297.

quadro delle finalità della scuola», portando a compimento un processo di scolarizzazione della disciplina partito già da tempo e proseguito anche grazie alla nuova impostazione concordataria.<sup>5</sup> Nonostante la complementarità e l'interdipendenza di questi tre aspetti (cultura religiosa, patrimonio storico e finalità della scuola), in questa sede ci soffermeremo esclusivamente sul primo, per il taglio particolare che intendiamo dare al discorso.

È probabile che chi ha sottoscritto il Concordato del 1984, da entrambe le Parti, non fosse pienamente consapevole delle molte e varie conseguenze implicite nel riconoscimento del valore della cultura religiosa. Proprio per questo il percorso che proponiamo intende prendere solo spunto dal testo concordatario per tentare una ridefinizione dell'epistemologia dell'IRC, che vorrebbe essere autonoma da estrinseci fondamenti giuridici. Il problema può essere più in generale affrontato in chiave politica (ricerca di un equilibrio tra istituzioni indipendenti e sovrane), giuridica (l'importante è gestire correttamente la facoltatività), filosofico/teologica (l'identità della religione, e di quella cattolica in particolare), pedagogica (l'insegnabilità della religione), didattica (il *medium* è il messaggio, quindi il metodo definisce l'oggetto). Qui vogliamo tentare soprattutto un approccio epistemologico (che cos'è l'IRC, cioè che cosa può/deve essere), tenendo ovviamente presenti tutte le altre dimensioni indicate, ciascuna delle quali meriterebbe una specifica trattazione.

Anzitutto, partendo comunque dal Concordato, il soggetto che in quel testo riconosce il valore della cultura religiosa è la Repubblica italiana, non entrambe le Parti firmatarie dell'Accordo e nemmeno la sola Chiesa (per la quale l'affermazione potrebbe apparire ovvia, anche se non scontata). Se è la sola Parte civile a riconoscerlo, deve trattarsi di un valore sostanzialmente laico, intendendo ovviamente la laicità nei termini proposti ormai in maniera definitiva dalla Corte costituzionale.<sup>6</sup>

In secondo luogo, notiamo che il valore è la *cultura* religiosa e non la religione, che già è tutelata dalla Costituzione e non ha bisogno di ulteriori riconoscimenti. Ciò che qui interessa è che il valore in discussione è un modo particolare di presentarsi della religione, quando cioè essa assume la forma della cultura religiosa.

Dunque – terza osservazione – la religione, a giudizio del Concordato, può essere legittimamente considerata un oggetto culturale (o forse dovremmo dire un soggetto culturale, dato che essa è autrice/produttrice di quella cultura).<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Non si può non ricordare il contributo importante offerto al processo di scolarizzazione dell'IRC dalla rivista «Religione e scuola», soprattutto negli anni della direzione di Flavio Pajer (1978-88).

<sup>6</sup> Cf. CORTE COSTITUZIONALE, sentenza n. 203 dell'11 aprile 1989: «Il principio di laicità, quale emerge dagli artt. 2, 3, 7, 8, 19 e 20 della Costituzione, implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale».

<sup>7</sup> L'affermazione appare ovvia, ma si può ricordare come in sede giurisprudenziale non siano mancate posizioni contrarie: «Qualsiasi religione – per sua natura – non è né un'attività culturale, né artistica, né ludica, né un'attività sportiva né un'attività lavorativa ma attiene all'essere più profondo della spiritualità dell'uomo ed a tale stregua va considerata a tutti gli effetti» (TAR DEL LAZIO, sez. III quater, sentenza 7076/2009, poi annullata dal Consiglio di Stato, sez. VI, con decisione 2749/2010); «Si pone, all'evidenza, un problema di libertà di coscienza e di religione

Quarta e ultima considerazione (che potrebbe essere letta tanto come una conseguenza quanto come una premessa di tutto il percorso fin qui compiuto): è solo in quanto oggetto/soggetto culturale che la religione può avere diritto di cittadinanza nella scuola, cioè può essere insegnata e appresa in maniera laica, ovvero a prescindere dall'appartenenza confessionale dei discenti, anche perché, per rimanere sul terreno costituzionale, «la scuola è aperta a tutti», come recita l'art. 34 della Costituzione, con una formula che non può non essere impegnativa anche per l'IRC.

## 2. Sui concetti di cultura e di religione

Fatte queste premesse, possiamo addentrarci nel merito dei singoli concetti che compongono la formula concordataria. Possiamo trascurare, quanto meno per motivi di spazio, di trattare il concetto di valore, dato che esso costituisce il presupposto di tutto il discorso: se non si ammette che esistano dei valori (condivisi o condivisibili), non ha senso interrogarsi sulla loro natura.

Proviamo quindi a esaminare distintamente (e poi congiuntamente) i concetti di cultura e di religione. Si tratta di un'impresa del tutto sproporzionata alle intenzioni di questo contributo, vista l'oggettiva complessità dei concetti e la bibliografia sterminata che li analizza. Tuttavia, tentiamo lo stesso di tracciare un percorso orientativo, che sarà inevitabilmente, in entrambi i casi, radicalmente selettivo e funzionale alle conclusioni che intendiamo raggiungere.

### 2.1. Il concetto di "cultura"

Cominciamo dalla cultura, che ci si presenta come un concetto quanto meno bivalente, da intendere cioè sul piano individuale e sociale: come sapere personale (avere una certa cultura) e come sistema di significati e di valori (appartenere a una certa cultura).

Tra gli innumerevoli autori che si potrebbero citare, per impostare laicamente il discorso vogliamo partire da I. Kant, che nella *Critica del giudizio* dice che «la cultura soltanto può essere lo scopo ultimo che la natura abbia ragione di porre relativamente alla specie umana». <sup>8</sup> In altre parole, per Kant la natura dell'uomo è fatta di cultura. Sembra una soluzione salomonica rispetto al dibattito secolare sull'alternativa tra natura e cultura, ma individua sinteticamente la caratteristica più propria dell'uomo non solo nell'essere dotato di ragione/linguaggio (*lògos*), come diceva Aristotele, ma nell'essere capace di produrre oggetti culturali o simbolici, come successivamente argomenterà per esempio E. Cassirer. <sup>9</sup>

---

per gli alunni non aderenti a tale dottrina [*scil.* cattolica], non attenendo l'insegnamento in questione genericamente alla sfera culturale e non essendo esso assimilabile agli altri insegnamenti» (CONSIGLIO DI STATO, sez. VI, sentenza 4634/2018).

<sup>8</sup> I. KANT, *Critica del giudizio*, § 83, tr. A. Gargiulo, rev. V. Verra, Laterza, Roma-Bari 1974, 308.

<sup>9</sup> Cf. E. CASSIRER, *Saggio sull'uomo. Introduzione ad una filosofia della cultura*, Armando, Roma 1969, 144ss. Cf., dello stesso autore, *Filosofia delle forme simboliche*, 3 voll., La Nuova Italia, Firenze 1964.

Sul piano psicologico oggi dobbiamo fare i conti con J.S. Bruner, per il quale «la mente non potrebbe esistere senza la cultura».<sup>10</sup> Non possiamo cioè immaginare in astratto il funzionamento della nostra mente a prescindere dalla cultura in cui essa vive e dalla quale è condizionata. Soprattutto, non dobbiamo rinchioderci in un concetto arido di cultura, fatto di saperi specialistici o di elaborazioni raffinate; se la cultura è un fatto umano, dobbiamo renderla significativa per noi e renderla vitale, integrarla nella nostra esistenza (come del resto facciamo inavvertitamente per tante altre manifestazioni “culturali” della nostra vita: dall’uso della lingua alla pratica sportiva, dalla costruzione di relazioni sociali alle varie forme di divertimento), seguendo così la raccomandazione di F. Nietzsche che metteva in guardia contro un’«erudizione che non diventa vita».<sup>11</sup> Insomma, siamo soggetti culturali e non possiamo definire la nostra vita a prescindere da una serie di coordinate culturali.

Il secondo significato di cultura, come sistema di valori, e la sua declinazione al plurale in prospettiva multiculturale, rimane per ora sullo sfondo, anche se si tratta di un tema con cui è necessario confrontarsi proprio a proposito della religione.<sup>12</sup>

Per tornare alla nostra impostazione può essere utile il famoso discorso che Giovanni Paolo II tenne all’UNESCO nel 1980, in cui si afferma che «l’uomo vive una vita veramente umana grazie alla cultura. [...] La cultura è ciò per cui l’uomo in quanto uomo diventa più uomo, “è” di più, accede di più all’“essere”».<sup>13</sup> A prescindere dalla consonanza con l’affermazione kantiana da cui siamo partiti, quel discorso meriterebbe di essere attentamente meditato per coglierne le numerose suggestioni, che in questa sede ci possono interessare soprattutto perché «il compito primario ed essenziale della cultura in generale e anche di ogni cultura, è l’educazione. L’educazione consiste in sostanza nel fatto che l’uomo divenga sempre più umano, che possa “essere” di più e non solamente che possa “avere” di più, e che, di conseguenza, attraverso tutto ciò che egli “ha”, tutto ciò che egli “possiede”, sappia sempre più pienamente, “essere” uomo».<sup>14</sup> In estrema sintesi, la cultura (ogni cultura) ha un’intrinseca natura educativa in quanto riferita essenzialmente (ontologicamente) all’essere dell’uomo (che non sarebbe tale se non venisse in qualche modo educato).

<sup>10</sup> J.S. BRUNER, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997, 17. In realtà il principio del ruolo fondamentale della cultura nei processi di apprendimento è presente nel pensiero di Bruner da molto prima della formulazione della sua tarda maturità; si veda, ad esempio, il saggio del 1965 su *Lo sviluppo della mente*, oggi raccolto in J.S. BRUNER, *Il significato dell’educazione*, Armando, Roma 2012, 89-109.

<sup>11</sup> F. NIETZSCHE, *Sull’utilità e il danno della storia per la vita* (or. 1874), Adelphi, Milano 1990, 40.

<sup>12</sup> Molto suggestiva, ma estranea al nostro approccio, almeno in prima approssimazione, è la prospettiva di O. ROY, *La santa ignoranza. Religioni senza cultura*, Feltrinelli, Milano 2009, che si domanda per esempio quanto una religione possa ridursi a una cultura o recuperare una propria identità solo liberandosi da legami culturali.

<sup>13</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all’UNESCO*, Parigi, 2 giugno 1980, nn. 6 e 7. Si può ancora ricordare che nell’enciclica *Fides et ratio* (1998) sempre Giovanni Paolo II ha icasticamente affermato che «ogni uomo è inserito in una cultura, da essa dipende, su di essa influisce. Egli è insieme figlio e padre della cultura in cui è immerso» (n. 71).

<sup>14</sup> *Ibidem*, n. 11.

Sul piano educativo ciò che può soprattutto interessarci è la natura relazionale della cultura. L'uomo è un essere culturale perché è un essere relazionale. La cultura è un prodotto sociale, sia nella sua dimensione comunitaria sia in quella individuale, in quanto la cultura non si sviluppa naturalmente ma è il risultato di un processo di mediazione umana, deve essere appresa.

Il luogo deputato all'apprendimento è propriamente la scuola, per cui possiamo chiederci a questo punto se e come essa sia un luogo di cultura. Da un punto di vista formale, essa è definita nella nostra legislazione come luogo di trasmissione ed elaborazione della cultura,<sup>15</sup> ma c'è da chiedersi se all'offerta "culturale" della scuola corrisponda una domanda altrettanto "culturale" da parte degli alunni e della società in genere. La cultura, in altre parole, per come la vorremmo intendere, è un costrutto complesso e umanizzante, mentre oggi la domanda sembra essere piuttosto indirizzata ai saperi strumentali, utili, finalizzati all'applicazione esteriore più che alla coltivazione interiore della nostra umanità. Anche con questo tipo di problematica dobbiamo confrontarci (e si tratta ancora una volta di questioni di enorme portata che qui si possono solo accennare).

Insomma, la cultura è fondamentale fattore di omniazione, condizione di sviluppo della persona e conseguenza di quello stesso sviluppo, una volta che dal singolo spostiamo lo sguardo sulla comunità umana (e sulle diverse comunità umane che convivono su questo pianeta). Quella religiosa è un caso particolare di cultura e dunque è un contributo a quel processo di omniazione, da un lato insieme alle culture artistica, scientifica, letteraria, giuridica, ecc., e dall'altro alle culture nazionali o locali. Ma per entrare nel merito della cultura religiosa occorre esaminare prima, almeno sommariamente, il concetto di religione.

## 2.2. Il concetto di "religione"

Per parlare di religione è inevitabile confrontarsi con il parallelo concetto di fede; e un primo problema è proprio costituito dalla distinzione tra i due fenomeni (che risulta, per inciso, piuttosto assente in ambito giuridico). Anche in questo caso si tratta di questioni che non possono nemmeno essere tratteggiate in poche parole e ci dobbiamo affidare a una comprensione (o precomprensione) intuitiva, ma non si può non partire dalla relazione tra fede e religione perché i due concetti si spiegano reciprocamente.

La fede, intesa come atto personale di credenza in una realtà superiore (*fides qua creditur*, nel linguaggio teologico), fonda l'esistenza di una religione, intesa come sistematizzazione collettiva di quelle convinzioni personali (*fides quae creditur*, per gli addetti ai lavori).<sup>16</sup> In altre parole, se la fede è una dimensione della vita individuale, la religione è un fenomeno culturale, una produzione umana, in cui si riconoscono più persone accomunate dalla stessa fede. La precedenza cronologica della fede personale sulla religione appare abbastanza ovvia, quanto meno perché il contrario è impossibile nella fase originaria del fenomeno: solo una volta che si è costituita una religione si può immaginare che vi si possa aderire personalmente e che dunque la fede possa seguire alla religione, anche se

<sup>15</sup> DPR 31-5-1974, n. 417, art. 2, poi riprodotto in DLgs 16-4-1994, n. 297, art. 395, c. 1.

<sup>16</sup> Cf. AGOSTINO, *De Trinitate*, 13, 2, 5.

tutta la questione può sembrare il problema dell'uovo e della gallina data la difficoltà (o almeno l'inopportunità) di separare i diversi momenti, che si rimandano continuamente a vicenda.<sup>17</sup>

Come osserva Filoramo (di proposito scegliamo uno studioso laico), la peculiarità del fatto religioso «risiede nello scarto differenziale tra ciò che una religione come sistema culturale è (prodotto umano puramente sociale, culturale, storico) e ciò che essa pretende di essere (realtà fondatrice e giustificatrice della società, della cultura, della storia)».<sup>18</sup> Se insistiamo sulla differenza tra fede e religione è anche perché sul terreno dell'IRC l'equivoco è spesso presente, magari strumentalmente provocato per ragioni polemiche.

### 2.2.1. Religione o religioni

Anche nel caso della religione dobbiamo fare i conti con la sua pluralità, così come con la pluralità delle culture. Ma soprattutto, a proposito di religione vogliamo soffermarci su un aspetto metodologico che a nostro parere ha grande importanza ai fini dell'IRC: per definire la religione si deve partire dalla pluralità delle religioni esistenti o dall'idea di religione e dall'universalità dell'esperienza religiosa? Le due prospettive sono palesemente antitetiche e corrispondono sostanzialmente a un procedimento induttivo o deduttivo. Il pluralismo religioso è indiscutibilmente un dato di fatto, ma cos'è che ci consente di raccogliere le diverse religioni sotto un'unica categoria? Potremmo in altre parole domandarci se si debba parlare solo di religioni o si debba anzitutto dare spazio a un concetto sintetico di religione (e a quali condizioni). La questione, come è facile immaginare, è di vitale importanza per l'IRC.

La prospettiva è per noi inevitabilmente condizionata dall'attuale posizione della Chiesa sul pluralismo religioso. Dopo il Vaticano II non è più immaginabile una difesa unilaterale della verità cattolica *contro* le false dottrine degli "infedeli". C'è da chiedersi se anche le altre confessioni condividano questa impostazione dialogica, ma non è di questo che intendiamo parlare (anche perché ci troveremo di nuovo a sostenere una superiorità cattolica). Non è in questione il dialogo in quanto tale, che è una scelta pressoché obbligata nel contesto contemporaneo,<sup>19</sup> ma è da decidere se il dialogo debba essere inter-religioso o intra-

<sup>17</sup> Cf. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA NUOVA EVANGELIZZAZIONE, *Direttorio per la catechesi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020, nn. 55ss. Cf. anche U. MONTISCI, *Il "primo annuncio" nel processo di evangelizzazione*, in UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA - ISTITUTO DI CATECHETICA, *Fare catechesi oggi in Italia. Tracce e percorsi per la formazione dei catechisti*, U. Montisci (Ed.), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2023, 403-417.

<sup>18</sup> G. FILORAMO, *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino 2004, 76.

<sup>19</sup> Osserviamo incidentalmente che, come si può leggere in un recente documento vaticano, «la Chiesa ha come dimensione costitutiva il dialogo in quanto essa trova il suo sviluppo proprio nella dinamica dialogica trinitaria, in quella tra Dio e l'uomo e in quella tra gli uomini» (CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *L'identità della scuola cattolica per una cultura del dialogo*, Roma, 25 gennaio 2022, n. 30).

religioso, cioè se si voglia applicare il metodo dialogico alla pluralità delle manifestazioni religiose o alla ricerca dell'identità profonda dell'esperienza religiosa, che rimane identica nella varietà delle sue manifestazioni.<sup>20</sup>

Un riferimento suggestivo ed esemplificativo può essere in proposito il duplice significato di un approccio fenomenologico alla tematica religiosa (che può ripercuotersi sull'IRC): da una parte, possiamo infatti intendere genericamente la fenomenologia come semplice descrizione delle diverse realtà religiose; dall'altra, la ricerca più specificamente e tecnicamente fenomenologica (in senso filosofico husserliano) ci conduce invece a cercare l'essenza della religione al di sotto delle sue manifestazioni esteriori.<sup>21</sup> Inutile dire che la nostra simpatia va alla seconda accezione del termine, che dunque, nel caso della religione, ci colloca sulla delicata linea di confine tra la *fides qua* e la *fides quae*, cioè sul vissuto personale (*l'Erlebnis* religioso, per dirlo con un vocabolo husserliano) che fonda gli aspetti visibili della religione, i quali solo nella riconduzione a quel vissuto possono trovare il loro significato. Del resto, anche nel momento in cui ci limitiamo al semplice confronto tra confessioni religiose diverse siamo guidati da criteri e chiavi di lettura ricavati dalla comune esperienza religiosa (la trascendenza, la preghiera, la comunità, i riti, ecc.), come è didatticamente più appropriato soprattutto nei primi livelli di scolarità per avviare poi una circolarità ermeneutica destinata a concettualizzazioni più complesse.

Se da un punto di vista teorico non possiamo prescindere da un'idea preliminare di religione nel momento in cui ci accingiamo al suo studio,<sup>22</sup> dal punto di vista pratico dobbiamo partire da un'esperienza religiosa particolare per risalire a quell'idea ed eventualmente correggere l'iniziale precomprensione.<sup>23</sup> Siamo

<sup>20</sup> Cf. F. ARICI - R. GABBIADINI - M.T. MOSCATO, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014; M.T. MOSCATO et alii, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017. Entrambi i titoli appartengono a una collana dedicata a *L'esperienza religiosa. Studi e ricerche multidisciplinari*, in cui sono apparsi finora una quindicina di volumi.

<sup>21</sup> Tra le numerose opere di E. HUSSERL si vedano in particolare: *Ricerche logiche* (or. 1900-01), Il Saggiatore, Milano 1968, 2 voll.; *L'idea della fenomenologia* (or. 1907), Il Saggiatore, Milano 1980; *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (or. 1913), Einaudi, Torino 1965.

<sup>22</sup> È il problema che, per esempio, poneva Socrate nel *Menone*, quando osservava che «non è possibile all'uomo cercare né quello che sa né quello che non sa: quel che sa perché conoscendolo non ha bisogno di cercarlo; quel che non sa perché neppure sa cosa cerca» (PLATONE, *Menone*, 80e, tr. F. Adorno, in ID., *Opere complete*, Laterza, Bari 1975, 277). In una diversa prospettiva riprendeva la questione Hegel a proposito della filosofia e riteniamo che il principio si possa applicare anche alla religione: «La storia d'un argomento è necessariamente collegata in modo strettissimo all'idea che ci facciamo di esso» (G.W.F. HEGEL, *Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1930, vol. I, 5), con la conseguenza che nel caso della filosofia «simile trattazione diventa senz'altro essa stessa la scienza della filosofia» (*ibidem*, 7). Se la scienza (o conoscenza) della filosofia si risolve nella sua storia, l'essenza della religione si può ricavare dalle sue varie e concrete manifestazioni.

<sup>23</sup> Di proposito usiamo una terminologia propria della filosofia ermeneutica, per richiamare l'impostazione delineata da Z. Trenti per una didattica ermeneutica esistenziale dell'IRC (cf. Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (TO) 1990; ID. - R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Torino 2006; 2ª ediz. 2022).

infatti convinti che possa valere sul terreno religioso ciò che Bruner diceva a proposito della cultura: come non può esistere un'attività psichica senza una cultura, così non può esserci un discorso religioso se non a partire da una specifica esperienza o confessione religiosa.

In un contesto in cui il punto di partenza appare così problematico, per spezzare il circolo ermeneutico che rimanda continuamente dal tutto alle parti, e viceversa, pur nella convinzione che non si tratti di un circolo vizioso,<sup>24</sup> conviene valorizzare l'approccio dialogico imposto dal pluralismo religioso e sviluppare il discorso nei termini di un gioco di domande e risposte.

### 2.2.2. Domande e risposte

La dichiarazione *Nostra Aetate* ha impostato il senso di una religione in termini di ricerca: «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».<sup>25</sup>

Non è un caso la scelta di *Nostra Aetate* per introdurre il discorso, perché questo documento consente di tenere insieme la varietà e l'unitarietà della materia religiosa. Se c'è un'antropologia comune in base alla quale le domande sono le stesse per tutti, le risposte possono essere legittimamente diverse (e questo è già un ottimo punto di partenza culturale e didattico per l'IRC).

Il problema, semmai, è la formulazione delle domande, se vogliamo essere fedeli a un'impostazione laica o preconfessionale che non escluda nessuno. Da un lato dobbiamo infatti sempre tenere presente la lezione di L. Wittgenstein, per il quale «se una domanda può porsi, può pure aver risposta»,<sup>26</sup> da cui deriva che esistono domande sbagliate che non possono avere risposta (o che conducono a risposte sbagliate). D'altro canto, insegna H.G. Gadamer che «comprendere una domanda significa porla. Comprendere un certo pensiero significa comprenderlo come risposta a una domanda».<sup>27</sup> Trasferito sull'IRC ciò vuol dire che occorre fare la massima attenzione al modo di formulare le domande, sia perché esse devono essere delle domande autentiche, e non condurre artificialmente a una risposta prestabilita, sia perché devono mantenere la loro dimensione religiosa per evitare di perdere il loro significato specifico (troppo spesso, per esempio, la trattazione massmediatica della materia religiosa usa categorie sociali, politiche, giuridiche, o comunque non religiose). A nostro parere, se una domanda è posta in maniera

<sup>24</sup> Cf. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo* (or. 1927), UTET, Torino 1969, 250; H.G. GADAMER, *Verità e metodo* (or. 1960), Bompiani, Milano 1983, 343.

<sup>25</sup> CONCILIO VATICANO II, Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane *Nostra Aetate*, n. 1.

<sup>26</sup> L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, prop. 6.5, tr. A.G. Conte, Einaudi, Torino 1974, 81.

<sup>27</sup> GADAMER, *Verità e metodo*, 433.

radicale è già una domanda religiosa, perché ci costringe a misurarci con l'assoluto.

### 2.3. Il concetto di "cultura religiosa"

Se ora proviamo a mettere insieme i concetti di cultura e di religione fin qui tratteggiati, vediamo che essi hanno in comune il fatto di essere produzione umana al livello più elevato e complesso. Nell'abbinarli sarebbe teoricamente possibile parlare tanto di "cultura religiosa" quanto di "religione culturale", ma ognuno vede come la seconda locuzione appaia meno convincente sia perché linguisticamente improbabile sia perché concettualmente astratta. In entrambi i casi può applicarsi una comprensione in termini di rapporto tra genere e specie, ma nel caso della religione culturale ci sembra di essere di fronte a una forzatura, nel tentativo di snaturare il dato religioso (genere) per confinarlo in una dimensione esclusivamente intellettuale (specie). Più convincente è invece la cultura religiosa, che ha il pregio di attribuire alla cultura come fenomeno universalmente umano il ruolo di genere e alla religione la condizione di specie, quanto meno perché per qualcuno la condizione umana può prescindere dalla dimensione religiosa (che comunque si declina in maniera plurale). Possiamo quindi continuare a costruire la nostra argomentazione sulla categoria di cultura religiosa nella convinzione di percorrere una strada epistemologicamente e pedagogicamente significativa.

La cultura religiosa è il risultato di un'attività umana nel duplice senso di un oggetto destinato a una dimensione orizzontale (la cultura) e a una dimensione verticale (la religione). Se manca una delle due non siamo in presenza di cultura religiosa: una trattazione meramente esteriore della vita religiosa può rimanere al livello dell'osservazione etnografica; una trattazione prevalentemente preoccupata della fede personale o della fedeltà al *kerigma* (usiamo una categoria cristiana ma il richiamo può valere anche per altre religioni) rischia di essere solo un discorso spirituale o un'elaborazione teologica. La soluzione consiste nel muoversi in equilibrio sul crinale che divide i due versanti, senza scivolare dall'una o dall'altra parte.

La vera cultura religiosa non deve perdere in culturalità per rimanere attaccata alla dimensione religiosa (per esempio, nell'esclusivo richiamo al trascendente o alla dottrina) né deve perdere in religiosità per essere fedele a una dimensione culturale che si vorrebbe rigidamente aconfessionale. Il merito della cultura religiosa è proprio nel saper coniugare i due aspetti con sapienza ed equilibrio: la letteratura religiosa non è meno letteratura per il fatto di essere religiosa, né l'arte sacra è meno arte per via del suo contenuto particolare; anzi, la trasposizione culturale concretizza e umanizza l'esperienza religiosa personale (la *fides qua*), così come l'ispirazione religiosa arricchisce e completa la strumentazione culturale con nuovi contenuti specifici (la *fides quae*).

Di nuovo ci troviamo a dover tenere insieme la sfera oggettiva e quella soggettiva della religione, non per alimentare la confusione ma per sottolineare la specificità del costruito. La religione – lo abbiamo ripetuto più volte – è per sua natura un fatto culturale, ma nella comunicazione umana che non sia finalizzata

alla fede personale (nello spazio pubblico, direbbe J. Habermas)<sup>28</sup> la cultura religiosa è terreno di incontro su cui tutti possono confrontarsi e arricchirsi nella propria umanità, prima ancora che nella propria religiosità. La cultura religiosa è, insomma, una dimensione essenzialmente laica in quanto strumento di crescita umana, quindi appropriata alla sede scolastica.

### 3. L'IRC come cultura religiosa

Fissate queste coordinate, possiamo ora cercare di applicare il concetto di cultura religiosa all'IRC per verificarne l'eventuale efficacia pedagogica e didattica.

In realtà dovremmo ancora dare spazio a una riflessione preliminare sulla natura della scuola, dato che l'IRC esiste solo in ambito scolastico e da esso trae identità e scopo (le «finalità della scuola» richiamate dal Concordato). Non vogliamo però allungare il discorso con altre considerazioni che inevitabilmente sarebbero sommarie e incomplete, dato che anche un'indagine sulla natura della scuola richiederebbe un approfondimento adeguato.<sup>29</sup> Diamo quindi per acquisito un concetto generico di scuola quale luogo istituzionale di socializzazione e di apprendimento delle giovani generazioni ad opera di personale qualificato.

Premesso inoltre che l'IRC dichiara nel suo stesso nome di essere un insegnamento, potremmo interrogarci anche sulla natura di una disciplina scolastica. Qualcuno potrebbe eccepire sulla disciplinarietà dell'IRC, ma il fatto di essere inserito nel curriculum scolastico, di far parte dell'orario di lezione, di avere un insegnante dedicato, di avere programmi/indicazioni e libri di testo, dovrebbe giustificare – almeno in prima approssimazione – l'identità “disciplinare” dell'IRC. Sicuramente si tratta di un insegnamento atipico, ma non dovrebbero esserci dubbi sulla sua natura di disciplina scolastica (nonostante le già viste riserve di certa magistratura).

La riflessione potrebbe inoltre allargarsi alla pratica didattica, che incide materialmente sull'identità (almeno percepita) di una disciplina. Dalla psicologia comportamentista e dal paradigma associazionista possiamo far discendere il modello di scuola e di didattica tradizionale, tutta concentrata sulla trasmissione delle conoscenze mediante un esercizio prevalentemente mnemonico. Un concetto più aggiornato di scuola e di didattica ci conduce al costruttivismo e punta sulla rielaborazione personale dei contenuti appresi da parte dell'alunno e sul corrispondente costruito della competenza, da qualche decennio categoria chiave della didattica a livello nazionale e internazionale.<sup>30</sup> Un'evoluzione del costruttivismo può essere la già ricordata didattica ermeneutica esistenziale di Trenti e di tanti altri autori che si sono occupati di pedagogia ermeneutica, ravvisandovi un

<sup>28</sup> Cf. J. HABERMAS, *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll., il Mulino, Bologna 1997.

<sup>29</sup> Sulle finalità della scuola cf. S. CICALI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, 19-24.

<sup>30</sup> Per una sintesi essenziale della ricca bibliografia sull'argomento rinviamo a ID., *La scuola delle competenze*, Elledici-Il Capitello, Torino 2011. Sulla specifica competenza religiosa si veda ancora ID., *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 172-177.

modello didattico particolarmente fecondo.<sup>31</sup> Per un approccio ancora più innovativo ci sembra altresì utile riflettere sull'idea che l'insegnamento «potrebbe costituire addirittura l'“evento” che apre alle possibilità di esistere» come soggetti (e non solo come parti di una procedura di apprendimento).<sup>32</sup>

In ogni caso, a prescindere dal modello didattico cui ci si vuole rifare (e che rientra tra le libere scelte metodologiche di ciascun insegnante), va esplorata l'efficacia della cultura religiosa applicata all'IRC, cioè l'impostazione dell'intera disciplina secondo le categorie proprie di un discorso genuinamente culturale, né specialisticamente erudito né superficialmente descrittivo.

Il nodo fondamentale è l'idea di cultura come sistema di conoscenze, metodi e valori in cui ci riconosciamo e che ci costituisce come persone, cioè esseri di cultura. Ogni disciplina scolastica dovrebbe condividere questa impostazione di fondo per valorizzare di volta in volta la cultura linguistica, artistica, letteraria, scientifica, storica, giuridica, ecc., e nel caso dell'IRC si dovrebbe riconoscere nella cultura religiosa l'approccio più adeguato alla sede scolastica in quanto da un lato fondato confessionalmente per garantire la specificità e autenticità della religione cattolica e dall'altro riferito alla comune natura umana dell'alunno e dell'insegnante, che condividono, al di là di ogni confessione, l'appartenenza alla medesima cultura quanto meno perché adottano proprio la chiave di lettura culturale per decifrare questo particolare settore della realtà del mondo e della vita.<sup>33</sup>

Ovviamente, non può mancare un'attenta valutazione della cultura che si produce e cui si appartiene. Soprattutto sul piano educativo non si può accettare qualsiasi cultura, dato che esiste una cultura dell'illegalità, della violenza, del pregiudizio, del potere fine a sé stesso, ecc., cioè culture antiumane e contrarie al progetto educativo che riteniamo la scuola debba perseguire. Occorre quindi esprimere un giudizio e impegnarsi solo nella trasmissione e produzione di una cultura positiva e funzionale al bene comune e alla crescita della persona. Anche per quanto riguarda l'IRC occorrerà circoscrivere accuratamente il concetto di religione, dato che vi si potrebbe far rientrare anche la superstizione,<sup>34</sup> il fonda-

<sup>31</sup> Cf. ID., *Pensare la pedagogia in prospettiva ermeneutico-esistenziale*, in R. ROMIO (Ed.), *L'ermeneutica esistenziale. Aspetti filosofici, teologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Elledici, Torino 2023, 91-140.

<sup>32</sup> Cf. G.J.J. BIESTA, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022, 10. L'autore intende superare il modello costruttivista, poiché «concepire [...] la conoscenza come “evento” di ricezione piuttosto che come “atto” di costruzione ci pone in una posizione molto diversa rispetto al mondo» (*ibidem*, 47), una posizione di ascolto, di cura e di “farsi carico”. Per approfondire l'impostazione dell'autore cf. anche ID., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023; ID., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab, Roma 2023.

<sup>33</sup> Per completezza si deve ricordare che all'insegnante di religione cattolica è richiesta una sicura appartenenza ecclesiale che invece non è richiesta all'alunno, ma qui interessa solo il comune terreno umano e culturale del discorso.

<sup>34</sup> Si può notare come già i programmi di religione della riforma Gentile prevedessero la «correzione di pregiudizi e superstizioni popolari» nelle scuole del grado preparatorio, come erano chiamate allora le scuole materne (RD 1-10-1923, n. 2185, art. 7). La stessa impostazione era stata conservata nei primi orientamenti per la scuola materna statale, al fine di «evitare atteggiamenti e metodi che possono condurre, e talvolta hanno condotto, negli ambienti familiari meno

mentalismo, il fanatismo, ecc., tutti aspetti che possono avere in astratto una dignità culturale come oggetti di studio, ma che non sono accettabili né in una sede istituzionalmente educativa né in una prospettiva cattolica aggiornata.

### 3.1. Dimensioni della cultura religiosa

Se la scuola è luogo di acculturazione e inculturazione, l'impostazione culturale deve riguardare tanto l'IRC quanto le altre discipline scolastiche. Proviamo allora a elencare schematicamente almeno otto fattori che, a nostro parere, qualificano la prospettiva culturale che dovrebbe descrivere l'epistemologia di ogni disciplina e quindi anche dell'IRC.

In primo luogo la cultura si alimenta di una strumentazione *razionale*, cioè di un linguaggio condiviso o condivisibile da tutti a prescindere dalle valutazioni che ognuno può esprimere sul contenuto particolare di quella cultura. Occorre mettersi anzitutto d'accordo sul significato della ragione di cui si parla, da intendere non nei termini riduttivi di un razionalismo di stampo illuminista ma di una razionalità più ampia, che sappia ricomprendere tutte le dimensioni di una vita propriamente umana. In ambito religioso ciò vuol dire non ridurre il discorso alla dimostrazione delle ragioni di una fede ma allargarlo alla complessità e integralità della natura umana.<sup>35</sup>

In secondo luogo, si deve riconoscere la *sistemicità* che definisce ogni cultura. Un insieme casuale ed estemporaneo di fenomeni eterogenei non è una cultura ma solo l'espressione di soggettività autonome, che forse alla prova del tempo potranno dare luogo a forme culturali organizzate e riconoscibili. In particolare, la religione è per sua natura un sistema di valori e di significati tra loro collegati da una comune e coerente ispirazione. Una religione *fai-da-te* non è cultura religiosa, anche se oggi possiamo riconoscere la diffusione di un simile atteggiamento, che per la sua intrinseca variabilità non può considerarsi religione.

Appare inoltre appropriato parlare di *storicità*, in quanto ogni oggetto culturale è temporalmente e spazialmente connotato, così come lo è la persona umana che l'ha prodotto.<sup>36</sup> La religione cattolica, a maggior ragione per il fatto di essere una religione rivelata, ha una sua storia, fatta di eventi fondanti e di sviluppi successivi. Ciò non vuol dire trasformare le lezioni di IRC in un corso di storia del cristianesimo o di storia della Chiesa, ma la valorizzazione della dimensione storica serve a mettere in evidenza quanto di semplicemente umano appartiene all'esperienza religiosa sedimentata in una tradizione.

In tale prospettiva, un approccio culturale deve necessariamente fare riferimento a *fonti* documentarie, che nel caso della fede cattolica sono in primo

---

preparati, a superstizioni, a pregiudizi, a formalismi che incidono negativamente sulla personalità infantile» (DPR 10-9-1969, n. 647). Il contrasto della superstizione compare di nuovo nelle attuali *Linee guida* per l'IRC nel primo biennio degli istituti tecnici, professionali e nell'istruzione e formazione professionale (DPR 20-8-2012, all. 2, 3, 4).

<sup>35</sup> Sull'esigenza di allargare la nostra idea di ragione, cf. BENEDETTO XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Discorso nell'università di Regensburg (Ratisbona), 12 settembre 2006. Per un'analisi dell'esperienza religiosa in termini di ragionevolezza e non di sola razionalità cf., per esempio, L. GIUSSANI, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1997.

<sup>36</sup> Le radici di questa impostazione risalgono, come è noto, a Giambattista VICO, di cui si veda *La scienza nuova. Le tre edizioni del 1725, 1730 e 1744*, Bompiani, Milano 2012.

luogo fonti bibliche, cioè testi da accostare con una corretta ermeneutica che ne riconosca al tempo stesso la storicità e l'ispirazione. Anche in questo caso non si vuole trasformare l'IRC in un corso di esegesi scritturistica, ma appare ovvio che non può esserci discorso sulla religione cattolica senza un solido e consapevole fondamento biblico.<sup>37</sup>

Nella storia e nelle fonti della tradizione religiosa trova poi spazio un *linguaggio* specifico, che deve essere compreso e utilizzato in maniera corretta, non tanto per acquisire pedantemente un vocabolario tecnico quanto per riconoscere le peculiarità del discorso specificamente religioso.<sup>38</sup> Il rischio può infatti essere che un approccio culturale diluisca la religione in una quantità di riferimenti storici, artistici, letterari, filosofici, perdendo proprio la tipicità delle categorie religiose (che non sono solo teologiche o dottrinali). Se altre discipline possono parlare di religione dal proprio punto di vista (storico, artistico, filosofico, ecc.), all'IRC spetta parlare "religiosamente" di religione.

All'uso di un linguaggio specifico si lega anche un sistema di *simboli*, che nel nostro caso sono tipicamente religiosi, in quanto un aspetto peculiare di qualsiasi religione è proprio lo sforzo di dire l'indicibile attraverso strumenti comunicativi il cui significato originario muta proprio in relazione al contesto o alla finalità religiosa. Nella fede cattolica il concetto di sacramento può essere un esempio eminente di questa pratica comunicativa, che va oltre il simbolismo fine a sé stesso e trascende la realtà materiale per rendere presente una realtà ulteriore.<sup>39</sup>

Una particolare conseguenza di tutti gli aspetti sopraelencati è la ricostruzione della *storia degli effetti* prodotti dalla religione cattolica in vari campi culturali. Questo tipo di approccio, di chiara ascendenza ermeneutica,<sup>40</sup> è da considerare quasi una conferma della culturalità della religione, dato che documenta un fecondo rapporto tra sfere culturali eterogenee: l'influenza della religione sull'arte, sulla letteratura, sulla filosofia e su tanti altri ambiti disciplinari è infatti la prova di un comune terreno culturale (cioè umano) sul quale religione e altre discipline dialogano tra loro.<sup>41</sup>

<sup>37</sup> Cf. C. BISSOLI, *La Bibbia e le fonti dell'IRC*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'Insegnante di Religione*, Z. Trenti - C. Pastore (Edd.), Elledici, Torino 2013, 77-94.

<sup>38</sup> Va ricordato che le Indicazioni attualmente in vigore per l'IRC nelle scuole del primo ciclo (DPR 11-2-2010) individuano nel "linguaggio religioso" uno dei quattro ambiti tematici in cui sono articolati gli obiettivi di apprendimento.

<sup>39</sup> Siamo perfettamente consapevoli della differenza tra simbolo e segno, soprattutto per il significato che essa assume nel linguaggio teologico, ma per semplicità espositiva ci siamo limitati a parlare di simboli in senso onnicomprensivo.

<sup>40</sup> Con storia degli effetti viene generalmente tradotta l'espressione tedesca *Wirkungsgeschichte* usata da GADAMER, *Verità e metodo*, 350-357.

<sup>41</sup> Anche in questo caso si può notare come le attuali Indicazioni per l'IRC nel secondo ciclo (DPR 20-8-2012) diano ampio spazio allo studio degli effetti prodotti dal cristianesimo nella cultura e nella società, dedicando una delle tre aree di significato in cui si articolano gli obiettivi specifici dell'apprendimento alla dimensione storico-fenomenologica, cui corrispondono competenze che chiedono proprio di «valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana» (biennio) e di «cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura» (triennio).

Infine, va richiamata la *laicità* come categoria sintetica di un'impostazione culturale del discorso religioso scolastico: una laicità come esercizio di razionalità aperta, curiosità intellettuale, disponibilità al dialogo, comprensione della diversità e senso critico. La Corte costituzionale ha da tempo additato l'IRC come manifestazione della laicità dello Stato italiano (e delle sue scuole), secondo una concezione inclusiva della laicità aliena da qualsiasi intento polemico.<sup>42</sup> La progressiva scolarizzazione dell'IRC coincide con la conquista di una condizione laica, che è anche espressione di ecclesialità in una logica di servizio alla scuola e agli alunni.

Molte delle otto categorie qui elencate possono applicarsi a ogni altra disciplina scolastica. Naturalmente non c'è lo spazio per affrontare un'analisi del genere, ma l'esigenza rimane per completare una proposta che non vuole limitarsi a individuare un approccio esclusivo per il solo IRC.

Il discorso teorico fin qui svolto vuole essere essenzialmente una riflessione epistemologica ma deve misurarsi con la prassi didattica perché stiamo parlando di un insegnamento, e questo può avvenire in almeno due direzioni: da un lato ci si può confrontare con le *Indicazioni*, che sono il distillato istituzionale di una disciplina scolastica e possono offrire agganci opportuni per ciascuna delle dimensioni enunciate; dall'altro c'è l'impostazione concretamente adottata da ogni insegnante, che non si riduce a scelte meramente metodologiche ma esprime (anche inconsapevolmente) proprio l'epistemologia implicita che ogni docente attribuisce al proprio insegnamento.

Qualcuno potrebbe inoltre osservare che tutta la proposta sembra più appropriata per la scuola secondaria, dove sono facilmente identificabili le diverse discipline con il loro specialismo e le loro reciproche relazioni, ma a nostro parere l'identità culturale dell'IRC vale anche nei primi livelli di scolarità, adattando ovviamente il modello all'età dei discenti pur conservandone l'impianto complessivo. Anche su questo punto sarebbe utile una messa alla prova concreta, ma per ora dobbiamo limitarci a sollevare la questione.

### 3.2. Modelli di IRC

In conclusione, rimanendo sul terreno della pratica dell'IRC, vogliamo passare in rassegna alcuni suoi modelli possibili per vagliarne la plausibilità e soprattutto i rischi. Lo facciamo perché questi modelli corrispondono a diverse epistemologie di fatto praticate (spesso discutibilmente) nelle nostre scuole e la lista è sicuramente approssimata per difetto. Anche in questo caso l'analisi rimane molto schematica, con la speranza che si riesca a comprendere la complessità di ogni tipologia.

Anzitutto, l'IRC inteso come proposta *culturale* va inserito in una scuola che condivide e manifesti effettivamente una scelta del genere, concentrando l'attenzione più sui fini (educativi) che sui mezzi (le singole discipline) della sua offerta formativa. Per l'IRC il rischio può essere quello di considerare la cultura come semplice erudizione o nozionismo, magari raffinato ma pur sempre lontano

<sup>42</sup> Si veda la sentenza n. 203/89 sopra citata.

da un'idea di cultura come mondo vitale degli alunni, degli insegnanti e della società in genere.

Un'ipotesi di lavoro complementare (o in qualche caso alternativa) può essere quella dell'IRC come proposta essenzialmente o soprattutto *educativa*. Un'impostazione del genere non esclude la prospettiva culturale, dato che la cultura ha per sua natura una funzione educativa, ma per l'IRC il rischio consiste nel rendere quella educativa una scelta esclusiva, parziale, attenta più all'anima-zione spirituale, al benessere dell'alunno e al funzionamento del gruppo classe, prestando meno attenzione ai contenuti e al loro apprendimento.

L'IRC può inoltre essere inteso da qualcuno principalmente come una forma di *annuncio* o di evangelizzazione, che evidenzia più l'ecclesialità che la scolasticità della disciplina. È ovvio che anche un generico e aconfessionale insegnamento sulla religione (e non della religione) può avere l'effetto di una sollecitazione personale, ma ciò che conta è l'intenzionalità dell'insegnante, che traspare dalla sua prassi comunicativa e didattica.

Ancora, proprio l'atipicità dell'IRC può indurre a concepirlo soprattutto come *intrattenimento*: i numerosi vincoli organizzativi e i limiti valutativi, insieme a una giurisprudenza incapace di cogliere l'originalità di questa proposta scolastica, possono giustificare l'immagine di un insegnamento debole, fragile, diverso, extracurricolare, un'ora cuscinetto all'interno dell'orario scolastico. Chiaramente, c'è in questo caso il rischio concreto dell'irrilevanza (scolastica, educativa e culturale).

L'IRC si presta spesso a essere praticato in forma di *dialogo*, e non c'è dubbio che la modalità dialogica sia utile nella prassi didattica di ogni disciplina. Ma ridurre tutto l'insegnamento al solo dialogo (magari piacevole e ben strutturato) tende a confondere il mezzo con il fine. Lasciar prevalere il confronto (soprattutto tra gli studenti più grandi, che cercano un proprio protagonismo) rischia di far scivolare nel relativismo; il doveroso rispetto delle posizioni di ognuno rischia di alimentare l'idea che un'opinione vale l'altra, soprattutto in campo religioso dove la coscienza individuale è sovrana.

Infine, il rispetto della diversità di ognuno e gli scrupoli multiculturali di qualche insegnante ansioso di mostrarsi politicamente corretto possono ridurre l'IRC a un generico discorso di *spiritualità*, che finisce per perdere di vista la confessionalità richiesta non solo dalla logica concordataria ma anche dal necessario riferimento a un'esperienza particolare che sia effettivamente religiosa. Se la spiritualità è senz'altro una dimensione preliminare, occorre poi entrare con chiarezza nella sfera religiosa e nel territorio confessionale per non rimanere sempre sulla soglia.

Un IRC come cultura religiosa, secondo l'impostazione che abbiamo cercato di delineare sommariamente, ci sembra che consenta di evitare tutti questi rischi ed equivoci. L'IRC è sicuramente diverso dalle altre discipline scolastiche ma deve conservare un'identità scolastica e quindi una fondazione epistemologica e didattica pari a quella delle altre discipline. Una riflessione in tal senso giova a tutta la scuola.

## Indications for a CRE as a Religious Culture

### ► ABSTRACT

In the framework of an epistemological reflection about Catholic Religious Education (CRE), the author proposes the idea that it can and must be understood above all as religious culture, both because it takes place at school and because the cultural dimension is the most easily communicable dimension, regardless of personal confessional affiliations. In this perspective, the author outlines the concepts of culture (as the lifeworld - *lebenswelt*) and religion (as human construct), to arrive at the concept of religious culture with an approach suitable - with specific requirements - to all school disciplines.

### ► KEYWORDS

Culture; Religion; Religious Culture; Religious Education, School.

✉ [cicatelli@unisal.it](mailto:cicatelli@unisal.it)