

CATECHETICA **ed** **EDUCAZIONE**

ISSN 2724-5071

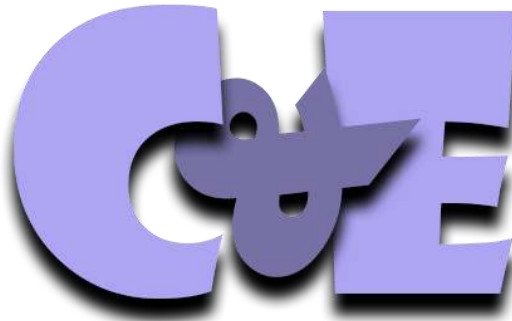
Anno IX Numero 3

RELIGIONE E CULTURA: prove di epistemologia per l'IRC

*Simposio Internazionale di Catechetica 2024:
La dimensione educativa della catechesi*

Dicembre, 2024

RIVISTA «ONLINE» DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA
www.rivistadipedagogiareligiosa.it



CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Rivista «online» dell'«Istituto di Catechetics»

**Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana di Roma**

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

Anno IX
Numero 3 – Dicembre 2024

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it]

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Istituto di Catechetica
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana di Roma

www.rivistadipedagogiareligiosa.it

DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 – Roma



9 (2024) 3

► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (*Coordinatore*)
Antony Christy Lourdunathan
Giuseppe Ruta

► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi	
Cesare Bissoli	Albertine Ilunga Nkulu
Cettina Cacciato	Miguel López Varela
Cristina Carnevale	Elena Massimi
Sergio Cicatelli	Luciano Meddi
Isabella Cordisco	José Luis Moral
Salvatore Currò	Maria Paola Piccini
Giancarlo Corsi	Antonino Romano
Antonio Dellagiulia	Rosangela Siboldi
Veronica Donatello	Salvatore Soreca
Teresa Doni	Giampaolo Usai
Dariusz Grządziel	Jerome Vallabaraj

DIRETTORE RESPONSABILE ◀

Renato Butera

GRAFICA ◀

Antony Christy Lourdunathan

WEB EDITOR ◀

Angela Maluccio



Editrice «LAS»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 Roma



Editoriale: I membri dell'Istituto di Catechetica	5
Religione, cultura e IRC	
• Sergio Cicatelli Appunti per un IRC come cultura religiosa.....	11
• Flavia Montagnini Praticare in aula l'IRC come cultura religiosa: riflessioni e orientamenti.....	29
• Paolo Zini IRC: la cultura via alla religione. Possibilità e ambivalenze.....	43
• Massimiliano Padula Cultura e religione tra (in)certezza e complessità.....	57
• Cristina Carnevale "Fare" IRC come cultura religiosa nella scuola dell'infanzia e primaria. Un'epistemologia a confronto con la prassi didattica	67
• Giuliana Migliorini Narrazione e arte. Una prospettiva di dialogo interculturale per IRC	83
• Anna Peron Rileggere le <i>Indicazioni Nazionali</i> . Risultati di un sondaggio tra IdR.....	99
"La dimensione educativa della catechesi". Le relazioni di fondo del Simposio	
• Joël Molinaro Pédagogie et théologie en débat dans la catéchèse moderne.....	109
• Luciano Meddi La dimensione educativa nella situazione attuale della catechesi.....	121
• Thomas H. Groome The Future of Catechesis: for Living Faith in a Synodal Church.....	133
Simposio Internazionale di Catechetica 2024 - FotoStoria	147

Editoriale

Religione e cultura: prove di epistemologia per l'IRC

L'Insegnamento della religione cattolica (IRC) è per definizione, per statuto e per convinzione dei docenti una disciplina scolastica. Senza negare la necessità di un aggiornamento continuo delle abilità metodologico-didattiche degli Insegnanti di religione (IdR), l'attenzione dei contributi raccolti nel presente numero di "Catechetica ed Educazione" è volutamente spostata sulla dimensione epistemologica dell'IRC, recuperando una vecchia tradizione dell'Istituto di Catechetica (ICa) che già nel secolo scorso ha promosso un ampio dibattito sull'identità dell'IRC e sulle modalità della sua attuazione didattica. L'intenzione è di calarsi nell'area fondativa della disciplina, in quel territorio di retrovia, in quei punti di appoggio che, sebbene celati alla vista, sono determinanti per reggere il peso dell'intera struttura. Fuor di metafora, si vuole analizzare quel tessuto connettivo che a ben vedere permette di collocare in un orizzonte di significato, costruire motivazioni, sorreggere e purificare intenzioni, dare garanzia di radici affondate in un terreno solido e condiviso, da cui muovere per affrontare la quotidianità del presente e immaginare un futuro appropriato e significativo.

Si parla di *prove* di epistemologia e non di itinerari o percorsi, proprio per lasciare il campo aperto e non indicare un tragitto definito. In effetti, viviamo un momento storico-culturale che ci chiama a riconsiderare le certezze, magari a metterle in discussione, a vagliare le *auctoritates* del nostro ambito di studio e di lavoro e riformulare, aggiornandole, le convinzioni di base. Per questo non è un caso che i due poli della riflessione proposta siano precisamente *religione e cultura*, considerati non come nuclei tematici assoluti bensì come energie sorgive dal cui intreccio scaturisce l'IRC che - in quanto *disciplina* scolastica - è una mediazione didattica di approccio a un aspetto della realtà e a una dimensione della cultura, la religione per l'appunto.

Sia da un punto di vista istituzionale che da un punto di vista pratico, l'IRC è di fatto l'unico presidio di cultura religiosa negli ambienti scolastici italiani. Ne deriva una grande responsabilità sia per rispettare i parametri concordati che per assicurare una legittimità scientifica e pedagogica. Pensiamo perciò a una epistemologia non solo astrattamente teorica ma messa a confronto con l'attuale ordinamento ministeriale in Italia, per verificare quanto sia presente o quanto sia assente un taglio culturale nell'IRC concretamente vissuto nelle aule

scolastiche. Su questa tematica si è svolto un seminario di studio nel gennaio 2024, i cui interventi (Cicatelli, Montagnini, Zini, Padula e Carnevale), revisionati e ampliati, sono riprodotti in questo fascicolo. Un ulteriore contributo di riflessione è offerto dall'articolo di Giuliana Migliorini e dalla presentazione di un'indagine sugli IdR di Anna Peron, entrambe partecipanti al Seminario.

Il saggio di Sergio Cicatelli introduce e fonda la riflessione sull'epistemologia dell'IRC, volendo riaprire una discussione che ha conosciuto una stagione di confronto assai ricco e vivace negli scorsi anni Settanta e Ottanta. L'Autore propone che l'IRC possa essere inteso principalmente come *cultura religiosa*, perché la dimensione religiosa della cultura è oggetto di attenzione e mediazione scolastica accanto e a prescindere dalle singole appartenenze confessionali. Dai concetti di cultura (come mondo vitale) e di religione (come costruzione umana) può scaturire una rivisitazione della natura dell'IRC (capace di parlare alla coscienza di ogni alunno proprio perché culturale e capace di rimanere fedele al religioso perché fedele all'umano), che lo colloca tra gli strumenti privilegiati di conoscenza scolastica trasversale e di alfabetizzazione dei cittadini.

L'intervento di Flavia Montagnini rilegge il rapporto Vangelo-educazione culturale, legandolo a questioni specifiche che possono interessare l'IdR (risonanza pedagogica e antropologico-esistenziale della cultura religiosa cristiana a scuola). La riflessione sull'epistemologia di una disciplina corre sempre il rischio di essere relegata nell'ambito accademico, se l'insegnante non è capace di immaginare che diventi pratica quotidiana nelle aule. La domanda se l'IRC possa realmente essere offerto agli alunni come cultura religiosa secondo i principi della didattica disciplinare trova risposta affermativa ancorandosi alla professionalità dell'IdR. Il rispetto per l'epistemologia dell'IRC implica un'azione di insegnamento che fa propri alcuni assunti pedagogici e li traduce in un'azione didattica coerente, che vive come risorsa la diversità dei singoli docenti nella gestione dell'aula, dal punto di vista relazionale, didattico ed organizzativo.

La sezione dedicata agli Approfondimenti prende corpo grazie a diversi contributi, che mettono in evidenza aspetti filosofici, sociologici e didattici della cultura religiosa calata nella mediazione didattica dell'IRC.

Paolo Zini considera possibilità e ambivalenze della cultura come *via alla religione* e inserisce l'IRC in tale analisi. Il mediatore di senso del quale la religione sembra aver bisogno per rendersi accostabile nello spazio pubblico è la cultura. E la formalità culturale è necessaria per fondare, giustificare, accreditare la legittimità curricolare dell'Insegnamento della Religione perché, a prescindere dalla logica che attraversa ciascuna espressione religiosa *ad intra*, l'Occidente è ancora vincolato alle prescrizioni illuministiche. Sotto questa luce, l'IRC forse vivrebbe l'imbarazzante situazione di una disciplina dall'oggetto formale che contrasta quello materiale e viceversa, perché la pretesa religiosa del Cristianesimo collide con i parametri dell'Occidente contemporaneo, che decidono cosa sia cultura e quale sia la sua legittima espressione. L'IRC sembra qualificarsi come evento didattico indispensabile non solo per il rilievo storico del suo oggetto, ma come istanza critica di tutto il sapere che abita e anima in forme diverse ogni perimetro didattico. La domanda religiosa illumina la parzialità del materiale rispetto agli

aneliti più profondi dell'animo umano. Davanti alle possibilità culturali la domanda religiosa svela il desiderio escatologico della persona, che azzarda l'approdo alla sfera dell'ultramondano. E considerare la via della speranza – nella sua inaudita incarnazione cristiana – è forse, prima di un'opportunità, un diritto della coscienza di chi più o meno consapevolmente frequenta la scuola per imparare la vita.

La presa di coscienza che cultura e religione si muovono tra incertezza e complessità è l'assunto su cui si basa l'argomentazione del sociologo Massimiliano Padula. La religione si configura come un fatto sociale e il suo insegnamento rientrerebbe nel novero delle prassi, peraltro garantito e protetto da una struttura giuridica definita dal Concordato. L'abbinamento dell'IRC alla categoria di "cultura religiosa", mantenendo il discorso nei termini valutativi della visione sociologica, riesce a garantire all'insegnamento la prospettiva epistemologica necessaria per consentirgli di posizionarsi efficacemente in uno scenario non solo secolarizzato e plurale, ma oramai di "neo-cristianesimo" o "cristianesimo di ritorno", per cui l'Europa tende a diventare terreno di sviluppo di pratiche e *format* ecclesiali d'intonazione evangelico-pentecostale.

E dunque, l'IRC può fare cultura religiosa? Cristina Carnevale cerca di mettere a confronto la prospettiva epistemologica proposta con la prassi didattica, con particolare riferimento alla scuola primaria e a quella dell'infanzia, proponendo una serie di esempi desunti dalla pratica didattica pensata in chiave di cultura religiosa. Ma il punto di partenza è la scelta di considerare la cultura religiosa come incontro col patrimonio letterario-artistico cristiano; come scoperta del patrimonio immateriale legato al Cristianesimo; come condizione personale e religiosa in un contesto di immersione nel digitale; come insieme di conoscenze religiose all'interno di un sapere unitario legato alla vita. Il metodo ermeneutico-esistenziale e la didattica simbolica risultano traiettorie efficaci non solo in termini di apprendimento ma anche di definizione di identità, scelta di comportamenti e nascita di atteggiamenti, quindi in termini di configurazione culturale legata al tema religioso.

Quali sono le ragioni educative e culturali, che fanno dell'IRC una disciplina scolastica a pieno titolo? Se il rapporto della religione con la cultura presenta interessanti risvolti sotto il profilo pedagogico e didattico, il Cristianesimo gioca un ruolo decisivo nella configurazione della cultura italiana ed europea. Giuliana Migliorini, soffermandosi sull'arte come veicolo di espressione dell'esperienza umana e religiosa e come momento qualificante della cultura, evidenzia come proprio il confronto tra produzioni artistiche di differenti ambienti religiosi possa avviare un dialogo costruttivo e aperto con altre esperienze di fede senza pregiudizi o perdita delle proprie specificità anche per chi non ha alcun legame con la vita religiosa. È altresì importante valorizzare l'accesso artistico alla cultura religiosa, sapendo che la scuola tende ormai a connettersi in modo dinamico all'extrascolastico e a rafforzare le competenze disciplinari in prospettiva interdisciplinare.

Le prove di epistemologia proposte in questo numero di "Catechetica ed Educazione" si completano con un sondaggio, costruito e realizzato da Anna Peron. Il *focus* dell'argomentazione circa il rapporto tra religione e cultura si sposta

decisamente verso l'IRC, centrando l'attenzione sullo strumento per eccellenza di orientamento della pratica didattica e in cui si evidenziano le scelte culturali e scolastiche in tema di religione, ovvero le *Indicazioni Nazionali*. Il sondaggio ha voluto mettere in evidenza il livello di conoscenza delle linee-guida da parte di un campione sufficientemente significativo di IdR italiani; trovarne i punti di forza e di debolezza; individuare particolari esigenze formative degli IdR rispetto alla conoscenza e applicazione delle *Indicazioni*. Interessanti i suggerimenti per un perfezionamento del documento e l'emergere di un bisogno di formazione, che riguarda non solo la conoscenza delle *Indicazioni Nazionali*, ma aspetti metodologici, docimologici, pedagogici e il tema biblico in particolare, tra i nuclei tematici. Certamente emerge la necessità di revisionare una pedagogia condivisa in chiave di progettazione per competenze e un adeguamento ai tempi attuali della visione del fenomeno religioso.

“La dimensione educativa della catechesi”.
Le relazioni di fondo del Simposio

Si è voluto dedicare una seconda parte del fascicolo all'evento che ha concluso l'anno dedicato a celebrare i settant'anni di vita dell'ICa (1953-54/2023-24): il Simposio internazionale di catechetica “La dimensione educativa della catechesi”. L'incontro si è svolto nella sala J.E. Vecchi dell'Università Pontificia Salesiana (Roma) l'8-9 novembre 2024 e ha visto la partecipazione in presenza di un centinaio di catecheti, pastoralisti e pedagogisti, mentre diversi altri studiosi erano collegati *online* dalle loro sedi nei vari continenti. Dopo aver portato l'attenzione sulla dimensione comunicativa della catechesi, in occasione del 60° anniversario della sua fondazione, l'ICa ha scelto in questa circostanza di concentrare la riflessione sulla dimensione educativa di questa disciplina, cioè la prospettiva che da sempre ne ha caratterizzato l'approccio.

Del denso programma si riportano qui esclusivamente le relazioni principali che hanno introdotto ciascuno dei tre “sguardi” con cui si è voluto esaminare il rapporto tra catechesi ed educazione: quello storico retrospettivo, quello che si posa sulla situazione attuale e quello che si spinge verso il futuro. Le tre relazioni hanno avuto ciascuna la reazione di diversi *discussant* e hanno dato vita a un confronto appassionato e stimolante tra gli esperti. Si spera di raccogliere in un unico volume di prossima pubblicazione l'insieme di contributi scritti e di riflessioni emerse durante il Simposio.

La relazione del catecheta francese Joël Molinario ha approfondito la relazione tra la catechesi e l'educazione così come si è sviluppata nel passato. La ricognizione ha permesso di constatare la differenza tra le epoche storiche in riferimento all'educazione alla fede dei battezzati. L'Autore ha concentrato la sua riflessione sull'epoca moderna e si è soffermato, in particolare, su tre momenti determinanti: l'affermarsi dello strumento “catechismo” nel XVI secolo, fatto che non può essere compreso appieno se non lo si colloca nel contesto dell'Umanesimo rinascimentale e della sua preoccupazione per l'educazione; la nascita e lo sviluppo del “movimento catechistico” che prende le mosse dalla riflessione sull'insegnamento catechistico nel XIX secolo con il bisogno sentito di rinnovare i metodi e che deve confrontarsi, al contempo, con l'esigenza in qualche modo

contrapposta di precisare i contenuti, anche attraverso la pubblicazione di un catechismo universale; il rinomato intervento del card. Ratzinger a Parigi e Lione del 1983, con le accese polemiche che ne sono seguite. L'Autore conclude ribadendo l'impossibile separazione tra contenuto e metodo della catechesi e vede nel catecumenato una forma paradigmatica di autentica realizzazione dei processi di educazione nella fede.

L'intervento di Luciano Meddi rivolge lo sguardo sul presente e passa in rassegna le principali "provocazioni" culturali che la catechesi deve oggi fronteggiare sul versante educativo. Il catecheta romano ritiene che il rapporto tra catechesi ed educazione non trovi sufficiente sviluppo nella riflessione catechetica contemporanea. Ciò impedisce la piena valorizzazione di una dimensione che, invece, è connaturale alla catechesi, il cui compito primario è la risposta di fede e la maturazione umano-cristiana del battezzato. Per andare oltre, si impongono dei chiarimenti terminologici, che riguardano soprattutto il significato delle parole socializzazione, educazione e formazione, e vanno operate delle scelte decise: tra queste ultime la più rilevante e urgente è la necessità di concentrare l'attenzione sulle modalità con cui il battezzato interiorizza il messaggio cristiano e lo testimonia esistenzialmente in maniera consapevole e responsabile. In tutto ciò svolge un ruolo determinante la formazione in vista della maturazione delle competenze per la vita cristiana, che è il compito specifico della catechesi ecclesiale. Sulla base di tali considerazioni, è possibile riqualificare il curriculum di catechetica.

Il terzo articolo offre una riflessione in chiave prospettica per la catechesi del futuro. Thomas Groome vede nella fedeltà e nella creatività i dinamismi ecclesiali che possono/devono guidare il rinnovamento della catechesi. In particolare, c'è bisogno di una "pratica della sinodalità", in modo che questa non rimanga una pia intenzione, e la catechesi deve porsi al servizio di questa causa, favorendo la maturazione nei battezzati di una fede viva e di una sensibilità comunionale. Il compito educativo essenziale della catechesi sarà quello di accompagnare i percorsi di crescita nella fede. Il movimento che ne scaturisce va "dalla vita alla fede alla vita", dinamismo che è ampiamente illustrato nel contributo e che si basa, sostanzialmente, su una pedagogia partecipativa e conversazionale.

I membri dell'Istituto di Catechetica

✉ catechetica@unisal.it



L'ISTITUTO DI CATECHETICA (ICa)

propone
percorsi formativi per

ESPERTI

in metodologia della catechesi e
dell'insegnamento della religione

FORMATORI

dei catechisti e degli insegnanti di religione

DOCENTI

di catechetica e pedagogia religiosa

DIRIGENTI

degli uffici catechistici e pastorali

CATECHETICA PEDAGOGIA RELIGIOSA

CURRICULA E TITOLI

Baccalaureato, Licenza e Dottorato in Scienze dell'Educazione

Specializzazione in Catechetica

Specializzazione in Educazione e Religione

Un approccio interculturale

Un'esperienza internazionale

Un percorso interdisciplinare

ISCRIZIONI

Informazioni complete su:
www.rivistadipedagogiareligiosa.it

APERTE

Contattaci
Tel. +39/06.87290600
catechetica@unisal.it



Istituto di Catechetica (ICa)

Università Pontificia Salesiana

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1,

00139 - ROMA

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)¹ e che ora sembra essere stato abbandonato, fatte salve ipotesi di lavoro sostanzialmente alternative all'IRC.²

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».³ 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 religiosa⁴ e, soprattutto, colloca il nuovo insegnamento «nel

¹ 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.

² 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).

³ 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».

⁴ 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.⁵ 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.⁶

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).⁷

⁵ 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).

⁶ 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».

⁷ 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».⁸ 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.⁹

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).

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

⁹ 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».¹⁰ 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».¹¹ 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.¹²

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”».¹³ 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».¹⁴ 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).

¹⁰ 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.

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

¹² 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.

¹³ 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).

¹⁴ *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,¹⁵ 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).¹⁶ 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

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

¹⁶ 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.¹⁷

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)».¹⁸ 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,¹⁹ ma è da decidere se il dialogo debba essere inter-religioso o intra-

¹⁷ 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.

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

¹⁹ 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.²⁰

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.²¹ 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,²² dal punto di vista pratico dobbiamo partire da un'esperienza religiosa particolare per risalire a quell'idea ed eventualmente correggere l'iniziale precomprensione.²³ Siamo

²⁰ 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.

²¹ 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.

²² 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.

²³ 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,²⁴ 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».²⁵

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»,²⁶ 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».²⁷ 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

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

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

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

²⁷ 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)²⁸ 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.²⁹ 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.³⁰ 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

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

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

³⁰ 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.³¹ 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).³²

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.³³

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,³⁴ il fonda-

³¹ 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.

³² 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.

³³ 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.

³⁴ 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.³⁵

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.³⁶ 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).

³⁵ 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.

³⁶ 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.³⁷

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.³⁸ 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.³⁹

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,⁴⁰ 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.⁴¹

³⁷ 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.

³⁸ 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.

³⁹ 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.

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

⁴¹ 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.⁴² 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

⁴² 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



Catechetica ed Educazione



- 1 (2016) 1: Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze
1 (2016) 2: Progetto educativo e IRC
2 (2017) 1: *Stare in mezzo: pendolarità urbana e risposte pastorali*
2 (2017) 2: *Cittadinanza, religione e IRC*
3 (2018) 1: I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?
3 (2018) 2: Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana
4 (2019) 1: *La catechesi in Italia oggi*
4 (2019) 2: *IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee*
5 (2020) 1: Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà
5 (2020) 2: La scuola e l'IRC in Italia:
 Bilanci e prospettive alla fine di un decennio
6 (2021) 1: «Nessuno escluso!»
 Lavorare con le persone con disabilità in prospettiva inclusiva
6 (2021) 2: Il volto della Catechesi nel nuovo Direttorio
6 (2021) 3: *Identità cristiana, ragione pedagogica e IRC*
7 (2022) 1: From Inclusion to Belonging:
 Inclusione, appartenenza e protagonismo ecclesiale
 delle persone con disabilità
7 (2022) 2: “Dire Dio” ai margini della vita e in un tempo di incertezze
7 (2022) 3: IdR “allo specchio”. Identità, formazione e professionalità ‘riflessiva’
8 (2023) 1: *La corresponsabilità delle persone con disabilità in una Chiesa sinodale*
8 (2023) 2: *Da settant’anni a servizio della Chiesa e della catechesi*
8 (2023) 3: *Cultura Digitale e IRC. Opportunità e criticità*
9 (2024) 1: *Artefici della propria vita.*
 Il “progetto di vita” delle persone con disabilità
9 (2024) 2: “La competenza riconsiderata.” Ricerca Ex allievi ICA (2000-2020)
9 (2024) 3: *Religione e cultura: prove di epistemologia per l'IRC*

Praticare in aula l'IRC come cultura religiosa: riflessioni e orientamenti

Flavia Montagnini *

► SOMMARIO

La possibilità concreta di realizzare a scuola un IRC come cultura religiosa è legata alla capacità dell'IdR di riconoscerne l'identità disciplinare, valorizzarne il peculiare contributo interpretativo della condizione umana e della realtà dal punto di vista religioso, offrirlo nella scuola come servizio alla persona, considerare la confessionalità dei suoi contenuti come una risorsa. Lo stile educativo dell'IdR è opportuno si fondi sugli atteggiamenti pedagogici del prendersi cura, accompagnare, vivere la responsabilità della relazione con gli alunni. Lo stile didattico dell'IdR è necessario si espliciti nell'intenzionalità educativa supportata da una progettazione didattica ragionata, nell'apprendimento e aggiornamento continuo, nella riflessione sulla propria prassi, nella mediazione capace di creare l'incontro tra gli alunni e la cultura religiosa. Presupposti e posture sono imprescindibili per un IRC culturalmente fondato, significativo e motivante.

► PAROLE CHIAVE

Cultura religiosa; Cura; Didattica; Disciplina; IdR; IRC.

***Flavia Montagnini:** Insegnante di Religione nella Secondaria di II grado; Docente Invitata di Didattica Generale, Didattica dell'IRC, responsabile del tirocinio presso l'ISSR "Santi Ermagora e Fortunato" di Gorizia-Trieste-Udine; formatrice.

La tela interessante e affascinante che rivela la ricchezza dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) come cultura religiosa motiva gli insegnanti di religione (IdR) a sostare per esaminarne gli elementi caratterizzanti e per individuare le tracce che orientano verso la sua realizzazione concreta. La riflessione sull'epistemologia di una disciplina corre sempre il rischio di essere relegata nell'ambito accademico se l'insegnante non è capace di immaginare che diventi pratica quotidiana nelle aule. Preoccupazione che riguarda anche l'IRC inserito, con le sue opportunità e i suoi limiti, nel contesto scolastico attuale ove ancora accade che la sua identità disciplinare sia messa in dubbio e il suo contributo specifico non sia riconosciuto.

È, perciò, legittima la domanda se l'IRC possa realmente essere offerto agli alunni, piccoli e grandi, come cultura religiosa e possa esplicitare le sue potenzialità secondo i principi della didattica disciplinare. La risposta affermativa si ancora alla professionalità dell'IdR, nella convinzione che il rispetto per l'epistemologia dell'IRC implica un'azione di insegnamento che fa propri alcuni assunti pedagogici e li traduce in un'azione didattica coerente. Una risposta che è necessariamente essenziale e considera tendenze generali da ritenersi quali elementi unificatori della diversità degli IdR nella gestione dell'aula, dal punto di vista relazionale, didattico e organizzativo.

1. I presupposti fondamentali

È noto che ogni insegnante elabora una propria immagine della scuola come istituzione, della disciplina che insegna, del suo ruolo docente, degli alunni che ogni anno incontra, del contesto specifico in cui lavora. Elementi che costituiscono l'ordito della tela che il singolo docente tesse ogni anno e che è utile, se non addirittura necessario, individuare per dare ragione e senso alle scelte professionali, sia dal punto di vista pedagogico sia da quello didattico. Praticare un IRC come cultura religiosa comporta che l'IdR condivida alcuni elementi imprescindibili; diversamente il ragionare sulla praticabilità pedagogico-didattica dell'IRC come cultura religiosa si trova sprovvisto del suo radicamento e, insieme, del suo nutrimento fondamentale.

1.1. *L'IRC nel curricolo scolastico*

«Istituzione a carattere sociale che, attraverso un'attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina, arte, tecnica, professione, [...]»: è con queste parole che il vocabolario Treccani definisce la scuola. Istituzione, attività didattica, organizzazione, educazione, formazione conducono ad affrontare, seppur sinteticamente, il tema della scuola e del curricolo. La parola "istituzione" richiama la responsabilità dello Stato di garantire un'istruzione inclusiva per tutti i cittadini e quella degli operatori di costruire in autonomia un curricolo che sappia rispondere efficacemente ai bisogni degli alunni. Il curricolo, un «itinerario di apprendimento e di crescita personale che si compie

attraverso una sequenza di attività»,¹ rappresenta un propulsore di attività formative. È il percorso in cui le dimensioni dell'educare e dell'istruire sono finalizzate alla maturazione degli alunni nel corso della loro vita scolastica. Il curricolo è un «progetto che si concretizza attraverso un *continuum* ideativo-propositivo-realizzativo»,² che si sviluppa a livello centrale – ove si costruiscono le linee programmatiche di tipo normativo-prescrittivo – e a livello locale, ove si realizza l'ipotesi di proposta quale risposta ad una esigenza sociale e in dialogo con il territorio. Con il curricolo ogni scuola è in grado di considerare il raggiungimento dei livelli essenziali ed insieme di interpretare le esigenze della comunità e del territorio in modo che la formazione offerta permetta agli alunni di diventare persone e cittadini responsabili e protagonisti attivi della vita sociale. La progettazione del curricolo è un'attività complessa che implica definire le mete educative da raggiungere e i traguardi di formazione conseguibili; organizzare i contenuti disciplinari nel rispetto delle materie e della persona degli studenti e svilupparli mediante scelte didattiche efficaci; definire gli aspetti valutativi dei processi di insegnamento-apprendimento. La realizzazione del curricolo è influenzata tanto dall'interpretazione personale del docente – in particolare ciò che considera importante insegnare agli studenti –, quanto dall'interpretazione dello studente da cui derivano la sua concreta e libera risposta nell'apprendimento, il suo impegno e la sua partecipazione.³

Il curricolo oggi non può limitarsi alla sola dimensione della conoscenza culturale: all'esigenza e alla sfida educativa la scuola può rispondere efficacemente orientandosi ad una formazione competente, in cui sia dato spazio alle competenze disciplinari e a quelle per la vita.⁴ È così che manifesta e vive la propria identità di comunità educante e educativa: educante, nel significato di perseguire il fine comune della crescita integrale della persona dell'alunno; educativa, nel significato di agire in sinergia con famiglia, associazioni, territorio, ... per realizzare l'intervento educativo. Proprio in quanto comunità educante/educativa ha il compito di rendere possibile e supportare il processo di maturazione personale e sociale.⁵ Rispetto e cura di sé e dell'altro, pensiero critico e coscienza responsabile, autonomia e scelte libere, dialogo aperto e cooperazione nella ricerca e nel confronto, senso di appartenenza a una comunità e virtù civiche sono

¹ D. MACCARIO, *Curricolo*, in G. BERTAGNA - P. TRIANI (Edd.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Scholé, Brescia 2019, 133-144: 133-134.

² *Ibidem*, 135.

³ Cf. *Ibidem*, 136.

⁴ Cf. <<https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>>.

⁵ «La scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. La progettazione educativa e didattica, che è al centro dell'azione della comunità educante, è definita con il piano triennale dell'offerta formativa, elaborato dal Collegio dei docenti», Articolo 3 D.L. n. 297/1994.

aspetti irrinunciabili della formazione e obiettivi perseguibili attraverso le discipline di studio e le esperienze scolastiche.

In questo quadro, la presenza dell'IRC nel curriculum è coerente e ineliminabile. L'IRC, infatti, offre il suo specifico contributo alla formazione culturale e spirituale della persona dell'alunno. Offrendo percorsi di conoscenza e interpretazione della realtà culturale attraverso la particolare ottica della religione, dà modo agli alunni di sviluppare competenze di lettura critica della realtà, libera da pregiudizi e capace di dialogo con la diversità. Sostanziano i suoi percorsi di insegnamento/apprendimento con i contenuti che riguardano la religione come fenomeno culturale e come esperienza umana, permette agli alunni di riconoscere l'apertura costitutiva di ogni essere umano alla Trascendenza e di accedere alla dimensione del senso e dell'etica capace di nutrire persone che superano il pericolo di circoscrivere e rinchiudere la vita entro l'orizzonte del presente, della soddisfazione personale, del possesso e consumo dei beni, dell'interesse egoistico. Preferendo a livello metodologico l'approccio dialogico e la ricerca, consente agli studenti di maturare nella gestione delle relazioni e nella cooperazione, capacità oggi riconosciute strategiche nella vita sociale e lavorativa.

1.2. L'IRC come disciplina scolastica

«Le attività in ordine all'insegnamento della religione cattolica [...] offrono occasioni per lo sviluppo integrale della personalità dei bambini [...]» (Scuola dell'Infanzia); «Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona» (Primo ciclo); «L'insegnamento della religione cattolica (IRC) risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona [...]» (Secondo ciclo). Le *Indicazioni nazionali IRC*, come è desumibile dalle citazioni, confermano l'apporto importante che l'IRC può portare nella scuola. Tuttavia, è decisivo che l'IdR consideri e faccia propria la natura disciplinare dell'IRC come cultura religiosa per dedurre un'azione di insegnamento conforme:

- a) Riconoscere l'IRC quale *disciplina scolastica* significa affermare il suo *valore formativo* e la sua *specificità prospettiva interpretativa* della realtà e del mondo. Come ogni altra disciplina rappresenta una *via di conoscenza* scientificamente fondata che «consente al discente di costruire progressivamente un'interpretazione esperta della realtà»⁶ e di attivare, allenare e perfezionare le disposizioni di chi apprende. I contenuti disciplinari esplicitano una specifica visione dell'uomo e del mondo che diviene oggetto dell'apprendimento, ossia dell'atto attraverso cui l'alunno se ne impadronisce progressivamente in modo da "praticarla" per disciplinare il proprio comportamento e atteggiamento verso il conoscere. Ciò non significa ridurre l'IRC alla sola informazione, perché ciò ostacolerebbe la possibilità per l'alunno di rilevarne la ricchezza e

⁶ D. MACCARIO, *Disciplina di studio*, in BERTAGNA - TRIANI (Edd.), *Dizionario di didattica*, 157-170: 159.

di attingervi le risorse per crescere nella propria dimensione spirituale; impedirebbe di essere consapevole che la conoscenza è complessa, poliedrica e non esclude pregiudizialmente alcun aspetto e si costruisce con l'apporto di ciascuna e di tutte le dimensioni del sapere umano; precluderebbe il coinvolgimento personale, costituito da motivazione, curiosità, senso di sfida, gusto per l'avventura intellettuale e umana capace di rendere significativa e piacevole ogni esperienza di apprendimento. L'IdR che condivide la disciplinarietà dell'IRC deve essere consapevole che il suo compito è proporre un insegnamento che sia fondato e documentato, con modalità che sappiano "rendere ragione" e allo stesso tempo "appassionare" alla ricerca e allo studio approfondito della cultura religiosa. Il peggior servizio che l'IdR può rendere all'epistemologia dell'IRC è quello di ingenerare nell'alunno il sospetto che quello che propone sia una visione della realtà e del mondo disancorata da riferimenti e documenti che ne legittimano la razionalità, la storicità, la sistematicità; una narrazione, anche se interessante e piacevole, inutile per l'esistenza personale e incapace di migliorare la vita sociale.

- b) Valorizzare il *contributo specifico* dell'IRC perché la formazione dell'alunno sia autenticamente integrale: «La conoscenza dei problemi cruciali del mondo, per quanto aleatoria e difficile deve essere perseguita pena l'infermità cognitiva. L'era planetaria necessita di situare ogni cosa nel contesto e nel complesso planetario. La conoscenza del mondo in quanto mondo diviene una necessità nel contempo intellettuale e vitale». ⁷ La formazione che permetterà agli studenti di essere e vivere da uomini consapevoli, responsabili e partecipi deve includere ogni tipo di sapere per poter trovare soluzioni ai problemi che sono sempre più «polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari». ⁸ L'IRC come cultura religiosa dà modo all'alunno di acquisire competenze specifiche per interpretare l'esistenza umana dal punto di vista della religione nel duplice aspetto di espressione culturale e di esperienza personale. Rappresenta, perciò, lo "strumento" per riflettere sulla condizione dell'uomo, riconoscere l'intreccio tra religione e vissuto personale, individuare l'importanza del linguaggio simbolico, scoprire le grandi narrazioni - in particolare quella biblica -, confrontarsi sui valori - la libertà, la coscienza, la dignità della persona, la giustizia, la solidarietà - che fondano le scelte di vita, indicare una ragionevole risposta alle domande di senso. È così che l'IRC contribuisce a far crescere la consapevolezza della complessità dell'umano, dell'interconnessione tra individuo, individui e società, a far maturare la volontà di realizzare la cittadinanza terrestre e la fratellanza universale nell'incontro e nel dialogo tra culture ed esperienze

⁷ E. MORIN, *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, 35.

⁸ *Ibidem*.

umane e religiose diverse.⁹ L'IdR, ne consegue, è impegnato a valorizzare il contributo culturale specifico attraverso l'offerta e la realizzazione di una *proposta culturale* che sappia equilibrare l'attenzione all'umano e all'esperienza religiosa culturale, per evitare tanto l'offerta di percorsi di apprendimento non fondati sul sapere antropologico-storico-teologico quanto la trasmissione di conoscenze non in grado di comunicare valori e sentimenti. Concretamente significa che nella propria azione d'aula è attento a dare spazi adeguati ai contenuti disciplinari, ai saperi resi accessibili agli alunni, all'elaborazione di pensieri e riflessioni, in particolar modo mediante il dialogo, il confronto, la ricerca comune.

- c) Condividere le *finalità della scuola*. La scuola è chiamata a ripensarsi¹⁰ alla luce delle caratteristiche della società attuale e ad assumersi la responsabilità di aiutare bambini e ragazzi a inserirsi nella società in cui vivono e di prepararli al futuro, nell'incertezza del futuro. La formazione oggi deve essere finalizzata all'acquisizione delle competenze garanzia del pieno sviluppo;¹¹ all'orientamento, come capacità di trovare le modalità di espressione di sé, di realizzazione delle potenzialità e di saper rispondere alle richieste del mondo del lavoro; allo sviluppo della consapevolezza critica dei problemi in un orizzonte globale; all'individuazione di un'etica che sia bussola nelle scelte della vita. Finalità che si perseguono attraverso la mediazione dei saperi e una relazione educativa attenta alla persona e al suo benessere. La specificità, e particolarità, della disciplina anima nell'IdR un atteggiamento di dialogo con l'istituzione scolastica e lo motiva ad attuare un insegnamento come *servizio* alla crescita della persona, che si realizza attraverso percorsi di apprendimento in cui il sapere e la cultura religiosa sono "mediati" per avviare processi di sviluppo e di maturazione della capacità di lettura critica delle esperienze del limite e della morte, della fragilità e del desiderio di infinito, del tempo nel legame passato-presente-futuro, del bisogno e dell'impegno a costruire le relazioni, del bene e del male, della solidarietà e della giustizia, sperimentando la complementarità degli sguardi della ragione e della fede. È così che l'IRC intende raccogliere e vincere la sfida educativa di offrire agli alunni la cultura religiosa per comprendere e interpretare la realtà, per "abitare" la complessità e viverla da *leader* e non da gregari, da attori e non da comparse. La consapevolezza che l'atteggiamento di servizio si radica in una visione cristiana della vita e dell'educazione non può portare l'IdR a disattendere il rispetto della libertà di coscienza dell'alunno: perseguire lo sviluppo della sua piena maturità umana è porre le basi anche per

⁹ Cf. ID., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015 e, dello stesso autore, il precedente *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*.

¹⁰ Documento SIPED-SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA, *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, Firenze-Roma, 15/11/2014.

¹¹ Il riferimento è alle competenze-chiave europee, a quelle per l'apprendimento permanente, alle *soft skills* richieste nel mondo del lavoro, soprattutto aziendale.

un'eventuale scelta religiosa poiché è rendere concreto l'amore nella libertà con cui Dio stesso ama. È condivisibile, quindi, l'idea di don Bosco che «l'educazione è cosa di cuore»: ¹² tutto il lavoro parte da qui, e se il cuore non c'è, il lavoro è difficile e l'esito è incerto: che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati.

- d) Considerare *confessionalità e laicità* come risorse. La confessionalità dei contenuti è garanzia nella scuola e per la scuola che l'insegnamento è offerto in conformità alla dottrina della Chiesa, ossia propone la conoscenza documentata del patrimonio oggettivo del cristianesimo secondo l'interpretazione autentica e integrale della Chiesa Cattolica. ¹³ L'IRC è lo scrigno che custodisce sia la scientificità della dottrina che la sua ricchezza culturale ed esistenziale. Senza confondersi con la catechesi, da cui lo separano le finalità e le modalità di attuazione. La laicità è ragione di un impegno educativo inclusivo e di una collaborazione con tutti gli altri operatori della scuola; è fondamento della didattica che adatta alle condizioni particolari i principi e gli orientamenti dell'insegnamento per l'apprendimento; è preziosa occasione di esercizio di un insegnare che sa parlare a tutti e favorire l'ascolto negli alunni dell'anelito alla Trascendenza, l'apertura con curiosità alle realtà spirituali considerandole possibili risposte agli interrogativi sulla vita. L'IRC che sa correlare confessionalità dei contenuti e laicità delle finalità e dei metodi della scuola è in grado di realizzare una proposta didattica che non è in alcun modo assimilabile alla catechesi e sa mostrare il valore dei contenuti confessionali quale espressione della "sapienza" sulla vita e sull'uomo.

2. Gli orientamenti pedagogici

«L'insegnamento è quell'insieme di attività volte a porre in essere le condizioni, in senso materiale e relazionale, in termini di contenuti e di processi, per promuovere l'apprendimento del discente, inteso sia come accesso al sapere disponibile sia come produzione, costruzione e ricostruzione di conoscenze e di sistemi di conoscenze». ¹⁴ Tale definizione di insegnamento mette in evidenza il valore strategico delle attività; eppure, nel momento in cui ogni insegnante sceglie e pone in essere un'azione è motivato, anche implicitamente, da una visione pedagogica nel senso di un suo personale modo di intendere l'educazione e la formazione nella scuola attraverso l'insegnamento rivolto ad un gruppo determinato di studenti. L'IdR, che intenzionalmente vuole offrire ai propri alunni un

¹² Si veda J. M. PRELLEZO (Ed.), *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane (1883). Una circolare attribuita a don Bosco*, in P. BRAIDO (Ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 300-333: 332. L'espressione nella sua interezza suona così: «Ricordatevi che l'educazione è cosa di cuore, e che Dio solo ne è il padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne insegna l'arte, e ce ne dà in mano le chiavi».

¹³ Cf. GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al simposio del Consiglio delle CEE sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, Roma, 15/4/1991.

¹⁴ G. AMENTA, *Insegnamento*, in BERTAGNA - TRIANI (Edd.), *Dizionario di didattica*, 221-238: 223.

IRC disciplinare e culturale, condivide, prima di tutto, la convinzione che al centro della pedagogia sia posto l'alunno e il suo processo formativo, complesso e finalizzato al dare-forma a ogni persona/alunno attraverso un itinerario in cui si intrecciano l'atto di educare, di istruire e di formare. L'IdR, inoltre, fa' propri alcuni assunti pedagogici irrinunciabili a cui informa il proprio stile educativo che, poi, si traduce in un particolare stile relazionale e stile di insegnamento:

2.1. Prendersi "cura"

Il concetto di "cura" è centrale in pedagogia, "un fondamentale pedagogico",¹⁵ che si esprime sia nella vigilanza verso sé stessi sia nell'attenzione agli altri. La cura fa parte della vita, anzi senza cura la vita non si orienta verso il suo senso. La cura educativa è fondamentalmente un "prendere-in-cura", ossia farsi carico, orientare, guidare con lo scopo di migliorare la persona oggetto di cura e di trasmettere i saperi necessari alla vita per crescere nell'autonomia, nella libertà di scelta, nella relazione autentica. Una responsabilità che l'educatore si assume nel «fissare fini, indicare mezzi, fissare percorsi e pratiche».¹⁶ Aver cura di un alunno è più che educare e formare, perché è cura di un soggetto particolare, dentro il suo processo di crescita umana, all'interno della relazione educativa, secondo durate temporali variabili. È «una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno si prende a cuore un'altra persona dedicandosi, attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche, alla promozione di una buona qualità della sua esistenza»;¹⁷ è, perciò, orientata a promuovere in suo benessere. Scopo principale della cura educativa è rendere l'altro capace di un'autonoma cura di sé nella libertà e affinché sappia ricercare il bene autentico, sappia darsi una forma di vita buona, essere la versione migliore di sé stesso. Le "posture dell'essere", i modi di esserci, che caratterizzano la buona cura sono: *responsabilità*, quale capacità di rispondere alle richieste in una situazione particolare, attivata da empatia e compassione e continuamente affinata riflessivamente; *generosità*, per gesti di cura connotati dalla gratuità; *rispetto*, frutto della consapevolezza che la cura avviene in una relazione asimmetrica; *coraggio*, quale capacità di affrontare i conflitti. Da queste derivano modi concreti di prendersi cura: prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola, comprendere, sentire con l'altro.¹⁸ La cura di sé implica che l'IdR maturi la consapevolezza del proprio ruolo educativo e degli atteggiamenti congruenti preferendo quello che gli permette di attuare un insegnamento efficace. Non solo: quella consapevolezza lo motiva a curare la propria formazione, anche umana e spirituale. La gestione della relazione educativa volta alla cura dell'altro chiede oggi lo sviluppo di capacità relazionali attraverso le quali potenziare lo sguardo sull'altro, l'ascolto attivo, la comunicazione

¹⁵ Cf. V. BOFFO, *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in <www.docenti.unina.it>.

¹⁶ F. CAMBI, *La cura in pedagogia: note critiche*, intervento in *Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primaria e secondaria*, Corso di perfezionamento 2008-2009, <<https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/126050>>, 1-7: 2.

¹⁷ L. MORTARI, *La pratica dell'aver cura*, Pearson Paravia Bruno Mondadori, Milano 2006, 55.

¹⁸ Cf. ID., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015, 69-99 e 177-213.

assertiva ed efficace. Nella consapevolezza che l'insegnamento è fondamentale un evento comunicativo.

2.2. *Accompagnare*

Accompagnare è sia "fare strada con" che "condividere".¹⁹ Ciò si traduce in un saper essere guida, esperta nella lettura delle mappe e nel riconoscimento del territorio, capace di orientare alla meta con una prossimità che sa farsi distanza, tenendo sempre lo sguardo fisso sulla bussola. Per l'IdR significa rendere le "lezioni" occasione di crescita umana e culturale, *creare le condizioni* opportune affinché l'alunno possa imparare con la sua guida e con il suo supporto. Significa *essenzializzare* l'apprendimento, privilegiare la ricerca, attivare le risorse personali dell'alunno e della classe, stimolare la collaborazione della classe sapendo cedere la propria *leadership* quando è opportuno, costruire situazioni di apprendimento stimolanti e sfidanti, valorizzare l'errore, assumere il ruolo di mediatore. L'IdR è chiamato a essere guida con l'autorevolezza che offre ragioni e valori accettando la sfida del confronto aperto, della discussione argomentata, delle domande provocatorie.

2.3. *Vivere la responsabilità della relazione*

La pratica d'aula dimostra quanto sia fondamentale la relazione che l'insegnante instaura con i propri alunni. La relazione educativa si radica nell'accettare la responsabilità della relazione, nel viverla e gestirla nel rispetto dell'asimmetria e nell'apertura alla pariteticità. L'insegnante è sempre "adulto": sa creare un clima di classe sereno e collaborativo; sa contenere le esuberanze emotive degli alunni; sa dare regole chiare e precise; sa gestire con efficacia la comunicazione; sa accettare il confronto, anche il più difficile, rispettando la persona dell'alunno; sa mediare il conflitto traendo occasione per una più alta qualità della relazione; sa ascoltare, comprendere, accogliere, incoraggiare. L'IdR deve considerare prioritaria la cura della relazione educativa, maturando sia le competenze relazionali, sia "virtù" quali la fiducia e la speranza, l'empatia, l'umiltà, la prudenza, l'equità, la resilienza, l'equilibrio.

3. *Gli orientamenti didattici*

Strettamente correlato allo stile educativo è lo stile di insegnamento, descrivibile come la capacità e l'insieme delle modalità con cui l'insegnante esplica la propria azione. Lo stile di insegnamento, in questo contesto, comprende aspetti relazionali, quali l'azione di controllo con cui mantiene la disciplina e la comunicazione, e aspetti didattici, quali le decisioni assunte per rendere significativo ed efficace il processo di apprendimento da parte degli alunni. L'IdR attinge alle

¹⁹ Cf. R. MANTEGAZZA, *Come degli sherpa: che cosa significa accompagnare*, in «Note di Pastorale Giovanile» 53 (2019) 4, 64-70. L'articolo è il primo della serie che compone la rubrica "Pedagogia dell'accompagnamento educativo", ospitata in forma discontinua nei fascicoli del periodico nelle annate 2019-2020.

elaborazioni della didattica generale per poterle adattare alla specificità della disciplina: esperienze, attività, metodologie, strumenti, risorse indicate dalla didattica non possono essere adottate senza considerare attentamente, ad esempio, il numero degli alunni che compongono la classe di IRC; il tempo effettivo e la collocazione oraria; le relazioni tra gli alunni; l'impegno che può realisticamente essere richiesto agli studenti.

3.1. *L'intenzionalità e la progettazione*

Nella scuola si dà "cura" autentica attraverso l'apprendimento. Dal punto di vista pedagogico-didattico sono diversi i modi di intendere l'apprendimento²⁰ e, di conseguenza l'insegnamento.²¹ La proposta è di individuare per l'IRC come cultura religiosa alcune "parole chiave": processo, esperienza, costruzione, negoziazione, transazione. Scopo dell'apprendimento è sapere per essere in grado di interpretare e orientarsi nella realtà, essere critici rispetto agli stimoli esterni, acquisire l'apertura mentale al nuovo e alla conoscenza, maturare la disponibilità e la motivazione ad apprendere nel corso di tutta la vita. L'IRC come cultura religiosa è capace di realizzare questo apprendimento se è intenzionale e ben progettato. La frammentarietà o l'episodicità di un intervento formativo danneggiano sia il processo di apprendimento da parte dell'alunno che quello di insegnamento da parte del docente.

La progettazione didattica è, insieme, la bussola e la mappa del territorio culturale: permette all'insegnante di finalizzare con efficacia la sua azione, creare approfondimenti e "sconfinamenti" senza perdere di vista l'itinerario e la sua meta, "ricalcolare" il percorso o i tempi nei casi in cui siano necessari recuperi di conoscenze o soste per un migliore apprendimento o per un'attività di cooperazione. Progettare la propria azione d'aula significa valorizzare e utilizzare consapevolmente le *Indicazioni nazionali IRC*, da cui trarre i contenuti da sviluppare nelle classi. Usando la metafora culinaria, le *Indicazioni* rappresentano una ricca "dispensa" da cui ogni docente può prendere tutti gli ingredienti necessari a preparare "piatti" sempre diversi perché adatti agli alunni, non soltanto alla loro età di sviluppo ma anche ai loro interessi. Ne consegue che la progettazione è sempre personalizzata a quella classe, perché pensata e costruita per rispondere ai bisogni formativi di quel particolare gruppo di alunni. E acquista senso perché i contenuti sono "curvati" sulle esigenze di formazione.

Gli itinerari di apprendimento per essere efficaci è opportuno siano caratterizzati dall'*essenzialità* e dalla *ricorsività*. Se lo scopo dell'IRC è quello di permettere agli alunni di scoprire e comprendere il fenomeno religioso e la religione cattolica a livello culturale è evidente che l'IdR è chiamato a riconoscere e a focalizzarsi sui concetti fondamentali, essenziali. Essenzialità che si accompagna alla ricorsività, ossia alla capacità di riconoscere le opportunità di approfondimento nel corso dell'intero percorso di studi. Un contenuto disciplinare qual è la persona e l'opera di Gesù Cristo è corretto sia ripreso, da angolature diverse, più volte al fine di una sua piena conoscenza nell'ambito della fede cristiana e della

²⁰ Cf. G. AMENTA, *Apprendimento*, in BERTAGNA - TRIANI (Edd.), *Dizionario di didattica*, 39-54.

²¹ Cf. ID., *Insegnamento*, 221-238.

cultura italiana. La progettazione di un *curricolo verticale di IRC*, dall'Infanzia alla Secondaria di II grado, rappresenta un'occasione preziosa per identificare i "nodi" essenziali, individuare gli aspetti correlati all'età degli alunni, indicare quali di essi necessitano di essere ripresi nel tempo per una migliore comprensione.

3.2. Le competenze e la formazione continua

L'IdR, al pari di ogni insegnante, è efficace e significativo nel suo ruolo quanto più diventa competente. Le competenze *disciplinari*, per offrire contenuti derivanti dall'ampio ambito della teologia in dialogo con i saperi dell'antropologia, filosofia, storia, arte, ...; *psico-pedagogiche*, per focalizzarsi sugli alunni, le loro dinamiche di sviluppo, i loro bisogni formativi; *comunicativo-relazionali*,²² per saper "gestire la classe" in ogni momento e situazione attraverso una comunicazione efficace; *metodologico-didattiche*, per attivare e realizzare i processi di apprendimento attraverso azioni d'aula organizzate e significative; *organizzative*, per predisporre il "setting" formativo e collaborare alla realizzazione di percorsi di apprendimento trasversali; di *ricerca* e di *documentazione*, per trovare sempre efficaci modalità di sviluppo dei contenuti e raccogliere le buone prassi in una sorta di "banca dati" utile fonte per il miglioramento continuo della professionalità. L'acquisizione delle competenze implica la responsabilità alla *formazione continua*, come approfondimento e aggiornamento negli ambiti psico-pedagogico, per comprendere gli alunni nelle loro trasformazioni, saper ascoltare i segnali di bisogni, paure e difficoltà,²³ saper costruire l'inclusione; relazionale, per saper affrontare le forme di aggressività, identificare e gestire le dinamiche di gruppo; didattico, per un uso consapevole e flessibile dei mediatori per coinvolgere, appassionare, incuriosire gli alunni e facilitare l'apprendimento dei contenuti, per «saper introdurre nuove metodologie di tipo attivo, partecipativo, espressivo, dialogico per la trasmissione e l'elaborazione dei saperi»;²⁴ della comunicazione sociale; delle nuove tecnologie, ecc. Apprendimento e aggiornamento non possono e non devono restare solo teoria: l'IdR ha il compito di coniugarle con la "realtà" delle sue classi e dei suoi alunni. Diversamente è una conoscenza sterile che rischia di rafforzare l'autoreferenzialità, mentre un professionista dell'educazione sa imparare anche dai propri alunni, i quali con i loro *feedback* permettono l'autovalutazione.

²² Cf. M. CAPURSO, *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Gardolo (TN) 2004; M. POLITO, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Gardolo (TN) 2003; L. TUFFANELLI - D. IANES, *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011, testi utili all'IdR per migliorare la sua capacità di gestire la classe per realizzare un apprendimento efficace e significativo.

²³ Cf. Documento SIPED-SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA, *Ripensare la scuola nella società di oggi*.

²⁴ *Ibidem*, 8.

3.3. *La riflessività sulla prassi*

“Imparare facendo” è un principio pedagogico che per l’IdR si traduce nella pratica riflessiva sulle esperienze e pratiche lavorative per generare conoscenza e accrescere la qualità dell’agire didattico. Gli studi sulla riflessività nell’ambito della professione di insegnante sono un riferimento imprescindibile, solidi orientamenti per una valutazione critica e continua delle proprie attività in aula al fine di sviluppare e migliorare le proprie competenze.²⁵ Riflessione “*in azione*” per imparare a osservarsi e acquisire la flessibilità e creatività utili a risolvere i problemi che si possono presentare durante l’attività d’aula. Riflessione “*sull’azione*” per saper esaminare e valutare ciò che si è realizzato così da individuare i punti di forza e di debolezza delle scelte didattiche, riconoscere gli errori e le opportunità che non si sono colte, valutare la significatività dell’intervento, i limiti delle proprie idee. Per l’IdR è strategico maturare la disponibilità alla pratica riflessiva, l’attitudine a mettere in discussione i propri modi di pensare e le consuetudini, l’apertura mentale a nuove idee, metodologie, approcci. L’IdR riflessivo sa “*mettersi in gioco*” nella *ricerca* e nella *sperimentazione*. La ricerca pedagogico-didattica «rappresenta un’importante fonte di innovazione e di cambiamento»;²⁶ produce un sapere condivisibile. Il contesto in cui gli insegnanti possono esercitare la ricerca e la sperimentazione sono i *laboratori didattici*, gruppi di docenti che riflettono insieme per ricercare soluzioni a problemi, condividono buone pratiche nel confronto dialogico, elaborano itinerari di apprendimento, valutano l’efficacia di materiali e strategie.

3.4. *L’insegnamento come mediazione*

Proporre e realizzare l’IRC come cultura religiosa richiede, infine, una didattica chiaramente attiva e partecipativa, in cui l’IdR consideri il proprio insegnamento come “*mediazione*”.²⁷ Concretamente significa creare e strutturare situazioni di apprendimento in cui sia dato modo all’alunno di “*incontrare*” i contenuti disciplinari in modalità che promuovano la comprensione della cultura religiosa e degli elementi fondamentali della religione cattolica e l’apprezzamento del loro valore per la vita umana e per la propria. L’IdR *mediatore* adotta uno stile di insegnamento capace di incuriosire e motivare; suscitare le domande ed attivare la ricerca; creare spazi e tempi adeguati a riflettere in modo approfondito e critico; selezionare argomenti significativi; rendere “*appetibili*” per la ragione degli alunni le conoscenze religiose; aprire al confronto affrontando con coraggio il rischio del contrasto; valorizzare l’apprendimento cooperativo della classe concepita come “*risorsa educativa*”. Sono alcuni dei tratti di uno stile di insegnamento che predilige la mediazione, perché considera prioritario che l’alunno, gradualmente, “*abiti*” la realtà religiosa con ragionevolezza e positività. Vivere il proprio ruolo docente come mediazione implica uno spostamento del

²⁵ Cf. D. GRZĄDZIEL, *Il paradigma dell’insegnante-professionista riflessivo. Fondamenti teorici*, in «Catechetica ed Educazione» 7 (2022) 3, 47-63.

²⁶ R. TRINCHERO, *Ricerca*, in BERTAGNA - TRIANI (Edd.), *Dizionario di didattica*, 367-380: 378.

²⁷ Cf. P.G. ROSSI, *Apprendimento e insegnamento: l’allineamento ricorsivo e la mediazione didattica*, in P.C. RIVOLTELLA - P.G. ROSSI (Edd.), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, Nuova ed. riveduta e ampliata, ELS La Scuola - Morcelliana, 2017, 87-104.

baricentro da sé all'alunno, alla classe che può apparire come impegnativo e gravoso soprattutto in considerazione delle molte classi in cui si insegna. Eppure, è il modo più sicuro per attuare nelle classi l'insegnamento-ponte regolato sulla persona, formalizzato in esperienze, tematico, cooperativo: in sintesi significativo ed efficace;²⁸ insegnamento-ponte che si rivela valido nel sostenere il collegamento tra scuola e mondo reale.

Practicing CRE as a religious culture in the classroom: reflections and orientation.

► ABSTRACT

The concrete possibility of realizing an CRE as a religious culture in school is linked to the educator's ability to recognize its disciplinary identity, enhance its peculiar interpretative contribution to the human condition and reality from a religious point of view, offer it in school as a service to the person, consider the confessional nature of its contents as a resource. The educational style of the Religious Educator should be based on the pedagogical attitudes of taking care of, accompanying, living the responsibility of the relationship with the students. The teaching style of the Religious Educator should be expressed in the educational intentionality supported by a reasoned teaching design, in continuous learning and updating, in the reflection on one's own practice, in the mediation capable of creating the encounter between the students and the religious culture. Assumptions and postures are essential for a culturally founded, significant and motivating IRC.

► KEYWORDS

Care; CRE; Didactics; Discipline; Religious Culture; Religious Educator.

✉ montagnini.flavia@gmail.com

²⁸ Cf. M. CASTOLDI, *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano 2015, 111-120.

ISTITUTO DI CATECHETICA
Università Pontificia Salesiana

Catechesi

Soggetti, età e condizioni di vita

a cura di
Giuseppe RUTA e Samuele FERRARI




ELLEDICI

NOVITÀ - Ica 2024

IRC: la cultura via alla religione. Possibilità e ambivalenze

Paolo Zini*

► **SOMMARIO**

Non vi è forse disciplina che quanto l'IRC (Insegnamento della religione cattolica) sfidi ogni spazio didattico a considerare il proprio senso ultimo alla luce del diritto di chi vi è accolto a praticare la verità di sé stesso. IRC significa infatti educazione della coscienza a percepire l'intima precarietà del senso perseguito dalle risposte scientifiche, dalle fatiche culturali ma pure dal mero anelito religioso del cuore umano. Dare didatticamente la parola allo scandalo mondano e religioso del Vangelo può allora rivelarsi buona occasione per una ripresa più consapevole della vicenda culturale dell'Europa cristiana nella luce della storia di Gesù, che ha stabilito il fondamento indefettibile della speranza, come servizio all'umano in ogni sua possibile derelizione fino alla sconfitta della morte nel dono totale di sé.

► **PAROLE CHIAVE**

Cristianesimo; Cultura; Illuminismo; IRC; Religione; Vangelo.

***Paolo Zini:** Docente Aggiunto di Filosofia teoretica presso la Facoltà di Filosofia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

La consapevolezza epistemologica è certamente essenziale alla didattica di ogni disciplina e la sua qualità è anzitutto decisa dalla fedeltà all'oggetto – materiale e formale – che giustifica la disciplina medesima. È innegabile che l'oggetto dell'IRC – la religione cattolica¹ – sia straordinariamente sfidante per la sua indole, per la sua pretesa, per le prescrizioni che raggiungono il suo accostamento tanto nell'*agorà* storica contemporanea che nelle sue aule scolastiche.

Inutile dire che l'oggetto formale o – più agilmente – il mediatore di senso del quale la religione sembra necessitare per rendersi accostabile a problematicamente nello spazio pubblico – a *fortiori* dunque nel perimetro didattico – sia la cultura. Se questa osservazione fosse pertinente, legittima diverrebbe pure la domanda: perché proprio la formalità culturale è imprescindibile per fondare, giustificare, forse accreditare la legittimità curricolare dell'IRC?

La risposta in questo caso è semplice e univoca: perché, a prescindere dalla logica che attraversa ciascuna espressione religiosa *ad intra*, per la tematizzazione pubblica – dunque *ad extra* – di ogni forma di relazione della coscienza individuale alla trascendenza, l'Occidente è ancora vincolato alle prescrizioni illuministiche, che qui fanno sviluppare una sempreverde univocità, non di rado incline ad agirsi con vigore aggressivo.

Potrebbe apparire pedante lo scavo a ritroso indispensabile almeno a tematizzare – e forse sindacare – questo stato di cose; ma l'alternativa rende piuttosto stucchevoli le considerazioni sull'IRC, e si materializza inevitabilmente se il vero nodo gordiano del problema, con i suoi ingombranti antecedenti, non viene esplicitamente illuminato: quello che oggi s'intende per cultura – e si tratta esattamente del precipitato della deontologia illuministica alle prese con diverse sfide politiche, sociali, civili, e teoriche – è compatibile con l'autocomprensione che la religione cristiana ha di sé?

Ecco allora l'ipotesi che guida la stesura di queste note: l'IRC forse abita l'imbarazzante situazione di una disciplina dall'oggetto formale che contrasta quello materiale e viceversa; e questo perché proprio la pretesa religiosa – articolata dal cristianesimo secondo una specifica irrinunciabilità – collide con i parametri che, nella *Stimmung* dell'Occidente contemporaneo, ancora decidono cosa sia cultura e sua legittima espressione.

Una simile ipotesi merita anzitutto di essere verificata attraverso un'essenziale ricognizione storica; e nel caso questa giungesse a riconoscere una profonda disomogeneità tra cultura e religione, almeno secondo una ben precisa accezione di entrambe, la figura moderna di cultura, appunto, e la forma cristiana del religioso, risulterebbe pienamente giustificato lo scavo compiuto in favore di una consapevolezza, non meramente epistemologica ma ontologica,

¹ Queste note, pur afferendo all'Irc, utilizzeranno – quando necessario – l'espressione religione cristiana piuttosto che cattolica per alludere alla sorgività della pretesa e novità evangelica a monte della complessa vicenda delle sue polarizzazioni e divisioni interne.

utile a una mediazione didattica dell'IRC attenta alle proprie possibilità e ai propri limiti.

1. L'illuminismo e la crisi della verità religiosa

L'Illuminismo allora. È necessario, a dispetto delle apparenze – l'IRC è faccenda italiana cronologicamente post-concordataria –, partire di qui, addirittura dal millennio che, con la sua crisi, ha giustificato quella *fede dei Lumi* dalla quale, pur tra mille contraddizioni, continuano a trarre la loro linfa i canoni della convivenza attuale. Che la contemporaneità poi sia tipizzata con le espressioni post-moderno² o post-umano,³ conferma anziché smentire l'urgenza dell'interrogativo sull'illuminismo e sulle condizioni del suo avvento, come stagione (modernità) o disposizione (umanesimo) dalla quale è – fin ossessivamente – ancor'oggi cercato un congedo (post) ma nella confessione di una dipendenza dialettica (moderno/umano).

Per il tema al centro di queste note è possibile affermare che l'Illuminismo si identifica nello sforzo di legittimazione di un gesto teorico epocale: l'avvicinamento del principio ordinatore della convivenza storica, così che canonica – politicamente, civilmente, socialmente, teoricamente – smette di essere la verità rivelata di Dio e le subentra la *razionalità umana condivisibile*. Dentro la complessità di questo gesto occorre scavare.

Con qualche semplificazione, ma anche con molte buone ragioni, si deve asserire che l'Occidente, dopo aver trovato nel cristianesimo, con l'editto di Costantino (313) prima e poi con quello di Tessalonica (380), il fondamento necessario al proprio progetto ideale, ha conosciuto, con la divisione della Cristianità occidentale (1517), una crisi che poteva solo mettere capo alla nascita di un nuovo mondo.

È innegabile che l'Europa sia un'invenzione cristiana, passata attraverso la semina del monachesimo di Benedetto da Norcia (480-547), audace testimone di una fede culturalmente generativa e nata a *Betlemme*, come buona notizia dell'Amore quale verità di Dio; un Dio riconosciuto nella sua unicità dalla Legge dell'Antico Patto (*Gerusalemme*), e che non disdegna il nome di Logos, assumendo così – dialetticamente – la sapienza di *Atene*, ed evangelizzando l'ideale universalistico di *Roma*, fondato sul diritto quale condizione di giustizia e libertà.

Uno spazio geografico travolto, insieme, dal collasso dell'istituzione imperiale e dall'invasione di popoli nuovi, scopre con il monachesimo la vocazione

² Sul post-moderno rimane canonica la presentazione di J.F. LYOTARD, *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

³ Quanto alle ragioni dell'espressione post-umano si può leggere R. BRAIDOTTI, *Il post-umano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma 2014.

a un nuovo universalismo animato idealmente dalla sintesi maturata tra Betlemme, Gerusalemme, Atene e Roma⁴ e consegnata al principio canonico: «La Verità vi farà liberi» (Gv 8,32).⁵

L'impegno intellettuale dell'Illuminismo per aspetti particolarmente cospicui, sebbene non esaustivi, nasce dunque qui: quando l'Europa si trova costretta a respingere questo suo principio canonico che, lungi dall'essersi confinato nell'ambito della fede, ha piuttosto presidiato i fronti antropologico, civile e politico *creando il mondo occidentale*. Il tracollo di un universo di senso, cui assiste la modernità, reclama soluzioni teoriche radicali, per la forma tragica e cruenta del suo avvento, che obbliga l'Occidente, nel XVI secolo, a riconsiderare completamente se stesso.

Con la lacerazione insorta a seguito della Riforma, la verità cristiana, proprio in nome della definitività della sua pretesa, diviene causa della schiavitù antropologica più insostenibile, la soggezione dell'umano al timore per la propria incolumità (Hobbes).⁶ La verità cristiana, fattasi ostacolo alla pace e innesco di guerre fratricide, obbliga l'Illuminismo a cercare un fondamento teorico alternativo sul quale edificare una convivenza pacifica.

Il nuovo Occidente - quello moderno - è così articolazione più o meno immediata di una persuasione storica: non è la verità religiosa ad assicurare la libertà, e dunque il compimento dell'umano, ma un umanesimo del progresso storico, tutelato politicamente, ha il compito di definire spazio, senso, possibilità e diritti civili alla coscienza religiosa. Ecco perché il cuore politico della rivoluzione moderna - la pace di Augusta (1555) - è in realtà un evento teorico di prim'ordine a seguito del quale la pretesa veritativa della fede è consegnata all'arbitrio del sovrano, così che nello spazio pubblico l'unica verità insindacabile sarà quella del *pactum unionis/subiectionis* e il rapporto della coscienza con l'Assoluto conoscerà solo la forma dell'opzione individuale, privata ed arbitraria, ingiustificabile teoricamente prima che intersoggettivamente.⁷

Una verità cristiana divenuta inaffidabile priva però di credito pubblico anche il suo codice esplicativo, espressivo e comunicativo aprendo un cantiere teorico di assoluta importanza, le elaborazioni del quale continuano a plasmare

⁴ Grande il contributo riflessivo offerto in proposito da J. Ratzinger e straordinaria la sintesi da lui condivisa durante il viaggio apostolico in Francia nel discorso tenuto a Parigi il 12.09.2008 presso il *Collège des Bernardins* (cf. <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2008/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20080912_parigi-cultura.html>).

⁵ Sulla sostanza teorica dell'Europa come obbedienza liberante alla verità sono insuperate le accurate considerazioni di Husserl; cf. E. HUSSERL, *La filosofia nella crisi dell'umanità europea*, Conferenza tenuta al *Kulturbund* di Vienna il 7 e 10 maggio 1935, in ID., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, (= EST 90), Il Saggiatore, Milano 1997, 328-360; ID., *L'idea di Europa*, C. Sinigaglia (Ed.), Raffaello Cortina, Milano 1999.

⁶ Per cogliere la portata della riflessione di Hobbes cui si deve il mutamento di paradigma occorso alla filosofia politica nel transito dal Medioevo alla modernità sono utili le note di F. VIOLA, *Per una filosofia dell'autorità secondo san Tommaso d'Aquino*, in «Atti dell'VIII Congresso Tomistico internazionale» 6 (1982) 270-283; ID., *Riflessioni sulla metamorfosi del concetto di autorità nel pensiero di Hobbes*, in «Revue européenne des sciences sociales» 20 (1982) 63-88.

⁷ Una puntuale discussione di implicanze e conseguenze della riduzione soggettivistica e intimistica della religione si può leggere in P. SEQUERI, *Il sentimento del sacro: una nuova sapienza psicoreligiosa?*, in G. ANGELINI (Ed.), *La religione postmoderna*, Glossa, Milano 2003, 55-97.

per aspetti fondamentali non solo la nostra *Denkform*, ma anche le nostre *Weltanschauungen*.

La circolarità speculativa che aveva consentito alla Rivelazione di Dio di accreditare imprescindibili costrutti teologico-metafisici dovrà agirsi a servizio non più della Trascendenza increata ma dell'immanenza storica, e illuminare il potenziale creativo dell'umano, con le condizioni ermeneutiche del suo apprezzamento.

Le fortune della cultura, quanto agli aspetti più decisivi, iniziano qui: ormai irriducibile a voce lessicale e incircoscivibile nel perimetro di un'essenza (sia nel quadro di una metafisica dell'essere che in quello di un'ontologia fenomenologica) la cultura diviene una sorta di nuovo e unico trascendentale, che rende impertinente l'antica distinzione soggettivo/oggettivo, o – forse più perspicuamente – un operatore teorico esclusivo, che decide ultimativamente possibilità e pretesa di ogni atto, evento, enunciazione veritativa.⁸

2. La dialettica scienza/cultura

L'Illuminismo però è anche stagione nella quale i diritti della cultura, con la pretesa della sua ubiquità, devono misurarsi con quelli della scienza, che pure sembra promettere alla convivenza occidentale moderna un codice comunicativo purificato dal riferimento al Trascendente e all'Invisibile, e quindi capace di concorrere efficacemente alla realizzazione del progresso della città terrena.

La scienza positiva, per la capacità di trasfigurazione noetica del dato empirico, con il suo specifico universalismo matematico, seduce la filosofia che si impegna a ridefinire gli orizzonti dei suoi compiti speculativi (sempre più ridotti a epistemologia) e le possibilità dell'etica (consegnata a un formalismo neutrale rispetto al profilo sostanziale del discernimento morale, affidato invece alla coscienza individuale).

Le pretese di scienza e cultura giungono così a un serrato confronto che – per i destini della religione, dunque per l'interesse di queste note – necessita di essere considerato in due autori di rilievo: Hegel e Dilthey.

La statura filosofica di Hegel (1770-1831) è certamente straordinaria, come grande è l'ambivalenza della sua lezione, che si fa evidente proprio nella tematizzazione della cultura, interesse *assoluto* della sua speculazione. Con l'hegelismo l'ideale di scientificità illuminista diviene bersaglio di critiche severissime, fin ingenerose; per Hegel l'ossessione metodica tipica della filosofia dei Lumi è in realtà rassicurata dagli angusti orizzonti del finito, che costringono il sapere all'immeschinimento. Di qui la decisa volontà hegeliana di restituire l'Assoluto al pensiero, per giustificare l'ambizione che sola può muovere l'intelligenza. Scienza torna così a essere esclusivamente la filosofia, come *pensiero di Dio* – nel duplice significato di genitivo soggettivo e oggettivo – ma di un Dio che abita senza esclusioni e senza residui il processo storico. Il pensiero allora raggiunge il

⁸ Questa persuasione cognitiva dell'*intrascendibilità della cultura* si ritrova autorevolmente argomentata da Gadamer nel rilievo che questi assegna al linguaggio: «L'essere che può venir compreso è linguaggio»; «non c'è cosa, dove vien meno il linguaggio», H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, RCS Libri, Milano 1983; le due affermazioni si trovano, rispettivamente, alle pagine 542 e 558.

suo obiettivo quando penetra ogni produzione dell'umano e ne inverte l'accidentalità storica nella necessità del concetto.⁹

Ma – di nuovo – la verità del concetto, la sua assolutezza, dalla quale si sprigiona la luce che illumina il *sensu della storia*, è proprio nell'*assolutezza della sua storia*. L'effettualità storica è consacrata così come epifania della trascendenza e, insieme, sua definitiva mortificazione, nell'implicazione dialettica che non esce comunque dal paradigma della reciproca identità. Per questo, con Hegel, la cultura, nella sua mutevolezza, relatività e insuperabile prospettivismo soggettivo, diviene risolutiva dell'umano.

Con Dilthey (1833-1911) l'elaborazione della dialettica scienza-cultura, che raccoglie le implicanze della svolta teorica illuminista, è molto diversa rispetto a quella hegeliana, sebbene il suo risultato abbia forti assonanze con gli esiti del pensiero idealista. La scienza positiva non conosce in Dilthey l'irrisione che la colpisce nella trattazione hegeliana; piuttosto, nell'ideale epistemologico delle scienze della natura Dilthey riconosce l'onestà dell'intelligenza collettiva che circostanzia le spiegazioni possibili in capo a fenomeni segnati da regolarità e necessità deterministica; proprio quella epistemologia mostra però la sua incompetenza relativamente a tutto ciò che non può essere spiegato (*erklären*) e chiede piuttosto di essere compreso (*verstehen*), perché espressione di un vissuto (*Erlebnis*), questione dunque di spirito (*Geist*) e non di natura.

Lo spirito, che nell'Idealismo nominava la verità intima della realtà effettuale, giustificata – oltre l'apparenza della fortuita – nella sua necessità speculativa, qui nomina l'esperienza soggettiva – biologicamente radicata, psicologicamente animata e comunitariamente nutrita – che assicura l'incessante novità delle creazioni storiche.

Ad accomunare Hegel e Dilthey, a dispetto delle apparenze, è proprio l'assegnazione alle produzioni storico-culturali di esclusiva titolarità veritativa; a differire è lo strumento teorico che vanta il diritto di processarle, nominando il disegno che in esse si svolge e il suo grado di prescrittività. Mentre per Hegel solo la filosofia, con la visione dialettica, conosce la storia come *Lebenslauf Gottes*,¹⁰ in Dilthey il *nacherleben* ermeneutico, rispettando le distanze temporali, le supera, autorizzando il coordinamento inter-temporale delle ambizioni mitopoietiche dello spirito umano.¹¹

3. Cultura e cristianesimo

Le considerazioni svolte a proposito dell'affermarsi della cultura come mediatore universale di senso permettono di andare ora al punto di innesco della

⁹ Si veda la celebre *Vorrede* di Hegel alla sua *Fenomenologia dello Spirito*, un testo sintetico e fondamentale per capire lo spirito della modernità, il suo compimento e le sue contraddizioni: cf. G.W.F. HEGEL, *Prefazione*, in ID., *Fenomenologia dello Spirito*, V. Cicero (Ed.), (= Bompiani - Testi a fronte 3), RCS Libri, Milano 2000, 48-143.

¹⁰ «[Hegel] definiva la dialettica immanente dell'Assoluto *lo svolgersi della vita di Dio (Lebenslauf Gottes)*», K. ROSENKRANZ, *Vita di Hegel*, Vallecchi, Firenze 1966, 208.

¹¹ Chiare e puntuali le pagine dedicate a Dilthey in M. JUNG, *L'ermeneutica* (= Universale Paperbacks 421), il Mulino, Bologna 2002, 67-105.

tensione tra la forma e il contenuto dell'IRC: l'anomalia religiosa della pretesa cristiana.

Come si è ipotizzato introducendo queste note, l'IRC, mentre ha ottime ragioni culturali per giustificarsi, deve pure essere consapevole della difficoltà di corrispondere alla specificità del proprio oggetto materiale, rivelandosi questo non solo irriducibile alla prospettiva culturale che lo vorrebbe mediare ma addirittura severamente critico rispetto ad essa.¹²

Si vorrebbero ora riprendere quattro aspetti di questo contrasto critico.

3.1. *Trascendenza e assolutezza*

Il punto focale ove si accende la tensione tra cultura e cristianesimo è ovviamente l'assolutezza della pretesa evangelica. La modernità, attraverso la relativizzazione storico-antropologica della verità cristiana, mentre ha creato le condizioni per apprezzarne il profilo culturale ha soprattutto tentato di renderla compatibile con le esigenze del nuovo patto sociale, credendo di disinnescarne il potenziale conflittuale e divisivo.¹³

L'operazione è però segnata da due evidenti criticità: il cristianesimo ridotto a orizzonte di manifestazioni culturali ascrivibili all'iniziativa mitopoietica di soggetti o comunità storiche vede adulterata la sua essenza; ma pure l'assolutezza della verità cristiana non è intercettata dal timore moderno che vi ha colto un pericolo per la pace della *polis*.

¹² La tesi teorica suona forse discutibile e pretestuosa, a dispetto però di quanto la vita stessa insegna. Le parole - in un loro passaggio addirittura irrispettose - di un'Atrice sensibile alle sfumature restituiscono in modo chiaro *l'esperienza vissuta* della tensione tra cultura e religione, proprio in linea con la problematizzazione considerata in questi pensieri: «L'altra sera ho preso in mano *I Taccuini del dottor Cechov*, un libro che fino a due anni fa era la mia delizia, e dopo 10 minuti l'ho riposato. Una volgarità impalpabile, sottile, la volgarità del laico, dell'incredulo, evaporava da certe piccole osservazioni di quell'uomo per tanti versi adorabile. Così, per rallegrarmi senza la minima ombra di noia (la volgarità è veramente di una noia desertica), ripresi una grande biografia del Curato d'Ars. Si muore di paura, a leggerla, ma di noia - oh di noia no certo. È il solito caso del Santo deformato dalla demoniaca perversità del secolo in bravo piccolo parroco di villaggio, tutto *nature*, ignorante quanto basta e santamente puerile. Mentre si tratta di una terribile aquila che ti rapisce nel suo forte becco ad altezze spaventose e poi, come l'uccello Roc che trasportava Sindbad, ti lascia cadere con la massima indifferenza; e peggio per te se non sai volare. Non mi stupisce che Simone [Weil] lo amasse tanto», C. CAMPO, *Lettere a Mita*, M. Pieracci Harwell (Ed.), Adelphi, Milano 1999. Dobbiamo la citazione a M. RONCALLI, *Il Curato d'Ars ovvero il curato dell'Arte*, in «Avvenire» (28.06.2009), cf. <https://www.avvenire.it/agora/pagine/il-curato-dars-ovvero-il-curato-dellarte_200906290833158730000>; la Campo si riferisce a una nota biografia di S. Giovanni Maria Vianney scritta da F. TROCHU, *Il Curato d'Ars*, Marietti, Genova 21997.

¹³ È rivelativo di questo disegno moderno il pensiero etico e religioso di Kant; cf. I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi - Critica della Ragion Pratica*, V. Mathieu (Ed.), (= I classici del pensiero), Rusconi, Milano 21988; ID., *La religione entro i limiti della sola ragione*, M.M. Olivetti (Ed.), (= Universale Laterza 551), Laterza, Roma-Bari 1980. L'ideale di *sterilizzazione* etica delle patologie della coscienza religiosa è ancora più decisamente propugnato in un noto dramma di Lessing, *Nathan der Weise*, dove si illustrano i vantaggi sociali dell'obliterazione della questione veritativa in ordine a Dio ai fini della promozione di una convivenza fondata sulla morale dell'aiuto reciproco; cf. G.E. LESSING, *Nathan il saggio*, A. Casalegno (Ed.), (= I grandi libri), Garzanti, Milano 122009.

Di qui la necessità di riconsiderare la questione dell'assolutezza evangelica con il suo rigoroso esclusivismo religioso fuori dalle semplificazioni equivocate del relativismo culturale.

Nella definitività della sua pretesa veritativa, il cristianesimo obbedisce anzitutto al gesto di Dio, segnato da un'insindacabilità che è sigillo di trascendenza e fuori della quale la comprensione proiettiva della religione diventa inevitabile.¹⁴ Se l'uomo è uomo e Dio è Dio, secondo una differenza estranea a riduzioni fenomenistiche e processualità dialettiche – velami simmetrici della risoluzione immanentistica di Dio o dell'obliterazione della consistenza ontologica dell'umano e della storia – allora il principio della religione non può non essere un gesto autoritativo di Dio che reclama il consenso dell'uomo. Un simile gesto, per la sua stessa posizione, è manifestativo di un'identità altrimenti inaccessibile ed è partecipe dell'assolutezza del suo Autore.¹⁵

Questo ovviamente non scontrerebbe la creaturalità del destinatario dell'epifania del Trascendente, a conseguente giustificazione della relatività storico-antropologica dell'esperienza religiosa con i suoi precipitati culturali. L'Incarnazione del Verbo però, nell'evento cristiano, identifica il destinatario della Rivelazione, l'uomo storico Gesù, con il suo principio, la Verità trascendente di Dio. Di qui la forma cristiana dell'assolutezza, che resiste alla storia, imponendosi piuttosto come condizione della sua istituzione e istanza ultima di giudizio del suo senso.

Misurarsi con il cristianesimo significa allora sondare l'argomentazione che gli è consostanziale, quella circa l'indefettibilità della sua verità, che diviene principio non negoziabile di giudizio dell'importo storico delle sue stesse categorizzazioni.¹⁶ Una presentazione del cristianesimo che non tradisce l'appuntamento con questa pretesa, apre il quesito fondamentale sulla eterogeneità essenziale tra cultura e religione, che rimanda alle implicanze teoriche ed esistenziali del vincolo tra storia e metastoria.

Che il cristianesimo abbia costituito per questo aspetto un evento dirimente rispetto alle possibilità speculative dell'antichità è un dato di assoluta evidenza;¹⁷ se infatti il mediatore di senso che oggi si segnala per un universalismo

¹⁴ Nota e corrosiva, se non ribattuta sulla scorta di evidenze apprezzabili, la critica di L. FEUERBACH, *L'essenza della religione*, C. Ascheri - C. Cesa (Edd.), (= Biblioteca Universale Laterza), Laterza, Roma 2021.

¹⁵ M. SCHELER, *Problemi di religione*, in ID., *L'eterno nell'uomo*, P. Premoli De Marchi (Ed.), (Bompiani - Il Pensiero Occidentale), RCS Libri, Milano 2009, 306-877.

¹⁶ La discussione di questa pretesa cristiana è il vero oggetto del contendere che anima la controversia modernistica; cf. S.S. PIO X, *Pascendi dominici gregis: sugli errori del modernismo*, Cantagalli, Siena 2007.

¹⁷ L'autorevolezza di un noto studioso dell'antichità accredita le sue chiare parole in proposito: «Il mondo dei greci è un mondo per così dire senza storia, un ordine eterno in cui il tempo non ha alcuna efficacia, sia che lasci l'ordine sempre identico a se stesso, sia che generi una successione di eventi che tornano sempre al punto di partenza, secondo mutamenti ciclici che si ripetono indefinitamente... L'idea inversa, che cioè vi sono nella realtà cambiamenti radicali, delle iniziative assolute, delle vere invenzioni, in una parola una storia e un progresso nel senso generale del termine, una simile idea fu impossibile prima che il cristianesimo non venisse a sconvolgere il cosmo degli elleni», É. BRÉHIER, *Histoire de la Philosophie*. Tome I: *L'Antiquité et le Moyen Age*. II Partie: *Période hellénistique et romaine*, Félix Alcan, Paris 1927, 489.

risolutivo è la cultura, nel mondo greco era piuttosto la teoresi metafisica. Rispetto alla dissoluzione – di esplicita incubazione idealista e di pieno svolgimento postmoderno – dell'intemporalità nella storia, il pensiero precristiano conosceva piuttosto la vanificazione della storia con la sua mutevolezza e precarietà a fenomeno inconsistente dell'eterno.¹⁸

Così, tanto la forma intemporale del concetto e dei principi metafisici dell'essere, quanto la comprensione meramente storico-culturale della religione contrastano la buona notizia cristiana del valore assoluto della storia del Figlio, orizzonte non *cronologico* bensì *kairologico* di eventuale pienezza della Verità.¹⁹

Il Cristianesimo provoca fino allo scandalo il pensiero, sia ellenico che moderno e postmoderno, e si presenta, trascendendo ogni umanesimo culturale, come evento nel quale l'eternità si fa storia senza smettere di essere eterna, per offrire la rivelazione del destino metatemporale e metaculturale di ogni creatura, della stessa creazione e della storia. E l'indice storico del destino oltremondano di ogni fenomeno mondano è la definitività assiologica – totale ma esclusiva²⁰ – della pratica del bene.

3.2. Esclusività e universalismo

La pretesa cristiana si costituisce dunque come giudizio escatologico sulla mondanità della cultura e ne parametrizza il valore sulla verità del bene; proprio qui però l'ideale universalistico e irenistico moderno rileva un esclusivismo avvertito quale minaccia per la collettività che proprio l'assolutizzazione della cultura avrebbe il compito di esorcizzare.

Di qui un quesito che – di nuovo – raggiunge l'essenza del cristianesimo, travaglia la modernità e concorre alla consacrazione della cultura come esclusiva *koinè* dello spirito: come una storia che esclusivamente e compiutamente accoglie l'eterno non diviene principio divisivo, in fondo violento, e pericoloso se implementato da una convivenza ospitale rispetto alla coscienza religiosa?

La risposta cristiana è univoca e severamente critica rispetto a ogni assolutizzazione della cultura con il suo relativismo di principio: il Vangelo non è soltanto l'evento – formalmente apprezzabile – dell'irruzione compiuta dell'eterno nella storia, ma pure si annuncia come l'avvento sostanziale della rivelazione del nome di Dio; detto più semplicemente: il Vangelo dichiara che solo grazie ai lineamenti storici di Gesù, l'identità di Dio si rende accessibile, nella carne, come Amore.

¹⁸ Emblematica la considerazione platonica del tempo come immagine mobile dell'eterno; cf. PLATONE, *Timeo*, 37d-38.

¹⁹ Mentre la visione *cronologica* del tempo nomina la sua erosività, quella *kairologica* ne sottolinea la definitività feconda e salvifica. La questione è problematizzata a partire da diversi quesiti nei saggi raccolti in L. RUGGIU (Ed.), *Il tempo in questione. Paradigmi della temporalità nel pensiero occidentale*, Guerini e Associati, Milano 1997.

²⁰ Che ogni bene sia anticipazione d'eternità ma solo e soltanto come vero bene, è la Buona notizia cristiana che in modo asciutto, inequivoco e severo abita Mt 25,31-46. In proposito sono affascinanti e liete le note di Ratzinger sull'«incognito di Dio» che interpella ogni uomo – e a lui si svela – nel «sacramento del fratello»; cf. J. RATZINGER, *Il nuovo Popolo di Dio. Questioni ecclesologiche*, (= Biblioteca di Teologia Contemporanea 5), Queriniana, Brescia 1971, 381).

Nel cristianesimo l'Amore come Verità di Dio si qualifica come verità del mondo, e il buio della storia – fuori da un dispositivo di necessità – ne confessa, *iuxta sua propria principia*, la credibilità.²¹ Il paradosso cristiano è sconvolgente: la buona notizia evangelica attesta che Dio trae esclusivamente da sé stesso le ragioni della propria dedizione alla causa perduta del finito – in perfetta gratuità – e insieme considera la creatura più cara a Sé di Se Stesso, tanto da attraversare la morte per la sua redenzione.²²

Il finito viene così istruito circa la perfetta liberalità e purezza del gesto al quale deve il proprio essere e la passione di quello cui deve il proprio riscatto, accedendo alla matrice e al valore eterno della propria fisionomia e vicenda storica.

L'annuncio cristiano della Sostanza divina dell'amore e dell'Amore come Sostanza divina, illumina allora l'unicità irreplicabile di ogni vicenda umana e diviene principio di un universalismo nuovo: la creazione assicura *ex parte Dei* a ciascun uomo il fondamento della propria dignità, respingendo come insufficiente la legittimazione di fatto precaria del negoziato politico. Sottrarre la dignità personale all'assolutezza d'un patto illuso d'istituirlo è uno degli agiti sociali più significativi del *kerigma*: la creatura non è il cittadino e la cittadinanza – con il suo insuperabile importo culturale – non ne determina il valore, giustificandosi piuttosto quando ne serve l'indisponibilità.²³

Il cristianesimo poi non sancisce solo un universalismo fondato sulla creaturelità, ma genera anche una comunità priva di confini, formata alla scuola cruenta della Redenzione. L'universalismo redentivo si manifesta con una forza teorica straordinaria, essa pure principio di conseguenze antropologiche e civili: il mistero della redenzione cristiana è infatti rivelativo della verità ultima dell'uomo che accade staurologicamente; la croce sancisce l'unicità – esclusiva – della mediazione cristologica come fonte dell'ecumenismo – pienamente inclusivo – della sua destinazione antropologica.

Solo così si comprende l'universalismo cristiano, completamente estraneo all'egalitarismo – impraticabile *de iure* e fallimentare *de facto* – della *polis* illuministica: il disegno di Dio, che senza limitazioni si caratterizza come volontà universale di conferma e riscatto dell'umano, compendosi attraverso l'unicità della mediazione redentrice del Figlio, non esclude settariamente chi non ne conosce il carattere dirimente, ma piuttosto associa, in diversificate e di nuovo universali cooperazioni alla Grazia che salva, le forze dell'umano, incalzandolo perché divenga di buona volontà in favore degli altri prima che per sé.²⁴

²¹ Questo centro incandescente della rivelazione cristiana è restituito con particolare efficacia in H.U. VON BALTHASAR, *Il Cuore del Mondo*, (= I Triangoli 57), Piemme, Casale Monferrato (AL) 1994.

²² Cf. ID., *La teologia dei tre giorni. Misterium Paschale*, (= Biblioteca di teologia contemporanea 61), Queriniana, Brescia ³1998.

²³ Di notevole attualità e profondità in proposito la riflessione di Francesco d'Agostino; efficace una sua sintesi in F. D'AGOSTINO, *Introduzione alla biopolitica. Dodici voci fondamentali*, Aracne, Roma 2009.

²⁴ Sulla specificità dell'universalismo redentivo cristiano giova ancora rimandare al già citato RATZINGER, *Il nuovo Popolo di Dio*; particolarmente illuminante anche la sintesi offerta dallo

In questo disegno, l'amore come Sostanza di Dio si manifesta fuori dall'isomorfismo di una fraternità di eguali – che strutturalmente ripugna alle differenze dell'umano – e istituisce radicalmente la possibilità e l'urgenza di un nuovo discorso sulla giustizia, fondato teologicamente e dunque metaculturalmente.

3.3. *La città umana e la giustizia*

L'universalismo, mentre rappresenta il sogno e la promessa più specifica dell'Illuminismo, vorrebbe accreditarne l'ambizione culturale, il successo politico e l'eminenza antropologica e civile; la giustizia evangelica però, fondata sulla rivelazione cristologica del pregio del finito, in quanto creato e redento da Dio, non solo sorpassa questo sogno ma ne svela equivoci e contraddizioni.

La *polis* moderna, con la sua promessa di progresso, libertà e cultura non riesce infatti a divincolarsi dalla stretta individualistica ed egoistica che ne accompagna la costruzione, una volta rifiutato il riferimento ad un'autentica Trascendenza oltremondana.²⁵

Elevare l'indice culturale a canone di ammissibilità assiologica di ogni espressione soggettiva, per certificarne l'integrabilità nel progresso collettivo, è un'operazione insidiosa. L'assolutizzazione della cultura, oltre a essere socialmente ingiusta – per lo strutturale svantaggio in ordine ad essa cui l'umano può essere condannato anche a fronte delle migliori condizioni pubbliche – ha pure un importo umanamente erosivo: la legittimazione di ogni espressione dello spirito in nome della sua indole culturale, mentre cerca la promozione della creatività individuale e la tesaurizzazione delle differenze antropologiche, non sa assicurare a un denominatore comune il principio di tutto questo, cioè l'umanità *quae talis*.

Per questo il sogno moderno, mentre assegna alla relatività del progresso storico e delle espressioni culturali dell'umano il compito di impedire a investimenti individuali di senso di imporre pubblicamente i propri parametri assiologici, si consegna all'assolutezza essenzialmente autoritaria del diritto incondizionato e tutelato politicamente all'espressione di sé.²⁶

L'amore, come principio metaculturale e metapolitico della creatività cristiana, fondando invece l'imperativo della dedizione, mentre ripristina i diritti di un'assiologia pubblica, manifesta le possibilità inedite e inaudite di un universalismo nuovo. Il Vangelo supera il carattere elitario della cultura e particolaristico della politica nella buona notizia del sacrificio di Dio che, nella carne del Figlio, serve l'uomo, ispirandogli la vocazione alla promozione dell'altro a scapito di sé e istituendo una storia di generosità sublimi proprio nel carattere inverosimile e

stesso Autore nella Voce *Rappresentanza/sostituzione*, in H. FRIES (Ed.), *Dizionario Teologico*, Queriniana, Brescia 1967, vol. III, 42-53.

²⁵ Ben documentata la ricostruzione della parabola della filosofia politica moderna offerta, in questa chiave, da Francesco Gentile e presentata dagli allievi in F. GENTILE, *Filosofia del diritto. Le lezioni del quarantesimo anno raccolte dagli allievi*, CEDAM, Padova 2006, 1-96.

²⁶ È di Ratzinger la nota espressione *dittatura del relativismo* che molto ha ancora da insegnare all'intelligenza occidentale; cf. *Missa pro eligendo Romano Pontifice. Omelia del cardinale Joseph Ratzinger Decano del Collegio Cardinalizio*, Patriarcale Basilica di San Pietro, 18-04.2005, <https://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_it.html>.

universale del loro azzardo, che trafigge i parametri dell'utilità, dell'affinità, della sicurezza e del benessere.

Il paradosso di un Dio crocifisso, storicamente perdente e patrocinatore di una causa perduta sottrae ogni giustificazione possibile all'opportunismo storico, culturale e politico che sempre minacciano l'umano. Il cristianesimo ha insegnato alla storia che l'amore vince l'ingiustizia e rende universalmente possibile una giustizia nuova, quella del dono di sé. Una giustizia che ha il nome stesso di Dio, Amore; la sola giustizia capace di non esigere l'equità per attivarsi, ma di attivarsi per concorrere al conseguimento, all'incremento e al trascendimento della stessa equità.

3.4. *L'Universalizzazione della speranza*

La tensione che accompagna la presentazione culturale del cristianesimo trova però il suo punto di emergenza più decisivo nella novità della speranza evangelica: se la cultura non sa offrire ragioni decisive per animare la dedizione protesa alla giustizia dell'Amore, la verità della speranza riconosce qui la sua missione.

Il mondo greco è estremamente sensibile alle esigenze della cultura e ne incalza la filigrana eterna come compito antropologico, che giustifica la preziosità della *paideia*. In questa eccellenza riflessiva il sapere ellenico non trova però ragioni decisive di speranza, e fornisce all'Occidente – proprio con la sua dimissionarietà – un'indicazione intransigente: la cultura non genera speranza,²⁷ per quanto l'umano ricorra ad essa per trovarla, piuttosto l'esige per approfondirsi e fiorire.

Anche qui il cristianesimo mostra il carattere singolare della sua novità: la speranza cristiana non viene dalla valorizzazione della fecondità del passato che proietta il presente verso un futuro indisponibile, è piuttosto un'ipoteca sul presente e sul futuro garantita dalla pienezza del futuro escatologico anticipatasi nella storia attraverso la resurrezione del Figlio di Dio nella carne. L'evento della resurrezione – luce nella quale il cristiano individua il senso di ogni sfera dell'essere e dell'esistere – non solo si riconferma come prova della pretesa assoluta del Vangelo, ma obbliga a riconoscere nella speranza un'*invenzione cristiana*.²⁸

²⁷ Forti e chiare in proposito le parole di Agostino: «Dimmi, ti prego, dimmi dove vogliamo arrivare con tutte queste nostre fatiche? Che cosa cerchiamo? Qual è la causa che serviamo? Potremmo avere speranza più grande a palazzo, che di essere un giorno amici dell'imperatore? E comunque che cosa c'è che non sia precario e azzardato in questa carriera? E quanti pericoli non bisogna attraversare per arrivare a uno anche più grande? E quando verrà quel giorno? *Amico di Dio*, invece, se voglio lo divento subito, ecco!» Parlava, e nel travaglio di far nascere questa vita nuova tornò con gli occhi alle pagine: e leggeva e si trasformava nell'intimo, dove tu lo guardavi, e la sua mente si spogliava del mondo, come poco dopo si vide», AGOSTINO, *Confessioni*, VIII.6.15.

²⁸ Sebbene abusato, il riferimento a Peguy resta illuminante: «La Fede è una Sposa fedele. La Carità è una Madre. La Speranza è una bambina da nulla. Che è venuta al mondo il giorno di Natale dell'anno scorso. [...] Eppure è questa bambina che traverserà i mondi. Questa bambina da nulla. Lei sola, portando le altre, che traverserà i mondi compiuti», C. PEGUY, *Il portico del mistero della seconda virtù*, in ID., *I misteri*, (= Mondi Letterari 35 - Sez. Europós), Jaca Book, Milano 52007, 155-282: 165.

Senza il cristianesimo l'Occidente non avrebbe conosciuto la speranza ma soltanto lo sforzo della volontà orientato all'autopersuasione e alla sovradeterminazione cognitiva di sogni e fantasie;²⁹ l'autoinganno annidato in questo dispositivo, per la vacuità della sua speranza è proprio la spina nel fianco della cultura. Ridotta a inverosimile virtù residuale,³⁰ la speranza può solo ritrarsi lasciando alla disciplina stoica o alla felicità epicurea – che conoscono infinite declinazioni nella storia e nell'animo umano – il compito di anestetizzare l'impatto della coscienza con la realtà, nell'exasperazione dello sgomento per la severità del dolore e lo sfacelo della morte.

Se qui giunge la cultura, poiché fuori da un indice di trascendenza ultramondana non perde mai il suo carattere solo eventuale, elitario e consolatorio, il cristianesimo appoggia piuttosto la sua speranza sulla Carne visibile e veduta del Risorto, che accredita la forma della Sua esistenza – il compimento della Verità e della Giustizia dell'Amore – come esclusiva via di attraversamento vittorioso della morte.

La speranza cristiana è così la cifra sintetica della metaculturalità dell'Amore che giudica il mondo; essa travolge lo stesso anelito religioso umano, ammonendolo dell'impossibilità di trascendere la storia a partire da un'iniziativa mondana del desiderio individuale o collettivo.

Solo una Verità chinata sul finito fino allo spregio della propria dignità,³¹ mentre manifesta la propria trascendenza, anima il mondo a riconoscere il proprio destino metastorico, principio esclusivo di un umanesimo autentico e fecondo.

4. Conclusione

La conclusione di queste note sommarie si impone: l'IRC sembra qualificarsi come evento didattico indispensabile non solo per il rilievo storico del suo oggetto, nei termini di principio autorevole di produzioni culturali intriganti.

L'IRC è chiamata forse ad agirsi come istanza critica di tutto il sapere che abita e anima in forme diverse ogni perimetro didattico. La domanda religiosa, dialettizzata con l'epistemologia del sapere scientifico, illumina la parzialità del materiale rispetto agli aneliti più profondi dell'animo umano. Ma, soprattutto, davanti alle possibilità culturali dello spirito, la domanda religiosa svela il desiderio escatologico della persona, che azzarda l'approdo alla sfera dell'ultramondano.

²⁹ L'esclusione che di questo si tratti, quando si parla di speranza cristiana, è detto con chiarezza nei nn. 7-9 di BENEDETTO XVI, *Lettera enciclica Spe Salvi sulla speranza cristiana*, Città del Vaticano 30.11.2007, <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html>.

³⁰ Le parole che chiudono l'esordio del celebre carme di Ugo Foscolo forse sono più di un artificio retorico: «Vero è ben, Pindemonte! Anche la Speme, Ultima Dea, fugge i sepolcri», U. FOSCOLO, *Dei Sepolcri*, vv. 16-17.

³¹ «[Cristo Gesù], pur essendo nella condizione di Dio, non ritenne un privilegio l'essere come Dio, ma svuotò sé stesso assumendo una condizione di servo, diventando simile agli uomini» (*Fil 2,6-7*).

Il cristianesimo però non è rubricabile come evenienza del desiderio religioso universale – e discuterlo potrebbe essere la sfida precipua dell'IRC – perché non si limita a trascendere le domande scientifiche e culturali accese dal sapere e dalla vita.

La forza della pretesa cristiana sta piuttosto nella critica – che le è immanente – della stessa postura religiosa della coscienza creaturale, condannata all'immanentismo se non anticipata da una speranza compiuta; quella speranza che, solo nel Vangelo di Gesù dà buona e indefettibile prova di sé, come Verità dell'Amore e della sua Giustizia, trionfanti sulla morte, a salvezza e non a sacrificio della storia e della cultura, del passato e del presente.

E considerare la via della speranza – nella sua inaudita incarnazione cristiana – è forse prima di un'opportunità un diritto della coscienza di chi più o meno consapevolmente frequenta la scuola per imparare la vita.

CRE: Culture as a way to Religion. Possibilities and Ambiguities

► ABSTRACT

There is perhaps no discipline that as much as CRE (Catholic Religious Education) challenges every didactic space to consider its own ultimate meaning, in light of the rights of those who are solicited to practice their own truth. CRE in fact means education of the conscience to perceive the intimate precariousness of the meaning pursued by scientific answers, by cultural efforts but also by the mere religious yearning of the human heart. Didactically giving voice to the worldly and religious scandal of the Gospel can then reveal itself to be a good opportunity for a more conscious recovery of the cultural history of Christian Europe in the light of the history of Jesus, who established the indefectible foundation of hope, as a service to the human in every possible dereliction until the defeat of death in the total gift of self.

► KEYWORDS

Christianity; CRE; Culture; Enlightenment; Gospel; Religion.

✉ p.zini@unisal.it

Cultura e religione tra (in)certeza e complessità

Massimiliano Padula*

► SOMMARIO

Il rapporto tra cultura e religione, ha conosciuto forme assai differenti di realizzazione lungo la storia. L'A. riflette sulla plausibilità dell'IRC nell'attuale contesto di pluralismo culturale, caratterizzato dalla complessità e dall'incertezza. Sulla base di recenti indagini sociologiche sul fenomeno religioso in Italia e dei dati statistici riguardanti il mondo della scuola, egli ritiene che l'IRC non sarà comunque fagocitato dalla pur diffusa secolarizzazione, a patto però che sappia prendere maggiore coscienza di sé e del suo ruolo attraverso una lettura e corretta interpretazione dei mutamenti culturali in atto.

► PAROLE CHIAVE

Cultura; Incertezza; IRC; Pluralismo; Religione.

***Massimiliano Padula:** Sociologo dei processi culturali e comunicativi, è docente Stabile di Scienze della comunicazione sociale presso l'Istituto Pastorale *Redemptor Hominis* della Pontificia Università Lateranense.

Premessa

Questo scritto nasce dalla rielaborazione e dall'integrazione del testo preparato a margine della relazione di Sergio Ciatelli dal titolo "Appunti per un IRC come cultura religiosa" tenuta presso l'Università Pontificia Salesiana il 20 gennaio 2024.

In quell'occasione mi fu chiesto di fare da *discussant* attraverso una prospettiva che riflette il mio settore accademico disciplinare ovvero la sociologia dei processi culturali e comunicativi. Una delle prime conseguenze della lettura dello scritto di Ciatelli è stata la rottura di alcune barriere culturali che tendevano a circoscrivere l'insegnamento della religione cattolica (IRC) in uno specifico perimetro didattico-pedagogico. Per un sociologo credente che crede anche nella avallatività,¹ la religione "trascende" il dato di fede per configurarsi (sociologicamente) come un "fatto sociale",² ossia come una credenza che va capita, letta e interpretata alla luce del suo apparato teoretico, delle sue prassi e dei suoi numeri. Il suo insegnamento a scuola, quindi, rientrerebbe principalmente nel novero delle prassi. Ciatelli sconfessa concettualmente questo approccio - che possiamo definire - "riduzionistico". Egli riposiziona l'IRC in uno specifico (socio)culturale che, pur affondando le proprie radici in una dimensione giuridicamente imposta (il Concordato tra Stato e Chiesa), riesce a trovare esplicitazione nel concetto di "cultura religiosa", intesa come - cito - «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)».

Cultura e religione diventano, dunque, gli attori protagonisti di una relazione che, proprio per la sua antitetività (orizzontalità *versus* verticalità), potrebbe apparire - per usare un concetto caro a Pier Paolo Donati - "enigmatica". Infatti, scrive il sociologo,

mettersi "in relazione", [...] è sempre un problema. Spesso vediamo che c'è il rifiuto di relazionarsi agli altri. Questo è il cruccio della sociologia relazionale, è il suo "buco nero", perché quando la relazione viene rifiutata, l'enigma appare in tutta la sua forza negativa di annichilimento, e non si sa davvero che cosa fare.³

1. Cultura e religione

In effetti la *liason* tra cultura e religione è stata afflitta da alti e bassi.

¹ Termine coniato da Max Weber per indicare l'atteggiamento dello scienziato sociale rivolto ad appurare fatti e formulare leggi senza mescolare alla sua attività di indagine giudizi di valore.

² Cf. E. DURKHEIM, *Le regole del metodo sociologico* (1895, 2. ed. 1901), Editori Riuniti, Roma 1996.

³ P. DONATI, *L'enigma della relazione e la matrice teologica della società*, in ID. - A. MALO - G. MASPERO (Edd.), *La vita come relazione. Un dialogo fra teologia, filosofia e scienze sociali*, Edusc, Roma 2016, 23-72: 39.

Prima della modernità ottocentesca, conseguenza delle grandi rivoluzioni (industriale, scientifica e francese), sia la cultura che la fede avevano precise (e diverse) connotazioni di senso. La cultura (dal latino *colere*) era usata dagli antichi romani per indicare il lavoro della terra. Saranno poi Orazio e Cicerone a mutuarne il significato e a traslarla e metaforizzarla. Dal terreno, essa viene trasferita all'animo umano attraverso la filosofia e l'educazione (ma anche l'arte, la musica, la letteratura) che diventano i formati culturali privilegiati, sia perché considerati i più nobili, ma anche perché era un privilegio possederli. Si delinea, in questo modo, il concetto di "cultura alta", alla quale la religione non poteva appartenere in quanto non necessitava di insegnamento e apprendimento formali, di teorie, di aggiornamenti. Essa era acquisita per tradizione (di padre in figlio) e, per questo, riguardava tutti, senza distinzioni di classe, ceto sociale, livello di istruzione. Essa esisteva esclusivamente in quanto *religamen* assoluto e immutabile con Dio. Il concetto di cultura si evolve poi nell'Ottocento parallelamente all'affermazione dell'individuo, delle sue libertà, della sua autodeterminazione. La cultura così si popolarizza, diventa un imperativo universale iniziando il suo cammino di avvicinamento a ciascun fenomeno sociale, compreso la religione. L'enigma man mano si assottiglia, fino a evaporarsi nella contemporaneità secolarizzata, nella quale la religione – per chi non ha la grazia della fede – risulta alla stregua di qualunque altra configurazione culturale. Lo spiega anche Cicatelli quando scrive che «la religione è per sua natura un fatto culturale, ma nella comunicazione umana che non sia finalizzata alla fede personale (nello spazio pubblico, direbbe Habermas) 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».

L'insegnamento della religione rientra pertanto in una dimensione pratica (e prassica) del fenomeno religioso che si configura come la *via conoscitiva della religione* che va a integrare i due formati prevalenti della prassi religiosa ossia la *dimensione rituale/comunitaria* e quella *devozionale*. Se la prima si riferisce ai riti religiosi formalizzati che i fedeli sono chiamati a compiere, come la partecipazione alla messa domenicale o far battezzare i propri figli, la seconda afferisce alle manifestazioni di preghiera o di riverenza spirituale verso entità mistiche. A queste si aggiunge la strada terza che esplicita l'esperienza formativa (e culturale) al religioso perché riguarda il livello di conoscenza e di comprensione da parte di persone non necessariamente credenti dell'apparato testuale, dogmatico e rituale della religione, in cui non per forza si riconoscono. Vuol dire anche (e oggi soprattutto) – parafrasando la nota sociologa britannica Wendy Griswold – condividere indicazioni e dare suggerimenti CIRCA il modo in cui i fenomeni religiosi si innescano e funzionano nei più generali processi sociali e, nello stesso tempo, significa mostrare come i fenomeni religiosi influenzano la cultura.⁴

⁴ Cf. W. GRISWOLD, *Sociologia della cultura*, il Mulino, Bologna 2005.

2. IRC nel tempo dei plurali

Questa duplicità è presente anche nella proposta di Cicatelli che vuole soffermarsi su una graduale integrazione dell'insegnamento della religione in una proposta culturale emancipata da superstizione, fondamentalismo e – aggiungo – da ritualismo e devozionismo finanche paradossalmente da fede. In questo senso – a mio parere – un possibile sostitutivo terminologico alla dicitura “cultura religiosa” potrebbe essere “religioni”. Cicatelli lo evidenzia, esortandoci a «valorizzare l'approccio dialogico imposto dal pluralismo religioso e sviluppare il discorso nei termini di un gioco di domande e risposte». La contemporaneità sociale, infatti, non è più – scrive Ulrick Beck – caratterizzata dalla logica dualista dell'“aut-aut”, ovvero «dalla tendenza alla suddivisione e alla specializzazione, [dal]lo sforzo di inquadrare il mondo entro criteri univoci e costanti, [ma dalla supremazia] dell'“e” [ovvero dalla] propensione alla coesistenza, alla molteplicità, all'incertezza».⁵ Viviamo, infatti, in un tempo in cui «emergono gli interrogativi sui nessi, sui legami, si sperimenta lo scambio, l'inclusione del terzo, la sintesi, l'ambivalenza».⁶ Anche per questo motivo, il compianto sociologo tedesco teorizzava il “Dio personale” motivando la persistenza e la sopravvivenza della religione perché è «qualcosa che si può mettere in pratica, vivere, in cui si può sperare, che si può richiamare alla mente, solamente quando Dio diventa “proprio”, [...] quando l' “elemento religioso” viene sottratto alla sfera pubblica e rivolto verso l'interno. [...] L'individuo che decide e dubita diventa Chiesa, diventa custode di Dio e della fede, mentre la Chiesa si trasforma in eresia».⁷

Scrive ancora Beck:

Non esiste più una fede religiosa che non sia filtrata dalla cruna della consapevolezza circa la propria vita, la propria esperienza e la conoscenza di sé. [...] Il singolo si costruisce, a partire dalle sue esperienze religiose personali, la propria copertura religiosa individuale, la propria “sacra volta”. L'individuo decide della propria fede: non sono più soltanto o principalmente la sua origine e/o organizzazione religiosa a stabilirla in sua vece. Ciò tuttavia non significa la fine della religione, bensì l'ingresso nella narrazione, ricca di contraddizioni, della “religiosità secolare”, che bisogna decifrare.⁸

La formulazione concettuale di Beck conferma quanto non abbia senso prospettare la fine (o la cancellazione) dell'insegnamento della religione a scuola, a patto di non slegarlo da una comprensione autentica delle sue istanze, proposte e prospettive alla luce di un contesto socio-religioso mutato e caratterizzato per lo più da dimensioni come la pluralità e la privatizzazione (del discorso religioso). Infatti, ragionare esclusivamente in termini di singolare e di comunitario per significare un'attività umana o sociale oggi, risulta una operazione intellettuale al limite del riduzionismo. Ad esempio: oggi ha senso riflettere sull'IRC come risorsa formativa quando il 19% della popolazione italiana

⁵ U. BECK, *L'era dell'e* (orig. *Die Erfindung des Politischen*, Suhrkamp Verlag, Berlin 1993), trad. D. Roso, Asterios, Trieste 2000, 20.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Id.*, *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, Laterza, Roma-Bari 2009, 14 e 15.

⁸ *Ibidem*, 20 e 21.

non ha mai frequentato un luogo di culto e quando il 31% lo ha frequentato soltanto per eventi particolari, come i riti religiosi di passaggio (battesimi, matrimoni, funerali)?⁹

Ha ancora valore insistere sulla centralità formativa della religione quando uno studio demografico prospetta che nella diocesi più grande d'Italia, quella di Milano (che probabilmente è anche tra quelle dove c'è più carenza di insegnanti di religione), nel 2040 non ci saranno sacerdoti con meno di trent'anni d'età, solo il 9% di essi non supererà i quaranta e quasi il 30% sarà sopra i settantacinque?¹⁰ La risposta è certamente sì.

Scrivono i demografi Bonanomi, Rivellini e Brambilla a margine della ricerca sul calo futuro del clero milanese:

Le analisi precedentemente effettuate mostrano un calo generalizzato della partecipazione ai sacramenti e quindi, si deduce, della partecipazione alla vita ecclesiale. Ciò corrisponde a quanto i soggetti impegnati nella pastorale ordinaria notano da tempo. Ci pare significativo che la scelta di avvalersi dell'Insegnamento della Religione Cattolica, seppur in diminuzione, non veda un calo paragonabile a quello della partecipazione ai sacramenti. Questo può portare a ritenere almeno un certo generico interesse, da parte di genitori e studenti nel periodo della fanciullezza e nell'adolescenza, verso gli aspetti religiosi e spirituali della vita; certamente è un dato da considerare. [...] Per interpretare il dato registrato va forse inclusa anche una prospettiva riduttiva della vita di fede. L'educazione religiosa appare destinata a coloro che crescono, ai piccoli e agli adolescenti; in questo senso un genitore che si ritiene lontano dalla fede può scegliere, per i propri figli, una formazione religiosa, che favorisca il pensiero su temi trascendenti in senso lato (etici, umani, culturali, civili e di buon senso), senza una reale volontà di educazione alla fede. Al di là dell'interpretazione del dato, essa rimane comunque un'occasione di insegnamento religioso da parte di laici e clero.¹¹

Cicatelli fa sostanzialmente eco a quanto indicato dagli studiosi evidenziando che «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».

La sfida più ardua, come sempre, è quella di ordine pratico. Come ogni transizione, anche questa porterà dei costi, probabilmente molto alti: ateismo, agnosticismo, relativismo o semplice disinteresse da un lato, o fondamentalismi e conservatorismi dall'altro. Il primo passaggio per innestare una nuova cultura

⁹ <<http://dati.istat.it/index.aspx?queryid=24346>> (20.10.2024). Il dato è ancora più evidente se si mettono a raffronto gli ultimi 20 anni durante i quali il numero dei "praticanti regolari" è quasi dimezzato, passando dal 36% al 19%, mentre i "mai praticanti" sono di fatto raddoppiati (dal 16% al 31%). Tra i più distanti dalla pratica domenicale della messa ci sono le giovani generazioni (di fatto i potenziali frequentanti dell'ora di religione) che passano dal 37% del 2001 al 12% del 2022. Nel resto d'Europa la situazione è ancora più scoraggiante. Nei Paesi del Nord Europa, ad esempio, la pratica religiosa oscilla tra il 3 e il 7/8% della popolazione.

¹⁰ Cf. A. BONANOMI - G. RIVELLINI - P. BRAMBILLA, *Quanti preti? Per quale popolo? Studio socio-demografico sulla diocesi di Milano*, in «La Scuola Cattolica» 151 (2023) 2, 177-213.

¹¹ *Ibidem*, 211 e 212.

è sempre quello dell'interiorizzazione del cambiamento. La prima sfida, dunque, riguarda la coscientizzazione di questa transizione che può avvenire anzitutto attraverso una lettura (e comprensione) del contesto. In questo senso possono aiutarci certamente la sociologia della religione e alcuni suoi studi recenti a riguardo.

3. L' IRC non sarà fagocitata dalla secolarizzazione

Non è un caso, infatti, che tre importanti recenti studi sulla religiosità in Italia condotti da tre sociologi sbilancino la propria riflessione sul concetto di "incertezza." Mi riferisco a "L'incerta fede" di Roberto Cipriani, a "Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio" di Franco Garelli (entrambi del 2020) e a "La messa è sbiadita. La partecipazione ai riti religiosi in Italia dal 1993 al 2019" di Luca Diotallevi pubblicato nel 2023.

Scrivono Garelli che l'Italia è oramai «alle prese con un "inedito e inatteso pluralismo", che la avvicina alla situazione presente da tempo nella maggior parte dei paesi europei e occidentali. Si tratta di una transizione che non è ancora giunta a modificare lo *skyline* delle nostre città e il panorama delle nostre campagne; ma poco ci manca, visto che qua e là sul territorio stanno sorgendo templi di confessioni diverse di forte impatto sociale e architettonico».¹²

Si tratta di un fenomeno che il sociologo della religione Enzo Pace spiega parlando di "spostamento del baricentro del cristianesimo", ovvero la proliferazione di

modelli ecclesiali [...] più interessati a proporsi come esperienza immediata della potenza dello Spirito piuttosto che a elaborare categorie teologiche, [che] crede nell'efficacia dei doni spirituali nel promuovere non solo un cambiamento interiore, ma il benessere e il successo nella vita mondana, [che] si affida a grandi *leader* carismatici che sapientemente trasformano le liturgie delle Chiese storiche in *performance*, spettacoli di massa per provare i loro poteri di guarigione e profezia. Tutti questi tratti, presi assieme - aggiunge Pace - assumono una forma esteriore particolare: mega strutture [le cosiddette *megachurch*] che si integrano nel panorama delle metropoli, preferendo la forma esteriore di grandi *auditorium*, di multisale di preghiera, di *mall* dello spirito.¹³

Si tratta di una configurazione ecclesiale che non si è ancora completamente insediata in Europa anche se potrebbe affermarsi presto attraverso un vero e proprio "cristianesimo di ritorno". Stanno, cioè, mutando le traiettorie geografiche della missionarietà e dell'evangelizzazione. L'Europa, da "colonizzatore" della fede, potrebbe diventare a sua volta un territorio di conquista di pratiche e formati ecclesiali che, rompendo la tradizione del cattolicesimo tradizionale, si riposizionano - ad esempio (ma non solo) - attraverso proposte di matrice evangelico-pentecostale.

Ipotizza Roberto Cipriani:

¹² F. GARELLI, *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, il Mulino, Bologna 2020, 213.

¹³ E. PACE, *Cristianesimo extra-large. La fede come spettacolo di massa*, EDB, Bologna 2018, 5.

Si allargherà l'area dell'incerta fede, che tenderà a superare quella della fede più sicura, ossia dei credenti militanti e praticanti; la chiesa religione conserverà la sua struttura di base, nonostante prevedibili nuovi eventi che la potranno mettere in crisi; la pratica religiosa regolare subirà ulteriori decrementi; la non credenza si amplierà; la spiritualità riceverà nuova linfa anche grazie al sempre più incalzante orientamento all'auto-determinazione, al fai da te e all'accresciuta libertà di pensiero e di azione.¹⁴

Si tratta di un orizzonte confermato dallo studio di Diotallevi focalizzato sulla partecipazione (sbiadita) degli italiani alla messa domenicale. La ricerca ne documenta il crollo verticale negli ultimi due decenni, evidenziando il calo della presenza della popolazione adulta dal 37,3 % del 1993 al 23,7 del 2019.¹⁵

Il quadro appena presentato – perimetrato soltanto al contesto italiano – conferma quanto sta succedendo nel mondo occidentalizzato, in particolare in quello europeo: una sostanziale “decatolicizzazione” della società, che ha come conseguenza principale quella di soffocare la sacralità della religione per riproporla in spazi commercializzati, mercificati e popolarizzati come le *megachurch*, l'evangelismo televisivo o digitale, i *drive in* confessionali, il turismo pseudo-religioso. La fede diventa, quindi, uno spettacolo di massa e si concretizza quella che il sociologo britannico Bryan S. Turner definisce una vera e propria “low intensity religion” (religione a bassa intensità).

Spiega Turner:

La conseguenza di questi sviluppi è una crescente divisione tra “religione” e “spiritualità”. La globalizzazione comporta quindi la diffusione della spiritualità personale e questi formati non fungono solitamente da guide nella vita quotidiana, ma alimentano una fede soggettiva e personalizzata. Tali fenomeni religiosi possono anche essere combinati con servizi terapeutici o di guarigione, o con la promessa di un miglioramento personale attraverso la meditazione. [...] Mentre i fedeli tradizionali trovano un significato nel cristianesimo confessionale esistente, gli individui “spirituali” costruiscono e creano le proprie religioni in un mercato spirituale, evitando intenzionalmente di impegnarsi in comunità, identità e teologie religiose tradizionali. Le nuove religioni sono strettamente associate anche ai temi della terapia, della pace e dell'auto-aiuto. Naturalmente l'idea che la religione, soprattutto in Occidente, si sia privatizzata non è certo una novità nella sociologia della religione (Luckmann 1967).¹⁶ Tuttavia, queste nuove forme di soggettività privata non sono più confinate al protestantesimo o alle

¹⁴ R. CIPRIANI, *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2020, 431. Gli scenari paventati rientrano in un commento di sintesi all'indagine a proposito della religiosità in Italia che Cipriani ha condotto mixando metodi quantitativi (questionari) e qualitativi (interviste semi-guidate) a campioni statisticamente rappresentativi della popolazione italiana.

¹⁵ Cf. L. DIOTALLEVI, *La Messa è sbiadita. La partecipazione ai riti religiosi in Italia dal 1993 al 2019*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2023. L'autore ha circoscritto intenzionalmente l'indagine non oltre il 2019 per evitare che il *lockdown* alterasse i dati come può accadere durante situazioni emergenziali come guerra, catastrofi naturali o pandemie. Il Covid19, sostanzialmente, ha svolto la funzione di acceleratore al processo di secolarizzazione già in atto in Italia da oltre 20 anni, confermando di fatto la tendenza esistente.

¹⁶ Cf. T. LUCKMANN, *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*, Macmillan, New York 1967.

classi medie; ora hanno implicazioni globali, [...] perché veicolate da Internet, dai film, dalla musica rock, dai programmi televisivi popolari e dalle serie.¹⁷

Concludendo

Verrebbe da chiedersi se in questo scenario futuribile di neo-cristianesimo ci sia ancora spazio per l'IRC. Esso, infatti, non gode della libertà di confessioni o religioni improvvisate, nascenti o *prêt-à-porter*. Ma, inserendosi nella formazione di Stato, deve sottostare all'egida delle normative e delle programmazioni ministeriali. Questo probabilmente è uno dei motivi per cui l'ora di religione non subisce le conseguenze dello *tsunami* secolarizzante, ma resiste continuando a rappresentare la scelta prioritaria per la maggioranza degli studenti italiani. Secondo i dati raccolti dalla Conferenza Episcopale Italiana, nell'anno scolastico 2022/23, circa 6,8 milioni di studenti (pari all'84,04%) del totale, hanno scelto di frequentare l'ora di religione registrando soltanto un breve calo (0,39%) rispetto all'anno precedente.¹⁸

Senza alcuna pretesa di scientificità, ma solo come indicazione generale ed esperienziale è un dato che riguarda i numeri del catechismo e della scelta dell'ora di religione relativi ai contesti (parrocchiale e scolastico) di mio figlio. Nel passaggio dal catechismo per la prima comunione a quello per la preparazione alla Cresima, dagli iniziali 24 partecipanti, hanno deciso di continuare la preparazione per il sacramento della Confermazione soltanto in 8: due terzi ha lasciato. Su una classe di scuola secondaria di primo grado, invece su 24 alunni, soltanto 6 hanno deciso di non avvalersi dell'ora di religione, confermando sostanzialmente quanto scritto: l'IRC non è percepito come un esclusivo tempo del religioso o del sacro, ma apre ad altre prospettive conoscitive – o meglio ancora – culturali.

Per tutti questi motivi – confesso che – rispondere alla domanda sulla potenziale sopravvivenza dell'IRC, provoca in me un certo disorientamento. Come sociologo non posso sciorinare profezie o cadere nelle spirali del senso comune o dell'intuizione di maniera. Posso certamente avvalermi dei numeri di oggi, compararli con quelli del recente passato, proiettarli statisticamente in uno scenario prossimo. Se mi limitassi a queste operazioni, la risposta propenderebbe per uno scenario non molto incoraggiante. Ma, oltre a essere sociologo, sono anche un cristiano. E siccome la fede libera dalla paura perché «dov'è lo spirito di Dio lì c'è libertà» (2Cor 3,17), scelgo di condividere e sottoscrivere la conclusione di Ciccattelli secondo cui nonostante l'IRC sia «sicuramente diverso dalle altre discipline scolastiche, 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».

Aggiungo soltanto un auspicio: l'IRC dovrà prendere sempre più coscienza di sé in un contesto complesso, incerto, plurale, secolarizzato spesso ostile, addirittura areligioso. Perché come osserva Edgar Morin:

¹⁷ B.S. TURNER, *Sociology of religion*, Blackwell, Hoboken (NJ) 2010, 661 (traduzione mia).

¹⁸ <<https://irc.chiesacattolica.it/avvalentisi-2022-23/>> (20.10.2024).

Si dovrebbero insegnare principi di strategia che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza.¹⁹

La formazione degli insegnanti di religione e degli alunni e con essa le sfide poste dalla complessità dovrebbero essere ricondotte all'interno di questa cornice: la scuola e la società tutta lo reclamano a gran voce.

Culture and Religion between (Un)Certainties and Complexities

► ABSTRACT

The relationship between culture and religion has known very different forms of implementation throughout history. The author reflects on the plausibility of CRE in the current context of cultural pluralism, characterized by complexity and uncertainty. On the basis of recent sociological investigations on the religious phenomenon in Italy and statistical data regarding the world of school, he believes that CRE will not be swallowed up by the widespread secularization, provided that it is able to become more aware of itself and its role through a reading and correct interpretation of the cultural changes in progress.

► KEYWORDS

Culture; CRE; Pluralism; Religion; Uncertainties.

✉ padula@pul.va

¹⁹ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, 14.

cer

catechetica, educazione e religione

Istituto di Catechetica
Università Pontificia Salesiana

Catechisti oggi in Italia

Indagine *Mixed Mode* a 50 anni dal "Documento Base"

Istituto di Catechetica
Università Pontificia Salesiana



LAS-ROMA



**“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, fortezza, 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. SATTÀ, *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.

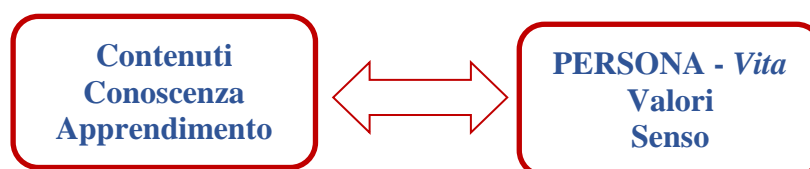
L’importanza del racconto e della drammatizzazione resta indiscussa. Riguardo alle narrazioni bibliche è necessario non inciampare nello “scoglio” dell’insegnamento “favola” che poi si trova a fare i conti con i dubbi nelle diverse fasi evolutive; dobbiamo sforzarci cioè di lasciare intravedere la verità 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

Narrazione e arte. Una prospettiva di dialogo interculturale per IRC

Giuliana Migliorini*

► SOMMARIO

In questo articolo si vogliono analizzare le ragioni educative e culturali che fanno dell'Insegnamento della religione cattolica (IRC) una disciplina scolastica fondamentale per la crescita integrale dei giovani. In particolare, si prende in esame il rapporto cultura e religione e l'importanza del cristianesimo che ha permeato la storia italiana ed europea nelle sue diverse espressioni culturali. Proporre percorsi scolastici di arte e fede per l'IRC può essere una via privilegiata per conoscere e approfondire il valore umano e culturale della religione. Ed è proprio attraverso il confronto delle narrazioni artistiche delle diverse culture e religioni che si può avviare un dialogo costruttivo e aperto con altre esperienze di fede senza pregiudizi o perdita delle proprie specificità anche per chi non ha alcun legame con la vita religiosa.

► PAROLE CHIAVE

Arte; Educazione; Insegnamento della religione cattolica (IRC); Narrazione.

***Giuliana Migliorini:** Insegnante di religione nelle Scuole secondarie di secondo grado nella Val D'Elsa e Montalcino, Direttore dell'Ufficio per la Pastorale scolastica della arcidiocesi di Siena, Docente presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose della Toscana "Santa Caterina da Siena" e presso l'Istituto di Pastorale della Pontificia Università Lateranense.

Introduzione

L'insegnamento della religione cattolica (IRC) come disciplina scolastica ha avuto la sua attuale definizione in seguito agli Accordi concordatari del 1984. È parte integrante del patrimonio culturale italiano e questo è un motivo fondamentale per cui questa disciplina è inserita a pieno titolo nel curriculum degli studi, anche se rimane la facoltatività dell'avvalersene.¹ Lo specifico della scuola è l'educazione in un contesto formale in cui i saperi strutturati vengono proposti in curricula ordinati e attraverso azioni didattiche predisposte dagli insegnanti.

A partire proprio dalla specificità dell'educazione in ambito scolastico si cerca di analizzare, senza pretesa di esaustività, le ragioni educative e culturali che fanno dell'IRC una disciplina inserita a pieno titolo nell'ambito della scuola italiana, fondamentale per la crescita integrale dei giovani. In particolare, si prende in esame il rapporto cultura e religione che presenta problematiche interessanti dal punto di vista pedagogico e didattico. Il cristianesimo ha permeato la storia italiana ed europea; lo testimonia il patrimonio artistico che in gran parte è costituito da arte sacra, a soggetto religioso o correlato al cristianesimo.

L'arte esprime attraverso la narrazione l'esperienza umana e religiosa della fede; comprenderne le motivazioni, l'impostazione e le ragioni delle scelte, significa capire pienamente il senso più ampio del concetto di cultura.

In questo momento di grandi e veloci cambiamenti, in cui il contesto socio culturale è sempre più connotato in senso multiculturale e multireligioso, proporre percorsi scolastici di arte e fede nell'ambito dell'IRC può essere una via privilegiata per conoscere e approfondire il valore umano e culturale della religione. A partire dalla conoscenza del patrimonio culturale si può costruire il confronto delle narrazioni artistiche di diverse culture e religioni, avviando un dialogo costruttivo e aperto con altre esperienze di fede, senza pregiudizi o perdita delle proprie specificità anche per chi non ha alcun legame con la vita religiosa.

1. Valore dell'educazione

Educare significa accompagnare e guidare, prendersi cura della persona nella sua esperienza di crescita; è una delle azioni primarie dell'umanità, promuove la visione del futuro, di una storia da condividere con altri. Il compito educativo non è volto solo alla realizzazione personale, diviene un atto generativo che implica aprirsi alla visione di una società in cui convivono in modo positivo persone di culture e religioni diverse.² Nuovi contesti vitali creano spazi di culture partecipative:

¹Accordo tra la Santa Sede e la Repubblica Italiana che apporta modificazioni al Concordato Lateranense, Art 9.2, <https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19850603_santa-sede-italia_it.html>.

² Cf. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.

Educare ed entrare in relazione significa aiutare a decifrare, in senso socio antropologico, i codici e valori culturali di appartenenza cioè il complesso di costumi, abitudini, tradizioni, simboli credenze trasmesso a degenerazione in generazione più o meno intenzionalmente. Formare alle relazioni interculturali però non si limita ad un lavoro di scavo, ma promuove uno sviluppo aperto della personalità, nella prospettiva della reciproca trasformazione dei soggetti in dialogo.³

In questa logica è chiaro che le linee pedagogiche si sviluppino sempre di più nella costituzione di luoghi educativi sia formali che informali in cui valorizzare esperienze di confronto, mettendo in luce la ricchezza delle diversità piuttosto che i motivi di contrapposizione.

L'educazione è un divenire continuo, un processo che "accompagna" le persone nel loro cammino, si realizza in tutte le stagioni della vita e in tutti i contesti, considerando anche la dimensione profonda che riguarda le credenze e i valori, gli orientamenti esistenziali e la partecipazione attiva alla vita della comunità.⁴ La responsabilità non è solo degli adulti di riferimento delle istituzioni educative formali, ma di tutta la comunità, poiché come dice un antico proverbio africano: «Per educare un bambino ci vuole un villaggio».⁵

Si delinea così in modo concreto la comunità educante, concetto importante, ma complesso; rappresenta una visione ampia e inclusiva dell'educazione, pone in primo piano la corresponsabilità, la centralità della persona e la sua crescita integrale.⁶ Questa concezione richiede impegno costante e collaborazione tra tutti gli attori coinvolti, ma offre anche grandi opportunità.⁷ Rientra nella logica della complessità cercare di far collaborare diverse istituzioni e realtà presenti in un territorio, rispettando le loro specificità:

Una comunità educante diviene educativa nella misura in cui non pone al centro dell'attenzione il proprio funzionamento o il perseguimento di finalità impersonali o totalizzanti, ma invece ha la sua ragion d'essere nel costruire le migliori condizioni per lo sviluppo e la crescita della persona.⁸

Ciò implica un grande sforzo nel costruire e ricucire relazioni positive, trovando punti comuni su cui poter lavorare insieme. Ci possono essere resistenze nel collaborare, per paura di perdere le proprie caratteristiche o anche per una mal intesa gerarchia di competenze. Inoltre, misurare l'efficacia delle azioni educative messe in atto non è semplice, non ci sono indicatori indiscutibili per valutare un progetto improntato alla crescita dei giovani e alle interazioni con il territorio.

³ M. SANTERINI, *Pedagogia socioculturale*, Mondadori Università, Milano 2019, 48.

⁴ Cf. L. PERLA – M.G. RIVA, *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2016, 66-67.

⁵ *Discorso del Santo Padre Francesco al mondo della scuola italiana*, Piazza San Pietro, Sabato, 10 maggio 2014, <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html#:~:text=Insieme>.

⁶ Cf. A.V. ZANI (Ed.), *Papa Francesco. Il patto educativo globale*, Scholé, Brescia 2020, 25-26.

⁷ Cf. P. TRIANI, *Comunità*, in D. SIMEONE (Ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, 73-78: 77.

⁸ P. TRIANI, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018, 76.

Le opportunità di personalizzazione dell'apprendimento che una comunità educante offre devono evidenziare percorsi corrispondenti a bisogni educativi profondi. La promozione dello sviluppo di competenze trasversali come la collaborazione, la creatività e la cittadinanza attiva sono fondamentali per poter affrontare le nuove istanze pedagogiche che si vanno delineando.

Un aspetto irrinunciabile è la disponibilità ad adottare metodologie innovative e un saggio utilizzo del mondo digitale. Il senso di appartenenza a una comunità comprende lo star bene in quel determinato contesto, sentirsi partecipi e accolti nella propria unicità. Questo promuove l'inclusione, l'attenzione alla cultura e alle risorse locali, favorendo la costituzione di pratiche collaborative tra scuola, famiglie, istituzioni e associazioni del territorio. Confrontarsi e condividere i valori fondamentali della vita, cercando di metterli in pratica, richiede decisamente un "patto educativo globale", in cui la corresponsabilità per la "cura della casa comune" e della ricerca del "bene comune" si esprima nella coerenza delle scelte sia a livello generale che personale.⁹

La comunità educante deve potersi orientare nel senso della comunità narrante, perché non si costituisce una comunità senza una narrazione condivisa. Sapersi rapportare con gli altri implica la possibilità di confrontare le proprie narrazioni personali e comunitarie aprendo mente e cuore all'ascolto di memorie diverse.

2. Rilevanza della narrazione

Raccontare, fa parte dell'esperienza umana, azione legata alla necessità innata di trasmettere, dare forma e significato agli eventi. Permea tutte le fasi della vita individuale e sociale, svolgendo un ruolo fondamentale nei processi di costruzione dell'identità, di apprendimento e di trasmissione culturale.¹⁰

Il racconto, testimonia fatti e coinvolge attivamente sia nella rielaborazione del sapere che nella consapevolezza emotiva delle esperienze vissute. Si creano connessioni e si generano nuove conoscenze. L'atto stesso del narrare promuove lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive, l'analisi, la riflessione critica e la capacità di interpretare e rappresentare la realtà in modo creativo.

Le storie di vita, in particolare, offrono esempi del potere trasformativo della narrazione, consentendo di dare un senso alla propria esistenza e di costruire un'identità narrativa. Il processo narrativo, in questo senso, può essere considerato uno strumento pedagogico importante, in grado di favorire l'apprendimento profondo, lo sviluppo del pensiero critico e la costruzione di significati condivisi.¹¹

⁹ Cf. FRANCESCO, *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo Globale*, <http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pontmessages/2019/documents/papafrancesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html>.

¹⁰ Cf. J. BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, M. Carpitella (Trad.), Laterza, Bari 2002.

¹¹ Cf. L. CADEI, *Narrazione*, in SIMEONE (Ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*, 243-249: 247.

La narrazione, in ambito educativo, costituisce un processo complesso attraverso il quale le persone creano la conoscenza di sé stessi e del mondo. Attraverso il racconto si superano i limiti della descrizione, favorendo la relazionalità dialogica. La scelta di come organizzare gli eventi narrativi riflette la personalità e le esperienze di chi propone il racconto, dimostrando come la stessa storia possa essere riferita in modi diversi.

Pedagogicamente, la narrazione rappresenta un processo di costruzione di significati, mette in correlazione passato, presente e futuro. Attivare lo sguardo narrativo significa entrare nella dinamica del rapporto fra il fatto e il suo significato. Analizzando e scegliendo la connessione degli eventi, si ritrovano le tracce del vissuto e della riflessione personale su quanto avvenuto.

Attraverso i racconti si trasmette la cultura da una generazione all'altra, si condividono le conoscenze, si creano legami. Il pensiero narrativo permette di descrivere, spiegare, comprendere gli eventi inserendoli in una forma personale, correlata con la realtà e la sua interpretazione.¹²

3. Narrazione e arte

La narrazione è strettamente legata all'esperienza umana, si mostra in molte forme, tra cui l'arte. Dalle pitture rupestri alle installazioni contemporanee, l'arte ha sempre avuto la capacità di raccontare storie, di comunicare emozioni e di trasmettere significati. Non è solo una rappresentazione del reale, ma interpretazione e rielaborazione, offre prospettive diverse e invita alla riflessione. L'esperienza artistica è un atto creativo, che in qualche modo coinvolge anche chi osserva le opere. L'artista propone una narrazione, ma è l'osservatore che, con il suo sguardo e la sua lettura, la completa. In questo senso, diventa un dialogo aperto.

Definire l'arte in modo univoco non è facile, ma si può affermare che fa parte dell'esperienza di vita di ogni persona:

[...] l'esperienza del bello, del bello autentico, non effimero né superficiale, non è qualcosa di accessorio o di secondario nella ricerca del senso e della felicità, perché tale esperienza non allontana dalla realtà, ma al contrario, porta a un confronto serrato con il vissuto quotidiano, per liberarlo dall'oscurità e trasfigurarlo, per renderlo luminoso, bello.¹³

L'arte, la cultura e l'educazione delineano tre dimensioni interconnesse che contribuiscono alla formazione integrale della persona e allo sviluppo della società. Sono parti fondamentali della complessità dinamica in cui si esplicita lo sviluppo umano.

¹² Cf. L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2019, 107.

¹³ BENEDETTO XVI, *Incontro con gli artisti*, Cappella Sistina, 21 novembre 2009, <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20091121_artisti.pdf>.

La cultura nel suo significato esteso, comprende tutte quelle espressioni della vita che attengono alla società nel tempo e nello spazio,¹⁴ compresa l'esperienza religiosa, che è una delle dimensioni fondamentali dell'umano. Questo complesso bagaglio viene trasmesso in modo particolare attraverso forme comunicative narrative.

Anche l'arte è "narrazione": di un'esperienza, di una visione del mondo, delle cose e delle emozioni. Saper leggere e comprendere questo tipo di narrazione induce a rapportarsi con la pluralità culturale, umana e religiosa di un territorio, espressa con il linguaggio della creazione artistica. Offre, inoltre, l'opportunità di entrare in una dimensione dove oltre a immedesimarsi nella storia, si può costruire un nuovo ambiente in cui è possibile liberare l'immaginazione.

In particolare, il racconto attraverso le immagini, avvia il processo interattivo fra chi propone un messaggio, il messaggio e chi lo accoglie. L'attenzione viene catturata immediatamente dalla forma e dal colore, in qualche modo sollecita i sensi della persona, induce a porsi interrogativi sia sulla lettura delle opere che sulla loro interpretazione.

Accostarsi all'opera d'arte, secondo questa visione abilita ad acuire la propria sensibilità, le capacità cognitive, la percezione sensoriale; promuove la possibilità di esercitare la creatività, favorendo la comunicazione e la rappresentazione di sé. Educare con e attraverso l'arte è, dunque, aprire una finestra sull'umanità, la sua storia e le sue emozioni, vuol dire imparare a riconoscere il proprio sentire e confrontarlo con quello di altri, cercando di sviluppare la capacità di identificare altre narrazioni.¹⁵

L'osservazione della pratica scolastica mette in evidenza il linguaggio dell'immagine come mezzo comunicativo privilegiato, soprattutto tra le giovani generazioni.¹⁶ Attraverso l'uso di forme simboliche, offre ai ragazzi di ogni età l'opportunità di interagire con le narrazioni culturali del proprio contesto, ricercando relazioni significative con la storia e la riflessione personale. L'opera d'arte, in questa prospettiva, offre occasioni educative interessanti, poiché si presenta come una complessa rete di immagini, colori, suoni accessibili simultaneamente. La piena comprensione del suo significato richiede la decodifica di tutti i livelli di significazione. In particolare, l'arte sacra, che costituisce una parte considerevole del patrimonio culturale italiano ed europeo, promuove percorsi interpretativi che, attraverso la conoscenza degli elementi fondamentali della fede, analizzano la dimensione religiosa, proponendo il raffronto con l'esperienza umana e le domande di senso. La religione si configura come un aspetto ineludibile della matrice culturale di ogni popolo, intrecciandosi indissolubilmente con le sue strutture sociali, le sue espressioni creative e la sua stessa identità.

L'arte cristiana, è un sistema di segni che rappresentano immagini significative ed evocative di una memoria religiosa comunitaria. Saperne leggere e interpretare il messaggio significa cogliere anche molti aspetti della realtà attuale;

¹⁴ Cf. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, (7.12.1965), n. 53, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 15, 1025-1115: 1075.

¹⁵ Cf. R. GUARDINI, *L'opera d'arte*, Morcelliana, Brescia 1998.

¹⁶ Cf. M.L. MAZZARELLO - M.F. TRICARICO (Edd.), *Dentro e oltre l'immagine. Quando l'arte contemporanea svela il trascendente*. Per le scuole superiori, Elledici, Leumann (TO) 2007.

ed è per questo che è fondamentale conoscere i codici interpretativi del linguaggio religioso al di là della propria appartenenza di fede.

4. Arte ed esperienza religiosa

L'arte, come manifestazione percepibile dell'esperienza umana, rende ragione del bisogno espressivo delle persone, permette di illustrare storie personali e culturali. Comunica il messaggio dell'autore, che manifestandosi attraverso il linguaggio specifico suscita sensazioni ed emozioni. Propone interpretazioni antropologiche della realtà, caratterizzata da una forte valenza estetica e dall'apertura verso le dimensioni interiori e trascendenti dell'esistenza.

L'educazione dovrebbe integrare la dimensione estetica, rendendo la capacità di apprezzare la bellezza, una competenza da sviluppare. Questo significa insegnare ai giovani a entrare in contatto profondo con il reale, ad analizzare le emozioni che suscita l'opera, a riflettere sulla propria esperienza e su quelle di altri. L'obiettivo è accompagnare i discenti nell'acquisizione di una sensibilità che arricchisca la vita e li renda sempre più consapevoli e critici.

La forte valenza umanizzante dell'esperienza religiosa si trasmette attraverso l'arte in tutte le sue espressioni: pittura, scultura, architettura, musica; indagare i suoi codici aiuta a comprendere la dimensione del sacro e assume rilevanza educativa, sia in contesti formali che informali.

L'arte sacra, che si differenzia dall'arte a soggetto religioso, esprime ciò che la Bibbia annuncia e come viene interpretata dalla Chiesa. È espressione della fede, attraverso le immagini:¹⁷

Tale attribuzione di importanza alle immagini è infatti un elemento costitutivo del cristianesimo. Un documento base della fede, il Vangelo di Giovanni, ne indica la ragione teologica, collegando l'umano senso della vista con il piano di salvezza rivelato in Cristo. Attualizzando il salvatore in termini allusivi agli antichi testi sacri, Giovanni dice che "in principio era il Verbo, e il Verbo era presso Dio e il Verbo era Dio" (*Gv* 1,1). Poi aggiunse che questo Verbo - Cristo stesso - "si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi; e noi abbiamo contemplato la sua gloria, gloria come del Figlio unigenito che viene dal Padre pieno di grazia e verità" (*Gv* 1,14).

[...] queste citazioni suggeriscono il rapporto particolarissimo di Cristo, il verbo fattosi uomo per essere immagine dell'invisibile Dio, con immagini umane che parlano di Dio, con edifici (perché anche l'edificio sacro costituisce un'immagine), sculture, pitture, miniature, vetrate, avori, oreficerie. Si tratta di un vero invero di un rapporto unico nella storia delle religioni, perché mentre in altri sistemi di fede l'arte illustra contenuti il cui baricentro rimane altrove, nel cristianesimo essa conduce, per la sua stessa natura, al cuore della cosa creduta: al paradosso cioè di un Dio spirituale che ha voluto esprimersi in forma materiale.¹⁸

Il rapporto cultura e religione offre interessanti riflessioni dal punto di vista pedagogico-didattico per l'IRC.¹⁹ Il cristianesimo ha pervaso la storia italiana

¹⁷ Cf. T. VERDON, *Breve storia dell'arte cristiana*, Queriniana, Brescia 2012, 6.

¹⁸ *Ibidem*, 7-8.

¹⁹ Cf. F. PAJER, *Europa, scuola e religioni*, SEI, Torino 2005.

ed europea nelle sue diverse espressioni; lo testimonia il patrimonio artistico che in gran parte è costituito da arte sacra, opere a soggetto religioso o correlate al cristianesimo.

Comprenderne l'impostazione e le motivazioni delle scelte figurative basate sulle concezioni biblico teologiche equivale a sviluppare una comprensione approfondita del significato proprio dell'opera d'arte, attivando un processo cognitivo complesso che va oltre la descrizione e la percezione visiva.

L'esperienza religiosa è testimoniata dalla "via della bellezza", che esprime la "narrazione" di un'esperienza antica che si fa memoria «dell'antica ricchezza culturale, religiosa e umana con cui si presenta la comunità cristiana».²⁰

La trasmissione artistica della cultura e della fede, richiama i contenuti della vita di fede della comunità cristiana in un determinato periodo e in un luogo definito. Le immagini sacre sono annuncio, mostrano l'armonia tra il vero, il buono e il bello.²¹

L'arte sacra è un sistema di segni che rappresentano e propongono significati per la memoria, la riflessione personale e comunitaria. L'artista trasmette un messaggio di fede, ma testimonia anche la narrazione di un'esperienza profonda che interpella in prima persona e induce a cercare di comprendere le categorie di quel credo che rappresenta la vita di tante persone. Giovanni Paolo II, parlando dell'opera di Beato Angelico, evidenziò come la vita di fede si rifletta nelle opere:

Chi fa cose di Cristo, con Cristo deve stare sempre. Con tutta la sua vita cantò la gloria di Dio, che egli portava come un tesoro nel profondo del suo cuore ed esprimeva nelle opere d'arte. Fra Angelico è rimasto nella memoria della Chiesa e nella storia della cultura come uno straordinario religioso-artista. Figlio spirituale di san Domenico, col pennello esprime la sua "summa" dei misteri divini, come Tommaso d'Aquino la enunciò col linguaggio teologico. Nelle sue opere i colori e le forme "si prostrano verso il tempio santo di Dio" (*Sal* 138, 2), e proclamano un particolare rendimento di grazie al suo nome.²²

Un'opera d'arte rimane leggibile e comprensibile, se si tramanda anche la memoria interpretativa e i codici del linguaggio religioso e artistico di riferimento.

Fonte inesauribile dell'arte sacra è la Bibbia, definita come "il grande codice narrativo dell'Occidente".²³ È la storia dell'Alleanza fra Dio e il popolo, è Dio che si fa conoscere nelle vicende umane. È un libro che narra un'esperienza umana profonda che ancora oggi è viva e coinvolgente. È un Libro che presenta

²⁰ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA - COMITATO PREPARATORIO, *In Gesù Cristo il nuovo umanesimo. Una traccia per il cammino verso il 5° Convegno Ecclesiale Nazionale*, 9, <<http://www.firenze2015.it/wp-content/uploads/2014/12/Traccia-Firenze-2015-web.pdf>>.

²¹ Cf. FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, (24.11.2013), n. 167, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1137: 1090.

²² Solenne celebrazione del Giubileo degli artisti - Prima Messa votiva durante la quale proclama il Beato Angelico patrono degli artisti - *Omelia* di GIOVANNI PAOLO II nella Basilica di Santa Maria sopra Minerva - Sabato, 18 febbraio 1984, <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/homilies/1984/documents/hf_jp-ii_hom_19840218_giubileo-artisti.html>.

²³ Cf. N. FRYE, *Il grande codice: la Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino 1986.

i grandi interrogativi della vita, eventi e situazioni che inducono a riflettere e propongono interrogativi esistenziali. Come scriveva Marc Chagall:

Fin dalla mia giovinezza sono stato affascinato dalla Bibbia. Fin da allora ho cercato questo riflesso nella vita e nell'arte. La Bibbia è come una risonanza della natura, e questo segreto ho cercato di trasmetterlo.²⁴

La Bibbia è un libro che accompagna l'umanità da millenni, offrendo risposte e sollevando interrogativi sui grandi misteri della vita. Le sue storie, ricche di simboli e di significati profondi, continuano a ispirare e a guidare le persone nella loro ricerca di senso.

Il testo biblico è ricco di sfumature e di interpretazioni diverse che invitano a porsi domande. Questo la rende uno strumento prezioso per sviluppare il pensiero critico e la capacità di analisi.

Attraverso la rappresentazione artistica della fede si può capire il fatto religioso come fondamento culturale.

Per secoli l'arte è stata strumento di evangelizzazione e inculturazione, ha rappresentato uno mezzo per tutti i fedeli per comprendere le Scritture e la Dottrina. La Chiesa ha utilizzato il linguaggio artistico per proporre una riflessione sull'esperienza religiosa da tempo immemore a tutti coloro che vi si avvicinano e la *Via pulchritudinis* ne è un itinerario privilegiato:

La "Via della bellezza", a partire dall'esperienza semplicissima dell'incontro con la bellezza che suscita stupore, può aprire la strada della ricerca di Dio e disporre il cuore e la mente all'incontro col Cristo, Bellezza della Santità Incarnata offerta da Dio agli uomini per la loro Salvezza. Essa invita i nuovi Agostino del nostro tempo, cercatori insaziabili d'amore, di verità e di bellezza, ad elevarsi dalla bellezza sensibile alla Bellezza eterna e a scoprire con fervore il Dio Santo Artefice di ogni bellezza. [...] Se la natura e il cosmo sono espressione della bellezza del Creatore e introducono alla soglia di un silenzio tutto contemplativo, la creazione artistica possiede la capacità di evocare l'indicibile del mistero di Dio. L'opera d'arte non è "la bellezza", ma ne è l'espressione e, se obbedisce a dei canoni per natura fluttuanti: ogni arte è legata ad una cultura, essa possiede un carattere intrinseco di universalità. La bellezza artistica suscita emozione interiore, provoca nel silenzio il rapimento e conduce alla "uscita da sé", all'estasi.²⁵

La cultura e l'arte, quali espressioni della Parola e della vita della Chiesa, attraverso la contemplazione della bellezza, aiutano le persone non solo a conoscere, ma anche ad aprirsi all'incontro con Dio.

Per saper vivere con gli altri, oltre la fede vissuta, bisogna esser consapevoli delle proprie radici culturali per poterle confrontare, attraverso un dialogo sereno con altri codici narrativi di popoli e culture diversi:

²⁴ M. CHAGALL, *Prefazione* al catalogo del Musée National Message Biblique Marc Chagall.

²⁵ PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA CULTURA, *La "Via Pulchritudinis". Cammino di Evangelizzazione e Dialogo. Documento finale dell'assemblea plenaria*, (27-28.3.2006), II, I,

<www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_20060327_plenary-assembly_final-document_it.html>.

Il discorso intorno all'arte nel contesto ecclesiale va riportata alla sua radice antropologica, secondo l'affermazione di Giovanni Paolo II, la strada che la chiesa deve percorrere e l'essere umano stesso: "*via Ecclesiae homo*". L'arte cristiana, infatti – nelle varie manifestazioni storiche, etniche e culturali che essa ha conosciuto –, è in primo luogo umanistica. Celebra l'Uomo-Dio Gesù Cristo, narra la sua vita, la vita di sua madre Maria e quella dei suoi seguaci, i santi. In un'epoca come la nostra, sensibile (anche se solo sporadicamente) alla dignità e libertà della persona umana, ciò significa che il patrimonio artistico della Chiesa è fortemente proponibile, in quanto esso offre il più completo, dettagliato e mediato racconto della realtà fisica, morale, spirituale e sociale dell'uomo occidentale degli ultimi diciassette secoli. Anche per le culture non cristiane, e perfino per i fruitori ostili all'istituzione ecclesiastica, l'immagine dell'uomo limata dall'arte cristiana può servire a suggerire alcune caratteristiche perenni della vita umana, traducibili all'occorrenza in altre linguaggi culturali.²⁶

L'arte cristiana come fonte culturale fa parte dei percorsi scolastici, che richiedono un approccio sia dal punto di vista dell'osservazione analitica, delle competenze interpretative e del confronto corretto con la Bibbia e i documenti della Chiesa. L'analisi dell'opera apre all'interazione con altri testi e linguaggi, stimola la curiosità dell'apprendere, l'interiorità e la socializzazione; crea uno spazio condiviso di ricerca che conduce ad interrogarsi sul senso profondo delle esperienze narrate.

5. IRC e arte

In un contesto caratterizzato da incertezza del futuro e una tendenza ad accorciare il confronto con il passato, si assiste a una certa enfasi sul presente, indebolendo la prospettiva progettuale. Inoltre la digitalizzazione veloce e una certa frammentazione dei saperi, mettono in evidenza come l'apprendimento avvenga in modo meno incisivo nei luoghi formali.

Questo porta alla necessità di una riflessione sul senso più ampio del termine educazione, che implica tutte le dimensioni della persona, compresa quella religiosa, oltre alla corresponsabilità di tutta la comunità educante. Attualmente i valori religiosi del cristianesimo non sono più totalmente condivisi, questo provoca il rischio di perdere l'essenza di tutto quell'immenso patrimonio che comunque viene ufficialmente riconosciuto come parte integrante della cultura.

È per questo che promuovere un'approfondita cultura religiosa diviene fondamentale, soprattutto negli ambienti formali in cui si possono indicare gli strumenti per comprenderne correttamente i significati.²⁷

²⁶ T. VERDON, *L'arte come strumento di accoglienza: visio beatifica anticipata*, in CET, *Per una comunità ospitale. L'arte come luogo di accoglienza nel tempo della ricostruzione*, Toscana Oggi, Firenze 2023, 16-17.

²⁷ Cf. *Revisione Accordi Concordatari 1984*, 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», <https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19850603_santa-sede-italia_it.html>.

Nella cornice della nuova scuola che sta delineandosi negli ultimi anni, è necessario ripensare il ruolo che può avere il sapere religioso e quali scenari si aprono per un IRC che si deve confrontare con le nuove modalità che sembrano orientare tutti gli ambiti disciplinari. Queste istanze, unite a quelle che vengono dal mondo sociale ed ecclesiale, richiedono un ripensamento sia in termini epistemologici che organizzativi.

L'IRC come parte del curriculum nella quota nazionale obbligatoria dei saperi scolastici, si definisce nei suoi obiettivi come conoscenza della religione e della religione cattolica, in quanto fondamento culturale e azione educativa volta ad analizzare criticamente il vissuto religioso.

Le funzioni dell'educazione religiosa scolastica sono identificate nell'IRC in alcuni punti fondamentali, definiti nelle *Indicazioni Nazionali* per la scuola secondaria di secondo grado:

L'IRC risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale civile del popolo italiano. [...] L'IRC si colloca nel quadro delle finalità della scuola con una proposta formativa specifica, offerta a tutti coloro che intendono avvalersene. Contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale nel mondo universitario e del lavoro.²⁸

Queste funzioni si integrano a pieno titolo con quelle specifiche della scuola, volte a promuovere lo sviluppo integrale della persona, per cui l'attività didattica deve favorire la crescita personale e la partecipazione attiva degli studenti, facendo riferimento alle competenze da acquisire per poter costruire le basi del vivere insieme in un ambiente sociale complesso.

La scuola riconosce a pieno titolo la valenza culturale dell'IRC, ma restano ancora alcune fragilità, che indubbiamente comprendono i pregiudizi, la concezione soggettiva della religione, le esperienze negative e le resistenze ideologiche; oltre a una modalità scolastica non in linea con la struttura organizzativa delle altre discipline.

Per creare un futuro sostenibile, di convivenza pacifica e solidale, occorre rimettere al centro della riflessione l'educazione integrale della persona. Ripensare le categorie fondamentali dell'esistenza, impone nuovi paradigmi dell'educare e un'impostazione diversa dei curricula scolastici:

I curricula dovrebbero enfatizzare l'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare che aiuta gli studenti e le studentesse ad accedere alle conoscenze e a produrle sviluppando al contempo la loro capacità di applicarle e metterle in discussione. [...] È essenziale che tutti possano partecipare alla costruzione dei futuri dell'educazione: bambini e bambine, giovani, genitori, insegnanti, ricercatori e ricercatrici, attivisti attiviste, datori e datrici di lavoro leader culturali e religiosi. Abbiamo tradizioni culturali profonde, ricche e diverse su

²⁸ DPR 20-08-2012, All.1, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/10/16/012G0198/sg>>.

cui basarci. Gli esseri umani hanno una grande capacità di azione collettiva, intelligenza e creatività.²⁹

Le sfide attuali di una società multiculturale e multireligiosa, il mondo digitale e l'inclusione sono le questioni attuali più impegnative. In quest'orizzonte le linee educative si devono sviluppare in azioni improntate alla costruzione del dialogo attraverso il confronto sereno e articolato, mettendo in rilievo la ricchezza della diversità piuttosto che evidenziare le differenze come motivi di contrasto. Non si può pensare più la scuola come luogo solo di trasmissione di conoscenze, ma come luogo di relazioni e costruzione interattiva di competenze, dove la persona sia veramente al centro dei processi di apprendimento.

In particolare, l'IRC ha una sua proposta significativa nel definirsi quale "laboratorio di cultura e di umanità", in cui, leggendo e interpretando i segni dell'esperienza religiosa cristiana, si cresce in responsabilità, nella ricerca di dialogo e confronto, per sviluppare consapevolmente un nuovo umanesimo.

Una delle prospettive di questa disciplina è quella di essere lo spazio scolastico in cui credenti, non credenti, appartenenti ad altre culture e religioni si incontrano per comprendere e ragionare sulle esperienze fondamentali dell'uomo, in particolare quella religiosa.

L'arte, come espressione di eventi, emozioni e narrazioni personali, costituisce un elemento fondamentale del vissuto dei giovani e trascende i confini disciplinari tradizionali. Attività come visite a musei e mostre offrono opportunità importanti per immergersi in contesti storici e culturali diversificati, stimolando la riflessione critica e la costruzione di significati personali e comunitari. Tali esperienze, se mediate da un'adeguata progettazione didattica, possono favorire lo sviluppo di competenze trasversali e la capacità di interpretarne i linguaggi. È fondamentale sottolineare l'importanza di un approccio interdisciplinare che connetta l'esperienza estetica con altre materie e contesti di apprendimento. In questa prospettiva, la scuola assume un ruolo decisivo nel promuovere la partecipazione attiva dei giovani alla vita sociale del territorio, favorendo lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole. La scuola si sta connettendo in modo sempre più dinamico al mondo extrascolastico, ripensando impianti didattici volti a favorire lo sviluppo e il rafforzamento di competenze disciplinari e interdisciplinari.

Per promuovere una cittadinanza attiva e una convivenza positiva è imprescindibile definire dei criteri educativi che tengano conto della dimensione religiosa. Le istituzioni educative non possono trascurare l'analisi del fatto religioso, al fine di sviluppare negli studenti la capacità di comprenderne la sua rilevanza, di esplorare le questioni fondamentali del senso e della trascendenza e di acquisire un'identità aperta al dialogo interculturale nella logica di un'ecologia integrale che include i rapporti fra le persone e il mondo:

Insieme al patrimonio naturale, vi è un patrimonio storico, artistico e culturale, ugualmente minacciato. È parte dell'identità comune di un luogo e base

²⁹ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione, La Scuola, Brescia 2023, 4-6.

per costruire una città abitabile. [...] Bisogna integrare la storia, la cultura e l'architettura di un determinato luogo, salvaguardandone l'identità originale. Perciò l'ecologia richiede anche la cura delle ricchezze culturali dell'umanità nel loro significato più ampio. In modo più diretto, chiede di prestare attenzione alle culture locali nel momento in cui si analizzano questioni legate all'ambiente, facendo dialogare il linguaggio tecnico-scientifico con il linguaggio popolare. È la cultura non solo intesa come i monumenti del passato, ma specialmente nel suo senso vivo, dinamico e partecipativo, che non si può escludere nel momento in cui si ripensa la relazione dell'essere umano con l'ambiente.³⁰

Una delle vie di incontro e confronto fra narrazioni di esperienze religiose è sicuramente l'arte e in particolare l'arte sacra. L'educazione alla bellezza, ha bisogno di una pedagogia della memoria e della domanda, che si rivolga alle persone in tutte le dimensioni dell'esistenza, perché possa divenire veramente generativa. Proprio nei momenti più difficili e complessi, quando non sembra possibile uscire da certe logiche inumane, avere la possibilità di contemplare la bellezza, offre l'opportunità d'intravedere la Speranza.³¹

Apprendere e padroneggiare il linguaggio religioso, conoscerne i documenti fondanti e le metodologie d'indagine validate, aiuta a superare atteggiamenti di chiusura e rigidità. Lavorare insieme docenti e studenti nell'ottica della ricerca, attiva la valorizzazione di competenze e abilità personali, seguendo la metodologia propria dell'IRC.

Per quanto riguarda i contenuti gli studenti dovrebbero poter conoscere i nuclei fondanti del fatto religioso e le strutture primarie attraverso nodi concettuali come: i fondamenti della religione e del cristianesimo, le motivazioni profonde dell'esperienza religiosa e la storia degli effetti. La conoscenza della Bibbia, compreso il metodo validato con cui affrontare questo testo, potrà promuovere interesse per l'approfondimento sia sul testo stesso che su tutto ciò che ha ispirato sia dal punto di vista della ricerca di senso che delle espressioni artistiche:

È senza dubbio il libro che ha lasciato le tracce più significative nel cammino dell'umanità. Arte, letteratura, musica, vita e costumi dei popoli si sono ispirati alla Bibbia, da essa sono stati plasmati e hanno tratto nutrimento. E naturalmente, prima di tutto, la Bibbia è libro sacro, il libro della fede per un numero indescrivibile di persone, da tanti secoli. Al suo messaggio hanno ispirato la loro vita e su di essa hanno edificato le loro comunità.³²

Documento costituente della religione ebraica e cristiana, ma apprezzato anche nel mondo islamico, si può definire una vera e propria letteratura, che presenta la storia dell'Alleanza.

³⁰ FRANCESCO, *Laudato si'*, (24.5.2015), n. 143, in «Acta Apostolicae Sedis» 107 (2015) 9, 847-945: 905.

³¹ È interessante, in tal senso, la riflessione di papa Francesco il quale ritiene che anche "gli scarti" possono diventare arte. Si veda FRANCESCO, *Quel che penso dell'arte*, T. Lupi (Ed.), Musei Vaticani-Mondadori, Città del Vaticano 2015.

³² UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Incontro alla Bibbia. Breve introduzione alla Sacra Scrittura per il cammino catechistico degli adulti* (Roma, 1996), *Introduzione*, 1, <<https://catechistico.chiesacattolica.it/anno-1996-incontro-alla-bibbia/>>.

Il valore educativo della Bibbia si esplicita nella capacità di parlare alle persone di tutti i tempi per la sua dimensione antropologica, per la forza della narrazione sapienziale e dell'approccio dialogico sulle questioni sostanziali dell'esistenza in cui chi legge ne trova un riflesso. È un libro di grande potenza narrativa, perché parla delle persone e dei loro problemi, del rapporto con il trascendente, dei dubbi e delle difficoltà che incontrano in questo rapporto. Inoltre propone la storia di un popolo e del suo cammino verso la consapevolezza della propria vicenda umana e storica.

A scuola non viene proposta l'analisi della Bibbia, secondo le dinamiche proprie della fede; lo scopo è far conoscere come i credenti intendono la Bibbia, nella logica della Rivelazione e nel contesto di fede della comunità dei credenti, seguendo linee pedagogico didattiche specificamente scolastiche.

Questo testo è ispiratore di tanta parte della "storia degli effetti" che possono essere la via specifica per avvicinare i giovani al testo, partendo dalle narrazioni dell'arte, della musica, della letteratura.

Non si può dimenticare il fatto che la Bibbia è, ancora oggi per molte persone, criterio interpretativo dell'esistenza. Parlando delle esperienze umane vitali, permette di entrare in contatto con fatti collegati alle domande di senso su questioni come la vita e la morte, il bene e il male, l'origine e la fine.

Il testo biblico ha un'importanza fondamentale nella storia delle interpretazioni, ha ispirato e continua ad ispirare l'analisi sugli effetti culturali e psicologici delle narrazioni. La sua accessibilità, in particolare attraverso le arti, lo rende uno strumento pedagogico rilevante per avvicinare le giovani generazioni. La capacità di affrontare temi universali quali l'esistenza, la moralità e la condizione umana la rende un testo dialogante con le grandi domande dell'umanità e un patrimonio culturale inestimabile, apprezzato sia dai credenti che dai non credenti.

La scuola dovrebbe intensificare le azioni educative finalizzate alla costruzione di percorsi integrati in cui si intrecciano arte e fede.

In questo senso anche la Chiesa, come luogo non solo di trasmissione, ma anche di creazione culturale, può fare una sua proposta alle istituzioni educative per la costruzione della Comunità Educante locale che si esplicita nella logica del "Patto Educativo Globale". Questo contribuisce non solo a creare senso di appartenenza, ma riflette anche le diverse modalità di convivenza, favorendo processi di inclusione.

L'arte quindi come frutto dell'esperienza umana, del bisogno d'esprimere sé stessi, la propria storia, la propria cultura e non ultima la fede, conduce alla riflessione sull'esistenza e sulla visione integrale dell'umano che accoglie prospettive generative nuove.

S'impara a vivere con gli altri, riconoscendo non solo l'essere altro, ma anche la sua storia che si fa memoria di senso.

Questo significa ampliare il campo di ricerca e soprattutto nel contesto scolastico proporre agli alunni un lavoro di approfondimento interdisciplinare e interculturale. Da questo punto di vista è importante il conoscere la propria cultura come elemento di confronto con le altre culture per poter confrontare la propria storia con altre storie.

Narration and Art: An Intercultural Dialogue perspective for CRE.

► ABSTRACT

In this article we want to analyze the educational and cultural reasons that make the Catholic Religious Education (CRE) a fundamental school subject for the integral growth of young people. In particular, we examine the relationship between culture and religion and the importance of Christianity that has permeated Italian and European history in its various cultural expressions. Proposing school paths of art and faith for the CRE can be a privileged way to know and deepen the human and cultural value of religion. And it is precisely through the comparison of the artistic narratives of different cultures and religions that a constructive and open dialogue can be started with other experiences of faith without prejudice or loss of their own specificities even for those who have no connection with religious life.

► KEYWORDS

Art; Catholic Religious Education (CRE); Education; Storytelling.

✉ giulianamigliorini@gmail.com



SEZIONE CER: STORIA DELLA CATECHESI

Rileggere le *Indicazioni Nazionali*. Risultati di un sondaggio tra IdR

Anna Peron*

► **SOMMARIO**

La pubblicazione delle *Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento della religione cattolica* (2010 e 2012) hanno fornito preziosi orientamenti per gli insegnanti di tale disciplina scolastica. A distanza di tempo, un sondaggio ha voluto verificare quanto il testo pubblicato congiuntamente dal MIUR e dalla CEI incida realmente sul lavoro di chi opera nell'ambito scolastico. Dopo aver ricapitolato gli elementi essenziali dell'ipotesi di lavoro e presentato i risultati principali dell'indagine, si offrono delle importanti riflessioni su quanto realizzato e quanto resta ancora da compiere.

► **PAROLE CHIAVE**

Indicazioni nazionali; Insegnamento della religione cattolica;
Insegnanti di religione.

***Anna Peron:** docente Aggiunta di Didattica della religione presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" (Roma) e Direttrice dell'Ufficio scuola per l'IRC della diocesi di Porto-Santa Rufina.

Introduzione

Vorrei iniziare con una domanda: che cosa sono le *Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento della religione cattolica*?¹ Richiamo succintamente il loro significato:

Sono *linee guida* stabilite per l'Insegnamento della religione cattolica (IRC) in tutte le scuole italiane. In momenti diversi sono state redatti due documenti, uno per il primo ciclo (infanzia e primaria) e secondaria di primo grado (nel 2010), e uno per la scuola secondaria di secondo grado, testo che viene suddiviso nei diversi indirizzi per rispettare le caratteristiche tipiche di ogni tipo di scuola (nel 2012).

Le Indicazioni per il primo ciclo mirano a sviluppare competenze che permettano agli studenti di interrogarsi sulla realtà religiosa e di comprenderne l'intreccio con la dimensione culturale.

Le Indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado si concentrano su obiettivi di apprendimento più avanzati, divise su *tre aree di significato* che includono la comprensione critica della religione e la capacità di dialogare su temi religiosi e culturali. In coerenza con l'identità dell'IRC, queste linee garantiscono che l'insegnamento della religione cattolica sia coerente con i valori educativi e culturali del sistema scolastico italiano.

Non sembri banale iniziare da questa domanda, visto che sono oramai passati più di dieci anni dalla loro pubblicazione, firmata congiuntamente dal MIUR e dalla CEI. Il tempo a volte lascia indietro significati importanti che dovrebbero dare costantemente la direzione all'impegno lavorativo nella scuola. Così conviene riprenderle e riscoprire la loro ricchezza dando ragione a una impostazione dell'IRC che da subito è sembrata innovativa. Lo abbiamo fatto a maggio del 2024, partendo da un sondaggio *online* a livello nazionale, a cui potevano partecipare gli Insegnanti di religione (IdR) che lo desideravano. Hanno risposto più di 500 insegnanti di tutti i gradi scolastici. Un numero non veramente rappresentativo degli IdR in Italia, ma significativo per mettere alla luce alcune importanti questioni. Questo articolo vuole rendere pubblici i risultati di tale sondaggio facendo alcune considerazioni interessanti per tutti.

1. Un sondaggio *online* per IdR

Un sondaggio ha sempre lo scopo di raccogliere opinioni su una determinata realtà, per contribuire al suo miglioramento. Gli obiettivi che si pone questo sondaggio sulle *Indicazioni nazionali (IN) per l'IRC* sono dunque i seguenti:

¹ DPR 11 febbraio 2010, *Approvazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, in «Gazzetta Ufficiale» n. 105 del 07 maggio 2010; DPR 20 agosto 2012 n. 176, *Esecuzione dell'intesa sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale firmata il 28 giugno 2012 tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Presidente della Conferenza episcopale italiana*, in «Gazzetta Ufficiale» n. 242 del 16 ottobre 2012.

- sondare negli IdR di ogni ordine e grado il livello di conoscenza delle IN;
- individuarne punti di forza e punti di debolezza;
- rilevare eventuali bisogni formativi degli IdR su questo tema.

Dopo alcune domande informative, il questionario chiedeva agli insegnanti:

- se sono a conoscenza delle IN per il proprio grado scolastico;
- quanto si fa riferimento a esse nella propria programmazione;
- di esprimere un parere su alcune definizioni relative alle IN nazionali ritenute più corrette;
- se riconoscono la novità apportata dalle indicazioni nazionali nella didattica dell'IRC;
- se ci sarebbe bisogno di un rinnovamento riguardo alle IN;
- di esprimersi con alcuni suggerimenti.

Gli insegnanti che hanno risposto (75% non di ruolo, 25% di ruolo) sono nella maggioranza insegnanti della scuola primaria (48,2%), poi della scuola secondaria di 2° grado (30,3%), della scuola secondaria di 1° grado (19,5%) e dell'infanzia (12,2%).

La maggioranza insegna da più di 20 anni (40,4%) mentre solo il 15,3% offre il proprio servizio come IdR da 1 a 5 anni.

2. Risultati del sondaggio

Gli IdR conoscono le Indicazioni nazionali?

Sembra che solo l'1,8% degli insegnanti non sappia di che si tratti, e le risposte non vengono dai più giovani. Si tratta di un dato forse irrilevante, ma che mette allerta se si pensa che le IN sono lo strumento fondamentale per la didattica di un IdR. È pur vero che i testi di religione partono da là e non sempre esplicitano la fonte del progetto che guida la stesura del testo, ma è anche vero che la formazione iniziale dovrebbe garantire una preparazione solida sulle basi della didattica dell'IRC.

Gli IdR quanto fanno riferimento alle Indicazioni Nazionali nella loro programmazione?

Il numero maggiore di risposte afferma che le usa *spesso* (42,6%); il 42% le usa *sempre*, il 14,5% *qualche volta*, solo l'1,8% non le usa *mai* che corrisponde, naturalmente, a chi non le conosce. Sarebbe interessante sapere in che senso sono un riferimento e se vengono utilizzate rispettando la logica di fondo. Ma questo dipende dalla dimestichezza che si ha con questo strumento e dalla conoscenza profonda delle sue potenzialità. Questo è difficile da misurare.

Quali sono le definizioni più corrette di "Indicazioni Nazionali"?

Sulla base di una serie di proposte, gli IdR dovevano esprimere la loro preferenza su una o al massimo due definizioni che caratterizzano le IN.

Le proposte erano queste:

- a. sono i programmi ministeriali per l'IRC dello Stato italiano;
- b. sono una bussola che orienta verso i traguardi per lo sviluppo delle competenze;
- c. sono uno strumento che aiuta a progettare e a valutare competenze;
- d. sono una traccia per organizzare le Unità d'apprendimento (UdA).

La prima scelta è andata sulla definizione "b" con il 76,5% delle preferenze. È in realtà la definizione più esatta in quanto riconosce il significato prioritario che hanno queste linee guida per lo sviluppo delle competenze. Si differenziano infatti dal modello precedente dei "programmi ministeriali", che partivano dai contenuti, mentre queste linee partono dal "fondo", dal definire cioè le competenze attese al termine del percorso. È la novità principale del nuovo modello didattico che ha interessato il mondo della scuola negli ultimi due decenni.

Una seconda scelta si concentra sull'affermazione "c": "sono uno strumento che aiuta a progettare e a valutare competenze". La risposta è ugualmente corretta perché mette in evenienza l'elemento della valutazione, così importante nel modello della didattica per competenze.

Il 31,3% ha scelto di rispondere all'affermazione "d" ritenendo le IN una "una traccia per organizzare le UdA". Certamente esse sono una traccia per la didattica, ma l'affermazione è parziale in quanto manca un riferimento esplicito allo sviluppo delle competenze degli studenti che dà la direzione di ogni progetto didattico.

Infine, il 23,7% sceglie la terminologia meno appropriata per parlare di IN: "sono i programmi ministeriali per l'IRC dello Stato italiano". È troppo alta la percentuale di insegnanti che usano ancora questo linguaggio.

A tuo avviso, qual è la novità principale delle IN?

Questa domanda aveva lo scopo di riconoscere quale sia lo specifico e nello stesso tempo la novità di un documento che conferma il passaggio dalla didattica delle conoscenze alla didattica per competenze, che è uno dei punti più qualificanti dei processi di riforma nella scuola.

Le risposte erano queste (ne potevano scegliere una o al massimo due):

- a. il riferimento chiaro agli obiettivi di apprendimento;
- b. il fatto di partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze attese;
- c. il nuovo concetto di verifica rispetto ai traguardi per lo sviluppo delle competenze;
- d. la verticalità degli obiettivi in tutti i gradi scolastici.

La maggioranza degli insegnanti interpellati ha dato la risposta più corretta (57,8%): la novità sta nel "fatto di partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze attese". Ma la risposta giusta, data da poco più della metà degli insegnanti, lascia un po' perplessi.

La seconda scelta punta sulla chiarezza degli obiettivi di apprendimento, risposta "a" (41,4%). In realtà questa non è proprio una novità perché sulla chiarezza degli obiettivi di apprendimento si è sviluppata tutta la storia della didat-

tica. È vero che il termine “apprendimento” ha un significato ampio e non manifesta solamente l’attenzione alla dimensione cognitiva, ma è anche vero che la novità in ogni caso sta nel termine “competenze”.

Più o meno sulla stessa percentuale si pongono gli insegnanti che hanno ritenuto una novità la “verticalità degli obiettivi”, risposta “d” (37,3%). Anche in questo caso il termine “verticalità” non è propriamente una novità perché è propria di ogni curriculum scolastico: progettare un percorso unitario scandito da obiettivi gradualmente e progressivi è tipico di un metodo classico di fare scuola.

Il 17,9% ritiene che la novità sia il nuovo concetto di “verifica” rispetto al raggiungimento dei traguardi delle competenze. In realtà non c’è nessuna novità nel concetto di verifica. È inteso sempre come uno strumento fondamentale del docente per la valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti. Nello stesso tempo è un mezzo per monitorare e regolare continuamente la progettazione educativa e didattica per un apprendimento più efficace e personalizzato.

Le IN sono secondo te un documento che andrebbe rinnovato?

Sembra proprio che gli insegnanti chiedano un rinnovamento delle IN, lo afferma il 64,3%. Visto però il significativo numero di insegnanti che non hanno colto il cuore di questo importante documento, viene da pensare se sia davvero conosciuto in tutte le sue parti o se ancora molti lo comprendano in modo superficiale. Vi è, tuttavia, un grande bisogno di formazione su questo argomento, tanto che viene confermato dal 72,7% delle risposte. Si sente quindi la necessità di un approfondimento delle IN anche forse per riscoprirne la ricchezza e migliorare la propria didattica

3. Suggerimenti

La parte più interessante del sondaggio sono stati i suggerimenti dati dagli insegnanti. La richiesta è rimasta volutamente vaga e non obbligatoria, allo scopo di cogliere le esigenze formative degli insegnanti stessi, di individuare eventuali percorsi di aggiornamento, di precisare e arricchire il testo delle IN, quando sarà possibile... Per fare questo, le risposte sono state raccolte in almeno tre categorie di significato:

1. Idee per il perfezionamento delle IN;
2. Quesiti sull’IRC;
3. Bisogno di formazione: idee.

Al primo gruppo di risposte hanno contribuito la maggior parte degli insegnanti. Le idee sul perfezionamento delle IN possono essere suddivise a loro volta in tre categorie che riguardano un arricchimento dei temi (1a), una revisione degli obiettivi (1b), alcune considerazioni più generali (1c).

3.1. Idee per il perfezionamento delle IN

1a. In questa categoria rientrano il numero maggiore di suggerimenti (25 persone). Tali suggerimenti sono volti ad arricchire le IN di temi che sembrano non essere così esplicitati. Si vorrebbe che le IN fossero maggiormente sensibili al contesto

culturale contemporaneo, all'ecumenismo, alla multi-religiosità, all'educazione interculturale, all'intelligenza artificiale e al mondo digitale, prestassero più attenzione ai temi più vicini alla realtà giovanile e alla ricerca di senso. Vengono elencati temi particolarmente sentiti come: violenza sulle donne, la bestemmia, la dipendenza da videogiochi, la comunità LGBTQIA+, la pornografia, la *cyber*-prostituzione, ecc. I temi di ordine sociale sono sempre richiesti come è desiderata una maggiore attenzione al Magistero della Chiesa cattolica. Non sfugge un richiamo per un più attento riferimento all'interdisciplinarietà, all'educazione civica, all'*Agenda 2030*. Si sollecita infine a un aggiornamento delle IN che faccia riferimento costante ai "segni dei tempi" rendendo più culturali i contenuti espressi.

Non è detto, in realtà, che questi temi non siano presenti nelle IN. Di fatto, esse parlano più di obiettivi di apprendimento che di contenuti. Viene infatti lasciata ampia libertà agli insegnanti di raggiungerli con dei processi didattici attingendo a tutti i temi di cui l'IRC è portatore.

In base a queste risposte, può sembrare che ci sia una tendenza a considerare le IN come una *guida* per i contenuti più che una traccia di obiettivi da raggiungere per maturare competenze. Vien da pensare che l'applicabilità del concetto di competenza religiosa sia ancora un po' acerba nell'IRC.

1b. Una decina di insegnanti hanno orientato i loro suggerimenti alla revisione degli obiettivi: si chiede che siano maggiormente allineati ai traguardi delle competenze; qualcuno ritiene che abbiano bisogno di maggiore chiarezza, altri che debbano essere ampliati e differenziati maggiormente nei diversi gradi scolastici e, in particolare, negli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Considerazioni valide che meritano attenzione.

1c. Poco più di 25 insegnanti offrono invece consigli riguardo a una revisione più generale delle IN, osservazioni che possono essere molto utili. Sembra anzitutto che si debba aggiornarne il linguaggio, includendo elementi importanti in conformità alle riforme della scuola: orientamento, *life skills*, *DigComp* (quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini europei), *GeernComp* (competenze di sostenibilità per l'apprendimento riguardo alla sostenibilità ambientale), altre competenze etiche e universali. Qualcuno sostiene che le IN abbiano una impostazione ancora catechetica e si chiede di eliminare in esse gli elementi di pre-evangelizzazione. Sembra anche che si debba provvedere a una unificazione dei termini ma non si suggerisce in che senso. Questi insegnanti vorrebbero comunque che venissero scritte in modo più chiaro, dando anche indicazioni pratiche. Una voce chiede di fare un sondaggio anche tra gli alunni per individuare eventuali bisogni formativi non ancora espressi.

Nonostante qualcuno ritenga che le IN non siano più significative per la realtà giovanile odierna, altri ne riconoscono la ricchezza e l'attualità; si sente perciò la necessità di averne una presentazione "accattivante" in modo che vengano comprese in tutte le loro potenzialità.

Le diverse risposte dicono da una parte la valorizzazione di un documento che pur avendo bisogno di una revisione deve essere riscoperto, dall'altra tradiscono una conoscenza superficiale dello stesso chiedendo modifiche che esulano dalla sua natura di "linee" per la didattica.

3.2. *Quesiti sull'IRC*

Una decina di insegnanti allarga la sua attenzione all'impostazione più generale dell'IRC in Italia, mettendo in evidenza le sue criticità, richiedendo, forse, una risposta:

- la questione del *monte ore*, soprattutto nella scuola secondaria: risulta insufficiente portare a compimento i numerosi obiettivi che l'IRC si pone con una sola ora di religione settimanale;
- si suggerisce ancora una volta il *cambio della sigla IRC* perché in una società sempre più multietnica, multiculturale e multireligiosa come la nostra, la "C" di cattolica può suscitare incomprensioni e dubbi sulla scelta di avvalersi o no;
- ci si domanda ancora perché l'IRC non debba *fare media* con le altre materie. Si è convinti, infatti, che l'IRC debba diventare sempre più simile a tutti gli altri insegnamenti. Una voce dichiara: «Bisogna "trasformare l'IRC in un insegnamento come gli altri, obbligatorio, di educazione al dialogo/pluralismo religioso (e interculturale) per tutti, rinunciando al monopolio della Chiesa cattolica su titoli e nomine, facendo insegnare anche docenti preparati di altre religioni, sulla falsariga di Filosofia, che è insegnata da docenti ciascuno col proprio orientamento di pensiero. Dare molto più spazio alla storia e alla sociologia delle religioni, in particolar modo all'islam, alla storia della teologia e allo studio diretto delle fonti (Veda, Corano, Bibbia) evitando eccessive discrezionalità (ad esempio, docenti che fanno vedere solo cartoni animati, altri che fanno solo giochi o discussioni psicologizzanti sulla condizione giovanile, ecc.)»;
- sembra che ci siano ancora dubbi nella *differenza tra IRC e catechesi* e si senta la necessità di un chiarimento per gli insegnanti;
- ci si chiede come fare perché l'IRC venga compreso nella sua *vera identità*, in tutta la sua valenza formativa indipendentemente dall'essere credente o meno. Questo incide sulla scelta di avvalersi o meno dell'IRC.

3.3. *Bisogno di formazione*

Uno degli obiettivi del sondaggio era quello di cogliere i bisogni formativi degli IdR. Su questo argomento si sono espressi circa 20 insegnanti, dichiarando un insistente bisogno di formazione da realizzarsi a diversi livelli. Sono convinti, infatti, che una formazione continua, seria, anche accademica, "al passo con i cambiamenti della società", accresca la loro professionalità che a volte sembra essere un po' debole. Qualcuno rimpiange i corsi organizzati dall'Università Pontificia Salesiana con Zelindo Trenti; altri chiedono una formazione più laboratoriale, con possibilità di lavorare assieme, progettando; altri ancora una formazione continua anche *online*. L'importante è che vengano affrontati temi rilevanti che riguardano l'IRC come, ad esempio, la valutazione, un approfondimento delle IN, temi biblici, la didattica.

Gli Istituti Superiori di Scienze Religiose come anche le diocesi e altri enti di formazione, in realtà, sono sempre molto attivi nella formazione dei propri docenti, ma dall'altra parte gli IdR continuano a manifestare bisogni formativi di diverso genere. Forse va rivista la modalità formativa, il livello di coinvolgimento degli IdR

stessi, la fruibilità dei contenuti formativi, la continuità. Su questo argomento sarebbe utile una riflessione a più ampio raggio per rendere sempre più qualificata la formazione degli insegnanti in servizio.

Conclusion

Al termine del sondaggio ci si chiede sempre se siano stati raggiunti gli obiettivi e cosa rimanga ancora da fare.

Generalmente si può rilevare una buona ma non ottima conoscenza delle IN. Anche se viene dichiarato dagli insegnanti che esse sono conosciute e utilizzate da quasi la totalità, in realtà, come si è potuto notare, non risulta che siano comprese del tutto. Forse non si coglie la logica di fondo, forse sono troppo complesse per riuscire a utilizzarle nei propri piani didattici, sembra che a volte il linguaggio non sia chiaro e non del tutto allineato tra obiettivi di apprendimento, abilità e traguardi di competenze. Un lavoro di aggiornamento, nei tempi opportuni, sarà necessario; ma nello stesso tempo sarebbe auspicabile una loro riscoperta sia dal punto di vista della loro impostazione, sia dal punto di vista della loro applicabilità e trasferibilità in piani didattici. Questi sono anche i punti deboli e i punti di forza emersi dal sondaggio.

Rimane come impegno da parte di tutti una formazione sugli strumenti fondamentali della didattica dell'IRC in Italia, oggi, con la consapevolezza che non basta la formazione ma è necessaria una reale applicabilità dell'esperienza formativa avuta nella propria pratica educativo-didattica.

Re-reading the “Indicazioni Nazionali”: Results of a Survey among the Religious Educators.

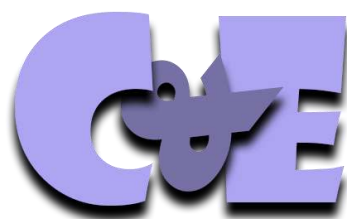
► ABSTRACT

The publication of the *Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento della religione Cattolica, 2010-2012* (National Guidelines for the Teaching of Catholic Religion) provided valuable guidance for teachers of this school subject. After some time, a survey wanted to verify how much the text published jointly by the MIUR and the CEI really affects the work of those who work in the school environment. After having summarized the essential elements of the working hypothesis and presented the main results of the survey, important reflections are offered on what has been achieved and what still remains to be done.

► KEYWORDS

Catholic Religious Education (CRE); *Indicazioni Nazionali*; Religious Educators.

✉ aperon@pfse-auxilium.org



«Catechetica ed Educazione» 9 (2024) 3

**«La dimensione educativa della catechesi»
Le relazioni di fondo del
SIMPOSIO INTERNAZIONALE DI CATECHETICA**



Pédagogie et théologie en débat dans la catéchèse moderne

Joël Molinario*

► RÉSUMÉ

La relation entre catéchèse et éducation a connu des conséquences différentes au cours de l'histoire. L'auteur se concentre sur l'époque moderne, caractérisée à partir d'un certain moment par l'instrument "catéchisme". Trois moments cruciaux sont examinés : la naissance des catéchismes au XVI^e siècle ; la naissance et le développement du mouvement catéchétique au début du XX^e siècle ; la vive controverse sur le rapport entre contenu et méthode à la suite des conférences de J. Ratzinger à Paris et Lyon en 1983. Le nécessaire renouveau de la catéchèse passe par la reconnaissance du lien systémique entre le processus d'éducation à la foi, sa pédagogie et sa théologie : le catéchuménat en est une expression paradigmatique.

► MOTS-CLÉS

Catéchèse; Catéchisme; Contenu; Histoire de la catéchèse; Méthode; Pédagogie.

Joël Molinario: Dottore in teologia, è ricercatore e docente, nonché Direttore dell'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique (ISPC) del Theologicum di Parigi. Membro e cofondatore di un seminario internazionale di ricerca in teologia pratica, membro del consiglio di amministrazione della Société internationale de théologie pratique (SITP), membro del comitato editoriale di *Cahiers internationaux de théologie pratique* (CITP pastoralis.org), è collaboratore della rivista «Lumen Vitae».

Introduction

La dimension éducative de la catéchèse est un vaste sujet qui est au cœur du travail de l'institut de catéchèse de l'Université Pontificale Salésienne depuis 70 ans, ceci est l'occasion d'un bel anniversaire ! Aborder ce sujet, c'est d'emblée prendre conscience d'une différence notable entre les périodes antique, médiévale, moderne et post-moderne. En effet, l'antiquité et le moyen âge ne se posaient pas la question d'une science pédagogique ou d'une philosophie de l'éducation comme discipline autonome. L'idée de l'éducation et le souci pédagogique comme discipline à part entière apparurent vraiment à la Renaissance. Le renouveau de la pédagogie venu avec les humanistes se développa même en concurrence avec la théologie scolastique enseignée dans les universités. De cette distinction-opposition nous héritons et il faut comprendre ces différences, les faire résonner, les mettre en syntonie ou en altérité. Cela occasionna des débats, des rejets des crises même et le sujet aujourd'hui est loin d'être clos.

Je concentrerai mon propos sur la période moderne, cette période durant laquelle la pédagogie et les sciences de l'éducation prirent leur autonomie par rapport à la théologie, parfois en s'excluant l'une l'autre, parfois en cherchant à se rapprocher.

Je ferai ceci en abordant trois moments qui me semblent cruciaux. Tout d'abord la naissance des catéchismes au XVI^e siècle qui ne peut être bien comprise sans la mise en contexte avec l'humanisme de la Renaissance et son souci éducatif.¹ Ensuite, je m'attarderai sur l'apparition et le développement du mouvement catéchétique qui s'est nourri en partie du renouveau pédagogique et éducatif dit de « l'école nouvelle » au début du XX^e siècle. Enfin, un dernier point sera consacré à un débat virulent qui eut lieu avec la conférence du cardinal Ratzinger prononcée à Lyon et à Paris en 1983 et qui reprit la distinction méthode et contenu à propos du catéchisme, ce qu'il nous faut à nouveau discuter.

1. La naissance du catéchisme et les humanistes

Dans cette première moitié du XVI^e siècle l'Église se déchira. Le développement de la Réforme s'accompagna dès 1521 d'écrits sur la doctrine protestante qui prirent bientôt le nom de catéchismes.² L'histoire retint surtout³ la publication en 1529 par Martin Luther d'un petit et d'un grand catéchisme, « en notre langue » qui avaient pour but de sortir les chrétiens de l'ignorance dans laquelle

¹ Je me suis plus amplement expliqué sur ce sujet, dans Joël MOLINARIO, *Le catéchisme une invention, de Luther à Benoît XVI*, Bayard, Paris 2013.

² E. LÉONARD, *Histoire générale du protestantisme*, vol. I, PUF, Paris 1961, 108, cité par M. BROWET-DUQUÈNE - O. HENRIVAUX, *L'œuvre catéchétique de Luther*, dans H.R. BOUDIN - A. HOUSIAU (Eds.), *Luther aujourd'hui*, (= Cahiers de revue théologique de Louvain 11), publications de la Faculté de Théologie de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve 1983, 89-110.

³ La question de l'enseignement catéchétique s'est posée dès 1521, avec Johan Agricola catéchiste à Wittenberg, avec Philippe Melancton qui rédigea aussi un résumé de la foi avant Luther. Cf. BROWET-DUQUÈNE - HENRIVAUX, *L'œuvre catéchétique de Luther*.

les pasteurs les avaient laissés. Les propos du réformateur sont vifs pour dénoncer ce qu'il voit : « Grand Dieu de quelles misères n'ai-je pas été témoin ! Le peuple des campagnes, surtout, ne sait plus rien de la doctrine chrétienne ; un grand nombre de pasteurs, hélas ! sont eux-mêmes incapables de l'enseigner ».⁴

Dans son introduction au « Catéchisme en notre langue », Martin Luther explique le sens d'un catéchisme et sa fonction ecclésiale. Le peuple chrétien est un peuple ignorant, cependant il est un peuple pratiquant. Tous sont baptisés, beaucoup vont à la messe, se retrouvent aux vêpres du dimanche, profitent (sic) des sacrements mais une grande majorité d'entre eux est dépourvue de l'intelligence de la pratique. Les chrétiens sont socialement initiés au christianisme mais ils ne savent pas dire et rendre compte de ce qu'ils vivent au fond d'eux-mêmes. L'invention du catéchisme répond à un vide de l'intelligence de la foi. Il vient compléter ce que naturellement la famille et la liturgie ne peuvent opérer seules, explique Martin Luther dans la préface au *Grand catéchisme*.⁵ Le changement opéré par Luther est perceptible quand on prête attention au passage de la mentalité médiévale à l'époque moderne. Ni la famille, ni la prédication ne peuvent assurer seules l'initiation à la foi chrétienne qui demande aussi de comprendre ce que l'on croit.⁶ Ce que les médiévaux pensaient transmettre par l'imprégnation sociale chrétienne et la communauté paroissiale ne fait plus son œuvre pour Luther. Il ne suffit plus d'appartenir à une communauté pour être chrétien. Il faut que chacun réponde de sa foi. Luther déclare nécessaire l'intelligence de la foi que l'on pratique et pour cela le catéchisme doit être une manière simple d'entrer dans l'Écriture.⁷ La connaissance de la foi pour Luther surgit avec le « je » du *credo* que le moyen âge percevait d'abord comme un nous communautaire, surtout pour les *minores*.⁸ La religion médiévale était plus sociale qu'individuelle, la Renaissance créa le souci de l'individu confessant. La place nouvelle de la personne dans l'acte de foi change les données de la transmission de la foi. Chacun est tenu de dire les mots de la doctrine. La manière d'utiliser les pronoms, *je*, *tu* et *nous* dans le texte du petit catéchisme est significative de la revendication d'une

⁴ M. LUTHER, *Les livres symboliques comprenant le petit catéchisme, le grand catéchisme, les articles de Smalkade*, (= œuvres de Martin Luther II, « Je sers »), Paris 1947, 15; *Le catéchisme en notre langue, grand catéchisme*, Œuvres complètes, tome VII, Labor et Fides, Genève, 1962, *Préface*, 28.

⁵ « En effet, je me rappelle bien le temps – à la vérité cela arrive encore journellement – où l'on trouvait de vieilles personnes ignorantes qui ne savaient rien de tout cela, ou n'en savent rien encore, et qui, néanmoins, vont au baptême et au sacrement et usent de tout ce que les chrétiens possèdent, alors que ceux qui vont au sacrement doivent, comme de juste, avoir une connaissance plus étendue et une intelligence plus complète de toute la doctrine chrétienne que les enfants et leurs jeunes écoliers. », LUTHER, *Le catéchisme en notre langue, (grand catéchisme)*, Œuvres complètes, Tome VII, 28.

⁶ « Car ne compte pas que la jeunesse apprenne et retienne cela par la prédication seule! » *Ibidem*, 31.

⁷ Cf. *Ibidem*, « Quand on saura bien ces points, on pourra proposer ensuite quelques psaumes ou cantiques aussi, composés sur ces points, pour compléter et consolider cet enseignement, et ainsi introduire la jeunesse dans l'Écriture et l'y faire progresser chaque jour davantage ».

⁸ Dans un monde très largement analphabète, à la religion plus sociale qu'individuelle, les rites sont la religion elle-même, la foi personnelle et réfléchie n'est que celle d'une élite, même si elle s'accroît désormais très vite », explique N. LEMAÎTRE, dans *Confession individuelle et confession communautaire à la veille du Concile de Trente*, Maîtrise de théologie, ICP, Paris 1983, 3.

instance personnelle, « il m'a créé et me conserve encore aujourd'hui un corps », et la sollicitation d'une réponse, « Dieu veut me convier à croire ».⁹ L'instance subjective est portée sur les fonts baptismaux du catéchisme luthérien.

Le souci de l'éducation de l'enfant à travers le catéchisme rejoignait l'esprit du temps que les grands humanistes contribuèrent à répandre dans l'Europe. Les théories pédagogiques d'Érasme, de Rabelais, de Montaigne et avant cela de Pétrarque (1304-1374) de Boccace (1313-1375) de Leonardo Bruni (1370-1444) et bien d'autres¹⁰ sont le signe d'une culture nouvelle marquée par la conscience qu'un « homme nouveau est en train de naître, assoiffé de connaissances inédites, conscients de pouvoirs accrus, découvrant dans l'antiquité païenne des lumières nouvelles »,¹¹ où la pédagogie, devenue science humaine, semble être le symbole de cet intérêt pour l'être concret et ce regard porté sur une humanité sensible.

D'abord méfiant vis-à-vis de l'invention de Luther et de Calvin, les catholiques comprirent la nécessité d'une éducation de la foi. Le *Catéchisme du Concile de Trente* (1566) fut conçu comme un ouvrage fondamental de référence pour qui veut prêcher et enseigner la foi catholique, non seulement par ses énoncés mais aussi par sa manière d'approcher la tâche catéchétique, par le plan qu'il propose, le mystère de la foi qu'il invite à vivre, le désir qu'il veut faire éclore et l'intelligence personnelle de la foi qu'il veut promouvoir, mais aussi par l'attention personnelle portée aux enfants, fruit de la pédagogie humaniste,¹² mais aussi filiation augustinienne tournée vers le sujet, principes que les Églises réformées et l'Église catholique firent leurs.

Les auteurs du *Catechismus romanus* esquissent une véritable éthique éducative du catéchiste. L'autorité du pasteur vient du Christ, non d'abord de son savoir supérieur, mais du service qu'il rend en s'identifiant à ceux qu'il instruit, en se faisant le serviteur de la Parole de Dieu auprès enfants et des gens simples. À cette éthique du catéchiste fondée dans la charité, correspond une manière d'enseigner où l'attention au catéchisé est le résultat de la charité développée dans le ministère de l'enseignement. Si la charité préside, alors, il conviendra de

⁹ S. BRETON, « Le petit catéchisme de Luther, sa signification et sa portée », dans « La pensée » 47 (1985) 243, 57-65. « [...] le fait majeur et incontesté, à savoir la revendication d'une instance personnelle, dont le lien à l'Absolu de la grâce et de la foi, soutenu par une lecture assidue de l'Écriture, légitime la critique de l'ordre établi, quelle qu'en soit la nature, temporelle ou spirituelle. On s'explique ainsi l'insistance, inédite jusque-là dans le langage religieux, sur la responsabilité d'un Je ou d'un Tu, dont l'interpellation sollicite une réponse authentique, que ne sauraient prescrire les entraînements de la coutume ou les injonctions du pouvoir. » p.61. « Tu n'auras point d'autres dieux, qu'est-ce à dire ? réponse : Nous devons craindre Dieu plus que toute chose, l'aimer plus que toute chose et avoir confiance en lui plus qu'en toute chose. » Sur la foi, Premier article de la création : Je crois en Dieu, le Père tout-puissant, créateur du ciel et de la terre. Qu'est-ce à dire ? réponse : Je crois que Dieu m'a créé, ainsi que toutes les créatures. Il m'a donné et me conserve encore aujourd'hui un corps et une âme, des yeux, des oreilles et tous mes membres, la raison et tous les sens... », Luther, *Ceuvres*, tome VII, 169 ; 173 et 175.

¹⁰ Voir É. DURKEIM, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris 1969, voir Deuxième partie, *De la Renaissance à nos jours*.

¹¹ R. MARLÉ, *Pédagogie et théologie*, dans « Catéchèse » 85 (1985) 100/101, 93-107: 97.

¹² Voir M. VENARD, *Le catéchisme au temps des réformes*, dans « Les Quatre Fleuves » 11 (1980) 41-55: « Les semences de la foi chrétienne, répandues dans les tendres esprits des enfants, poussent des racines étonnamment profondes, bien difficiles à arracher par la suite, et elles porteront des fruits le moment venu. », citation des statuts synodaux d'Avignon en 1593.

tenir compte de l'âge, de l'intelligence, des habitudes et de la condition des catéchisés. Là encore l'influence de Saint Augustin et de l'humanisme est palpable.¹³ Et la préface précise son propos : « Surtout qu'il ne s'imagine pas qu'une seule sorte d'âmes lui est confiée, et que par conséquent il est loisible d'enseigner et de former également tous les fidèles à la vraie piété, avec une seule et même méthode et toujours la même qu'il sache bien que les uns sont en Jésus-Christ comme des enfants nouvellement nés, d'autres comme des adolescents, quelques-uns enfin, comme en possession de toutes leurs forces ». ¹⁴ Les auteurs établissent les principes d'une véritable anthropologie théologique de la catéchèse fondée sur des états de maturation de la foi.

Cependant nous pouvons aller plus loin dans le rapport entre le catéchisme et la modernité. Dire que le catéchisme est né avec la modernité est une affirmation faible, si nous omettons de dire que le catéchisme contribua aussi à faire éclore cette modernité. Et ceci pour au moins deux raisons que nous avons déjà esquissées.

- Les catéchismes réformés et catholiques s'adressent aux croyants en vue de nourrir l'intelligence personnelle de la foi avec les mots donnés par les Églises. Nous reconnaissons la soif personnelle de comprendre des humanistes, mais les humanistes n'envisageaient pas la possibilité d'éduquer tout le peuple mais d'abord la haute société. Les Églises ont tout de suite compris l'urgence de l'éducation de tous les chrétiens. Les Églises ici sont plus démocratiques que les humanistes.
- Ainsi, les conseils pédagogiques fournis dans l'introduction du *Catéchisme du Concile de Trente*, vraisemblablement par le cardinal Charles Borromée, incitent les curés à prendre en compte la plus grande variété de catéchisés. Certainement influencée par saint Augustin, la pédagogie envisagée dans la préface est moderne, adaptée aux sujets en reconnaissant les pluralités des situations humaines des catéchisés, comme c'était le cas dans l'ouvrage catéchétique de référence de Saint Augustin.¹⁵ L'adaptation à chacun en expliquant l'Évangile est un critère déterminant pour être bon catéchiste donc un bon pédagogue.

2. Impossible cohabitation entre catéchisme néo-scolastique et nouveau catéchétique

La fin du XIX^e siècle vit éclore une réflexion nouvelle sur l'enseignement catéchétique, avec un souci d'améliorer la méthode du catéchisme par questions-réponses répandue dans toutes l'Église, mais parallèlement une autre évolution contradictoire s'est développée depuis le Concile Vatican I (1869-1870) jusqu'au

¹³ Voir Saint AUGUSTIN, *La première catéchèse, de Catechizandis rudibus*, œuvre de Saint Augustin 11/1, Études augustiniennes, Paris 1991.

¹⁴ *Catéchisme du Concile de Trente, Préface*, dans « Itinéraire chroniques et documents » (1969) 136, 12.

¹⁵ Cf. Saint AUGUSTIN, *La première catéchèse, de Catechizandis rudibus*.

Concile Vatican II et qui remettait en cause l'intuition théologique et pédagogique des inventeurs du catéchisme au XVI^e siècle.¹⁶

Du côté du magistère (évêques, curie romaine et Pape) se déploie avec un large consensus¹⁷ l'idée qu'un catéchisme universel, univoque, ayant comme base un texte latin publié par le pape, doit être le modèle du catéchisme pour tout fidèle de tout diocèse pour toute l'Église. Ce principe fut voté par les Pères du Concile Vatican I en avril 1870 mais jamais promulgué par le pape Pie IX.¹⁸ L'apprentissage du texte du catéchisme devient alors une préoccupation de tout le magistère catholique.

De plus, parmi les théologiens de l'école néo-thomiste et les papes Pie X, Pie XI et Pie XII, de plus en plus nettement se développe une conception du catéchisme comme le moyen de l'accès privilégié à la vie surnaturelle par la révélation comprise comme une somme de vérités à croire. Résumons. Il s'est opéré une concentration de la doctrine de la Révélation surnaturelle sur le texte du catéchisme. À l'échelle de plusieurs siècles, il s'agit même d'une rupture théologique entre le statut théologique du catéchisme romain, dit du Concile de Trente, et les catéchismes de Pie X, le catéchisme du cardinal Gasparri ou le catéchisme à l'usage des diocèses de France de 1937 ou 1947.¹⁹ Dans les faits, le Catéchisme du concile de Trente a le plus souvent été remplacé par des catéchismes diocésains en forme de question-réponse ; preuve en est que dans certaines régions il a fallu attendre plusieurs jours pour qu'il soit traduit, comme l'explique très bien Luis Resines.

Or, les présupposés sociologiques et spirituels du catéchisme commencent sérieusement à s'éroder au cours du XIX^e siècle à l'inverse du XVI^e siècle. La déchristianisation sape progressivement le socle de vie chrétienne sur lequel s'est assis l'enseignement du catéchisme. Les conséquences pédagogiques semblent s'imposer. Il ne suffit plus de répéter ni de mémoriser des formules qui n'ont pas d'écho dans l'existence des catéchisés. Une pionnière du renouveau catéchétique au début du XX^e siècle, Marie Fargues, disait que « le catéchisme ne faisait pas 50 mètres dans la rue » pour les enfants. Il faut donc renouveler la méthode du catéchisme, par une pédagogie active qui suscite l'intérêt des catéchisés. L'introduction de l'image fixe, des tableaux de doctrine et d'histoires saintes ainsi que la diffusion de la méthode dite de Munich,²⁰ fondée sur une démarche inductive, sont les nouveautés les plus significatives dans l'enseignement du catéchisme au

¹⁶ Je reprends ici des éléments donnés dans la conférence prononcée à Cluj en Roumanie pour le congrès de l'Equipe européenne de catéchèse le 30 mai 2024.

¹⁷ Parmi les exceptions, Mgr Dupanloup, qui intervient dans l'*aula* conciliaire en 1870 pour expliquer que la diversité des catéchismes diocésains ne nuit pas à l'unité de la doctrine. Quelques-uns affirment qu'il est quasiment impossible avec un seul texte de pouvoir s'adapter à toutes les cultures où l'Évangile peut être annoncé. Cf. M. SIMON, *Un catéchisme universel pour l'Église catholique : du concile de Trente à nos jours*, Leuven University Press, Peeters 1992.

¹⁸ Voir *Ibidem*.

¹⁹ *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*, Tardy, Bourges 1938; *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*, édition revue et corrigée en 1947, Tardy, Bourges, 1947.

²⁰ Voir M. COKE, *Le mouvement catéchétique de Jules Ferry à Vatican II*, (= Chrétiens dans l'histoire), Centurion, Paris 1988.

début du XX^e siècle. Le congrès de Munich en 1898 est emblématique du renouveau catéchétique par la rencontre d'un grand pédagogue qui fut l'un des maîtres du mouvement de l'école nouvelle, Georg Kerschensteiner, avec des responsables de l'enseignement du catéchisme à Munich. Pour Kerschensteiner les programmes scolaires et l'école doivent être conçus en fonction du sujet de l'éducation, l'enfant, et mettre en œuvre des méthodes différenciées, voire individualisées, qui tiennent compte de la diversité des profils et des types des enfants. Ainsi, si le contenu de chaque matière d'enseignement (un bien de culture) en assume l'objet, les programmes d'enseignement doivent en garantir les conditions de son appropriation, et par conséquent être élaborés en tenant compte de la structure mentale de l'enfant, de sa mentalité, de ses appétits intellectuels et de ses centres d'intérêts ainsi que de l'orientation spontanée de ses curiosités.²¹

Il en résulte une méthode catéchétique en trois temps : le récit, l'explication et l'application. Cette méthode inductive nouvelle dite méthode de Munich, si elle donna un élan au renouveau catéchétique suscita également une réflexion théologique majeure chez les grands catéchètes du XX^e siècle, Franz Arnold, Joseph Colomb, Pierre-André Liégé ou encore Joseph-André Jungmann. Car changer la méthode supposait aussi changer les cadres théologiques du catéchisme par questions et réponses.

Le renouveau catéchétique ne peut pas être seulement pédagogique. Jungmann établit une distinction entre ce qui relève du ministère de la Parole, la prédication et la catéchèse, et ce qui relève de la science théologique qui traite de la doctrine révélée du point de vue strict d'une vérité à démontrer. Dans la catéchèse il s'agit de la même vérité, mais vue sous l'aspect des *biens du royaume et de la doctrine du salut*. La catéchèse a pour mission d'annoncer le salut comme bonne nouvelle et tracer une voie à la suite du Christ.

S'il est possible de dire l'essentiel de la foi, sans pour autant confondre le travail du théologien de celui du catéchète, c'est qu'en réalité la doctrine chrétienne n'a pas qu'une seule forme dans la tradition de l'Église. Plus exactement, selon Jungmann et Joseph Colomb elle en possède trois.

- D'un point de vue pratique, la vie religieuse est donnée sous la forme de la vie liturgique, des traditions et coutumes de l'Église.
- D'un point de vue historique, l'histoire du salut est révélée dans la Bible.
- D'un point de vue systématique, les dogmes sont ordonnés et organiquement démontrés dans un catéchisme.²²

Ce triple point de vue correspond à la structure du catéchuménat baptismal des Pères de l'Église : la *narratio* qui aboutit à l'Évangile, la vie liturgie qui

²¹ Voir M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, (= Pédagogie d'aujourd'hui), PUF, Paris 1973.

²² Voir J.-A. JUNGSMANN, *Catéchèse, Lumen Vitae*, Bruxelles 1954, traduit de l'allemand : *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*, Herder, Fribourg-en-Brigau et Vienne 1953. 59.

ordonne le catéchuménat, la *redditio symboli* avec les catéchèses baptismales qui lui correspondent.²³

C'est dire que pour Jungmann, le nouveau catéchétique doit se fonder sur un nouveau théologique. Il appelle tout simplement à un déplacement des paradigmes théologiques de la néo-scholastique. En affirmant que la doctrine de l'Église ne se reconnaît pas sous une unique forme, il conteste et la théologie de l'école et la logique du catéchisme développée depuis le XIX^e siècle.

Nous retrouvons tout ce nouveau kérygmatique de la catéchèse lors des semaines internationales de catéchèse : à Anvers en 1956, à Nimègue en 1959, à Eichstätt en 1960.²⁴

Mais comme nous le devinons, les logiques théologiques et pédagogiques du magistère catholique d'un côté et des théologiens-catéchètes de l'autre n'étaient plus conciliables à la veille du concile Vatican II. Ceci provoqua la grave crise de 1957 en France, (dites du *Catéchisme progressif*) - mais ceci était un message pour toute l'Europe, où tous les responsables catéchétiques français, en premier lieu Joseph Colomb p.s.s., le directeur national de l'enseignement religieux, durent démissionner sur ordre du Saint Office (S.O.).²⁵ Les Français tentèrent de se défendre face au cardinal Alfredo Ottaviani, préfet du S.O. disant qu'ils ne faisaient qu'améliorer la méthode. Mais celui-ci affirmait qu'en changeant la méthode ils remettaient en cause le principe du catéchisme qui équivaut à la doctrine de l'Église à apprendre comme un objet extérieur à la personne et nécessaire au salut. L'inspiration explicite trouvée chez Kerschensteiner, chez Montessori, chez Ferrière, chez Dewey et tout le mouvement de l'école nouvelle était considérée par le S.O. comme une contestation de la doctrine contenue dans le catéchisme. Remettre en cause la méthode du catéchisme, c'était en réalité remettre en cause cette structure théologique néo-scholastique et extrinséciste qui concentre toute la doctrine sur un texte abstrait. Changer la méthode, comme l'avait déjà compris Jungmann, c'était aussi changer la théologie. La théologie inspiratrice de Joseph Colomb se trouvait chez Henri de Lubac, cette nouvelle théologie, condamnée par le même S.O. depuis 1950. Finalement, le concile donna raison au nouveau catéchétique et à sa théologie kérygmatique de façon fondamentale avec la Constitution *Dei Verbum*. Cependant, le débat resta ouvert entre pédagogie et théologie en catéchèse. La pédagogie catéchétique n'est pas une démarche théologique neutre, elle suppose une théologie qui imprègne le processus catéchétique. Ce débat resurgit brutalement un peu moins de 30 ans plus tard.

3. Impossible séparation entre la méthode et le contenu catéchétique

Ce dernier point sera plus court et en forme de conclusion. Je vais revenir sur le débat ou plutôt la polémique qui a accompagné la conférence du cardinal Ratzinger donnée à Lyon et à Paris en 1983. En réalité il s'est agi d'un vrai dia-

²³ Voir F. CASSINGENA-TRÉVEDY, *La catéchèse mystagogique chez les Pères de l'Église. Genèse et éléments d'un genre*, in « Lumen vitae » 59 (2004) 3, 257-266.

²⁴ Voir les CIPP, dans la série *Documents*, <www.pastoralis.org>.

²⁵ Voir J. MOLINARIO, *Joseph Colomb et l'affaire du Catéchisme progressif, un tournant pour la catéchèse*, (= Théologie à l'université), DDB, Paris 2010.

logue de sourds. J'évoquerai cette conférence en deux temps. D'abord en soulignant ses aspects positifs, ce qui a été peu fait par le mouvement catéchétique et deuxièmement je reviendrai sur les limites d'une distinction entre méthode et contenu du catéchisme. Je ne vais donc pas redire tout l'argumentaire de cette conférence dont le texte est très dense.

Si cette conférence a suscité de si vives réactions, - autant pour ceux qui ont loué cette conférence « parce qu' enfin on revient au vrai catéchisme ! », que par ceux qui s'indignent parce que le cardinal dénonce le mouvement catéchétique afin de revenir au catéchisme néo-scolastique par questions et réponses, - la raison vient d'abord d'un malentendu sur le sens du mot catéchisme et particulièrement de cette phrase : « Ce fut une première et grave faute de supprimer le catéchisme et de déclarer «dépassé» le genre même du catéchisme. Certes, le catéchisme comme livre n'est devenu usuel qu'au temps de la Réforme ; mais la transmission de la foi, comme structure fondamentale née de la logique de la foi, est aussi ancienne que le catéchuménat, c'est-à-dire que l'Église elle-même ».26 Les observateurs n'ont retenu que le début, « ce fut une grave faute de supprimer le catéchisme ». Je me suis déjà expliqué sur cette conférence, je ne vais pas redire ce que j'ai déjà écrit.²⁷ Je résume en deux phrases, quand le cardinal parle de catéchisme il ne parle jamais de Pie X, jamais du catéchisme par questions et réponses, il fait une impasse totale sur cette période. Ses références sont Luther et le catéchisme de Charles Borromée du concile de Trente. Ensuite, quand Joseph Ratzinger parle de catéchisme, il parle d'une structure théologique de référence pour toute la foi de l'Église issue du catéchuménat des pères de l'Église avec ses quatre parties : le symbole (la foi), la liturgie et les sacrements, les commandements et le Notre Père.

À partir de cette interprétation du sens du mot catéchisme nous pouvons mieux comprendre à la fois l'intérêt et les limites de la distinction entre méthode et contenu du catéchisme qu'utilise de cardinal dans sa conférence. Écoutons :

« La deuxième et dernière réflexion nous fait retourner à la question des rapports entre méthode et contenu de la catéchèse. Le lecteur d'aujourd'hui peut s'étonner que le Catéchisme Romain du XVI^e siècle ait eu une conscience très vive de la méthode catéchétique. On y lit, en effet, qu'il importait énormément de savoir que tel enseignement devait être donné de telle ou telle manière. C'est pourquoi la catéchèse doit être exactement au courant de l'âge, des capacités de compréhension, des habitudes de vie et de la situation sociale des auditeurs, pour être vraiment tout à tous. Le catéchiste devait savoir qui avait besoin de lait, qui avait besoin d'aliments solides, afin d'adapter son enseignement à la capacité de chacun [...] ». Plus loin, « Sans nul doute, le Catéchisme Romain présupposait ainsi déjà l'existence d'une littérature de second degré, grâce à laquelle le catéchiste pouvait être aidé dans sa tâche, sans qu'elle puisse cependant programmer à l'avance toutes les situations particulières ». Et voici la thèse défendue par Jo-

²⁶ J. RATZINGER, *Transmission de la foi et sources de la foi*, dans « La documentation Catholique » 65 (1983) 260-267: 261.

²⁷ Voir J. MOLINARIO, *Le catéchisme une invention, de Luther à Benoit XVI*, Bayard, Paris 2013, chapitre VI, 167-210.

seph Ratzinger sur ce thème : « Je suis d'avis que la distinction faite par le Catéchisme Romain entre le texte de base (le contenu de la Foi de l'Église) et les textes parlés ou écrits de sa transmission n'est pas une voie possible parmi d'autres : elle appartient à l'essence de la Catéchèse. D'une part, elle est au service de la nécessaire liberté du catéchisme dans le traitement des situations particulières ; d'autre part, elle est indispensable pour garantir l'identité du contenu de la Foi ».

Nous pouvons dire avec le recul que cette conférence faisait faire un réel pas en avant pour le mouvement catéchétique depuis la crise de 1957. Ratzinger conteste le principe d'Ottaviani sur le catéchisme. La méthode questions et réponses et le contenu théologique ne sont pas un tout inséparable. Il faut distinguer le contenu de la foi structuré par ces quatre grands chapitres, foi, liturgie-sacrement, morale et Notre-Père avec la méthode catéchétique qui doit être distincte comme l'est un texte avec son commentaire. D'autre part, le cardinal Ratzinger ne fait nullement l'éloge de la méthode questions-réponses, au contraire, il admire le souci pédagogique des auteurs du *catéchisme romain* et leur intérêt pour la diversité des enfants. La distinction contenu-méthode est source de liberté, à condition que la méthode ne supplante pas le contenu.

Du point de vue de l'histoire, nous pouvons dire qu'il y a progrès, le cardinal Ratzinger n'aurait pas condamné le *Catéchisme progressif*, cette distinction contenu et méthode a apporté beaucoup de souplesse et d'initiative et a permis de sortir du modèle du catéchisme néo-scolastique.

Il n'empêche qu'à mon sens cette séparation méthode et contenu doit rester provisoire car au fond elle n'est pas juste. Cela nous fait revenir à Jungmann et au renouveau kérygmatic de la catéchèse. La pédagogie catéchétique n'est pas neutre théologiquement, c'est pour cela que pour Jungmann la méthode inductive de Munich nécessitait un changement de cadre de pensée théologique. Si le paradigme théologique est celui d'un objet abstrait et extrinséciste qui s'impose à tout croyant par soumission, alors un texte de catéchisme à répéter sans nuance convient parfaitement. En réalité changer le processus catéchétique suppose un changement de théologie : la pédagogie catéchétique et la théologie vont de pair dans le renouveau catéchétique. Et pourtant il y a un terrain commun entre Jungmann, Joseph Colomb, le mouvement catéchétique et le cardinal Ratzinger. La source commune d'inspiration théologique réside chez les pères de l'Église avec la structure du catéchuménat qui a fourni à la fois les quatre parties du catéchisme de Luther, du *Catéchisme romain* et du *Catéchisme de l'Église catholique* de Saint Jean-Paul II. Mais cette structure doit être comprise comme un processus, un chemin d'initiation. Ainsi dans le catéchuménat le processus catéchétique est lui-même théologique. La théologie ne s'ajoute pas comme une donnée extérieure dans l'itinéraire de l'initiation chrétienne telle qu'elle a été écrite dans l'*Ordo Initiationis Christianae Adultorum* (OICA) de 1972.

Ceci est repris pleinement avec la notion d'inspiration catéchuménale de la catéchèse que le *Directoire pour la catéchèse* de 2020 a spécialement mis en valeur. Le § 69 est particulièrement explicite et ouvre un lien nouveau entre pédagogie catéchétique comprise comme un processus et doctrine, je cite : « La mission de baptiser, donc la mission sacramentelle, est impliquée dans la mission

d'évangéliser » (24) ; c'est pourquoi la mission sacramentelle ne peut pas être séparée du processus d'évangélisation. En fait, l'itinéraire rituel de l'initiation chrétienne est une forme accomplie de la doctrine qui non seulement se réalise dans l'Église, mais la constitue. Dans l'initiation chrétienne, elle ne se limite pas à une énonciation, mais à la mise en œuvre de l'Évangile ». Si l'itinéraire catéchuménal est une forme accomplie de la doctrine, alors il faut comprendre que le processus catéchétique est doctrinal. Pour le dire autrement, la foi n'est pas un contenu extérieur au processus qui conduit à la foi. Le processus catéchétique, sa pédagogie et la théologie entretiennent donc un lien systémique. La remise en valeur du catéchuménat des adultes a donc contribué à un véritable changement de paradigme théologique et pédagogico-catéchétique et par conséquent la séparation entre contenu théologique et processus ou méthode catéchétique est devenue inopérante et contre-productive pour le renouveau de la catéchèse.

► **SOMMARIO**

Il rapporto tra catechesi ed educazione ha conosciuto lungo la storia esiti differenti. L'A. si concentra sull'epoca moderna, caratterizzata da un certo momento in avanti dallo strumento "catechismo". Tre momenti risultano cruciali e vengono esaminati: la nascita dei catechismi nel XVI secolo; la nascita e lo sviluppo del movimento catechistico agli inizi del XX secolo; la vivace disputa sul rapporto contenuto e metodo seguita alle conferenze di J. Ratzinger a Parigi e Lione nel 1983. Il necessario rinnovamento della catechesi passa per il riconoscimento del legame sistemico tra il processo di educazione alla fede, la sua pedagogia e la teologia: il catecumenato ne è un'espressione paradigmatica.

► **PAROLE CHIAVE**

Catechesi, Catechismo; Contenuto; Metodo; Pedagogia;
Storia della catechesi.

✉ j.molinario@icp.fr

COLLANA CER

Catechetica, Educazione e Religione



- L'Omelia come rito comunicazionale.
- L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana.
- Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione.
- Studiare Catechetica Oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana.
- Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee.
- Nessuno escluso! I riferimenti alle persone con disabilità nel magistero e nella catechesi ecclesiale.
- Catechisti oggi in Italia. Indagine *Mixed Mode* a 50 anni dal "Documento di Base".
- Storia della catechesi. 1. Età antica.
- Storia della catechesi. 2. Dire Dio nel Medioevo.
- Storia della catechesi. 3. Dal "tempo delle riforme" all'età degli imperialismi (1450-1870)
- Storia della catechesi. 4. Il movimento catechistico.



Editrice «LAS»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1. 00139 Roma

La dimensione educativa nella situazione attuale della catechesi

Luciano Meddi*

► SOMMARIO

Pur non mancando nella riflessione catechetica contemporanea una visione educativa, il rapporto tra catechesi ed educazione non appare sviluppato in modo adeguato. La prospettiva educativa, in realtà, è parte costitutiva della catechesi il cui compito è favorire la risposta della fede e la maturazione del battezzato. Per restituire alla catechesi la consapevolezza della sua autentica natura educativa e superare le incertezze epistemologiche che essa manifesta al momento, è necessario offrire dei chiarimenti terminologici e operare una scelta tra le diverse ermeneutiche della “attuale” situazione missionaria. Sulla base di queste opzioni sarà possibile riqualificare il curriculum di catechetica.

► PAROLE CHIAVE

Catechesi, Catechetica, Educazione, Formazione, Missione.

***Luciano Meddi:** È docente ordinario di «Catechesi missionaria» nella Pontificia Università Urbaniana e invitato nell'Istituto di Catechetica della Università Pontificia Salesiana di Roma.

Introduzione

La necessità del rapporto tra catechesi e pratiche pedagogiche è presente già negli scritti neotestamentari; emerge chiaramente nella *Prefazione* del Catechismo di Trento; esplose con il sorgere del pensiero critico, con lo sviluppo della scolarizzazione e del rinnovamento pedagogico caratterizzato dal ruolo dello studente e dalla crisi del principio di autorità. Differenti, invece, sono le forme di tale rapporto e, di conseguenza, le teorie e le pratiche che ne derivano.

Il tema si collega inevitabilmente alla questione missionaria e conferma che i risultati della organizzazione catechistica dei tempi recenti, la situazione attuale o *outputs*, non sono soddisfacenti. L'ipotesi sottesa al tema è che questo avvenga perché *l'input* non sia educativamente adeguato. Non che nella riflessione catechetica contemporanea manchi una visione educativa, ma che il rapporto tra catechesi ed educazione non sia adeguatamente sviluppato. Si potrebbe dire che il tema oggetto di riflessione riguardi la valutazione della epistemologia sottesa al *processo di evangelizzazione*;¹ più esattamente che non sia sufficiente fondare l'agire catechistico sulla duplice *ispirazione kerygmatica e catecumenale*,² perché questa prospettiva difetta della *mediazione propria della conversione*.

Questo intervento vuole ribadire che la prospettiva educativa vada considerata come natura specifica della competenza catechetica e non solo come scienza ausiliaria perché il compito primario della catechesi è la *risposta della fede* e la *maturazione del battezzato*.³

¹ Cf. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio generale per la catechesi* (= DGC), (15.08.1997), LEV, Città del Vaticano 1997, nn. 60-72; PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELLA NUOVA EVANGELIZZAZIONE, *Direttorio per la catechesi* (= DC), (23.03.2020), LEV, Città del Vaticano 2020, nn. 66-74.

² Cf. DC, nn. 55-65.

³ Cf. SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Gravissimum educationis* (= GE), (28.10.1965), nn. 2 e 4, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 728-739: 730s e 732. Il tema della natura propria della catechesi è stato trattato molte volte negli anni '50-'80; poi ha perso di interesse. Tra le possibili riflessioni ricordo J.A. JUNGSMANN, *Catechetica*, Paoline, Alba 1956 [1955]; M. VAN CASTER, *Initiation, formation et enseignement. La triple tâche de la catéchèse*, in «Lumen Vitae» 16 (1961) 631-640; CENTRO CATECHISTICO SALESIANO, *Le mete della catechesi. Atti del 2° convegno nazionale*, Elledici, Torino 1961; M. VAN CASTER, *Le strutture della catechesi. I*, Paoline, Roma 1968; E. ALBERICH, *Natura e compiti di una catechesi moderna*, Elledici, Torino 1972; T.H. GROOME, *Christian religious education. Sharing our story and vision*, HarperCollins, New York 1980; G. ADLER et al., *La compétence catéchétique. Suite aux travaux du Congrès de l'Équipe Européenne de Catéchèse à Gazzada (Italie) en mai 1988*, Desclée, Tournai 1989; A. FOSSION, *Entre théologie et catéchèse, la catéchétique*, in «Lumen Vitae» 44 (1989) 4, 401-412; T.H. GROOME, *Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry. The ways of shared praxis*, Harper San Francisco, New York 1991; A. FOSSION, *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Lumen Vitae-Novalis-Cerf-Labor et Fides, Bruxelles 1997; G. ADLER, *Connaître, vivre, célébrer, prier. Les tâches de la catéchèse*, in H. DERROITTE (Ed.), *Théologie, mission et catéchèse*, Novalis-Lumen Vitae, Bruxelles 2002, 7-17; F. MOOG (Ed.), *La responsabilité catéchétique de l'Église - Trente ans après Catechesi tradendae. IVe Colloque International de l'ISPC. Paris, du 18 au 21 février 2009*, <www.pastoralis.org>, 2009; J. MOLINARIO, *Josef Colomb et l'affaire du catéchisme progressif, un tournant pour la catéchèse*, Desclée

Queste affermazioni hanno bisogno di diversi chiarimenti. Primariamente occorre chiarire l'uso della espressione *educazione* che troppo spesso viene confusa con un generico riferimento alla pedagogia che, di fatto, identifica l'educazione con le diverse forme della socializzazione; inoltre occorre definire a quale problema missionario dare risposta; infine definire il compito missionario *specifico* della catechesi e la sua natura. Tutto questo aiuterà a riformulare il curriculum di catechetica e descrivere la ricomprensione della catechesi/catechetica secondo le prospettive emerse.

1. Chiarimenti e scelte terminologiche

La situazione missionaria attuale ci invita a considerare la necessità di una offerta formativa adeguata.⁴ Il rapporto tra missione, catechesi ed educazione ha bisogno di un chiarimento previo della *terminologia (epistemologia) pedagogica*. Questa scienza sta realizzando una evoluzione progressiva del suo compito e della sua impostazione disciplinare⁵ che aiuta notevolmente la finalità di accompagnamento della risposta di fede.

Per *pedagogia* definisco l'insieme delle azioni sociali che sostengono la evoluzione della persona. Un compito richiesto dalla condizione umana.⁶ Dal punto di vista dei *compiti* essa va intesa come insieme di dimensioni e/o processi: la socializzazione dei beni, il sostegno alla personalizzazione/personalità, l'abilitazione alla gestione della vita personale e sociale. In questo contesto si delinea il significato proprio della dimensione *educativa*. Espressione con cui si dovrebbe definire solamente l'insieme degli elementi (esteriori ed interiori) attraverso cui la persona ri-elabora e modella il proprio stile di vita a partire dalla tradizione culturale ricevuta. Nel nostro caso lo *stile di vita cristiano*. Nel processo pedagogico la *socializzazione* trasmette, *l'educazione* sostiene l'interiorizzazione, la *formazione* sviluppa le abilità necessarie alla vita.⁷

Dal punto di vista *dinamico* il compito pedagogico è il risultato di tre fattori interagenti: la conoscenza/comprendimento delle forme/pratiche della trasmissione (comunicazione); la interiorizzazione cioè le forme/pratiche che favoriscono la decisione e la personalizzazione (educazione); la sperimentazione cioè

de Brouwer, Paris 2010; L. MEDDI, *L'autocomprensione della catechetica nel cammino della teologia italiana nel post-Concilio*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, F. Kannheiser-Feliziani (Ed.), Elledici, Torino 2011, 177-205; L. MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti. Approccio fondamentale*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, J.L. Moral (Ed.), LAS, Roma 2018, 135-170.

⁴ Cf. XVI ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA DEL SINODO DEI VESCOVI, *Documento Finale della Seconda Sessione della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi (2-27 ottobre 2024: Parte V - «Anch'io mando voi». Formare un popolo di discepoli missionari [nn. 140-151]*.

⁵ Cf. G. CHIOSSO, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015; U. MARGIOTTA, *Teoria della formazione*, Carocci, Roma 2015; M. PELLERREY-D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011.

⁶ Cf. GE, n. 1.

⁷ Cf. già C. NANNI, *Educazione, socializzazione, inculturazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 25 (1978) 4, 651-665.

le forme/pratiche che permettono lo sviluppo di abilità (la formazione). I tre fattori possono agire se sono presenti dentro la persona e ne costituiscono *competenze di vita*.

Per realizzare le finalità della pedagogia sembrano esistere oggi due scuole principali: la pedagogia della *communitas* e la pedagogica della *cura di sé*.⁸ La prima è incentrata sulle azioni che trasmettono i beni educativi attraverso lo sviluppo dell'appartenenza comunitaria; in questo *ambiente* avviene sia trasmissione della cultura precedente che la sua interiorizzazione.⁹ La seconda visione pedagogica è preoccupata di abilitare la persona a gestire le diverse situazioni della vita in contesto di complessità dell'esistenza. Questa prospettiva è centrata sullo sviluppo di competenze più che di assicurare la trasmissione culturale. Questa è certamente un bene ma nel compito prevale la rielaborazione personale. Una prospettiva che oltre la socializzazione (inculturazione culturale) prevede la ermeneutica e interpretazione della stessa cultura (inculturazione come acculturazione).¹⁰

Queste due impostazioni non si devono pensare in opposizione. Tuttavia esse indicano accentuazioni di finalità che generano anche scelte metodologiche e pratiche pedagogiche differenti. Nel campo catechetico il bilanciamento tra di esse risulta decisivo.

2. Le diverse ermeneutiche della situazione missionaria "attuale"

Un secondo chiarimento riguarda la visione missionaria la cui interpretazione è importante per definire il ruolo della *responsabilità* propria della catechesi e la sua natura specifica.

La comprensione della situazione missionaria *attuale* è stata interpretata prevalentemente nella linea delle *sfide missionarie* (nella prospettiva dei segni sociologi del tempo¹¹). In modo particolare si possono individuare due oggetti di studio principali: il significato della scristianizzazione e (al contrario) le forme plurali della rinascita dell'esperienza religiosa. Si sono sottolineati schemi interpretativi differenti: avversione della cultura, mancanza di appoggio politico, perdita di significazione del messaggio, esclusione dal circuito comunicativo *mass-*

⁸ Cf. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Città di Castello 2004, 61-88.

⁹ Ne derivano pedagogie (didattiche) "trasmettitive"-trasmissive, socializzanti, narrative, simboliche e di appartenenza comunitaria; anche quando utilizzano didattiche attive. È una prospettiva che deriva da un ideale universale e precedente il percorso di vita della persona (vocazione umana). Appartiene a questa visione anche l'utilizzo (pur giusto) della pedagogia sociale nella versione delle *comunità di pratica*.

¹⁰ Ne derivano pedagogie (didattiche) abilitative centrate sul *problem-solving*, le situazioni di apprendimento *out-door*, la pedagogia autobiografica, i processi di autoformazione; la pedagogia delle comunità di *apprendimento ermeneutico*; in esse prevale il processo di coscientizzazione critica, anche o soprattutto nel momento comunicativo. È una prospettiva che porta a un ideale da costruire dalla persona in interazione con la comunità (progetto di vita).

¹¹ Cf. SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Gaudium et spes* (= GS), (7.12.1965), n. 4, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 15, 1025-1115: 1027s.

new mediatico, mancanza di testimonianza da parte della comunità, e altre interpretazioni.

Una interpretazione che identifica la questione educativa con il rinnovo delle pratiche comunicative: nuova presentazione delle fonti del sapere e vita cristiana, difesa e sostegno o apologetica della cultura tradizionale, riqualificazione mediatica del messaggio, riqualificazioni dei soggetti missionari, riformulazione degli itinerari formativi.

Viene descritta con modalità diverse¹² perché presenta caratteristiche proprie e diverse nei diversi contesti europei¹³ ma di fondo evidenzia quale sia la crisi profonda della missione nella modernità: la insufficiente formazione dei battezzati.¹⁴

Certamente il problema missionario contemporaneo soprattutto nel contesto europeo è la difficoltà a far *desiderare* la vita evangelica. Tuttavia questo aspetto della missione risponde al momento missionario della evangelizzazione o di primo annuncio. Non al compito specifico della catechesi: far risuonare *dentro* il messaggio perché trasformi la vita.¹⁵

3. Le incertezze della catechesi contemporanea

Per superare la crisi del principio di autorità formativa propria della tardo-modernità, fin dall'inizio si è riflettuto sulla dimensione educativa. Fin dai primi rinnovamenti abbiamo avuto una ridefinizione dei compiti della catechesi: dalla dottrina alla *fede*,¹⁶ ma con accentuazioni teologiche e pedagogiche differenti. Mi sembra infatti che in tutto il XX secolo abbiamo tre costanti o paradigmi pedagogici fondamentali: quello comunicativo, quello pastorale-catecumenale, quello educativo. Questi riflettono altrettante visioni missionarie.

Fin dall'inizio del XX secolo si afferma la necessità di riformulare l'atto catechistico a partire dalla capacità e i gradi di apprendimento del destinatario;

¹² Il problema missionario (catechetico) a cui la catechetica è stata chiamata a rispondere ha avuto nel corso de XX secolo diverse denominazioni. È stato definito come scristianizzazione delle masse, come aridità della catechesi, come dissociazione fede vita, come insignificanza del messaggio per la mentalità cristiana, come debolezza della fede nei confronti delle espressioni della cultura contemporanea, come incapacità di sviluppare comunità ministeriali e testimoniali. In modo più vicino a noi, a tale proposito dopo aver parlato di secolarismo e secolarizzazione, ultimamente si parla di de-culturazione del cristianesimo ma anche di risveglio religioso e pluralismo delle forme religiose.

¹³ Dalla prima lettura propria di H. GODIN-Y. DANIEL, *La France, Pays de mission?*, L'Abeille [poi Cerf], Paris 1943 [1950], ai più recenti D. HERVIEU-LÉGER, *La religione degli europei. Fede, cultura religiosa e modernità in Francia, Italia, Spagna, Gran Bretagna, Germania e Ungheria*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1992; P.M. ZULEHNER, *Teologia pastorale: il cristianesimo europeo sta morendo?*, in «Il Regno» 68 (2023) 2, 57-65.

¹⁴ Cf. GE, n. 2.

¹⁵ Cf. DGC, n. 61s.; DC, n. 67ss.

¹⁶ Per la prima parte dei *rinnovamenti* abbiamo ricostruzioni, in Italia, come l'ottimo G. BIANCARDI-U. GIANETTO, *Storia della catechesi. 4: Il movimento catechistico*, LAS, Roma 2016. Invece non abbiamo ancora una ricostruzione precisa dell'evoluzione post-conciliare per cui mi riferisco al mio «L'educazione dei cristiani nei diversi post-concilio», in *Catechetica*, EDB, Bologna 2022, 39-69 e a G. RUTA, *Il processo evolutivo della "catechesi". Dal magistero conciliare al Direttorio per la catechesi* (2020), in «Salesianum» 82 (2020) 4, 688-714.

forse questo è stato compreso troppo nella dimensione della psicologia cognitiva e non spirituale. Successivamente prima del Vaticano II la ricerca di una catechesi capace di superare la evidente e progressiva scristianizzazione delle masse e disinteresse dei giovani, seguì tre impostazioni. La prima strada cercava la *mediazione educativa* nel rinnovamento delle fonti e nel suo rapporto con la cultura del destinatario nei diversi contesti. La seconda ritenne necessario collegare il messaggio con il contesto comunitario e la visione integrale della vita cristiana; è in questo momento *missionario* che si propone la via catecumenale o della *pastorale catechistica*. La terza seguiva l'indirizzo dell'approfondimento di come si costruisce e si modifica una *mentalità* per raggiungere l'obiettivo della mentalità di fede, ritenuto giustamente *il problema missionario*. In Italia questa impostazione assunse la formulazione della *integrazione fede vita* per poter superare la *dissociazione fede vita*. Il Direttorio del 1971 sceglierà la formulazione "maturità di fede",¹⁷ che in parte ne accoglieva la finalità ma non sempre la metodologia educativa.

A sua volta, semplificando molto, possiamo dire che la catechesi nel post Concilio per superare il problema missionario abbia individuato quattro modelli di rapporto tra catechesi ed educazione: la catechesi impostata secondo i criteri di apprendimento della psicopedagogia (la catechesi permanente); la catechesi che utilizza gli aiuti legati alla scienza della comunicazione (la catechesi come atto comunicativo); la catechesi inserita nella (o come) pedagogia catecumenale; la catechesi inserita nei processi evolutivi della persona. Tuttavia i quattro paradigmi hanno avuto una *receptio* differente; ha infatti prevalso quello comunicativo.

Anche se superficiale, questa ricostruzione della evoluzione delle scelte pedagogiche mette in luce che nella catechetica ha prevalso il problema della possibile *cesura generazionale*, della possibile deculturazione del linguaggio religioso-cristiano. Ha scelto quindi il compito di annunciare nuovamente il messaggio. Questo ha comportato due conseguenze. In buona parte il rapporto tra catechesi ed educazione si è risolto nel rapporto tra catechesi e pedagogia (non educazione) ovvero la selezione degli aiuti pedagogici in vista della realizzazione delle finalità pastorali. In secondo luogo nella selezione degli aiuti pedagogici hanno prevalso quelli comunicativi; sia nel versante della riformulazione della catechesi come atto comunicativo; sia nel versante della riformulazione dei linguaggi e *medium* della catechesi; sia infine nella prospettiva della catechesi come atto relazionale e personale. Di fatto penso di poter affermare che nell'*oggi* della riflessione catechetica prevalga l'idea che educazione coincida con pedagogia comunicativa.¹⁸ A ben vedere sono visioni a servizio prevalentemente della trasmissione culturale della *communitas*. Prevale il compito di socializzazione religiosa a sua volta legata alla finalità missionaria della *implantatio ecclesiae* propria di *Maximum illud* (1919).

¹⁷ Cf. SACRA CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio catechistico generale* (= DCG), (11.02.1971), Elledici, Leumann (TO) 1971, n. 21.

¹⁸ Una ricostruzione più attenta dovrà mettere in evidenza che questo compito è stato compreso in modo oggettivo: la comunicazione come *trasmissione*, cioè la sua strutturazione o sintassi; anche se una parte minoritaria dei catecheti sottolineava la dimensione *semantica* del messaggio (la crisi del linguaggio religioso) e alcuni teologi avevano avvertito il carattere interiore del *trasmettere-comunicarsi* di Dio.

Al contrario non si è adeguatamente studiato come avvenga *l'interiorizzazione* del messaggio affinché *non sia disperso nella varietà dei terreni* e non porti frutto. Solo una parte minore ma significativa dei catecheti, infatti, considerò il centro del problema nella incapacità propria della catechesi *comunicativa e catecumenale* di sostenere la risposta di fede del battezzato fino alla realizzazione della maturità di fede (Ef 4,13).¹⁹ Lo studio, cioè, del mancato inserimento (o “ponte”) della proposta evangelica nei processi di libera decisione della persona.²⁰ Acquistata quindi molto valore la visione di papa Francesco: per formare *discepoli missionari* e per superare la crisi missionaria è necessaria sia una rinnovata comunicazione del messaggio ma soprattutto un vero accompagnamento della risposta.²¹ Nel linguaggio teologico: non solo una rinnovata azione di *fides quae*, ma anche una profonda attenzione ai processi di *fides qua*. Ha prevalso, quindi, una lettura *culturale* e non *educativa* del grido di Paolo VI: «La rottura tra Vangelo e cultura è senza dubbio il dramma della nostra epoca, come lo fu anche di altre».²²

4. L'educazione come dimensione “costitutiva” della catechesi

Il recente DC ha avuto il coraggio di collegare tutte le proposte di rinnovamento del XX secolo. Quasi una descrizione dello *status quaestionis* che permetterà uno sviluppo ulteriore della riflessione catechetica.²³ Il testo presenta quasi tutte le parole-chiavi della riflessione catechetica. Le riassume in due compiti principali la *fides quae* e la *fides qua*; si potrebbe dire: l'annuncio della fede e il sostegno alla risposta.

La catechesi per la *proposta di fede* si compone di predicazione, evangelizzazione, primo annuncio, nuova evangelizzazione, trasmissione, comunicazione, apologia del messaggio, inculturazione. Una prospettiva tutta centrata sull'aiuto della catechesi alla trasmissione-comunicazione dei contenuti della fede (*fides quae*). La catechesi per la *risposta di fede* utilizza altre parole: fede, abbandono, adesione, risposta, obbedienza, integrazione, interiorità, maturità, mentalità. Sono tutte parole che descrivono il cammino del messaggio *dentro* la coscienza della persona (*fides qua*).

¹⁹ Il tema della maturità-immaturità di fede si riferisce non a una visione elitaria della esperienza cristiana, quanto piuttosto al sostegno che la pastorale deve dare alla vocazione del cristiano perché sia testimonianza nel mondo.

²⁰ Cf. Gc. NEGRI, *Considerazioni sul fenomeno della dissociazione tra sapere religioso e mentalità di vita*, in «Orientamenti Pedagogici» 8 (1961) 2, 269-297; ID., *Catechesi e mentalità di fede. Metodologia catechetica fondamentale*, Elledici, Torino 1976.

²¹ Cf. L. MEDDI, *Educare la risposta della fede. La receptio fidei compito della catechesi di “Nuova Evangelizzazione”*, in «Urbaniana University Journal» 56 (2013) 3, 117-161; ID., *Quale catechesi per il futuro del cristianesimo? In dialogo con il Direttorio per la catechesi*, in ÉQUIPE EUROPEA DI CATECHESI, *Fede e catechesi in Europa: possibili sentieri. Atti del Congresso dell'Équipe Europea di Catechesi. Bruxelles, 1-6 giugno 2022*, G. Biancardi-S. Currò (Edd.), Elledici, Torino 2024, 83-109.

²² PAULUS VI, *Evangelii nuntiandi*, (8.12.1975), n. 20, in «Acta Apostolicae Sedis» 68 (1976) 1, 5-76: 18s.

²³ Un'ampia ricostruzione in L. MEDDI, *Considerazioni sulla proposta catechistica del nuovo Direttorio. Punti consolidati, intuizioni da verificare e nuove prospettive*, «Salesianum» 82 (2020) 4, 837-867.

A mio avviso il compito specifico della catechetica è studiare (sperimentare, ecc.) il percorso (l'itinerario) attraverso cui "chi mosso dallo Spirito" dopo aver scoperto la profondità del Vangelo, chiede di essere formato nella vita cristiana e partecipare alla missione della Chiesa.²⁴ È quindi una misterialità a servizio alla *fides qua* (o interiorizzazione della fede) e della *fides ad quem* (o formazione della vita cristiana). Accoglie l'inizio della conversione e la accompagna verso la maturità della fede. È una visione che fa riferimento a GE 2.4. Si potrebbe identificare con la (pedagogia) catecumenale,²⁵ ma questa dopo il 1972 ha seguito l'impostazione liturgica che non descrive i passaggi psico-sociali della trasformazione interiore. Per questo occorre riprendere lo specifico contributo della *riflessione educativa*.

Questo compito è di natura educativa in senso specifico perché si riferisce alla libertà della persona e alla decisione di trasformare il suo proprio centro vitale. È stato riconosciuto infatti che l'atto di fede è atto *personale*.²⁶ Al centro di tale visione c'è il ruolo della persona che per azione della Grazia,²⁷ è resa strutturalmente capace di *comprendere, sperimentare e rispondere* alla proposta divina perché strutturalmente "capace di Dio".²⁸ Per questo è chiamata a dare una «risposta...a Dio che rivela».²⁹ Questa risposta si realizza attraverso la totalità delle dimensioni e processi/percorsi umani ma ha continuamente bisogno del sostegno umano per superare e guarire la incapacità dell'abbandono a Dio,³⁰ causata dalla frattura originaria e dalle cattive o incomplete socializzazioni.

Mi sembra questa la conquista teologico-catechetica maggiore acquisita dallo stesso Magistero nel XX secolo. La fede pur essendo *dono*, in quanto *atto personale* ha bisogno di una educazione³¹ che ne accompagni i passaggi interiori secondo la sua interiore evoluzione.³² È la prospettiva dinamica ed evolutiva il grande guadagno della catechetica contemporanea.

Questa visione è *naturalmente* teologica o più esattamente psico-spirituale. L'obiettivo e compito della catechesi è, infatti,

il complesso processo di interiorizzazione del Vangelo [che] coinvolge tutta la persona nella sua singolare esperienza di vita. Solo una catechesi che si impegna perché ciascuno maturi la propria originale risposta di fede può centrare la finalità indicata. È questo il motivo per cui il presente Direttorio ribadisce l'importanza che la catechesi accompagni la maturazione di una mentalità di fede in una

²⁴ Cf. SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Ad gentes*, (7.12.1965), nn. 13-15, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 14, 947-1024: 961-965.

²⁵ Nel senso originario di G.C. KRIEG, *Catechetica ossia la scienza del catecumenato ecclesiastico*, Marietti, Torino 1915 [1907].

²⁶ Cf. *Catechismo della Chiesa Cattolica* (= CCC), (11.10.1992), LEV, Città del Vaticano 1992, nn. 154s.

²⁷ Cf. GS, n. 22.

²⁸ Cf. CCC, PI, c.1.

²⁹ CCC, n. 143.

³⁰ Cf. SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Dei Verbum*, (18.11.1965), n. 5, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 12, 817-830: 819.

³¹ Cf. GE, n. 2.

³² Cf. DCG, n. 30.

dinamica di trasformazione, che in definitiva è un'azione spirituale. È questa una forma originale e necessaria di inculturazione della fede.³³

5. Riqualificare il curriculum di catechetica

Come affermato, la definizione del compito specifico della catechesi chiede alla catechetica di tornare a studiare le dinamiche che portano la persona a decidersi per il Vangelo e a ristrutturare la propria vita su di esso. Chiede di conoscere le dinamiche psico-spirituali proprie della persona perché realizzi una *personalità cristiana*. Chiede di essere *educativa* in senso specifico.

1. Il carattere o natura transdisciplinare della catechetica

Il motivo per cui sembra difficile collocare in modo originale la catechetica tra le scienze pratiche è nella difficoltà di individuare il compito e la epistemologia (l'insieme dei saperi e discipline) con cui svolgerlo. In modo più esatto mi sembra si debba dire che compito della catechetica è di inserire il dato teologico nella dimensione religiosa della persona *attraverso* percorsi educativi nel senso specifico prima ricordato.

La visione educativa richiede l'impostazione trans-disciplinare della catechetica; superando quello multi/inter-disciplinare proprio della prospettiva semplicemente pedagogica o catecumenale. Mentre nella impostazione pedagogica (catecumenale) della catechesi, questa può continuare a scegliere liberamente tra i diversi aiuti che le scienze antropologiche offrono, nella prospettiva della catechesi come educazione il rapporto tra le diverse scienze ha bisogno di una interazione più profonda.³⁴

La prospettiva trans-disciplinare va oltre il pedagogico. La riflessione educativa infatti entra già nel momento della definizione delle finalità della catechesi perché sottolinea che la definizione stessa dei compiti della catechesi³⁵ e la sua pratica avviene attraverso un interscambio tra diverse discipline, e non solo attraverso un utilizzo selettivo dei diversi saperi.³⁶

In modo particolare la catechetica è chiamata a superare la prospettiva di semplice servizio alla Rivelazione³⁷ e di riconsiderare se stessa a partire dalla evoluzione della dimensione religiosa della persona come elemento strutturale della persona. La catechetica non si identifica solo con l'indagine teologica dell'atto di

³³ DC, n. 3.

³⁴ La visione *educativa* in senso forte è stata recentemente fatta propria dalla *pedagogia della religione*: cf. J. FOWLER, *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, R. Gabbiadini-M.T. Moscato (Edd.), FrancoAngeli, Milano 2017; M.T. MOSCATO et alii, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017; P.-Y. BRANDT, *Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents*, in J. COTTIN-H. DERROITTE, *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion*, Lumen Vitae, Bruxelles 2018, 17-40.

³⁵ Non nel senso che stabilisce l'identità del cristiano, cosa che spetta alla teologia nel suo insieme, ma nel senso che essendo la catechesi partecipe della epistemologia della teologia pratica nel momento in cui stabilisce le sue finalità queste vanno identificate interagendo con le scienze che studiano la costruzione della personalità.

³⁶ Cf. GS, n. 44; EN, n. 63; FRANCISCUS, *Veritatis gaudium*, (27.12.2017), *Proemium*, in «Acta Apostolicae Sedis» 110 (2018) 1, 1-34: 1-15.

³⁷ Cf. DC, nn. 22-37.

fede, ma anche con i risultati delle scienze che studiano il ruolo sociale e personale della religione.³⁸

Questa prospettiva chiede di riformulare il carattere processuale, ovvero l'insieme dei passaggi e dei dinamismi che permettono la realizzazione del compito catechetico. In particolare si chiede di impostare la catechesi sulle *tappe evolutive* della dimensione religiosa della persona, della interiorizzazione del messaggio e della costruzione delle competenze di vita cristiana. Questa prospettiva è studiata sia dalle scienze psico-sociali sia dalle tradizioni spirituali e mistiche.³⁹ È quindi una epistemologia chiamata a far interagire la dimensione psicosociale, quella religiosa e quella spirituale. Come ricordato, mi sembrano essere questi i limiti strutturali sia del modello comunicativo, sia del modello catecumenale, i quali organizzano la pedagogia della catechesi in funzione della trasmissione dei beni culturali *cristiani*; e non in interazione profonda con il rapporto tra esperienza umana, esperienza religiosa ed esperienza cristiana.

2. La personalità cristiana: natura teologico-antropologica del compito catechetico

L'espressione *personalità cristiana*⁴⁰ traduce in termini *dinamici* la finalità affidata alla catechesi dal Paolo VI:⁴¹ «Formare abitudini di vita cristiana».⁴² L'espressione latina *habitus*, tradotta con atteggiamento o attitudine, si riferisce teologicamente alle *virtù* e antropologicamente si riferisce alla *strutturazione degli atteggiamenti della personalità*.⁴³

La *risposta* di fede è dono di Dio; avviene per l'energia divina che la Trinità pone nel cuore della creazione; è frutto della inabitazione della Grazia divina. Avviene per mezzo dello Spirito di Dio che agisce nel creato come ha agito nella esperienza di fede di Gesù, secondo la teologia missionaria di AG 4. *Lasciare operare lo Spirito* non corrisponde alla sola ricezione sacramentale; questa ha il compito di manifestare il dono costitutivo (esistenziale) della persona. Significa affermare che la persona è *strutturalmente* spirituale. La dinamica spirituale è una azione interiore alla persona per cui l'agire dello Spirito si *incarna* nella struttura e dinamica psichico-spirituale. L'immagine di Dio innestata nella creazione si esprime nelle dinamiche proprie della vita umana.

Dal punto di vista antropologico, ma in interazione profonda con quello teologico, la personalità cristiana può essere definita come raggiungimento della

³⁸ Cf. G. FILORAMO-M.C. GIORDA-N. SPINETO, *Manuale di scienze della religione*, Morcelliana, Brescia 2019.

³⁹ L. MEDDI, *La dimensione spirituale della conversione*, in ID., *La catechesi oltre il catechismo. Saggi di catechetica fondamentale*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2018 [orig. 2016], 107-136.

⁴⁰ Cf. ID., *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 135-170.

⁴¹ Cf. EN, n. 44, ripresa in FRANCISCUS, *Evangelii gaudium*, (24.11.2013), n. 171, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1037: 1091s.

⁴² GE, n. 2; SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Christus Dominus*, (28.10.1965), n. 14, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 10, 673-696: 679.

⁴³ Per la lettura teologica si veda J. ALFARO, *Atteggiamenti fondamentali dell'esistenza cristiana*, in ID., *Cristologia e antropologia. Temi teologici attuali*, Cittadella, Città di Castello 1973, 479-554; per i riferimenti psico-dinamici si vedano le opere di G. Jung, G.W. Allport, A.H. Maslow, E. Erikson J. Nuttin.

situazione intrapsichica secondo la quale il Vangelo di Gesù è liberamente ma anche progressivamente scelto è assunto come visione del mondo, mentalità di fede, come fattore di unificazione di tutte le dimensioni e dinamismi interiori, integrazione fede/vita, secondo un processo di progressiva elaborazione o maturità personale, maturità di fede.⁴⁴

La dimensione *teologico-pneumatica* ricordata, quindi, va collegata (*inculturata*) con i *dinamismi antropologici* propri della coscienza umana: i diversi gradi del percepire, dell'intuire, del desiderare, del conoscere, del comprendere, del valutare, del decidere, dell'agire. Non si comprenda questo linguaggio in senso intellettuale; e neppure nel senso delle sole forze umane (pelagianesimo). È un linguaggio che pone al centro le modalità dell'auto-comunicazione di Dio (il dono di Sè stesso)⁴⁵ cioè le diverse manifestazioni del *Logos* divino. Come ricorda un importante teologo del XX secolo, lo *Spirito nel mondo* agisce per la via della illuminazione e intuizione.⁴⁶ Non è una prospettiva intellettuale ma *riflessiva e mistica*, cioè di *conversione profonda*.

Il servizio catechistico allo Spirito, quindi, non inizia con i processi di comunicazione-ascolto, ma con i processi di conoscenza profonda di sé e di maturazione delle tappe di crescita umana. In modo particolare, utilizza i processi di conoscenza che, nel linguaggio psico-spirituale, consistono nello sviluppo della capacità di *consapevolezza*. Le grandi tradizioni antropologiche (spirituali, culturali e religiose) ne hanno individuato la progressione spirituale.⁴⁷

3. *Necessità di una antropologia catechetica*

Il bisogno di un ripensamento epistemologico della catechetica è riscontrabile dalla quasi completa assenza nei curricoli della *offerta* di una *antropologia catechetica*.⁴⁸ Ho già anticipato le motivazioni e i fondamenti epistemologici; ora mi soffermo brevemente su alcuni temi di approfondimento.

Già il Vaticano II⁴⁹ aveva individuato la necessità di studiare il rapporto tra maturità umana e maturità di fede. È stato, tuttavia, il primo post concilio ad approfondire la natura antropologica del compito catechetico. La discussione è visibile nella evoluzione della espressione nei tre Direttori catechistici.

La catechetica futura deve superare la stagione in cui *antropologia catechetica* significava solamente il rapporto di *significato* tra linguaggio teologico e cultura/e contemporanee; come pure la prospettiva tipica della *catechesi permanente* del DCG che portava solo all'indagine dei livelli psico-sociali degli apprendimenti umani. È ora importante ritornare a studiare alcuni temi: la natura religiosa

⁴⁴ La catechetica degli anni '60-'70 aveva assunto queste tre espressioni come compito di studio.

⁴⁵ Cf. DV, n. 2.

⁴⁶ K. RAHNER, *Uditori della Parola*, Rielaborazione di J.B. Metz, Borla, Roma 1977 [1941].

⁴⁷ Cf. MEDDI, *Catechetica*, c. 13; ID., *The Spirituality of Conversion*, in «The Person and the Challenges» 6 (2016) 2, 225-257.

⁴⁸ MEDDI, *Catechetica*, c. VI. Sono conosciute le ragioni che hanno generato molti conflitti nell'immediato post-concilio con la conseguenza che molta riflessione catechetica ha preferito il solo linguaggio teologico piuttosto che affrontare la *svolta antropologica*.

⁴⁹ Cf. GE, n. 2 e CD, n. 14.

del linguaggio teologico; il rapporto tra cultura e religione; le trasformazioni contemporanee del ruolo della religione nella cultura/persona; le forme del risveglio religioso e spirituale; l'evoluzione dinamica della dimensione religiosa della persona; le pratiche educative-formative proprie della crescita e maturità religiosa.

Questa ricerca ha sviluppato già una ricca bibliografia che avrebbe bisogno di essere ripresa attentamente.⁵⁰ È questo il mio invito conclusivo.

The Educative Dimension in the Present Situation of Catechesis.

► ABSTRACT

Although there is no lack of educational vision in contemporary catechetical reflection, the relationship between catechesis and education does not appear to be adequately developed. The educational perspective, in reality, is an integral part of catechesis, whose task is to foster the response of faith and the maturation of the baptized. In order to restore to catechesis the awareness of its authentic educational nature and to overcome the epistemological uncertainties that it currently manifests, it is necessary to offer terminological clarifications and make a choice between the different hermeneutics of the "present" missionary situation. On the basis of these options, it will be possible to redefine the catechetical curriculum.

► KEYWORDS

Catechesis; Catechetics; Education; Formation; Mission.

✉ meddi@unisal.it

⁵⁰ Penso alle riflessioni di autori come A. GODIN, *Le mete della catechesi nelle varie tappe dello sviluppo*, in AMICI DI CATECHESI, *Le mete della catechesi. Atti del 2° convegno "Amici di catechesi"*, Eledici, Torino 1961, 105-134 e ID., *De l'expérience à l'attitude religieuse. Etudes de psychologie religieuse*, Lumen Vitae, Bruxelles 1964; A. RONCO, *Integrazione psichica e virtù: elementi di una psicologia delle virtù umane*, in «Seminarium» 3 (1969) 531-544; GC. MILANESI, *Integrazione tra fede e cultura, problema centrale della pastorale catechetica*, in ID., *Ricerche di psico-sociologia religiosa*, PAS-Verlag, Roma 1970, 62-75; J. FOWLER, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, HarperCollins, New York 1981; R. ASSAGIOLI, *Lo Sviluppo transpersonale*, Astrolabio, Roma 1988; P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, Novalis-Lumen Vitae, Bruxelles 2002.

The Future of Catechesis: for Living Faith in a Synodal Church

Thomas H. Groome*

► ABSTRACT

The Article, inspired by the experience of the Synod on Synodality, seeks to trace the future of the praxis of Catechesis, keeping pace with the dynamics of living faith, lived faith and life-giving faith. It elaborates on the catechetical commitment to educate for living faith and on the pedagogical movements related to a *life to faith to life* approach, in a Synodal Church.

► KEYWORDS

Faith Alive; Lived Faith; Life-giving Faith; Participative Community; Shared Christian Praxis; Synodality.

***Thomas H. Groome:** Professore di Teologia ed Educazione Religiosa presso la Scuola di Teologia Pastorale del Boston College. È stato anche cofondatore e ha servito per oltre 40 anni come direttore del dottorato di ricerca in Teologia ed Educazione del Boston College.

1. Becoming a Synodal Community

The practice of synodality was favored by the first Christian community (see *Acts* 15: 4-29) and has been engaged intermittently since then – more so within the Eastern than Western communions of Catholic faith. Now it seems that the Holy Spirit is insisting that synodality be the Church's defining *modus operandi* from here forward. It calls us to bond and function as a participatory Christian community that moves along together (*syn – hodos*). Such synodality requires that all the baptized be active participants in the life of the Church and agents of its mission to the world.

Often Pope Francis has likened this renewed synodal path to turning the Church as a pyramid upside down; he means to realize it first and foremost as the whole Christian people of God with its leadership as serving rather than ruling over this Body of Christ. Here Francis is echoing Vatican II's *Lumen Gentium* and the sequence of its chapters, focusing first on "the Mystery of the Church" (Ch 1) and then on "The people of God" (Ch 2), before outlining the function of "The Hierarchical Structure of the Church" (Ch 3) – at service to the community. Of course, the Church will always need a leadership structure that serves its "holy order" (*hier-arche*, the opposite to *an-arche*), yet the leaders no longer define the Church. It is first and foremost the whole Christian people of God, with all, according to their gifts and opportunities, to be active partners in the ministry of the Church and its mission to the world.

Though this might sound tame enough at first blush, in fact synodality calls for a whole new (or renewed) way of being Church. To begin with, its defining characteristic is that all the baptized are called to actively participate in its life and mission. Over and over, the documents that have emerged since Pope Francis first called the Church to radically deepen its practice of synodality (beginning with the Synod on Synodality, Oct 2021), the word *participation* and the people as active *participants* have been the dominant theme (for example, used over 50 times in the *Document for the Continental Stage*, Oct 2022). We can note varied characteristics of the participation intended.

Participation demands that all members be welcomed to invest their gifts in service to the Church's mission – the realization of God's Reign that centered the ministry of Jesus, ever working together and being co-responsible to effect God's saving will for the world. Add, too, that such participation calls every baptized person to share their spiritual wisdom within their Christian community and to be open to receive the wisdom of others. In sum, participation requires that all Christians be active agents of their faith rather than passive recipients.

This synodal way of moving along together requires that all members contribute according to their abilities and receive according to their needs. It requires mutual exchange in which all members are invited to share their own deep truth, with their word being heard and welcomed in the community discourse. A syn-

odal church moves along together with collaboration, conversation, and collective discernment – all of which requires deep sharing and listening, with all the baptized to be fully heard and heeded. As the *Instrumentum Laboris* notes, synodality requires «readiness to enter into a dynamic of constructive, respectful, and prayerful speaking, listening, and dialogue».¹

2. Need to Catechize for Living Faith Toward Synodality

Our catechetical praxis greatly depends, as it should, on our understanding of Christian faith – that for which we are to educate. To illustrate this point, let me draw on a little of catechetical history. The *Catechism of Trent*, also known as the Roman Catechism, was published in 1566. Embracing the understanding of faith reflected in the decrees of that great Council, Trent’s Catechism defined faith as «that by which we yield our unhesitating assent to whatever the authority of our Holy Mother the Church teaches us to have been revealed by God».² Its emphasis on faith as belief and solely by Church authority was understandable in the historical context; the Reformation had questioned many of the Church’s traditional teachings. However, understanding faith solely as *belief* encouraged a catechesis that soon became a simple question and answer summary of the Church’s faith that was to be memorized by rote. Memorizing the core *beliefs* of Catholic faith in a question/answer pedagogy became the dominant mode of catechesis from Trent down to Vatican II; indeed, a catechism approach of memorized formulas of belief is still much in vogue in many parts of the Church today.

Including but reaching beyond belief, Vatican II proposed a holistic understanding of faith that is to engage the whole person, head, heart and hands, shaping our beliefs indeed and then our spirituality and daily praxis of faith as well, now to be lived out in synodality with all Christians. This holistic understanding is epitomized in the *Constitution on Divine Revelation*,³ where, citing St. Paul’s Epistle to the Romans, the Council summarized that the purpose of all Christian catechesis is “to bring about the obedience of faith” (16:26). In other words, Christian faith is to be lived and realized in the daily of life, engaging, like its greatest commandment, all of our mind, heart, and strength (*Mk 12:30*).

Let me outline briefly how such holistic faith is to be realized – and thus catechized – in the daily of life and then to imagine how the call to synodality lends a fresh perspective and impetus to catechizing for such faith. I propose that Christians are called to a *living* faith that is *alive*, *lived*, and *lifegiving* – for the per-

¹ XVI ORDINARY GENERAL ASSEMBLY OF THE SYNOD OF BISHOPS, *For a Synodal Church: Communion, Participation, Mission*. *Instrumentum Laboris* for the First Session (October 2023), (20.6.2023), n. 18, <https://www.synod.va/content/dam/synod/common/phases/universal-stage/il/ENG_INSTRUMENTUM-LABORIS.pdf> (last consulted 31 December, 2024). (Henceforth referred to as *Instrumentum Laboris*).

² PIUS V, *The Catechism of the Council of Trent*, James Donovan (Ed.), Lucas Brother, Baltimore 1913, n. 14.

³ Cf. SECOND VATICAN COUNCIL, *Dei Verbum*. Dogmatic Constitution on Divine Revelation, (18.11.1965), n. 5, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 817-835: 819.

son and for the life of the world. Then, when situated within the horizon of synodality, catechesis for *living* faith, calls for pedagogies that are *communal* in their context, *conversational* in their dynamic, and encourage faith by personal *conviction*.

Alive faith

A Faith that is fresh and vibrant, constantly renewing and deepening, ever reaching into new horizons of faithfulness and holiness of life. *Alive* faith continues to grow and develop across the life-cycle until we finally rest in God. In his conversation with a Samaritan woman at a well, Jesus portrayed his Gospel as “living water,” “gushing up to eternal life” (*Jn* 4:10 and 14). Christians must return often to the fresh waters of Jesus’ Gospel and do so in synodality with other Christians in order to journey onward together in a vibrant faith.

Lived faith

From the beginning of his public ministry, Jesus repeatedly prioritized *lived* faith as the measure of discipleship. For example, “Not everyone who says to me, ‘Lord, Lord,’ will enter the kingdom of heaven, but only the one who does the will of my Father in heaven” (*Mt* 7:21). So, not the *confessing* but the *doing* is what realizes Christian faith. Jesus repeated often, in one way or another, “blessed are those who hear the word of God and obey it” (*Lk* 11:28). In an amazing moment when his mother and family came looking for him, fearing for his well-being, Jesus declared that his family now are “those who hear the word of God and live it” (*Lk* 8:21). For Jesus, faith must get done. And surely the most likely way to get it “done” is by walking with others of like faith and commitment – in synodality.

Life-giving faith

Throughout his public ministry, Jesus lived and taught a life-giving faith, a faith that would be salvific and liberating for oneself, for others, and especially for those most in need. Such life-giving faith was best symbolized in his teaching and praxis for the reign of God – the most utopian symbol imaginable. Life giving faith after the way of Jesus must contribute “for the life of the world” (*Jn* 6:51) and promote “life in abundance” for all (*Jn* 10:10). On the ground, this translates into concrete commitments to compassion and social justice, opposing every form of prejudice and discrimination, and caring for our “common home” (Pope Francis). Likewise, such life-giving faith demands deep compassion for the poor, the marginalized, the excluded, the victimized, the hungry, and toward all instances of human suffering. Again, such life-giving faith can only be sustained by walking with others of like commitment.

Community

It is clear from the documents that have emerged since the start of the Church’s four-year program that synodality calls to a deeply communal and bonded faith. In sum, all the baptized are to form Christian communities «who live the closeness of the day-to-day around the Word of God and the Eucharist».⁴

⁴ XVI ORDINARY GENERAL ASSEMBLY OF THE SYNOD OF BISHOPS, *A Synodal Church in Mission*. Synthesis Report of the First Session (4-29 October 2023), (28.10.2023), n. 8e,

One of the rich fruits – already – from the retrieved emphasis on synodality is «our awareness of our identity as the faithful People of God, within which each is the bearer of a dignity derived from Baptism and each is called to differentiated co-responsibility for the common mission».⁵ Clearly this deepened emphasis on the communal nature of our faith calls for a catechesis that reflects a participatory pedagogy, that actively engages all in the teaching/learning dynamic, nurturing community, and encouraging all to be agents in their life of faith.

Conversation

To pose an approach to catechesis within a paradigm of conversation is to swim against the still high-tide of “teaching as telling.” In many ways, traditional catechesis – at least from Trent to Vatican II – was the epitome of what Paulo Freire would call “banking education,” depositing information in passive receptacles and evaluating on how accurately students can repeat what was taught. A synodal church calls for a pedagogy whose defining paradigm is conversation, in which people are invited to speak their own word and to hear with open hearts the word of others – even if at times with disagreement. A synodal catechesis needs to be a ministry of listening and accompaniment,⁶ – with the listening implying that people be invited to speak and share their own word. We need «authentic listening in order to discern what the Spirit is saying to the Church»,⁷ and to each member personally. Each of us ever has a “word of God” to share; a synodal catechesis must provide a context that prompts and welcomes people to share their faith and opens them to the word of others. This is how we can catechize for a synodal Church.

Conviction

Formation in Christian faith will always require primary socialization into such identity. As the Synthesis summarize, «the first formation takes place in the family»,⁸ and, we can add, followed by enculturation into a Christian community. Yet, ultimately and for maturity of faith, synodality calls for a personally chosen faith. To be convicted in Christian faith is all the more needed in our “secular age.” Nothing less than an owned faith – rather than a simply inherited one – will thrive in our postmodern world and encourage our growth as a synodal community.

For the remainder of this essay, let us imagine the kind of catechesis needed to nurture *living* faith in a *synodal* church. Our growing together in synodality greatly depends on our practice of catechesis, and in particular the pedagogy that we employ in formal instruction. To state the obvious, and ever counting on the grace of God, it is the methodology employed in catechesis that shapes the learning outcome. So how are we to craft our pedagogy toward the learning outcome of *living* faith in a *synodal* Church?

<<https://www.synod.va/content/dam/synod/assembly/synthesis/english/2023.10.28-ENG-Synthesis-Report.pdf>> (last consulted 31 December, 2024). (Henceforth referred to as *Synthesis*).

⁵ *Synthesis*, n. 1a.

⁶ Cf. *Synthesis*, n. 16n.

⁷ *Synthesis*, n. 2d.

⁸ *Synthesis*, n. 14c.

I will first outline the catechetical *commitments* needed for such pedagogy and then, final section, the catechetical *practices* to implement it.

3. Catechetical Commitments to Educate for Living Faith in a Synodal Church

What might be the distinguishing commitments of a catechesis that educates people to integrate their lives and their faith into a *living* faith? The more we implement such a pedagogy, the more we will become a synodal church, with all receiving from and contributing to its mission and moving along together.

Let me preface here that I have been working toward such a catechetical approach for more than forty years, and now with renewed impetus from the horizon of the Church as a synodal community. I have written widely about it as a “shared Christian praxis approach” (more friendly as “bringing life to Faith and Faith to life”); it has been implemented in a great variety of cultural contexts, and across the lifespan. I have been informed in its foundations and practices by many scholars of pedagogy, including Aristotle, Augustine and Aquinas, Julian of Norwich, Angela de Merici and Maria Montessori, and by more contemporary scholars like John Dewey, Paulo Freire, and Maxine Greene. I have been further encouraged in this approach by the Church’s renewed consciousness and commitment to synodality; this will require a catechesis that enables people, in communion and conversation, to bring their lives to their Faith and their Faith to their lives.

However, I have also come to recognize that the distinguishing commitments of a *living* faith pedagogy in a *synodal* church are amazingly evident in the teaching praxis of the historical Jesus. Ironically, while the books about *what* Jesus taught could well fill a library, there has been precious little attention to his actual pedagogy – to *how* he taught. Nor did Jesus have a lock-step pedagogy that he used laboriously on every occasion. Yet we can detect a general style of teaching that marked his public ministry. As I outline some eight characteristics of a *living* faith and its *synodal* pedagogy, I will note how its commitments are echoed in the pedagogical praxis of Jesus.

3.1. Create a Welcoming Community

The revived notion of synodality calls for a catechetical community that welcomes and encourages all to be active participants in its pedagogy, teaching and learning together, contributing and receiving according to their personal style of engagement. All must be made to feel included, respected and that their contributions are taken seriously. That we develop the practice of such an inclusive pedagogy, promoting the participation of all, is essential, going forward, for becoming a synodal Church – and this from kindergarten onward!

We surely have a model of such hospitality and inclusion in the pedagogical praxis of Jesus. The most radical symbol of his inclusive community was his table fellowship, with all welcome, even hated tax collectors and public sinners. Then note his outreach to lepers, to the poor, to women, to people considered unclean, even to Roman officials – and the list goes on; all were welcome to hear his Gospel and receive his healing ministry. That such communal catechesis

must begin early, note Jesus' amazing outreach to children, and his frequent cant of "let the children come to me, for the reign of God belongs to such as these" (Mk 10:14). And Jesus fully included children in a culture where they were of the lowest social status, often the victims of harsh physical discipline.

3.2. *Conversation as Primary Mode of Discourse*

Though there is surely place for *presentation* within a synodal pedagogy, the primary paradigm needs to be one of *conversation*, with all the give and take that a good conversation entails. All must feel welcome to join the conversation and to actively participate according to their learning style. Note that the original document that launched the renewed move toward synodality stated that the core intent is «to give voice to the whole people of God».⁹ But it will help people to engage in such conversation if they have been so catechized. Suggesting as much, the *Instrumentum Laboris* for the First Session of General Assembly Synod of October 2023 states the intent of synodality as «to enter into a dynamic of constructive, respectful, and prayerful speaking, listening, and dialogue»¹⁰ – a paradigm of conversation. Pedagogically, a synodal catechesis must encourage conversation within and between participants, with the texts and symbols of Christian faith, and with the cultural world in which they live. A catechetical key to prompting participants to share their insights and wisdom will be to pose questions that elicit as much, and then to ensure that all are heard and taken seriously.

Though we typically image Jesus the Teacher as didactic – simply holding forth – his dominant style was one of conversation, often beginning with a parable from people's everyday lives (in the Synoptics) or an engaging metaphor (in John). Both are ways to engage people to think for themselves, prompting first a kind of inner conversation that would then flow out into the community. Note, too, that he posed direct or indirect questions over 300 times throughout the Gospels. Among the most significant, surely, was his "who do *you* say that I am?" (Mt 16:15), put to disciples on the road to Caesarea Philippi, deeply engaging their emerging faith. Note again, a favored location of Jesus' conversations-in-faith was at the table.

3.3. *Engage Participants' Lives and Interests*

Following on from hospitality and conversation, a pedagogy for *living* faith toward a *synodal* church needs a curriculum that engages people's everyday lives, their interests and concerns, their hopes and dreams, raising up life-centered themes that dispose them to become active participants by engaging their interests. Paulo Freire encouraged such pedagogy as turning people toward their own *realidad* – their situated reality in the world – in order to engage them with a "generative theme," something relevant to their lives. For effective catechesis, it is imperative to stimulate and then engage the felt interests of participants; as

⁹ FRANCIS, *Episcopalis Communio*. Apostolic Constitution on the Synod of Bishops, (15.9.2018), n. 6, https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20180915_episcopalis-communicio.pdf (last consulted 31 December, 2024).

¹⁰ *Instrumentum Laboris*, n. 18.

John Dewey was fond of saying, people learn little for their lives unless they are interested. A synodal pedagogy needs to craft the curriculum to be interesting to people's own lives and for their *living* faith in the world.

Jesus was an amazing example of a pedagogue who engaged people's personal interests. His central theme of the Reign of God was of urgent concern to the people of his time; he regularly aroused such interest by turning them to their daily life in the world. Again, the parables and metaphors are a prime example. Can't you imagine him, some early morning, down by the lakeshore with the people who were sorting fish – the little ones to go back in, the dead ones to the birds, and the good ones to market. Jesus, having observed a while, says, "You know, the reign of God is like people sorting fish" and then, with their interest aroused, he went on to teach them about who will belong – that it is not inevitable, there will be a sorting, etc. And he did likewise by comparing God's reign to women baking bread, a vineyard keeper hiring workers, a farmer sowing seeds, etc., ever encouraging people to live out God's reign in their daily lives.

3.4. *Participants to Share their own Word, To Name their Own Life*

From the beginning and throughout, the pedagogy must invite and welcome people to share their own truth from their daily lives and social situations; here good reflective questions are key. Prompting people to speak their own word, to name their own reality as persons, is the first step, claimed Freire, toward an emancipatory way of knowing. Such inviting to expression is the antithesis of "banking" education – depositing information in passive receptacles. And though a verbal way of sharing may be most typical, participants can do so through any mode of self-expression – art, symbols, writing, etc.

Again, Jesus constantly invited people to recognize their own reality and especially, as noted already, by the parables and metaphors he employed – things they could look through to see and recognize themselves and their lives. He wanted people to recognize what they were doing and what was being done around them – the present praxis of their historical situation. Note, too, how often Jesus posed a question to people who approached him, inviting them to first name their own reality and desire. For example, he asked the blind Bartimaeus, "What do you want me to do for you?" – though Jesus surely knew well what he would request. And Bartimaeus expressed his own desire: "Master, I want to see" (Mk 10:51).

3.5. *Critical Reflection on their Life in the World*

If a synodal catechesis is to encourage people to be agents of their faith, they must be encouraged to think for themselves – albeit not by themselves but in community with other Christians and with their shared faith. *Critical* here does not mean negative; from the Greek *krinein* the latter means more to discern than criticize. So being *critical* means to name the issues, to weigh evidence, to consider context, etc. Critical reflection not only asks people what they think but why they think they think that – becoming aware of how their life praxis is greatly shaped by their socio-cultural context. Note, too, that such critical reflection calls for engagement of the whole mind – reason, memory and imagination.

In our postmodern world, with its triumph of reason alone, we typically give it priority, often forgetting what we already know from *memory* or failing to *imagine* new possibilities.

Jesus was a critical (discerning) thinker writ large. He constantly invited people to question their taken-for-granted world and to imagine new possibilities for their life in faith. So much of his pedagogy is epitomized in his repeated “You have heard it said but I say” (Mt 5: 17-48). Indeed, his whole teaching of the Reign of God – and its vision of fullness of life for all – invited participants to deepen their critical reflection on their present reality, and to imagine alternatives. Likewise, his parables often invited people to a reversal in consciousness; so, the Samaritan is the neighbor, the prodigal is welcomed home, Lazarus goes home to God and the rich man to hell, and the list goes on. To say that Jesus encouraged “critical thinking” is an understatement; he demanded it of himself and of his disciples.

3.6. *Persuasive Access to Christian Story and Vision*

The content responsibility of all catechesis is that they render persuasive and ready access to the Christian faith we are to incarnate in daily life. To encourage people’s personal engagement with the tradition it can help to cast it as a grand overarching *narrative* – albeit with lots of dogmas and doctrines, symbols and sacraments etc. within it – that continues to unfold as we live into its vision for our lives. The *Directory for Catechesis* (DC, 2020) overall favors such “narrative language for catechizing,” precisely because it engages the “affective, cognitive, and volitional” of people’s lives.¹¹ So, I propose Story here as a metaphor of the whole corpus of Christian faith as represented by Scripture and Tradition. The Vision, then, entails all that the Story means for and asks of people’s lives toward *living* faith in a *synodal* church. Our catechetical accessing of the Christian Story/Vision should be persuasive, proposing to participants how it has been life-giving across the ages and can still be so for our time.

The heart of Jesus’ public ministry and from the beginning (Mk 1:15) was his proclamation of the Reign of God in the Synoptics and the analogous “light of life” in John; such was the summation of his whole Story/Vision. It was persuasive for people because God’s reign represented hope for the best of everything for everyone, or for life in abundance for all (Jn 10:10), and this as what God desires for humankind. And every aspect or symbol of Jesus’ great Story carried a Vision that invited people to embrace and do God’s will of fullness of life for all now – “on earth as it is in heaven.”

3.7. *Invite participants to personally appropriate Christian Story/Vision*

While personal appropriation should be encouraged throughout such catechesis, it is well to have an intentional moment when participants are explicitly invited to discern and make their own what is being taught. This movement echoes Lonergan’s emphasis on *judgment* as essential for authentic cognition. In brief and drawing upon the long history of Catholic epistemology (especially

¹¹ Cf. DC, nn. 207-208.

from Aquinas) Lonergan outlined authentic cognition as a fourfold dynamic, beginning with *attention* to data, moving then to *understanding*, which should then reach on to *judgment* and *decision* (note: so much teaching settles for *understanding*). While this *appropriation* moment echoes Lonergan's third dynamic of judgment, it amounts to participants discerning and appropriating what is being taught - "coming to see for themselves" and "making their own" the gift that Christian faith can be to their lives.

This *appropriating* movement can be as simple as asking participants, according to the Story/Vision presented, "so what is emerging for you now?" or "what are you coming to see for yourself," or "what make sense to you," or "what do you agree with, disagree with, or add to what is emerging." For younger children, questions can be as simple as, "so what did you hear" and "what stood out for you" or "what did you like best from this story and why," or "how might you take it heart, put it to work," etc. The undergirding pedagogy is to invite participants to integrate what they know from reflecting on their own lives-in-the-world with what is presented as Christian Story/Vision, encouraging them to integrate the two sources into their own personally embraced faith.

We can readily recognize Jesus encouraging such personal appropriation of what he was teaching. Rather than having people accept his teaching by authority, he ever desired them to come to "see and hear" for themselves - to make their own - the Story/Vision he was teaching. This is why he could bless those who had the ears to hear and the eyes to see (see *Mt 13: 16-17*) the truth he was teaching and to embrace it as their own. And that he left people free to follow their own discernment - even, at times, rejecting his teaching - is amply clear. So when a rich young man declined Jesus' invitation to join his company, because "he had many possessions" Jesus let him "go" (*Mt 19: 16-22*). And when many found his teaching too difficult and left his company, Jesus offered the same option to his inner circle of disciples (see *Jn 6: 66-68*).

3.8. *Invite to personal decision*

Corresponding to Lonergan's fourth and final move in the dynamics of cognition (i.e., *decision*) and in order to be formative toward *living* faith, every catechetical event should invite participants to *decide* how they are to put their faith to work in their daily lives. The decisions can be: *cognitive* - what they embrace with personal conviction; *affective* - how they feel or might pray about it; or *behavioral* - how they might respond by putting to work as *living* faith. And decisions may well be a combination of all three. While we cannot grade people, if grading be needed (e.g. in a school setting), on their personal outcomes and convictions, we can well evaluate their *understanding* of what has been taught, the discernment with which they *appropriate* the content, and the *responsibility* they take for their decisions - whatever they may be.

We already noted above how Jesus encouraged peoples coming to see for themselves and making the faith their own - all to lead on into the discipleship of *living* faith. Note, too, that when he called people to "come follow me" - his central invite to discipleship - the Greek verb there for "come" - *deute* - is more

of an invitation than a command. While Jesus consistently called people to a *living* faith, the call was ever by invitation.

And a final note on Jesus' pedagogy! Rather than making those pedagogical movements sound unduly laborious – as I might have done above – sometimes Jesus enacted the spirit of such a pedagogy within just one Gospel verse. For example, “Look at the birds of the air (engaging people's everyday lives); they do not reap or sow, or gather into barns (critical reflection); yet your heavenly Father feeds them (faith instruction). Are you not more important than many sparrows?” (invite to see for themselves and decide) (Mt 6:26).

4. Pedagogical Movements of a *Life to Faith to Life* Approach.

Now we must ask, how can such catechetical commitments be enacted consistently as an engaging pedagogy? How are we to translate such dynamics into a catechesis and one likely to educate toward a *living* faith while promoting a *synodal* Church. Echoing the commitments outlined above, I briefly offer here the pedagogical movements that can enact them. Note, too, this whole approach to catechesis is deeply grounded in conversation, with all participating according to their learning style; this is precisely what lends it the potential to encourage a *synodal* Church.

In an actual catechesis, the *life to Faith to life* approach (a.k.a Shared Christian praxis) can be implemented around a *focusing activity* and *five pedagogical movements*. Though the movements can occur, reoccur, combine, overlap, and vary in sequence (as with movements in a symphony), for the sake of clarity I lay them out sequentially here. You will readily note how they implement the commitments outlined above. After summarizing each movement, I will offer one brief example - suggested by my praxis in a parish catechetical program with twelve-year-old students and on the generative theme of “Jesus is our Friend”.

Focusing Activity:

Establish the Catechetical Curriculum around a Life/Faith Theme

Here the intent is twofold: a) to engage people as active participants in the teaching/learning dynamic; and b) to focus them on what for them is a generative theme of life or of life-in-faith, something of real interest and likely to engage because it is significant to their lives in the world.

- Limited to a fifty-five-minute class, we focused the theme and engaged our students by displaying a large image of a very friendly-looking Jesus surrounded by children, and simply said, “Today we will learn about the best friend you will ever have; someone who will always be your friend, no matter what. His name is Jesus”. At least we had their attention and personal interest.

Movement One (M1):

Expressing the Generative Theme in Present Praxis

Here the educator encourages participants to express themselves around the generative theme as realized or experienced in their present lives and situations. They can name what they themselves do or see others doing, their own feelings or thoughts or interpretations, their perceptions of what is going on

around them in their socio-cultural context, etc. - apropos the theme of the occasion.

- With the children, after the poster, we asked, “But first, what does it really mean to be a friend?” We invited them to choose someone they consider to be a good friend and then, taking paper and markers, to draw or represent their good friend. We invited them to share their drawings and to tell the story of their good friend if they wished; many did.

Movement Two (M2):

Reflecting Critically on the Theme of Life/Faith

The intent here is to encourage participants to reflect critically - i.e., with discernment - on the praxis they expressed in M1. As noted, critical reflection can engage reason, memory, imagination, or a combination of them, and can be both personal and socio-cultural. The key here is to encourage in-depth reflection that is shared in conversation as a teaching/learning community. The depth of reflection will depend on the developmental readiness of participants. However, I’ve learned not to underrate the potential of younger children for critical reflection provided it is around “concrete” themes of interest to their lives.

- Here we invited the children to more in-depth reflection with such questions as “What does it mean to be a good friend?” “How do we know when someone is a real friend?” “Why do we need friends in life?” “What are the joys of having a good friend? The demands?” “What makes for a best friend?” And so on. As a transition to Movement 3, we asked, “Have you ever thought of Jesus as a friend?” And added, “What kind of friend would you imagine Jesus might be *for you*?” Again, there was lots of sharing in conversation.

Movement Three (M3):

Accessing Christian Story and Vision

Here the pedagogical task is to teach persuasively the Christian Story/Vision around the generative theme of the occasion and this toward encouraging the participants in *living* faith within a *synodal* Church. They should have ready access to the truths, values, and spiritual wisdom of Christian faith around the theme - its Story - and how such faith is relevant to their lives and to be lived now, the Christian Vision.

- We gathered the children in a circle and told the story of Jesus’ special outreach and welcome for children. As found repeatedly in all three Synoptic Gospels, we painted a word picture and invited the children to imagine the scene: of parents trying to push their children through a huge crowd to get a blessing from Jesus, the disciples holding them back, but Jesus objecting with “let the children come to me.” Jesus then explained that theirs is the very reign of God, and encouraged the adults to become more childlike if they are to belong as well. As a sign of his loving care for them, Jesus embraced and blest the children (the Story). We reflected further on the kind of friend Jesus could be for them now, and what it asks of them to be a friend of Jesus (the Vision).

***Movement Four (M4):
Appropriating Christian Faith to Life***

M4 begins the move back to life, focusing precisely now on what students can learn *from* or learn *into* of Christian faith. The reflective pedagogy of M4 is to encourage participants to discern for themselves what this aspect of Christian faith might mean for their everyday lives and according to their own context and perspectives.

- With the children we engaged in conversation around questions that encouraged their own appropriation and “to see” for themselves. We asked, “So what do *you* think? Can Jesus really be your friend? What does that tell you about Jesus? About yourself? What are some of the challenges in being a friend to Jesus? How might you show that you are Jesus’ friend?”

***Movement Five (M5):
Making Decisions for Living Christian Faith***

Here participants are invited to discern and make decisions about the accessed truths, values, and spiritual wisdom of Christian faith, being encouraged to discern its meaning and embrace it as their own. Decisions can be cognitive, affective, or behavioral, shaping what people believe, how they might relate with God or others, or the values they want to embrace and live by. The hoped-for learning outcome will be the participants’ commitment to *living* Christian faith and working toward a *synodal* church.

- With the children we invited them to make a decision and to write it in their notebooks of “One thing I will try to do this week to show that I’m a friend of Jesus.” We welcomed them, as comfortable, to share their decisions. Many did.

In conclusion

I note briefly that this *life to Faith to life* approach has been well endorsed by the *Catechetical Directories* that have been issued by the Church since the Second Vatican Council. Since Vatican II it seems that the Church has been moving toward a participatory catechesis that encourages the integration of life and faith into *living* faith. I believe a *life to Faith to life* approach to catechesis outlined here is now the horizon for the whole Church and that such a participatory and conversational pedagogy is the most likely, by God’s grace, to educate for a *living* faith in a *synodal* Church.

Il futuro della catechesi. Per vivere la fede in una Chiesa Sinodale.

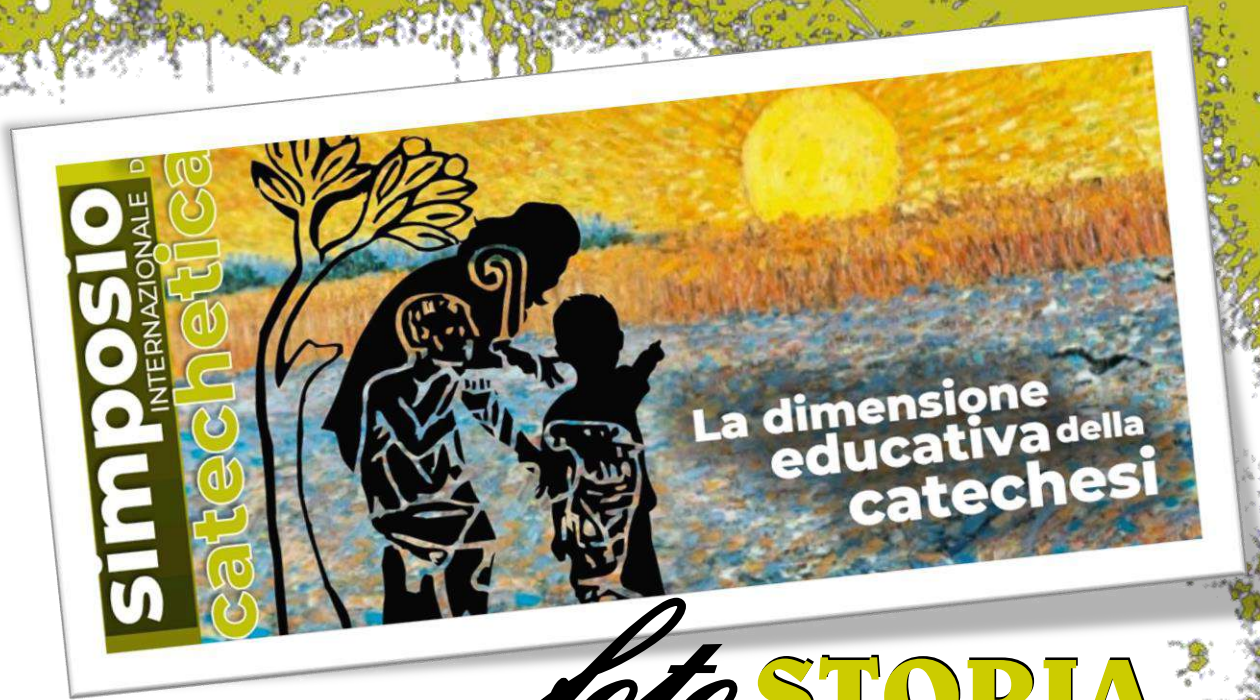
► SOMMARIO

Questo contributo ispirato dall'esperienza del Sinodo sulla sinodalità cerca di tracciare il futuro della prassi della catechesi, tenendo il passo con le dinamiche della fede viva, della fede vissuta e della fede vivificante. Elabora l'impegno catechetico di educare alla fede viva e sui movimenti pedagogici correlati a un approccio Vita alla fede alla vita, in una Chiesa sinodale.

► PAROLE CHIAVE

Comunità partecipativa; Fede vissuta; Fede viva; Fede vivificante;
Prassi cristiana condivisa; Sinodalità.

✉ thomas.groome@bc.edu



FotoSTORIA



Mostra del 70° dell'Istituto di Catechetica nell'Atrio di ingresso dell'UPS





foto
STORIA

8-9, nov 2024



I relatori principali

Prof. Joël Molinario

Prof. Luciano Meddi

Prof. Thomas H. Groome





foto
STORIA
8-9, nov 2024

simposio
internazionale
catechetica





foto
STORIA
8-9, nov 2024
simposio
INTERNAZIONALE
catechetica



Card. Ángel Fernández Artime



Mons. Valentino Bulgarelli

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



**SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE**
Istituto di Catechetica

Università Pontificia Salesiana

Questa testata è associata a

USPI
Unione Stampa Periodica Italiana

LAS
EDITRICE LAS