

**“Fare” IRC come cultura religiosa
nella scuola dell’infanzia e primaria.
Un’epistemologia a confronto con la prassi didattica**

Cristina Carnevale*

► **SOMMARIO**

Volendo approfondire l’applicabilità didattica di un Insegnamento della religione cattolica (IRC) come “cultura religiosa”, così come delineato durante il Seminario di studio promosso dall’Istituto di Catechetica svoltosi il 20 gennaio 2024 presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma, vengono suggerite alcune possibili vie di comprensione di tale taglio epistemologico dell’IRC in Italia, anche in riferimento alle *Indicazioni didattiche* vigenti, per cogliere se e come sia effettivamente praticato nella scuola dell’infanzia e primaria o quanto invece possa essere assente un taglio culturale nell’IRC in questi gradi di scuola valutandone potenzialità e rischi. Vengono pure richiamate alcune prassi didattiche secondo un IRC così pensato.

► **PAROLE CHIAVE**

Condizione e religiosità infantile; Cultura religiosa; Formazione umana; Indicazioni didattiche IRC; IRC.

***Cristina Carnevale:** Docente Invitata di Pedagogia e Didattica generale e di Metodologia e Didattica dell’IRC presso l’Istituto Superiore di Scienze Religiose dell’Università “Regina Apostolorum” di Roma.

Introduzione

Nella mia personale esperienza, ma anche in quella di innumerevoli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria che ho incontrato in tante Diocesi di Italia, nei Corsi Regionali e Nazionali, così come nell'analisi di numerosi sussidi e libri di testo, ho potuto notare che pur prediligendo la "curvatura" educativa del modello di IRC, non si ignora la possibilità, spesso invece praticata, di collegare le proposte di insegnamento al patrimonio culturale cristiano con apprezzabili risvolti per la formazione dei bambini. Vediamo in che senso, considerando diversi concetti di "cultura".



1. Patrimonio letterario e artistico cristiano e sua valorizzazione nell'IRC nella scuola dell'infanzia e primaria

Se partiamo dal concetto di cultura inteso come "patrimonio storico del popolo italiano",¹ vastissime sono le connessioni già utilizzate dagli Insegnanti di Religione Cattolica (IdR) e rinvenibili nei sussidi e libri di testo per l'IRC in relazione all'instimabile ricchezza dell'eredità cristiana: dalla poesia, alla narrazione letteraria, alle fonti cristiane, l'arte, l'architettura, la musica, ecc. Pensiamo in modo emblematico al *Cantico delle Creature* di s. Francesco d'Assisi, presente in quasi tutti i libri di testo di primaria, sussidi per la scuola dell'infanzia e nelle progettazioni degli IdR. Pensiamo ai tanti altri brani poetico-letterari legati alla testimonianza di altri Santi che possono ispirare pensieri ed emozionare l'animo dei bambini anche solo con il ritmo della parola e la risonanza delle immagini simboliche in cui essi possono identificarsi e lasciar crescere il proprio cuore.²

¹ Legge 25 marzo 1985, n. 121: *Accordi di revisione del Concordato Lateranense fra Italia e Santa Sede*, art. 9, c. 2.; cf. la relazione tenuta al Seminario da S. CICALTELLI, *Appunti per un'Irc come cultura religiosa*, ripresa e approfondita nel presente numero di «Catechetica ed Educazione» (pp. 9-25; su questo specifico aspetto 10-11).

² Si pensi, anche solo ad esempio, a s. TERESA DI CALCUTTA, *Inno alla Vita*, <<https://libreriamo.it/poesie/inno-alla-vita-poesia-madre-teresa-calcutta/>> o *Una goccia nell'oceano*, <<https://www.amicidilazzaro.it/it/fede-e-spiritualita/una-goccia-nelloceano-madre-teresa-di-calcutta/>>.

Anche tanti racconti e favole offrono ai bambini, pur non in senso esplicito bensì mediato e simbolico, la possibilità di confrontarsi con storie di vita aperte alla dimensione religiosa, aiutandoli a dare piccole “sbirciatine al cielo”³ e avviandoli così alla scoperta di ciò che misteriosamente ci supera e insieme ci accoglie (Dio, il Trascendente).

Ma pensiamo anche ai grandi classici come la fiaba di *Pinocchio*,⁴ che fondamentalmente riprende la storia di ogni bambino in crescita, il quale, tra avventure e inganni del mondo, cerca di umanizzarsi attraversando prove ed errori; è una storia che ha una creazione all’inizio, una morte e resurrezione al centro e una trasformazione finale che avviene nell’abbraccio del “Padre”; è fondamentalmente la storia della salvezza in una lettura leggera e allo stesso tempo profondissima. Ma anche Dante, la *Divina Commedia* può conquistare i bambini degli ultimi anni di primaria con un viaggio immaginario dal profondo della Terra al sommo Cielo, occasione per un incontro fantastico con inimitabili descrizioni di umanità, con richiami storici e religiosi, con i tre “regni”, che diventano simbolo di tre stati dell’interiorità umana, in cerca di una speranza che va oltre tutto ciò che è terreno. Possiamo dire che questo incontro con il “classico”, nella scuola primaria, è fondamentalmente “puro”: l’opera classica, cioè, per i piccoli si presenta in un certo senso così come è, senza introduzioni, senza apparato critico, senza bibliografia. L’opera in un certo senso parla da sé, risuona in tutto il suo spessore di umanità. Tutto questo è stato capito da alcune case editrici che producono, infatti, i grandi classici per bambini,⁵ o da alcuni insegnanti che sfidano le critiche di chi punta tutto sull’attualità e sull’ultimo film per ragazzi o sul più moderno ritrovato tecnologico, dimenticando lo spessore educativo che può venire da un incontro con il “classico” che, del resto, oggi, può essere benissimo mediato dai più innovativi mezzi multimediali.⁶

La Bibbia, chiaramente, è il miglior riferimento culturale nell’IRC e dovrebbe avere anche una giusta valorizzazione sul piano dei *media* digitali: servirebbe infatti innovazione e investimenti da questo punto di vista. Il testo biblico, in effetti, è mediato nella scuola dell’infanzia e primaria attraverso mille linguaggi grafico-visuali anche digitali *online* o giochi e oggettistica varia, anche se questi non sempre risultano essere adatti sul piano della fruibilità di gusto del bambino (immagini inadatte rispetto all’immaginario infantile, voci narranti inadeguate alla capacità di ascolto dei piccoli, ecc.). La Scrittura è comunque imman-

³ Si vedano, ad esempio, B. FERRERO, *Tante storie per parlare di Dio*, Elledici, Torino 2021; ID., *365 piccole storie per l’anima*, Elledici, Torino 2018; A. PANONT, *Una sbirciatina al cielo*, Velar, Gorle (BG) 2014; ID., *Una foresta che cresce*, Velar, Gorle (BG) 2010.

⁴ Cf. C. COLLODI, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, [1^a ed. Libreria Editrice Felice Paggi, Firenze 1883], fiaba scelta dalla Diocesi di Roma per la Quaresima 2024. Si veda il percorso quaresimale “Le avventure di Pinocchio. Ovvero il dramma della libertà” con Franco Nembrini (le videoregistrazioni sono disponibili su YouTube).

⁵ Cf., ad esempio, *Divina Commedia. L’immortale racconto*, Dami, Milano 2002; L. MUSATTI, *Lettori nati. L’incontro con i classici nella scuola primaria*, Carocci, Roma 2005; *Il meraviglioso viaggio di Ulisse. Letture per la scuola elementare*, Fabbri, Milano 2008; la collana de “I Classicini”, dell’editrice “EL-Libri”; si veda anche L. MATTIA, *I più grandi Eroi dei Miti Greci*, Gribaudo, Milano 2017.

⁶ Si vedano i diversi spazi e risorse *web* che mediano i grandi classici in formato multimediale e interattivo.

cabilmente presente nella prassi degli IdR di infanzia e primaria quale fonte essenziale nell'IRC, come suggerito nelle *Indicazioni didattiche* vigenti: l'alunno di scuola primaria dovrebbe divenire in grado di «farsi accompagnare nell'analisi delle pagine a lui più accessibili, per collegarle alla propria esperienza»;⁷ ma anche il bambino di Infanzia «scopre nei racconti del Vangelo la persona e l'insegnamento di Gesù, da cui apprende che Dio è Padre di tutti e che la Chiesa è la comunità di uomini e donne unita nel suo nome».⁸

Il testo biblico viene incontrato nelle attività della scuola dell'infanzia e primaria come un racconto di avventure simboliche, avvincenti e al tempo stesso come “specchio” di vicende umane, quotidiane, di sentimenti. Meravigliosi viaggi possono coinvolgere i bambini nello spirito di avventura legato alla fede, all'amore, al coraggio, alla speranza; la ricerca, la forza d'animo che aiuta a superare difficoltà e ostacoli, il valore degli affetti familiari, l'interiorità possono essere narrati ai più piccoli attraverso le più belle storie di tutti i tempi. A differenza di altre narrazioni però vi è un di più che non è rinvenibile in altri testi: la Bibbia non è un libro tra tanti libri, né una storia tra le tante storie: in essa vi è una stratificazione di senso millenaria che apre il bambino al contatto vivo con l'esperienza religiosa ebraico-cristiana.

Ancora sul piano culturale, pensiamo a quei testi basilari della Tradizione cristiana, naturalmente scelti nella loro adeguatezza alla capacità di comprensione dei bambini e offerte in “pillole” essenziali come gocce che danno lucidità a un percorso di scoperta e apprendimento. Pensiamo agli stralci del Concilio Vaticano II solitamente utilizzati nei libri di testo e che possono muovere il vissuto dei bambini, allargare le loro menti e innalzare i loro cuori; ad esempio sulla bellezza delle arti: «Fra le più nobili attività dell'ingegno umano sono [...] le belle arti, soprattutto l'arte religiosa [...], hanno relazione con l'infinita bellezza divina»;⁹ o sulla Sacra Scrittura come “specchio” in cui contemplare il mistero di Dio;¹⁰ o sugli strumenti di comunicazione tecnologico-digitale che contribuiscono ad arricchire e a sollevare lo spirito e come sale e luce possono servire per fecondare e illuminare la terra;¹¹ o sull'esperienza religiosa di sentirsi popolo di

⁷ DPR 11 febbraio 2010: *Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione*, in particolare *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*.

⁸ *Ibidem*, *Campo di esperienza scuola dell'infanzia “Il sé e l'altro”*.

⁹ CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Sacrosanctum Concilium*, (4.12.1963), n. 122, in «Acta Apostolicae Sedis» 56 (1964) 2, 97-134: 130-131.

¹⁰ Cf. ID., *Dei Verbum*, (18.11.1965) n. 7, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 12, 817-830: 820.

¹¹ Cf. ID., *Inter Mirifica*, (4.12.1963), nn. 1 e 24, in «Acta Apostolicae Sedis» 56 (1964) 3, 145-163: 145 e 163.

Dio: «In ogni tempo e in ogni nazione è accetto a Dio chiunque [...] opera la giustizia»¹² e di sentirsi unica famiglia umana.¹³ Fino a coltivare il prezioso sentimento della pace.¹⁴

O consideriamo le innumerevoli opere d’arte cristiana (affreschi, dipinti, mosaici, sculture, bassorilievi) cui spesso si fa riferimento nella pratica dell’IRC anche solo per illustrare o rielaborare un episodio biblico;¹⁵ opere che i nostri piccoli provano a osservare cercando personaggi o messaggi nascosti, apprezzandone semplicemente la bellezza o le curiosità, o provando a ricopiarle con varie tecniche grafiche o a realizzarle manipolando materiali, esprimendo così creatività e senso di competenza, insieme al gusto dello splendore che appare ai loro occhi limpidamente tesi alla meraviglia.

Naturalmente gli IdR fanno una scelta oculata di tali opere perché il bambino è coinvolto dall’impatto emotivo che l’opera sin dal primo momento provoca in lui; occorre scegliere opere che siano “comunicative” da questo punto di vista e che non richiedano un’elaborazione mentale non adatta alla loro età. Si pensi, a solo titolo di esempio, alle icone sulla Natività che presentano la culla di Gesù su fondo nero (posta in una caverna che richiama il sepolcro), con colori scuri, volti non sorridenti, una stella irricognoscibile per l’immaginario dei bambini, la rottura del senso protettivo della famiglia (separazione Maria e Giuseppe, i loro sguardi rivolti altrove): quale messaggio arriverà alla mente semplice e al cuore del bambino? Non sarà forse meglio un’opera che illustri piuttosto la luce intorno a Gesù, il senso protettivo di San Giuseppe nei confronti di Maria e del bambino, i volti sorridenti dei pastori, ecc.? Il bambino dei primi gradi di scuola non attende i ragionamenti dell’adulto nell’analisi dell’opera, ma si lascia prendere dall’impatto emotivo che essa veicola e che dovrà dunque essere attentamente considerato.

Ancora, richiamiamo qui l’importanza degli edifici di culto come le basiliche e i loro elementi architettonici, dove le pietre parlano: la *porta* che rappresenta Gesù che disse: «Io sono la porta. Chi passa attraverso di me sarà salvo»;¹⁶ la *soglia* che indica il passaggio, il cambiamento dalla vita “vecchia” del peccato, alla vita “nuova” della salvezza; il *pavimento a labirinto* simbolo del cammino spirituale del cristiano fino all’altare così come del difficile cammino della vita umana; le *colonne* che rappresentano la fortezza tipica dell’animo umano proteso verso l’alto, il cielo; ogni elemento architettonico con un significato religioso da veicolare.¹⁷

¹² ID., *Lumen Gentium*, (21.11.1964), n. 9, in «Acta Apostolicae Sedis» 57 (1965) 1, 5-67: 12s.

¹³ Virtù richiamata instancabilmente nel magistero da Papa Benedetto XVI a Papa Francesco. Cf. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Nostra Aetate*, (28.10.1965), n. 1, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 10, 740-744: 740; ID., *Gaudium et Spes*, (7.12.1965), n.1, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 15, 1025-1115: 1025s.

¹⁴ ID., *Gaudium et Spes*, nn. 77-78, in «Acta Apostolicae Sedis» 68 (1966) 15, 1100s.

¹⁵ Cf. M.L. MAZZARELLO - M.F. TRICARICO (Edd.), *Insegnare la religione con l’arte. 1: Il mistero dell’Incarnazione; 2: La missione di Gesù; 3: Il mistero della Pasqua; 4: La Chiesa nel tempo: La narrazione dell’architettura sacra; 5: La Creazione*, Elledici-Il Capitello, Leumann (TO) 2002-2005.

¹⁶ *Gv* 10,9.

¹⁷ Cf. M.L. MAZZARELLO - M.F. TRICARICO (Edd.), *La Chiesa nel tempo. La narrazione dell’architettura sacra. Orientamenti per l’azione didattica*, Elledici-Il Capitello, Leumann (TO) 2005.

Così come non possiamo non menzionare copioni teatrali, canti, danze, musica sacra, non solo per favorire il coinvolgimento e l'espressività da parte degli alunni, ma anche e soprattutto per aiutarli a cogliere in queste opere, prima emotivamente il sentimento religioso che li caratterizza, e poi cognitivamente i significati e i valori in esse contenuti;¹⁸ senza trascurare film o brani musicali di cantautori moderni, tanto cari ai nostri bambini, non solo perché li fanno sentire "grandi", ma anche perché veicolati loro dai propri genitori e visti/ascoltati insieme a loro.¹⁹ Queste opere cinematografiche o musicali spesso, con grande semplicità, esprimono con poche scene o parole una disperata ricerca di senso e un profondo bisogno di ampliare il proprio "respiro" confrontandosi con l'eredità umana via via guadagnata, come quella preziosa custodita da radici religiose e dalle risorse cristiane.

2. Patrimonio immateriale cristiano e bisogno di senso dei bambini

Abbiamo colto come il patrimonio storico del popolo italiano non sia fatto soltanto di "opere materiali": da esse scaturisce un fondamentale patrimonio *im-materiale* fatto di credenze, valori e ideali di vita. Ci riferiamo qui al concetto di "cultura" inteso più in senso sociale come "sistema di significati e di valori" condivisi.²⁰

Qui la sfida si fa più appassionante essendo gli IdR di infanzia e primaria a contatto con la "freschezza dei più piccoli" e dovendo offrire loro il confronto con l'antico, profondo patrimonio *im-materiale* cristiano, una visione del mondo e della vita, valori spirituali alti e complessi come le *virtù teologali* (fede, speranza, amore), quelle *cardinali* (prudenza, giustizia, forza, temperanza) e *doti morali* (sorrette dai doni dello Spirito: amore, gioia, pace, magnanimità, benevolenza, bontà, fedeltà, mitezza, dominio di sé - Gal 5,22);²¹ ma anche le *Beatitudini* che indicano la strada per una felicità autentica e inaspettata: «Beati quelli che sono nel pianto, perché saranno consolati [...]. Beati quelli che hanno fame e sete della giustizia, perché saranno saziati [...]. Beati gli operatori di pace, perché saranno chiamati figli di Dio»;²² o il senso profondamente umano e religioso rinvenibile nelle *parabole* o nei *detti intramontabili di Gesù*: «Ama il prossimo tuo come te

¹⁸ Si veda, nel DPR 11 febbraio 2010, il campo di esperienza scuola dell'infanzia "Linguaggi, creatività, espressione" in cui si legge che il bambino «riconosce alcuni linguaggi simbolici e figurativi caratteristici delle tradizioni e della vita dei cristiani (segni, feste, preghiere, canti, gestualità, spazi, arte), per poter esprimere con creatività il proprio vissuto religioso»; cf., nello stesso testo, *Obiettivi di apprendimento fine classe quinta primaria, ambito tematico "Il linguaggio religioso"*: «Individuare significative espressioni d'arte cristiana (a partire da quelle presenti nel territorio), per rilevare come la fede sia stata interpretata e comunicata dagli artisti nel corso dei secoli».

¹⁹ Cf. ad esempio il testo della canzone *Vai* di Alfa, Sanremo 2024.

²⁰ Cf. CICALTELLI, *Appunti per un'Irc come cultura religiosa*, 12.

²¹ Cf. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, 1803-1832.

²² Mt 5,2-12.

stesso»;²³ «[...] la pagliuzza che è nell’occhio del tuo fratello [...]»;²⁴ «Non giudicate e non sarete giudicati»;²⁵ «Ciò che è impossibile agli uomini, è possibile a Dio [...]».²⁶

Ma l’incontro con tale patrimonio spirituale come e perché può essere comprensibile, significativo e insieme liberante per i cosiddetti “*new comers*”²⁷ che ogni anno arrivano nelle nostre sezioni di 3 anni o nelle classi prime di scuola primaria? I nostri bambini presentano un mutamento a volte anche sostanziale del complesso di idee e principi di valore cui sono legati o mostrano difficoltà a ritrovarsi in un sistema condiviso di ideali-valori, magari da contestare, da cambiare, e si ritrovano piuttosto in balia del disorientamento e della mancanza di senso.²⁸ Dobbiamo considerare che i loro genitori, essi stessi “nuova generazione”, sono spesso interiormente disorientati sul piano delle scelte e dei valori da incarnare, fondamentalmente bisognosi loro stessi di crescere,²⁹ non sempre in grado di aiutare i loro figli in un percorso di orientamento con il «crescente pericolo rappresentato da un individualismo esasperato che snatura i legami familiari e finisce per considerare ogni componente della famiglia come un’isola [...]». Una delle più grandi povertà della cultura attuale è la solitudine».³⁰ I bambini sono soli nell’interpretare la realtà e nel viverla al meglio portando anche un loro libero contributo. L’orientamento è così delegato alla scuola la quale è chiamata a farsene carico:³¹

Noi educatori ci troviamo proprio al centro di questa sfida, ci posizioniamo tra le nuove generazioni che stanno entrando nel mondo e il mondo così com’è, [...] il nostro compito è quello di equipaggiare le nuove generazioni affinché possano vivere nel mondo [...]. Ci troviamo a dover orientare le nuove generazioni al senso del vivere nel mondo di oggi, aiutandole anche a comprendere com’è diventato così come lo conosciamo.³²

Qui l’orientamento educativo ha a che fare con un’identità sempre aperta al mondo e chiamata a vivere in comunità, insieme a chi è radicalmente altro. In questo contesto, confrontarsi con un patrimonio spirituale come quello cristiano può essere per il bambino il primo momento per “affacciarsi” al di fuori della famiglia di provenienza, scoprendo significati e valori mai considerati prima. In

²³ Mt 19,19; 22,39; Mc 12,31; 12,33.

²⁴ Lc 6, 41-42; Mt 7,3-5.

²⁵ Mt 7,1; 7,2; Lc 6,37.

²⁶ Lc 18,27; Mt 19,26; Mc 10,27.

²⁷ Cf. G.J.J. BIESTA, *Oltre l’apprendimento. Un’educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023, 13-14.

²⁸ Cf. V. ANDREOLI, *L’educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*, Rizzoli, Milano 2014.

²⁹ Cf. R. MASTROMARINO, *Genitori e figli: crescere insieme*, Erickson, Trento 2018.

³⁰ SINODO DEI VESCOVI, III Assemblea Generale Straordinaria, *Le sfide pastorali sulla famiglia nel contesto dell’evangelizzazione. Relatio Synodi*, Città del Vaticano, 18 ottobre 2014, 5-6.

³¹ Cf. D.M. 328 del 22 dicembre 2022: Decreto ministeriale di adozione delle *Linee guida per l’orientamento* le quali al punto 4 affermano che «l’orientamento inizia, sin dalla scuola dell’infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all’autostima, all’impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini».

³² BIESTA, *Oltre l’apprendimento*, 15-16.

tal senso, dobbiamo ricordare che «la crescita di un bambino non è solo una questione privata, della famiglia, ma va considerata anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con quelle della comunità».³³ Inoltre, «[...] nella scuola dell'infanzia si incontrano bambini e famiglie che hanno origini e storie diverse, parlano lingue materne diverse. Se la dimensione multiculturale è un dato di fatto, la dimensione interculturale è una conquista educativa [...]. Per i bambini cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici è una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana».³⁴ Potremmo dire che nell'IRC, «secondo questa prospettiva il bambino [...] varca la soglia [...] della scuola portando il suo mondo, i suoi linguaggi e incontra un altro mondo che, a sua volta, è parte di storie più ampie, che lo invitano ad aprirsi a nuovi lessici da condividere».³⁵ Offrire la libertà di vagliare radici, sradicamenti, nuovi radicamenti, lavorare sull'incontro tra i valori vissuti nel contesto familiare e quelli incontrati nella scuola, può aprire orizzonti di libertà e di convivenza pacifica.

Qui dobbiamo anche ricordare che una peculiarità delle attività dell'IRC è quella di lasciare la possibilità di avvalersi o non avvalersi e quella di garantire comunque, anche per chi si avvale, la tutela della libertà di coscienza degli alunni fin dalla prima infanzia.³⁶ Su questo piano, l'incontro tra tradizioni religiose diverse è essenziale e, in questo, l'IRC sin dalla scuola dell'infanzia ha una esplicita apertura interculturale; si offre infatti come spazio per promuovere nei bambini «la riflessione sul loro patrimonio di esperienze»,³⁷ al fine pure di «sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose».³⁸

Oltre al confronto lingua materna/lingua condivisa, vi è un primo incontro tra linguaggi religiosi diversi; pensiamo al fatto, ad esempio, che nel campo di esperienza “Il corpo e il movimento”, l'IRC aiuta il bambino a riconoscere «nei segni del corpo l'esperienza religiosa *propria* e *altrui* per cominciare a manifestare anche in questo modo la propria interiorità»³⁹ e nel campo “Linguaggi, creatività, espressione” (ridenominato “Immagini, suoni, colori”) il bambino dovrebbe essere in grado di riconoscere «alcuni linguaggi simbolici e figurativi caratteristici delle tradizioni e della vita dei cristiani (segni, feste, preghiere, canti, gestualità, spazi, arte), per poter esprimere con creatività il *proprio* vissuto religioso»,⁴⁰ così come anche ne “I discorsi e le parole” «impara alcuni termini del linguaggio cristiano, ascoltando semplici racconti biblici, ne sa narrare i contenuti riutilizzando

³³ *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei anni*, Allegato 1 al Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 (in riferimento all'articolo 10, comma 4, del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65).

³⁴ *Linee Pedagogiche*, La dimensione interculturale e multilingue; cf. M. FIORUCCI, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020.

³⁵ *Linee Pedagogiche*, Le ecologie delle relazioni.

³⁶ Cf. Art. 9.2 Legge 121/1985, Concordato 18-02-1984; DPR 20-08-2012, Intesa CEI-MIUR per l'Irc, punto 1.1.

³⁷ Indicazioni IRC Scuola dell'Infanzia, DPR 11 febbraio 2010.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

i linguaggi appresi, per *sviluppare una comunicazione significativa anche in ambito religioso*»;⁴¹ fino al campo di esperienza “La conoscenza del mondo” in cui per le attività di IRC si prevede che il bambino osservi con meraviglia ed esplori con curiosità il mondo «riconosciuto dai cristiani e da tanti uomini religiosi come dono di Dio Creatore, per sviluppare sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, abitudandola con fiducia e speranza».⁴²

L’incontro con il mondo religioso, in particolare con l’eredità cristiana, può aiutare il bambino ad interpretare e a dare senso al proprio vissuto portandolo a esperienza riflessa e ad atteggiamenti, comportamenti e scelte libere. Il tesoro di significati offerti nell’IRC può essere per lui specchio di confronto, bussola di esplorazione, via di autocomprensione personale, ponte di espressione e comunicazione.

Scoprire il patrimonio spirituale cristiano può sostenere il bambino della scuola dell’infanzia in un percorso di scoperta del senso di sé, nello sviluppo di fiducia e speranza superando paure, nel cominciare ad aprirsi a una relazione serena con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose;⁴³ ma anche a cominciare a superare le regole come semplice ripetizione od obbligo cogliendone piuttosto il valore che vi sta dietro; manifestare la propria interiorità, immaginazione ed emozioni, esprimere con creatività il proprio vissuto, anche religioso.⁴⁴

Nella scuola primaria l’IRC favorisce l’esplorazione di competenze di vita quali fare una promessa ed essere fedeli nel mantenerla, affidarsi a chi fa una promessa per la fiducia che si ripone nella persona; tenere conto dell’esperienza della gelosia propria o altrui; trovare motivi per darsi da fare nelle situazioni di difficoltà (valore della speranza); trovare incentivi per agire in situazioni in cui non ci si sente all’altezza; apprezzare il valore della libertà e di riconoscere il bisogno degli esseri umani di sconfiggere il male; interrogarsi sull’esperienza di cambiamento nel diventare grandi (crescere e iniziare nuove fasi della propria vita); confronta con la possibilità di decidere di cambiare come opportunità di riscatto nella propria vita; rintracciare motivi e ragioni per fare progetti e decidere azioni responsabili; così come valutare l’eventualità del saper chiedere scusa e saper perdonare o considerare atteggiamenti di umiltà e di presunzione nel comportamento personale e altrui; scoprire motivi per scegliere di intervenire in situazioni problematiche che riguardano se stessi o gli altri; valutare il desiderio di potere e il desiderio di aiutare gli altri; riconoscere azioni eroiche e cogliervi il senso del sacrificio per gli altri; possedere più ampi criteri per condividere impegni e regole per stare bene insieme; cercare i motivi che spingono alle divisioni interpersonali e sociali ed esamina modi per risolvere i conflitti. E tanto altro.

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem.*

⁴³ Cf. DPR 11 febbraio 2010, *Campi di esperienza Irc nella scuola dell’infanzia.*

⁴⁴ *Ibidem.*

3. Cultura esistenziale del bambino e immersione nel digitale: implicazioni per la didattica dell'IRC come cultura religiosa

L'attenzione interculturale dell'IRC chiede anche di considerare la cultura del bambino "in quanto bambino": dalla cultura (anche religiosa) della famiglia di origine, alla cultura (anche cristiana) incontrata a scuola, il bambino si muove infatti nell'esplorazione della vita a partire da quella che è la "sua cultura", intesa come condizione esistenziale dell'essere bambini.

I bambini costituiscono una parte peculiare della società che va distinta da quella preadolescenziale, adolescenziale, giovane e adulta. Si tratta fondamentalmente di un modo particolare di vedere il mondo,⁴⁵ quello proprio del punto di vista della categoria dei bambini, che sono attori sociali a tutti gli effetti, i quali non solo "socializzano" con il reale, ma ne attuano una "riproduzione interpretativa" portando il loro specifico contributo.⁴⁶ "Fare" allora IRC come cultura religiosa, vuol dire anche mettersi nei panni di un bambino e guardare il mondo con i suoi occhi:

Il mondo interiore del bambino si presenta con fisionomia tutta sua. Ricco di viva immaginazione, bisognoso di caldo clima affettivo, il bambino è ancora incapace di pensiero logico astratto. Vive in stretta dipendenza dall'ambiente, che scopre soprattutto mediante i sensi. Assimila più per affetto che per ragionamento. Si identifica con la persona che stima e ama e ne fa propri i valori, gli atteggiamenti, i gesti, il modo di considerare la vita. Tutto questo avviene con immediatezza, attraverso un linguaggio interiore che non ha bisogno di utilizzare le parole come strumento primo per comunicare. [...] Vale soprattutto ciò che gli educatori sono, prima ancora di ciò che essi dicono e fanno.⁴⁷

Il fanciullo raggiunge gradatamente la prima capacità di ragionamento; non di un ragionamento astratto, ma ancora legato a immagini ed esperienze concrete. Egli allarga la sfera dei suoi interessi sociali al di fuori della propria famiglia. Notevole è la sua curiosità e vivo il desiderio di esplorare il mondo, sul quale si affaccia. La catechesi [ma anche l'IRC] ha modo di soddisfare questa sua sete di conoscenza, collegandosi con i suoi interessi e con le sue esperienze e svelandogli il senso religioso delle cose e della vita. L'egocentrismo logico e psicologico è ancora presente nel fanciullo e la sua incapacità di mettersi dal punto di vista degli altri può portarlo a stabilire delle prospettive parziali.⁴⁸

Questi preziosi testi, oggi ancora validi perché descrivono sapientemente l'esperienza infantile, ci mostrano come il bambino viva una speciale condizione di apertura alla vita e un momento di grande curiosità e fantasia; un bambino che esprime con facilità la propria meraviglia che sperimenta autenticamente ed è ben disposto alla positività dei valori e alla gioiosità della vita. Non mancano bisogni di base legati a paure profonde (come quella di essere abbandonati o di

⁴⁵ Cf. D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 2020.

⁴⁶ Cf. W.A. CORSARO, *Sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2020; C. SATTA, *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Carocci, Roma 2012.

⁴⁷ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Il rinnovamento della catechesi*, Edizioni Pastoral Italiane, Roma 1970, n. 135.

⁴⁸ *Ibidem*, n. 136.

non essere capaci...). E tutto ciò, come ben sappiamo, influenza la sua esperienza religiosa.⁴⁹ La religiosità infantile infatti è caratterizzata da elementi che condizionano il vissuto religioso e necessitano di una loro maturazione. Ricordiamo:⁵⁰

- *antropomorfismo*: percepire Dio secondo schemi dedotti dall’esperienza umana (immaginarlo come un vecchio con la barba, tra le nuvole...) e il bisogno di giungere gradualmente alla “spiritualizzazione” della concezione di Dio;
- *artificialismo*: immaginare ogni cosa come “fabbricata” (l’atto creativo viene inteso in questo senso: fare, costruire, come fatto dagli uomini) per scoprire poi il senso di un Dio Creatore (atto creativo dal nulla);
- *animismo*: tendenza ad attribuire vita, intenzioni, anche a cose inanimate (l’orsacchiotto piange se lo butto a terra...) muovendosi verso il riconoscimento della Provvidenza divina sperimentata dai credenti (l’idea di un Dio che è presente nella storia, ma senza intervenire continuamente e direttamente, rispettando quindi l’autonomia dell’uomo e le leggi fisiche);
- *finalismo*: vedere in ogni cosa uno scopo, spesso letto in termini morali; vi sarebbe una sorta di giustizia immanente iscritta nelle cose, secondo cui i comportamenti riprovevoli vengono puniti dalla natura (sei caduto perché sei stato cattivo!);
- *magismo*: tendenza a considerare manipolabili a proprio vantaggio, in senso utilitaristico ed egocentrico, le cose che ci circondano (Dio mago; i miracoli di Gesù sono magie; la preghiera come manipolazione...) per poi disporsi pian piano al riconoscimento della trascendenza di Dio (ad es. considerazione della preghiera senza connotazione manipolativo-magica);
- *eteronomia*: disposizione a osservare le regole; il modello adulto/autorità viene riconosciuto senza troppi problemi; il comportamento si regola per lo più secondo imitazione; per andare poi verso l’autonomia (riconoscere, apprezzare e scegliere di vivere il valore di certe scelte e certi comportamenti, al di là della regola imposta dall’adulto);
- *concretezza*: incapacità di un pensiero formale-astratto; difficoltà a cogliere lo spirituale; esigenza di oggetti, segni, esempi concreti, sviluppando poi la capacità di cogliere significati simbolici.

Non possiamo non menzionare il fatto che la condizione infantile oggi sia fortemente influenzata dalla cultura digitale,⁵¹ dall’immersione in un mondo caratterizzato dall’informatizzazione: pensiamo alle esperienze di gioco digitale, alla comunicazione *online* dei bambini, ma anche al mondo dei *media* informatici

⁴⁹ Per un approfondimento cf. M. ALETTI, *La religiosità del bambino. Approccio psicopedagogico per insegnanti di religione e catechisti*, Elledici, Leumann (TO) 1993.

⁵⁰ Cf. M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa, Aspetti psicologici e psicodinamici*, EDB, Bologna 2004, 78-80.

⁵¹ Come si notava già 25 anni fa, cf. P. BERTOLINI, *Navigando nel cyberspazio. Ricerca sui rapporti tra infanzia e Internet*, Rizzoli, Milano 1999.

utilizzati senza troppa riflessione critica dai genitori e nella didattica a scuola, priva di valutazione circa le implicanze e le conseguenze sul piano cognitivo e più fondamentalmente a livello antropologico e pedagogico. Tutto ciò incide profondamente, infatti, non solo sui processi cognitivi e sulle dinamiche della memoria, ma sul pensare/agire stesso, sullo sviluppo dinamico della personalità in formazione.⁵²

Non si tratta solo di un fatto tecnologico-informatico che tocca la quotidianità dei nostri bambini, bensì di un *evento* che li investe nella loro fragile identità e nelle loro ancora incerte relazioni.⁵³ Il *Web* possiede una sua logica interna che va a intaccare il modo stesso di ragionare e di vivere. Si tratta di una logica complessa, reticolare e di ricerca, del cambiamento continuo e dei “lavori in corso”; logica del viaggio, fuori dallo spazio e dal tempo, impersonale eppure potenzialmente intimissima; logica di comunicazione, trasmissione, costruzione, interconnessione e insieme mondo di solitudine e di fantasticherie, di gioco, simulazione e intrattenimento; luogo del tutto e del niente, dell’informazione e dell’inganno, dell’espressione di sé e dell’incontro con l’altro; luogo del pericolo e del divertimento, della verità e del mascheramento, della “memoria” che non è “storia” e dell’“estensione” che non è “spazio”. Questa *logica del Web* è parte della cultura esistenziale infantile tanto che gli IdR non possono non rifletterci su e considerarla nelle loro proposte educative.

Ora, questa cultura esistenziale e la religiosità propria del bambino con la sua immersione nel digitale, quali implicazioni comportano in una didattica dell’IRC come cultura religiosa che voglia “ascoltare” il mondo del bambino?

Occorre ricordarsi che nella scuola dell’infanzia⁵⁴ il sapere religioso dovrà essere scoperto attraverso il gioco, il movimento, la manipolazione, il curiosare, domandare, imparare a riflettere sull’esperienza attraverso l’esplorazione, l’osservazione; ascoltare e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, “ripetere/sperimentare”, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi.

Occorrerà, via via dall’infanzia alla primaria, promuovere nelle attività legate all’IRC, gradualmente con il crescere dell’età, sempre più e meglio, il passaggio dal “fare” materiale alla costruzione di significato, fino a una scoperta di senso.

Criterio decisivo è che il sapere religioso sia proposto in concretezza: è essenziale usare segni concreti, oggetti, gesti, immagini, ecc. facendo sempre attenzione alla positività e gioiosità dei segni utilizzati. Nella prassi occorrerà organizzare esperienze in cui poter costruire, ricostruire, giocare, ma anche esprimere emozioni e pensieri. Si favorirà lo star bene con il proprio corpo inteso come unità

⁵² Cf. U. GALIMBERTI, *Psiche e techne. L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999; M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967 e G. GAMALERI, *La galassia McLuhan. Il mondo plasmato dai media*, Armando, Roma 1991.

⁵³ Cf. F. PASQUALETTI - V. SAMMARCO (Edd.), *Sulle strade della vita. Comunicare incontrando le persone dove e come sono*, LAS, Roma 2021.

⁵⁴ Cf. D.M. 254/2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum*.

integrata e strumento per entrare in contatto con l’altro da sé; la capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri; utilizzare le capacità tattili e sensoriali in genere nell’apprezzamento della bellezza per le sue caratteristiche di armonia, l’esercizio del gusto nella fruizione artistica; l’abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso la narrazione e l’utilizzo di linguaggi corporei, espressivi, verbali, grafico-pittorici, plastici, musicali, coreutici; la capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi di senso, fare ipotesi, tentare risposte, proporre idee e soluzioni; la scoperta del valore dell’acquisizione di competenze sociali e relazionali come negoziare tenendo conto del punto di vista altrui, ricomporre piccoli conflitti, collaborare, condividere, allacciare relazioni amicali.

È necessario che il sapere religioso venga proposto mettendosi in ascolto delle paure e dei bisogni del bambino, della sua inconsapevole domanda su ciò che è definitivo e irreparabile, come la morte, del bisogno di accoglienza, fiducia e speranza.

Nel proporre l’incontro con la cultura religiosa occorrerà tener conto del messaggio verbale e non verbale dell’insegnante: cosa si legge nei nostri comportamenti? Cosa traspare dal nostro volto, dallo sguardo, dai nostri atteggiamenti, da come ci relazioniamo? Servono fundamentalmente messaggi di tenerezza e accoglienza, considerando che in ogni proposta c’è tutto un messaggio implicito che viene veicolato: è diverso, ad esempio, parlare di Dio con freddezza e distacco o farlo coinvolgendo in prima persona, in modo genuino, autentico, partecipato, incentrato sugli affetti e sulle emozioni sincere.

Vi è l’esigenza di utilizzare un linguaggio che consideri il vissuto emotivo: con i bambini, infatti, non ha senso usare i codici del linguaggio, del pensiero, della razionalità degli adulti; tutto si gioca più sull’enfasi che mettiamo, sull’entusiasmo che trasmettiamo: una frase può cambiare di significato secondo il tono della voce utilizzato.

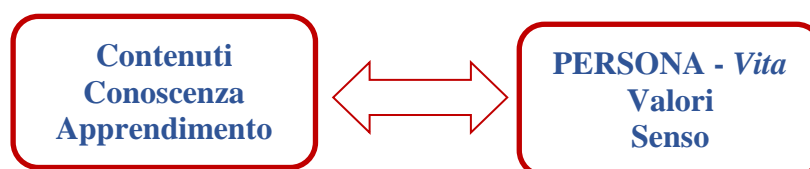
L’importanza del racconto e della drammatizzazione resta indiscussa. Riguardo alle narrazioni bibliche è necessario non inciampare nello “scoglio” dell’insegnamento “favola” che poi si trova a fare i conti con i dubbi nelle diverse fasi evolutive; dobbiamo sforzarci cioè di lasciare intravedere la verità storica o comunque l’evento umano originario legato al racconto biblico; anche se poi è importante osare entrare nel mondo-fantastico del bambino, pur rischiando di semplificare il messaggio, ma con l’enorme potenzialità di toccare maggiormente le corde del suo cuore.⁵⁵

⁵⁵ Si vedano, ad esempio, questi video che possono veicolare un’idea antropomorfa di Dio, non esplicitare la creazione dell’uomo diverso dalla donna, o non rispecchiare l’ambiente storico delle narrazioni evangeliche... ma che coinvolgono i bambini sul piano delle emozioni: “Dio crea per amore”, <https://www.youtube.com/watch?v=Yhi-QRYyHPQ>; “Il buon samaritano”, <https://www.youtube.com/watch?v=dYHtrcTZHW8>.

4. Cultura come sapere personale: IRC e sapere unitario del bambino legato alla vita

Se ci vogliamo invece riferire al senso di cultura come “sapere personale” (ciò che si sa, avere una certa cultura),⁵⁶ per la scuola dell’infanzia e primaria ciò fa pensare soprattutto al fatto che il bambino possiede una peculiare modalità di affacciarsi al mondo: accede al sapere in modo “unitario” in riferimento alla comprensione e gestione della propria personale esperienza. Qui la “vita” entra come terzo ineludibile accanto a “cultura” e “religione”.

Da questo punto di vista, gli IdR valorizzano nella loro didattica un’istruzione significativa che, attraverso la proposta di contenuti disciplinari offra al bambino supporto educativo, lo aiuti a orientarsi nella vita personale e relazionale e nel rintracciare una via di senso. Si tratta fondamentalmente del nesso contenuti-valori, conoscenza-senso, apprendimento-vita.



Possiamo dire che «la conoscenza oggettiva del patrimonio cristiano-cattolico, nelle sue ricchezze a livello storico, artistico, spirituale, valoriale, al di là di una qualsiasi scelta di fede, si è rivelato essere una preziosa risorsa educativa».⁵⁷

Riguardo al “cosa” sa effettivamente di religione il ragazzo in uscita dalla scuola primaria, la quarta indagine nazionale sull’IRC⁵⁸ segnalava dei buoni risultati legati alla classe quarta (in cui furono somministrate le prove nella primaria), ma indicava pure il fatto che tali dati potevano essere collegati alla coincidenza con il periodo di iniziazione cristiana o alla vita di fede della famiglia di origine. Comunque nonostante i limiti “quantitativi” delle conoscenze rilevate, ancora oggi possiamo affermare che tale insegnamento religioso continua a superare la prova della scelta di avvalersi⁵⁹ e ciò potrebbe essere legato alla significatività che tale sapere riveste per la vita degli alunni riconosciuta anche dai loro genitori, sul piano educativo, rispetto al vivere.

⁵⁶ Cf. S. CICALI, *Appunti per un'Irc come cultura religiosa*, 12.

⁵⁷ C. CARNEVALE, *Insegnare religione cattolica nella scuola primaria. Un tesoro da esplorare*, in «Rivista lasalliana» (2021) 4, 407-418, monotematico su Educazione Religiosa.

⁵⁸ Cf. S. CICALI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2016.

⁵⁹ Dalla rilevazione sui dati degli avvalentesi, che ogni anno la CEI svolge con la collaborazione delle diocesi, risulta che nelle iscrizioni relative all’anno scolastico 2023-24, nelle scuole dell’infanzia si avvale l’87,69% degli alunni e nelle primarie l’88,13%.

Occorre cioè non solo domandarsi *cosa sa* il bambino (cultura del bambino, competenze cognitive) ma “come” utilizza questo sapere (competenze non cognitive, competenze di vita), come reinterpreterà questo sapere religioso e come ne farà eventualmente risorsa per vivere e per portare il suo peculiare contributo al mondo.⁶⁰

Un bambino che osserva la realtà con atteggiamenti di stupore e di domanda coglie il senso più profondo della sacralità del mondo, che è proprio dello sguardo religioso dei credenti, e comprende come questo possa aiutarlo a non sottovalutare e a stimare ciò che gli è dato di vivere in ogni istante della sua esistenza (da mamma che mi vuole bene ai miei compagni a scuola, dal fiore o il bruco che trovo in giardino al gioco meraviglioso segno di amore di qualcuno che me lo ha regalato, ma anche di un Amore più grande che tutto contiene). E quando sa riconoscere e rispettare segni e atteggiamenti religiosi intorno a sé e nella comunicazione sociale è un bambino “competente” sul piano religioso perché si appassiona, si incuriosisce riguardo al senso religiosa e non giudica chi lo vive anche in modo diverso da sé. Una bambina che sperimenta fiducia e speranza e trova consolazione nel senso di fede che emerge da una narrazione biblica (al di là dell’adesione di fede) è una bambina che fa risorsa del sapere religioso per comprendere e gestire il proprio vissuto interiore. E quando sa cogliere il senso simbolico del linguaggio religioso, scopre una dimensione altra della realtà che è quella spirituale e che apre a ciò che ci supera e che non possiamo comprendere (mistero, trascendenza, Dio). Un ragazzo che si confronta con storie di vita di santi o altre figure significative può valorizzare il messaggio dell’amore cristiano e della pace tutt’altro che banali nelle relazioni interpersonali e nella società del nostro tempo. Una ragazza che apprezza la ricchezza dei valori etici cristiani nella vita umana e nelle società, è una ragazza che potrà difendere nelle sue scelte di vita e nelle comunità che abiterà valori come dignità, libertà, responsabilità, onestà, sincerità, coraggio, perseveranza, comprensione, amicizia, giustizia, solidarietà, fratellanza globale, per un mondo migliore che non dimentica il valore dell’animo umano che affida se stesso e gli altri a una fede religiosa non assolutizzata, ma che può essere di ispirazione per altri in uno scambio reciproco.

Per concludere

Proviamo a valutare un’epistemologia dell’IRC come *cultura religiosa* nella scuola dell’infanzia e primaria tentando di individuare nel seguente specchio alcuni punti di forza e debolezza, ma anche opportunità e rischi sul piano educativo-didattico.

⁶⁰ Cf. S. NOSARI – E GUARCELLO, *Quali skills per l’umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*, Mondadori, Milano 2024.

<i>L'IRC come "cultura religiosa" può...</i>	
sul piano epistemologico	
<p>PUNTI DI FORZA allargare l'esperienza di apprendimento scolastica, anche nella scuola dell'infanzia e primaria, mostrando il <i>valore istruttivo-educativo</i> della religione cattolica, validandolo per qualunque alunno (anche non appartenente a tale tradizione religiosa).</p>	<p>PUNTI DI DEBOLEZZA rimanere su un piano esclusivamente <i>culturale</i> e trascurare il valore, la dimensione, la portata propriamente <i>religiosa</i> (il senso/sentimento religioso) dei contenuti proposti.</p>
sul piano educativo-didattico	
<p>OPPORTUNITÀ accompagnare il bambino nell'incontro con il mondo religioso <i>in modo mediato</i> attraverso opere culturali da cui emerge il religioso (e non in modo diretto come nella catechesi) per aiutarlo a comprendere e orientare al meglio il proprio vissuto, anche al di là di una adesione di fede (per un IRC aperto a tutti)</p>	<p>RISCHI proporre il patrimonio materiale/immateriale cristiano in modo <i>astratto</i> e non congiuntamente all'esigenza del "fare" del bambino (apprendere con i sensi, con il gioco, attraverso le emozioni, ecc.); o in modo <i>isolato</i> cioè non unitamente all'esperienza vitale/umana degli alunni.</p>

Culture and Religion between (Un)Certainties and Complexities

► ABSTRACT

Wanting to delve deeper into the didactic applicability of a Teaching of the Catholic Religion (IRC) as "religious culture" as outlined during the study seminar of the Institute of Catechesis held on 20 January 2024, I try to suggest some possible ways of understanding this approach epistemology of the IRC in Italy, also in reference to the current teaching indications, to understand whether and how it is actually practiced in nursery and primary schools or how absent a cultural slant may be in the IRC in these school levels by evaluating its potential and risks. I will also try to recall some examples of teaching practice according to an IRC conceived in this way.

► KEYWORDS

Catholic Religious Education (CRE); Childhood condition and its religiosity; Human education; IRC didactic indications; Religious culture.

✉ cristinacarnevale@tiscali.it