
L'insegnamento della religione nel contesto multireligioso. L'educazione religiosa come strumento di protezione del minore: quale rilevanza giuridica?

Teaching Religion in Multi-Religious Contexts. Religious Education as a means of Protecting Minors: What is its Legal Status?

RECIBIDO: 29 DE NOVIEMBRE DE 2019 / ACEPTADO: 19 DE FEBRERO DE 2020

Paola BUSELLI MONDIN

Avvocato della Rota Romana
orcid 0000-0002-4213-2429
paola.buselli@libero.it

Resumen: L'articolo trae spunto da una ricerca realizzata in Italia secondo la quale l'emergere del pluralismo religioso nella società contemporanea deve stimolare un rinnovamento del metodo con cui si insegna la religione nella scuola pubblica. Si possono invocare ragionevoli argomenti per sostenere che questo rinnovamento metodologico potrebbe divenire paradigmatico anche per l'insegnamento della religione cattolica. In primo luogo perché è in grado di confrontare le varie confessioni religiose senza annullare o, al contrario, rafforzare le loro differenze. Secondo, perché rispetta le radici storiche e l'apprezzamento sociale della religione praticata in ogni stato, tenendo presente che la sfida del multiculturalismo religioso non è riducibile a quale religione invocare (o insegnare) nello spazio pubblico, ma piuttosto consiste nell'identificare quale religione possiede l'autorevolezza culturale più appropriata per condurre un dialogo interreligioso costruttivo. Terzo, perché può stimolare una riflessione giuridica sull'identità religiosa di ogni cittadino e sui suoi doveri (oltre che diritti) religiosi.

Parole chiave: Conflitti di valore, Ermeneutica esistenziale, Metodo aconfessionale.

Abstract: The context for this analysis is a study carried out in Italy which concluded that the teaching of the Catholic religion at school may be adapted to current religious pluralism only through a new methodological approach; a hermeneutic-existential renewal that, although typical of the teaching of the Catholic religion in Italy, may be seen as paradigmatic for three reasons. Firstly, because it is capable of comparing various religious confessions without erasing or reinforcing their differences. Secondly, because it respects the historical roots and social value attributed to religion in all states, bearing in mind that the challenge of religious multiculturalism cannot be reduced to which religion is to play a role in the public sphere, but consists of identifying which religion has the appropriate cultural weight to ground constructive interreligious dialogue. Thirdly, because it can also foster legal reflection on the religious identity of each citizen and on their religious duties.

Keywords: Conflict of Value, Existential Hermeneutics, A-confessional Method.

SOMMARIO: Premessa: *proteggere*, una parola chiave. 1. Il multiculturalismo religioso: un “conflitto” da proteggere. 2. Cosa significa insegnare religione oggi? 2.1. *Insegnare per proteggere e non solo per istruire*. 2.2. *L'identità religiosa del cittadino come bene giuridico da proteggere*. 3 Come insegnare religione oggi? 3.1. *Metodo confessionale o non confessionale? Un dualismo da superare*. 3.2. *L'istruzione religiosa come dovere civico da proteggere. Un esempio nel rapporto cibo e religione*. 4. Chi è oggi l'insegnante di religione? 4.1. *L'insegnante di religione: è chiamato a proteggere solo una religione o anche un dialogo religioso?* 4.2. *L'insegnante di religione: un paradigma istituzionale da proteggere*. Considerazioni conclusive: *protezione* come risposta dovuta.

PREMESSA: *PROTEGGERE*, UNA PAROLA CHIAVE

La protezione dei minori (tema centrale di questo convegno) si impone nel contesto religioso multiculturale attuale come imperativo impellente anche per l'insegnamento della religione cattolica a scuola. Il significato dell'insegnamento (cosa significa oggi insegnare religione?), il metodo seguito (in che modo oggi si deve insegnare religione?) e l'identificazione del ruolo professionale coinvolto (chi è oggi identificabile come insegnante di religione?) possono in effetti oggi essere riqualeficati proprio alla luce della protezione del minore quale nuovo paradigma ermeneutico dell'istruzione religiosa. La nostra riflessione muoverà i propri passi da un recente studio condotto in Italia sulla condizione dell'IRC¹ e sulle sue prospettive future di sviluppo², in cui gli studiosi coinvolti (tutti concretamente impegnati sul fronte pedagogico-didattico) sono d'accordo nel perseguire una radicale revisione *metodologica* dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica. Una revisione la cui nota dominante è proprio intonata sulla necessità di *proteggere* la maturazione della personalità religiosa degli studenti.

¹ IRC sta per insegnamento della religione cattolica.

² Cfr. AA. VV. (a cura di R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019. Si tratta di uno studio che è maturato all'interno dell'esperienza italiana dell'insegnamento della religione cattolica, ma che può proporsi come paradigmatico. Esso infatti coglie dal pluralismo religioso la necessità di elaborare un rinnovamento metodologico (pedagogico-didattico) nell'insegnamento della religione cattolica nella scuola (pubblica e privata), in considerazione del fatto che il pluralismo viene a ri-significare la stessa valenza religiosa dello “spazio scuola”.

Cosa significa oggi insegnare religione cattolica?, in che modo oggi si deve insegnare religione?, chi è oggi identificabile come insegnante di religione? sono interrogativi “noti” che richiedono oggi risposte rinnovate, meglio rispondenti alle esigenze proprie della società contemporanea, caratterizzata da un pluralismo religioso dal duplice volto: non solo pluralismo “delle religioni”, ma anche pluralismo “della religiosità”. Mentre il primo (il pluralismo delle religioni) indica le tante e diverse dimensioni e culture religiose, il secondo (il pluralismo delle religiosità) indica invece le tante e diverse dimensioni che la religiosità può assumere all’interno di una stessa religione. Basti solo pensare che all’interno della stessa religione cattolica (nonostante l’unicità del magistero) si apre un diffuso e pervicace dibattito culturale che riguarda aspetti essenziali, come ad esempio: la differenza sessuale, il matrimonio, l’alimentazione³, la spiritualità, la bioetica, la relazione tra i fedeli e l’autorità religiosa, la nozione di straniero ed il rapporto con lui⁴. Senza contare poi quanto le specifiche vicende degli abusi sessuali stiano destabilizzando l’autocoscienza ecclesiale⁵. Non si tratta perciò solo di fare i conti con l’esistenza di tante religioni, ma anche (e qui il confronto si fa più complicato) con l’esistenza di diverse e diversificate sensibilità religiose all’interno di una stessa religione, anche in ambito cattolico. E a ben vedere, è proprio quest’ultimo pluralismo (della religiosità appunto) quello più arduo da fronteggiare, perchè mette in discussione i vecchi e consueti valori e modelli (anche giuridici) con cui anche la propria religione si esprime, avanzando questioni nuove la cui soluzione non può essere più solo ricercata e confortata dalla tradizione, ma anche elaborata con argomenti rinnovati, che tengano conto della sensibilità e mentalità contemporanea⁶. E’ dunque questo duplice volto del pluralismo religioso (pluralismo della religione e pluralismo della reli-

³ All’interno della religione cattolica, ad esempio, è presente l’associazione dei cattolici vegetariani, per i quali la dieta vegetariana si porrebbe come un comando divino, cfr. A. GENTILI – M. BOGAZZI, *Cibo (e sesso). Natura, cultura, spiritualità*, Ancora, Milano 2019.

⁴ Cfr. AA. VV., *L’esperienza religiosa della Generazione Millennial: la ricerca nazionale “Giovani e Religione”*, Religioni e Società 34 (2019); R. ROMIO, *Introduzione*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 23.

⁵ Cfr. I. GUANZINI, *Europa con o senza religione? Il contributo di Romano Guardini a una interpretazione religiosa dell’Europa del presente e del futuro*, Humanitas 74 (2019) 2-3, 171.

⁶ Cfr. P. CONSORTI, *Diritto e religione*, Laterza, Bari-Roma 2014, 249.

giosità) ad invocare e sostenere l'importanza di un'istruzione religiosa che sia anche *protettiva* appunto, e non solo formativa, capace di proteggere la religiosità del minore e non solo di trasmettere conoscenza religiosa⁷. Un'istruzione quindi idonea a difendere il minore dai pericoli di una religiosità rigidamente individualista e anarchica, da un lato, o rigidamente gerarchica e assoggettata, dall'altro; a tutelare l'interesse del minore a sviluppare una religiosità che non sia autoreferenziale e neppure asservita, ma veracemente critica⁸; a incrementare nel minore uno sviluppo umano e spirituale maturo e costruttivo⁹.

Ragionare in termini *protettivi* rimane poi un'operazione che riveste anche una peculiare rilevanza giuridica¹⁰. I tre interrogativi sopra richiamati evocano ciascuno anche nuove sfide specificatamente istituzionali. Si allude alla identificazione giuridica del concetto di confessione religiosa: se e come lo Stato può proteggere oggi l'identità di una confessione religiosa? Si allude all'inquadramento costituzionale dell'istruzione religiosa: l'istruzione religiosa solo come 'diritto religioso' o anche 'dovere civico'? Si allude allo status istituzionale dell'insegnante di religione: se e come l'insegnante di religione deve essere ritenuto un testimone e un professionista?

1. IL MULTICULTURALISMO RELIGIOSO: UN "CONFLITTO" DA PROTEGGERE

Il binomio protezione del minore, da un lato, e istruzione religiosa, dall'altro, sottende dal punto di vista psicosociale una dinamica conflittuale simile a quella già richiamata in altro studio a proposito del rapporto scuola e famiglia¹¹. Questa analogia, tuttavia, non significa piena coincidenza, perché la prospettiva della protezione del minore

⁷ Cfr. F. GRAZIAN, *Per uno statuto giuridico del minore nella Chiesa*, Quaderni di Diritto Ecclesiale 32 (2019) 16.

⁸ Cfr. *ibidem*, 18.

⁹ F. FELIZIANI KANNHEISER, *I bisogni della personalità religiosa e i processi educativi dell'IRC*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 233-251.

¹⁰ Cfr. M. LUGATO, *La responsabilità di proteggere: spunti di riflessione*, Archivio Giuridico 235 (2015) 303-328.

¹¹ Cfr. P. BUSELLI MONDIN, *Scuola e famiglia. Quale alleanza educativa è possibile in un contesto multietnico e multireligioso?*, Ius Ecclesiae 1 (2017) 91-112.

conserva esigenze proprie e peculiari che modificano i margini della conflittualità sottesa. Interpretare, infatti, l'istruzione religiosa dal punto di vista della protezione del minore significa mettere a tema i risvolti pratici che la multiculturalità religiosa comporta nella dinamica dello sviluppo umano e spirituale del minore, al di là ed oltre la dinamica del rapporto scuola-famiglia.

Qui, in modo particolare, sono in gioco (in conflitto) la capacità del minore di proteggere (nel senso di gestire) lo sviluppo della propria religiosità (*conflitto intrapersonale*); la capacità delle relazioni sociali di proteggere (nel senso di sostenere) lo sviluppo della religiosità dei minori (*conflitto interpersonale*); la capacità dell'insegnante di proteggere (nel senso di promuovere) lo sviluppo della religiosità del minore (*conflitto esterno*); lo stile con cui a livello istituzionale si protegge (nel senso di tutelare) lo sviluppo della religiosità del minore (*conflitto organizzativo*)¹².

Il *conflitto interpersonale* chiama in causa il ruolo delle relazioni sociali nell'educazione religiosa. La questione di fondo riguarda se, come e fino a che punto la sensibilità religiosa possa entrare a far parte del senso civico con cui si deve condurre la vita sociale. Al riguardo si può sostenere che per evitare di risolvere in uno scontro continuo il rapporto tra le diverse culture religiose occorre probabilmente una cultura che sappia individuare nella relazione sociale ciò che valorizza le differenze religiose, senza negarle, né volerle mediare (con strumenti di compromesso, negoziazione, assimilazione). Questo significa promuovere e potenziare ciò che lega e tiene insieme i (diversi e differenti) fedeli (nonostante ed al di là le loro differenze religiose), ossia il livello empatico-relazionale della loro convivenza sociale. Ecco che la prospettiva della protezione dei minori risulta quanto mai funzionale a riconoscere nell'insegnamento della religione un'istituzione civile che deve fornire «i valori ultimi che motivano l'agire civile»¹³. Questo sig-

¹² Il concetto di conflitto rimanda ad uno spazio ove sussiste una tensione tra varie esigenze che vanno tra loro composte, ricomposte e integrate, cfr. D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Casale Monferrato 2011.

¹³ P. DONATI, *Una società civile "possibile": quale progetto?*, in AA. VV. (a cura di P. DONATI – I. COLOZZI), *Religione, società civile e stato: quale progetto?*, EDB, Bologna 2001, 119.

nifica approfondire la “matrice teologica” (il senso religioso) della società civile, ossia approfondire come le diverse culture rispondono alla domanda “dov’è Dio?”¹⁴.

Il *conflitto esterno* chiama in causa l’importanza di mettere a punto una forma d’insegnamento che sia efficace e non solo efficiente, ossia capace non solo di garantire un’alfabetizzazione duratura, ma anche di stimolare la sensibilità religiosa dello studente. La questione di fondo riguarda se, come e fino a che punto la formazione religiosa possa trasmettere nozioni che rimangano (senza perdersi) nel bagaglio culturale degli studenti e che ne stimolino anche la stessa sensibilità religiosa¹⁵. A tal fine si segnala quanto gli insegnanti di religione ritengano necessario approfondire la propria formazione in discipline come quella educativo-pedagogico-didattica, comunicativo-relazionale, interculturale-interreligiosa e psico-sociologica¹⁶, proprio al fine di introdurre un nuovo tipo di scolarità, più esigente, più profondo, più critico, che non si accontenta di impartire ai giovani un bagaglio di informazioni, bensì cerchi di far loro capire e assimilare che senso ha essere uomo e donna, che senso ha vivere in relazione, che senso ha avere una cultura piuttosto che un’altra¹⁷.

Il *conflitto organizzativo* intercetta lo stile istituzionale con cui concretamente si protegge la cultura religiosa del minore¹⁸. La questione di fondo riguarda se, come e fino a che punto la cultura religiosa possa oggi divenire un bene comune tutelabile da parte dello Stato¹⁹. Ci si domanda, in particolare, se il dovere dello Stato di rimuovere gli ostacoli di ordine sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana (come prescrive l’articolo 3 della Costituzione italiana) non

¹⁴ I. COLOZZI, *Matrice teologica e società civile*, in AA. VV., *Religione, società civile e stato*, cit., 13.

¹⁵ Cfr. G. BELLINI, *L’educazione religiosa (cattolica) scolastica oggi in Italia. Questioni aperte*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 81-82.

¹⁶ Cfr. S. CICATELLI, *Lo stato dell’IRC in Italia. I risultati di una ricerca recente*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 147-167.

¹⁷ Cfr. A. V. ZANI, *Educazione e insegnamento nel magistero della Chiesa cattolica*, *Ius Ecclesiae* 2 (2018) 401-418.

¹⁸ Cfr. S. MÜCKL, *Il collegamento tra il diritto canonico e il diritto ecclesiastico in materia di insegnamento*, *Ius Ecclesiae* 2 (2018) 473-494.

¹⁹ Cfr. N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, Libellula, Tricase (Le) 2012, 202.

debba implicare oggi il dovere di predisporre nei programmi scolastici di tutte le scuole (dalla primaria alle superiori) un'istruzione religiosa che sia obbligatoria (e non più opzionabile) fino al conseguimento del diploma. L'obbligatorietà dell'istruzione religiosa è una necessità dalla società plurale: non si può convivere in una società religiosamente plurale se non si viene anche educati al pluralismo religioso. Il pluralismo religioso per essere ben gestito e vissuto deve essere conosciuto, quindi insegnato. La convivenza tra diverse culture religiose deve divenire una mentalità comune, perché in mancanza non potrà realisticamente divenire anche un bene comune vivibile e comprensibile²⁰. E quale luogo migliore la scuola, appunto, per educare ad una mentalità plurale e pluralista²¹. Con una precisazione. Il pluralismo religioso qui invocato non implica alcun sincretismo né relativismo religioso, proprio perché l'insegnamento della religione in ambito scolastico deve acquisire una peculiare metodologia che lo differenzia da una catechesi²².

Il conflitto intrapersonale intercetta il legame tra il minore e le persone per lui affettivamente significative²³. La questione di fondo riguarda se, come e fino a che punto si possa riconoscere un'interconnessione tra lo sviluppo umano affettivo e quello religioso, considerato che proprio nei legami affettivi vengono collocate e fondate le radici e le premesse per lo sviluppo umano della religiosità: «L'educazione affettiva rimane un elemento decisivo dell'esperienza religiosa: spesso alla base di difficoltà spirituali, di crisi vocazionali, di dubbi nella fede, si riscontra un dialogo insufficiente tra vita religiosa e patrimonio umano, cognitivo e affettivo»²⁴. Questo conflitto sintetizza i tre precedenti perché raccoglie i risultati della loro interrelazione in un luogo, quello

²⁰ Cfr. V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: il quadro giuridico postconcordatario*, in AA. VV. (a cura di A. MELLONI), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 183.

²¹ Cfr. R. ROMIO, *Quale futuro per l'educazione religiosa scolastica?*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 375.

²² Cfr. G. MIGLIORINI, *Profilo storico dell'IRC in Italia. Un lungo percorso a ostacoli*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 177.

²³ Cfr. M. DIANA, *Ciclo di vita ed esperienza religiosa. Aspetti psicologici e psicodinamici*, EDB, Bologna 2004, 43.

²⁴ G. CUCCI, *Esperienza religiosa e psicologia*, La Civiltà Cattolica, Roma 2013, 31.

dell'interiorità del singolo, che è l'autentico motore della religiosità vissuta e praticata²⁵.

Le quattro conflittualità indicate non vanno dunque colte in maniera giustapposta bensì integrata, perché si integrano e significano vicendevolmente, venendo tutte ad intercettare nel rapporto cultura e religione un unico *conflitto di valori* (che mette in gioco l'identità religiosa del cittadino)²⁶, ove predominano due forze tra loro contrastanti: *separazione dalla religione/indifferenza religiosa*, la prima, *dominazione di una religione/supremazia religiosa*, la seconda. Tra queste forze emerge una terza, l'*umanizzazione religiosa*, più adatta a fornire una ragionevole gestione (non soluzione) della tensione sottesa a ciascun conflitto, proprio perché (quasi paradossalmente) esente dalla pretesa di risolverli definitivamente, ma piuttosto fornita della capacità di indicare un *metodo* per affrontarli. Un metodo per il quale lo spirituale ed il temporale rimangono due prospettive per approcciarsi alla religione, necessarie e distinte. Necessarie perché due costanti dell'essere umano, che è nel contempo cittadino e fedele²⁷. Distinte nel senso che la loro distinzione deve essere concepita come relazione tra due prospettive che interagiscono senza separarsi (fideismo, da un lato, o razionalismo, dall'altro) e senza fondersi (clericalismo, da un lato, o laicismo, dall'altro), bensì integrandosi laicamente, per rispondere al bisogno umano di trovare un senso al vivere e al morire, di cercare la pace, di aspirare al bene. Ed è proprio alla luce di questa terza forza che si ispira lo studio richiamato in premessa, ove si mette a punto una nuova metodologia che vuole riscattare l'insegnamento della religione cattolica da ogni approccio fideistico, razionalistico, clericalistico o laicistico, a vantaggio invece di un approccio che sia autenticamente umanizzante e capace di interagire con qualsiasi altra cultura religiosa.

²⁵ A. M. RIZZUTO, *Processi psicodinamici nella vita spirituale e religiosa*, TreDimensioni 3 (2006) 19.

²⁶ P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale: declinare le differenze con la "ragione relazionale"*, in AA. VV. (a cura di P. DONATI), *Laicità: la ricerca dell'universale nelle differenze*, Il Mulino, Bologna 2008, 171.

²⁷ Cfr. M. TIGANO, *Docenti di religione cattolica e nomina a termine: stato giuridico e funzione delle "Intese"*, Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica 3 (2018) 832.

2. COSA SIGNIFICA INSEGNARE RELIGIONE OGGI?

2.1. *Insegnare per proteggere e non solo per istruire*

Insegnare religione oggi significa proteggere (a titolo oneroso) la *religiosità in cammino* dello studente.

Guardare l'istruzione religiosa dal punto di vista della protezione del minore e non semplicemente della conoscenza religiosa significa pensarla come una disciplina che a titolo speciale è chiamata ad aiutare i giovani a capire l'importanza di approfondire la premessa etica e religiosa dell'agire umano, civile e sociale²⁸. Ecco che insegnare religione oggi non significa solo promuovere una conoscenza religiosa ma anche provocare una nuova sensibilità religiosa, capace di confronti critici e di scelte sentite²⁹. Le difficoltà che oggi in modo particolare incontra un insegnante di religione nel proteggere l'umanità in cammino del minore sono legate all'*inafferrabilità* del concetto odierno di religione, da un lato, ed all'*instabilità* del concetto di religione che i minori possiedono.

Quanto all'*inafferrabilità* del concetto odierno di religione, si deve tenere presente la crisi del modello razionale, naturale ed universale della nozione di religione³⁰, dovuta alla polisemia che nel tempo la cultura religiosa ha rivelato³¹. Polisemia che, in particolare, riflettono i diversi contesti istituzionali in cui la religione viene insegnata, ove si distinguono diversi contenuti semantici a seconda del paradigma istituzionale (P1-politico-concordatario, P2-accademico-curricolare, P3-etico-valoriale) con cui si interpreta la religione dei cittadini³². Paradigma che, a sua volta, influenza la legittimazione e la funzione stessa dell'insegnamento della religione a scuola, sicchè secondo il primo

²⁸ I. COLOZZI, *Laicità e Scuola*, in AA. VV., *Laicità: la ricerca dell'universale nelle differenze*, cit., nota 15, 237.

²⁹ Cfr. S. ANGELETTI, *The Children Act: alla ricerca del 'superiore interesse' del minore tra famiglie, comunità religiose e giudici*, in www.statoechiese.it, n. 20 (2019).

³⁰ Cfr. M. ROSATI, *La religione invenzione dell'Occidente? La centralità del rito*, Vita Monastica 73 (2019) 271.

³¹ F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa nelle scuole pubbliche in contesto europeo: sviluppi recenti, condizioni attuali, prospettive*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 109.

³² Cfr. IDEM, *Scuola e università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica*, in AA. VV., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., 59-97.

(P1-politico-concordatario), l'insegnamento sarebbe funzionale a «tenere cementata una società civile a maggioranza monoconfessionale»³³; per il secondo (P2-accademico-curricolare), l'insegnamento «rientra come compito di una scuola delle competenze in una società della conoscenza»³⁴, mentre per il terzo (P3-etico-valoriale) l'insegnamento sarebbe funzionale a «puntellare la coesione sociale esposta al rischio, fornendo principi ispiratori e buone pratiche di convivenza ... in una prospettiva di rispetto dei diritti umani e quindi della libertà religiosa»³⁵. Come dimostra l'opera che fa da sfondo a questo studio, tuttavia, le distinzioni che questi paradigmi indicano non esistono “in purezza” perchè si contaminano ed integrando vicendevolmente³⁶. Il carattere polisemico della religione ha in effetti progressivamente prodotto in Europa la diffusione di modelli didattici improntati su una «pervasiva pedagogia dell'intercultura»³⁷ oppure declinati in «termini extra-teologici» oppure confluiti in corsi di religioni affidati ad «aree disciplinari contigue»³⁸, oppure sostituiti con insegnamenti ove il religioso scompare «come è capitato tra il 2017 e 2018, nel Lussemburgo e nel Belgio»³⁹.

L'inafferrabilità sopra richiamata, a ben vedere, provoca lo stesso *rapporto tra religione e Cristianesimo*: «il cristianesimo è una religione? Rispondere che, nei fatti, non lo è, significherebbe ignorare secoli di storia e di cultura, non solo religiosa. Nonostante ciò, bisognerà pure che il cristianesimo si riappropri della singolarissima novità offerta dal Vangelo... Da ciò, tuttavia, non è scontato che il cristianesimo in se stesso sia stato “pensato” come religione, anche se, nei fatti, storicamente, è innegabilmente venuto avanti *anche* come tale»⁴⁰. *L'inafferrabilità* del concetto di religione si complica poi di fronte alla diffusione di movimenti religiosi che difendono una spiritualità non religiosa (senza Dio)

³³ *Ibid.*, 92.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, 66.

³⁷ F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 110.

³⁸ *Ibid.*, 110.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ S. GUARINELLI, *Religiosi, teologici, psicologi*, TreDimensioni 11 (2014) 124.

oppure un umanesimo ateo⁴¹, venendosi così a modificare negli anni la stessa *legittimazione* dello studio scolastico della religione: «dalla tradizionale ragione teologico-pastorale (“i diritti della Chiesa nella scuola”), o politico-diplomatica (la confessione cristiana privilegiata come religione civile, o quasi) si è passati a una legittimazione pedagogico-scolastica, fondata su una gamma di argomenti che spaziano dall’argomento storico-culturale ... all’argomento antropologico ... all’argomento educativo-critico»⁴².

Quanto all’*instabilità* del concetto di religione che i minori possiedono si allude al fatto che sovente la stessa religione dei figli viene contesa (anche giudizialmente) tra i genitori o tra i figli stessi e i genitori⁴³, oppure al fatto che sovente gli alunni provengono da famiglie che hanno abbandonato qualsiasi pratica religiosa o che alternano pratiche religiose differenti o che seguono diversi e alterni stili di vita (ecologico, alimentare o affettivo, ad esempio) che confondono la religiosità dei figli⁴⁴. Senza contare poi la “schizofrenia” manifesta di talune famiglie ove i genitori si mostrano zelanti credenti (riducendo la religione ad una questione estetica), ma poi in realtà vivono da impenitenti non credenti, lasciando i figli confusi e disorientati⁴⁵.

2.2. *L'identità religiosa del cittadino come bene giuridico da proteggere*

La polisemia che contraddistingue oggi il fenomeno religioso coinvolge anche il giurista, laddove chiamato a concettualizzare il concetto di appartenenza religiosa per delimitare e tutelare (sotto il profilo civile e penale) non solo la libertà religiosa rispetto la libertà di coscienza e la libertà di pensiero, ma anche l’identità di una confessione

⁴¹ Cfr. F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 108.

⁴² *Ibid.*, 109.

⁴³ P. MOROZZO DELLA ROCCA, *Responsabilità genitoriale e libertà religiosa*, Il Diritto della famiglia e delle persone 1 (2012) 1714.

⁴⁴ G. TERENCE, *Identità di Sé: la nuova proposta transmoderna*, TreDimensioni 7 (2010) 135.

⁴⁵ A. MANENTI, *Vivere gli ideali/2. Fra senso posto e senso dato*, EDB, Bologna 2003, 221.

religiosa rispetto altre associazioni⁴⁶, oltre che la relazione tra diritto religioso e quello statale ed il rapporto tra esigenze di fede e di ordine pubblico.

Molte e complesse sono le problematiche implicate, ma qui vale la pena richiamarne in modo particolare tre.

Se, come visto, insegnare religione significa proteggere l'identità religiosa del minore, ci si chiede in che modo oggi lo spazio giuridico che gli stati devono concedere alla religione possa svolgere questa funzione protettiva⁴⁷. In questa prospettiva il bene da proteggere non è solo quello proprio di una confessione religiosa, bensì quello comune (civico), perché la religione nello spazio pubblico diventa funzionale non solo alla libertà religiosa del cittadino, ma anche alla stessa convivenza civile tra cittadini di fedi differenti. Da questa prospettiva la religione, pertanto, va intesa come: «la prima istituzione della società civile se e nella misura in cui essa fornisce i valori ultimi che motivano l'agire civile»⁴⁸. Questo significa per lo stato elaborare un sistema capace di *trattare il pluralismo religioso in termini di identità anziché di interesse*⁴⁹, *distinguendo tra diritto come attività istituzionale e diritto come ricerca del bene comune*⁵⁰. *La questione di fondo non è proteggere un interesse confessionale* (ad esempio, con benefici fiscali, economici, patrimoniali, sociali), *bensì proteggere lo sviluppo dell'identità del cittadino*, che è anche un fedele (quand'anche si professi ateo), nel senso che è sempre portatore di valori, qualsiasi essi siano. Ciò che identifica un cittadino non è solo il suo certificato di nascita (cittadino), ma anche la sua cultura religiosa, a qualsiasi valore essa si ispira (cittadino-fedele)⁵¹. Ecco che lo spazio giuridico da concedere alle reli-

⁴⁶ Cfr. L. BARBIERI, *Per una definizione giuridica del concetto di confessione religiosa*, Rubettino, Soveria Mannelli 2001.

⁴⁷ Come già avviene nel diritto internazionale, cfr. M. LUGATO, *La responsabilità di proteggere...*, cit.

⁴⁸ Cfr. P. DONATI, *Una società civile "possibile": quale progetto?*, cit., 119-120.

⁴⁹ P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale*, cit., 195.

⁵⁰ Cfr. P. DONATI, *Una società civile "possibile": quale progetto?*, cit., 115.

⁵¹ Cfr. A. G. CHIZZONITI – A. GIANFREDDA – D. MILANI, *Cittadini-fedeli, fedeli-cittadini: coordinate, limiti e problematiche della libertà religiosa alimentare in Italia e in Europa*, in AA. VV. (a cura di G. COLOMBO), *A tavola con Dio e con gli uomini. Il cibo tra antropologia e religione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, 104-105.

gioni non può essere declinato solo nei termini del rapporto istituzionale tra stato e confessioni religiose, bensì nei termini del bene comune che i cittadini-fedeli (anche di diversa fede) possono costruire insieme, cui è dunque funzionale una laicità la cui risposta «al pluralismo di fatto (la società multietnica e pluriculturale) non consiste nell'evitare, annullare o ugualizzare ogni differenza nella sfera pubblica, creando un contesto (del tutto formale e retorico) di “uguali opportunità”, ma nel saper gestire le differenze in maniera sinergica e reciprocitaria»⁵².

In secondo luogo, e conseguentemente, di fronte all'importanza di proteggere l'identità del cittadino-fedele (e non un mero interesse confessionale), la polisemia del fenomeno religioso diviene una questione rispetto alla quale anche lo stato conserva un dovere “identificante”, e non nel senso che l'identità religiosa del cittadino dipende dallo Stato, ma piuttosto nel senso che allo stato spetta il dovere di “identificare” ossia comprendere chi sono i propri cittadini anche dal punto di vista strettamente religioso (e non solamente anagrafico, o dello stato civile o fiscale o reddituale)⁵³. In proposito vale la pena ricordare che di fronte agli articoli 9 della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo e 10 della Carta di Nizza (ove si distinguono la libertà di coscienza, di pensiero e religiosa), la dottrina si è divisa tra chi sostiene la dissoluzione del concetto di libertà religiosa e chi, invece, ritiene che si debba concedere un autonomo spazio alla libertà religiosa⁵⁴. Da un lato, poi, si sostiene che sarebbe anticostituzionale fornire delle definizioni di confessione religiosa da parte dello Stato, mentre dall'altro si sostiene il contrario, ossia che lo Stato sia invece costituzionalmen-

⁵² P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale*, cit., 177.

⁵³ Cfr. L. BARBIERI, *Per una definizione giuridica del concetto di confessione religiosa*, cit., 214; S. FERRARI, *La nozione giuridica di confessione religiosa (come sopravvivere senza conoscerla)*, in AA. VV. (a cura di V. PARLATO – G. B. VARNIER), *Principio pattizio e realtà religiose minoritarie*, Giappichelli, Torino 1995, che in proposito auspica positivamente l'introduzione di un sistema di registrazione delle confessioni religiose, come in atto in Spagna e negli altri paesi del Vecchio Continente, 43-47.

⁵⁴ E. ROSSI, *Le “confessioni religiose” possono essere atee? Alcune considerazioni su un tema antico alla luce di alcune vicende nuove*, in www.statoechiese.it, n. 27 (2014) 22. Nello stesso senso, cfr. S. PRISCO – F. ABBONDANTE, *Intendersi sulle Intese*, in www.statoechiese.it, n. 3 (2018).

te chiamato a farlo⁵⁵. Ecco che, nell'ambito di tale dibattito, diviene apprezzabile la posizione di chi, in merito alla definizione di confessione religiosa, attribuisce allo Stato un ruolo né passivo né esclusivo, ma di condivisa partecipazione con le religioni, proprio per il dovere dello stato di identificare anche spiritualmente chi sono i propri cittadini-fedeli⁵⁶. Questo non significa che lo Stato debba fornire rigide definizioni (che sarebbero sempre inadeguate), ma piuttosto che lo Stato debba individuare un paradigma (dei criteri) con cui identificare le confessioni religiose che possono avere spazio nel proprio ordinamento giuridico⁵⁷. Nel momento in cui una confessione religiosa si affaccia nello spazio pubblico di uno stato, essa acquista un nuovo contesto semantico (extra-religioso) che non sostituisce ma si aggiunge a quello interno ad essa (intra-religioso), dove la semantica religiosa (cosa sia religioso e cosa non lo sia) diviene questione comune allo stato insieme alla religione (senza esclusività da parte dell'uno o dell'altra), da condividere e definire in modo "sinergico e reciprocitario" da parte dello Stato e delle religioni in esso operanti, tenendo conto delle peculiari condizioni storico-culturali che caratterizzano i rapporti tra i loro rispetti ordinamenti giuridici⁵⁸. E' necessario che lo stato sappia e comprenda chi sono i propri cittadini anche come fedeli (e non solo come maschi o femmine, coniugati o single, al di sopra o al di sotto di un dato livello reddituale, residenti o domiciliati, ecc.)⁵⁹, e a tal fine è funzionale che esso sia capace di operare distinzioni riflessive fra le diverse culture religiose congiuntamente con esse, valorizzando in modo univoco ciò che in esse vi è di umano e umanizzante per la società civile⁶⁰.

In fine è quanto mai opportuno tenere presente un istituto che esemplifica e quindi dà testimonianza concreta alla sinergica e reciproca relazione che deve correre tra stato e confessioni religiose al

⁵⁵ Cfr. E. ROSSI, *Le "confessioni religiose" possono essere atee?*, cit., 20-34; S. CECCANTI, *Una libertà comparata. Libertà religiosa, fondamentalismi e società multietniche*, Il Mulino, Bologna 2001, 202.

⁵⁶ Cfr. S. FERRARI, *La nozione giuridica di confessione religiosa*, cit., 27.

⁵⁷ Cfr. E. ROSSI, *Le "confessioni religiose" possono essere atee?*, cit., 25.

⁵⁸ Cfr. S. FERRARI, *La nozione giuridica di confessione religiosa*, cit., 32.

⁵⁹ Cfr. P. DONATI, *Una società civile "possibile": quale progetto?*, cit., 115.

⁶⁰ Cfr. S. FERRARI, *La nozione giuridica di confessione religiosa*, cit., 33-34.

fine di identificare chi è il cittadino-fedele, ossia al fine di conoscerne la sua identità anche spirituale (che lo rende cittadino-fedele). Si allude all'*emancipazione* del minore per ragioni religiose. Già da tempo, all'interno delle cause di separazione coniugale, i giudici vengono sovente chiamati a decidere anche specifici contrasti di natura squisitamente religiosa tra genitori, divisi appunto sulla religione da impartire ai figli minori e/o su specifiche abitudini religiose⁶¹ da trasmettergli⁶². In questi casi, l'ordinamento italiano (art. 315-bis del codice civile italiano) riconosce il "diritto di essere ascoltato" sia al minore ultradodicesimo sia di età inferiore, purché capace di discernimento. Questo "diritto ad essere ascoltato", unitamente al diritto riconosciutogli di scegliere se avvalersi o meno dell'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore (come prevedere in Italia l'art. 1 della legge n. 281/1986), rappresentano situazioni in cui si abilita il minore ad agire in nome e per conto proprio, per identificarsi autonomamente come cittadino-fedele. Il giudice non è chiamato ad astenersi e neppure a compiere un mero bilanciamento d'interesse tra le confessioni (o abitudini) religiose contese, bensì è obbligato a decidere ascoltando il minore, poiché è in gioco quanto di più intimo e sacro identifica lo stesso minorenne come cittadino-fedele⁶³.

3. COME INSEGNARE RELIGIONE OGGI?

3.1. *Metodo confessionale o non confessionale? Un dualismo da superare*

Insegnare religione per proteggere significa, come visto, guardare l'alunno dal punto di vista della sua *sensibilità religiosità in cammino*, ponendo attenzione alla polisemia che il significato di religione possiede sia nella cultura religiosa attuale sia nell'esperienza religiosa personale di ciascun minore, come visto. Ma in che modo destreggiarsi di fronte

⁶¹ Abitudini alimentari, ad esempio, cfr. A. G. CHIZZONTI – A. GIANFREDDA – D. MILANI, *Cittadini-fedeli, fedeli-cittadini*, cit., 120.

⁶² Cfr. P. FLORIS, *Appartenenza confessionale e diritti dei minori. Esperienze giudiziarie e modelli d'intervento*, Quaderni di diritto e politica ecclesiastica 1 (2000) 191; P. MOROZZO DELLA ROCCA, *Responsabilità genitoriale e libertà religiosa*, cit., 1707.

⁶³ Cfr. P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale*, cit., 171-172.

a queste polisemie? Il modo più adatto alle sfide del pluralismo sembra quello di non annullare tale polisemia, ma piuttosto quello che ne chiarisca la portata, ponendo un'attenta considerazione da un lato, alla religione come fatto umano, ossia come costante che caratterizza e differenzia l'uomo (anche quando si professa ateo) rispetto ogni altro essere vivente, e dall'altro, alla religione come sensibilità religiosa, ossia come esperienza personale religiosa vissuta.

Relativamente al primo aspetto (la religione come fatto che differenzia l'uomo rispetto qualsiasi altro essere vivente), una direzione già è stata tracciata dall'evoluzione didattica della religione cattolica a scuola che, dopo il Concilio Vaticano II, non è stata più configurata come una forma di catechesi religiosa, bensì come una forma di inculturazione religiosa⁶⁴. L'approccio catechetico ha perso esclusività, necessitando un completamento (oltre che una riformulazione interna)⁶⁵, perché si è consolidata la consapevolezza che non si tratta solo di risolvere il problema della verità della religione, ma anche di occuparsi del significato che possiede il fenomeno religioso nella comprensione dell'essere umano⁶⁶. E il significato che possiede il fenomeno religioso nella comprensione dell'essere umano è in effetti, molteplice, plurimo, proprio perché culturale⁶⁷, ossia culturalmente dipendente anche dallo sviluppo delle scienze religiose non teologiche, dall'evoluzione della pedagogia scolastica e dalle nuove modalità con cui si esprime la sensibilità religiosa⁶⁸.

Da questa prospettiva si comprende, in primo luogo, che «l'IRC si sente chiamato ad attrezzarsi al fine di emanciparsi in tutti i sensi dai lasciti culturali della concezione vetero-concordataria e affrontare la "prova" del presente, per acquisire a pieno titolo "dignità" formativa e culturale pari a quella delle altre discipline»⁶⁹, al punto che a buon diritto si può affermare che «l'IRC non è l'ora dei cattolici, visto che qua-

⁶⁴ R. ROMIO, *Quale futuro per l'educazione religiosa scolastica?*, cit., 380.

⁶⁵ Cfr. G. USAI, *Istruzione religiosa e formazione ecclesiale: momenti distinti di educazione comunitaria*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 342.

⁶⁶ Cfr. *ibidem*, 353.

⁶⁷ P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale*, cit., 173.

⁶⁸ Cfr. F. PAJER, *Scuola e università in Europa*, cit., 74-75.

⁶⁹ Cfr. G. BELLINI, *L'educazione religiosa (cattolica) scolastica oggi in Italia. Questioni aperte*, cit., 84.

si tutti gli insegnanti hanno alunni non cattolici che frequentano le loro lezioni e la presenza di diverse appartenenze religiose è vista come occasione di apertura e dialogo... forse praticabile di fatto più nell'ora di religione che in altre materie»⁷⁰. In secondo luogo che la formazione religiosa non è appannaggio esclusivo del solo insegnante di religione e della stessa sua formazione, ma anche degli insegnanti di altre discipline (specialmente connesse col fatto religioso) e della loro stessa formazione⁷¹. In terzo luogo l'educazione religiosa deve essere in grado di sollecitare un dialogo che sia nel contempo *intrareligioso*, che abbia lo scopo «di discernere e di purificare quanto nella religione è contro l'uomo e contro la vita»⁷², *interreligioso*, visto che «non si può affermare veramente di conoscere la propria religione se non se ne conosce almeno un'altra, esattamente come non possiamo conoscere noi stessi se non attraverso e mediante la relazione con altre persone, che ci fanno da specchio»⁷³ ed *interculturale*, dotato di «un paradigma di comprensione del fenomeno culturale che possa farci vedere che cosa c'è di comune fra le singole culture, oltre che dentro di esse»⁷⁴. Questa triplice dimensione, da un lato, non può ammettere omologazioni culturali in Europa⁷⁵, ove il cristianesimo non è in effetti omologabile, e non solo per la sua polifonia interna⁷⁶, ma anche per la polifonia che domina la cultura religiosa europea, in cui col cristianesimo non convivono solo altre religioni, ma anche l'islam⁷⁷, e gruppi filosofici e non confessionali⁷⁸, dall'altro ammette e richiede una nuova fisionomia⁷⁹ dell'insegnamento della religione cattolica, in cui «sarà sempre più evidente l'urgenza

⁷⁰ S. CICALTELLI, *Lo stato dell'IRC in Italia. I risultati di una ricerca recente*, cit., 149.

⁷¹ F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 114; E. HERRERA CEBALLOS, *Sentido y alcance del artículo IV del Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos culturales de 1979*, *Ius Canonicum* 56 (2016) 621-661; L. MUSSELLI – C. B. CEFFA, *Libertà religiosa, obiezione di coscienza e giurisprudenza costituzionale*, Giappichelli, Torino 2017, 53.

⁷² M. DIANA, *Il dialogo interreligioso per un "ecumenismo ecumenico"*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 123.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale*, cit., 170-174.

⁷⁵ F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 113.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 113.

⁷⁸ *Ibid.*, 107-108.

⁷⁹ Cfr. R. ROMIO, *Quale futuro per l'educazione religiosa scolastica?*, cit., 381.

di fare delle tre tradizioni abramitiche il centro generativo dei contenuti culturali di base dei futuri curricula di istruzione religiosa»⁸⁰.

Relativamente al secondo aspetto (la religione come esperienza personale), occorre porre un'attenta considerazione al vissuto degli studenti, alla loro personale sensibilità religiosa. Al riguardo vale la pena ricordare che le religioni hanno contribuito ad umanizzare l'uomo, ma anche a renderlo atrocemente disumano (e gli abusi sessuali commessi da sacerdoti o da laici cristiani ne sono la prova). Questa dicotomia non si spiega solo adducendo fattori temporali e/o culturali, ma anche qualificando il valore dell'esperienza religiosa, che può essere maturante oppure patologica, a seconda del tipo di relazione che ciascuno stabilisce con la religione⁸¹. Solo una sana *de-idealizzazione*, conservando la dialettica tra dubbio e fede, garantisce un'esperienza religiosa maturante e matura⁸², sicché l'insegnante di religione sarà tanto più incisivo ed efficace, quanto più sarà in grado di offrire allo sviluppo religioso (umano e spirituale) del minore un'opportunità di crescita⁸³.

Il dualismo *confessionale/non confessionale* sembra dunque oggi utile solo per delimitare il diverso spazio/contesto entro cui viene veicolata l'istruzione religiosa cattolica (la scuola come spazio non confessionale e la comunità religiosa come spazio confessionale), ma non oltre. In tal senso muove la consapevolezza che si è fatta avanti in questi anni, in forza della quale, come non si può negare all'insegnamento scolastico un coinvolgimento esistenziale (di fede) degli studenti, così non si può negare alla catechesi una dimensione (culturale). Sia la catechesi che l'insegnamento scolastico possono pro-vocare la fede degli studenti e pro-muovere cultura religiosa: c'è dunque una dimensione "confessionale" che li accomuna. Non si tratta semplicemente di rendere *non confessionale* l'insegnamento della religione cattolica a scuola, ma piuttosto di renderlo *a-confessionale*, senza per questo scadere in approcci meramente descrittivi o neutrali, ma piuttosto significandolo *con fini e meto-*

⁸⁰ F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 114.

⁸¹ Cfr. G. CUCCI, *Esperienza religiosa e psicologia*, cit., 145.

⁸² Cfr. A. MANENTI, *Terror and Trasformation di James W. Jones*, *TreDimensioni* 1 (2004) 213.

⁸³ Cfr. F. FELIZIANI KANNHEISER, *I bisogni della personalità religiosa e i processi educativi dell'IRC*, cit., 233-251.

di specifici⁸⁴. Mentre la catechesi ha lo scopo di *rendere fedele* il cittadino (iniziandolo ed accompagnandolo in un cammino di fede), diversamente il fine proprio dell'insegnamento della religione cattolica a scuola è quello di *rendere civica* la convivenza di fedi differenti, tenendo in particolare ben presente che «il multiculturalismo offre il meglio di sé nel momento in cui riconosce una tolleranza qualificata verso le religioni, nel senso che valorizza la fede religiosa concreta anziché presupporre che quest'ultima non abbia alcuna rilevanza pubblica»⁸⁵. Rendere *civica* la convivenza di fedi differenti è una sfida che punta a valorizzare i valori ultimi che stanno alla base della relazione tra cittadini-fedeli, contribuendo a dare alla concreta relazionalità quotidiana un senso etico e spirituale⁸⁶. Una sfida che non coinvolge solo il fine dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola (*rendere civica* la convivenza tra cittadini-fedeli), ma anche (e soprattutto) il suo metodo didattico più avanzato, denominato *dell'ermeneutica esistenziale*⁸⁷, particolarmente adatto a sollecitare un dialogo che sia appunto *intrareligioso, interreligioso ed interculturale*⁸⁸.

In tal modo *la religione cattolica da contenuto di insegnamento diviene un metodo (cattolico, appunto) di insegnamento della religione*. Parlare di metodo *a-confessionale* e *cattolico* può sembrare una contraddizione, ma non la è, perché è proprio il suo costituirsi come cattolico che gli consente di essere *a-confessionale*, ossia di relazionarsi con la altre religioni senza dominarle, senza volersi contrapporre radicalmente ad esse, senza neppure volersi invischiare o mescolare ad esse, ma secondo la matrice teologica cristiana *dell'individuo-in relazione* tipica del cattolicesimo che «ha elaborato la differenza credente/non credente salvando l'umanità di entrambi, e quindi concependo la differenza come uno scarto che si presenta in entrambi i lati della distinzione credente/non credente: sia il primo che il secondo sono

⁸⁴ Cfr. C. BISSOLI, *IRC, natura e finalità della disciplina*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 205, che auspica: «il passaggio da insegnamento di religione cattolica ad insegnamento sulla religione cattolica».

⁸⁵ P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale: declinare le differenze con la "ragione relazionale"*, cit., 171.

⁸⁶ Cfr. IDEM, *Una società civile "possibile": quale progetto?*, cit., 110.

⁸⁷ Cfr. AA. VV. (a cura di R. ROMIO – S. CICATELLI), *Educare oggi. La didattica ermeneutica esistenziale*, Elledici, Torino 2017.

⁸⁸ Cfr. C. BISSOLI, *IRC, natura e finalità della disciplina*, cit., 211; R. ROMIO, *La didattica dell'apprendimento religioso*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 141.

ugualmente peccatori, così come sono entrambi persone umane, per cui la loro differenza rimanda ad una relazione con Dio che non li rende estranei, refrattari, necessariamente confliggenti fra loro, ma – al contrario – li accomuna in un comune destino sulla terra. La laicità del cristiano può così reclamare la sua distinzione con la laicità del non-cristiano per essere intrinsecamente comprendente rispetto alle differenze, mentre le altre forme di laicità rischiano sempre di essere refrattarie alle differenze»⁸⁹.

3.2. *L'istruzione religiosa come dovere civico da proteggere. Un esempio nel rapporto cibo e religione*

Il mutamento metodologico ed epistemologico che gli insegnanti di religione cattolica nella scuola supportano evoca dunque «l'importanza della conoscenza del fatto religioso come dimensione propria dell'umano»⁹⁰ e si propone come imprescindibile strumento per contenere l'analfabetismo religioso che «ostacola la costruzione di una cultura della cittadinanza responsabile e produce un analfabetismo democratico»⁹¹. Ecco che l'esperienza concreta della classe (che riunisce studenti di diversa sensibilità ed appartenenza religiosa) mostra come la secolarizzazione (in tutte le sue sfaccettature)⁹² ed il pluralismo teologico odierno⁹³ non possono rappresentare degli avversari da combattere o ignorare, quanto piuttosto importanti segni dei tempi da discernere⁹⁴, e non come semplice premessa opzionale, bensì come l'anima dell'educazione religiosa attuale, da de-ideologizzare ed in-culturare. Il delinearsi di questa nuova esigenza coinvolge trasversalmente tutto l'insegnamento religioso europeo⁹⁵, nonostante le diversità che lo attraversano⁹⁶.

⁸⁹ P. DONATI, *L'enigma della relazione*, Mimesis, Milano-Udine 2015, 164.

⁹⁰ R. BERTOZZI, *Dinamiche degli esoneri e delle adesioni*, in AA. VV., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., 411.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Cfr. M. ROSATI, *Il cristianesimo occidentale come dominio*, Vita Monastica 73 (2019) 271; *La religione: invenzione dell'occidente?*, 38.

⁹³ Cfr. A. ESCUDERO, *La prassi del discorso religioso nella scuola. Fonti e tradizione religiosa nell'IRC*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 232; F. WILFRED, *La teologia nell'università moderna*, Concilium 42 (2006) 2, 35.

⁹⁴ Cfr. *Gaudium et Spes* 3, n. 1324.

⁹⁵ Cfr. I. COLOZZI, *Laicità e Scuola*, cit., 253.

⁹⁶ F. PAJER, *Scuola e università in Europa*, cit., 95.

Compito che, interpellando la responsabilità di ogni cittadino nei confronti delle ‘questioni di fede’, traduce il rapporto giuridico tra cittadino e fedi in termini di *dovere/obbligo conoscitivo reciproco*, nel senso che se sullo Stato incombe l’obbligo di rendere possibile tale conoscenza, anche su ogni cittadino-fedele incombe l’onere di conoscere la fede dell’altro con-cittadino, quale obbligo funzionale al bene-essere della società civile. La diversità di fedi insita nel pluralismo religioso e della religiosità non è quindi giuridicamente traducibile solo nella prospettiva dei *diritti che il cittadino-fedele può invocare*, ma anche nella prospettiva dei *doveri che il cittadino-fedele deve adempiere*. La rilevanza civica che le suddette questioni di fede mantengono legittima pertanto un futuro probabile da auspicare: quello di rendere l’insegnamento della religione *obbligatorio* dovunque in Europa (seppur diversamente declinato negli Stati), e non più opzionabile da parte dello studente⁹⁷. E’ proprio questa obbligatorietà a giustificare e legittimare l’elaborazione di nuova fisionomia⁹⁸ dell’insegnamento della religione cattolica a scuola, non più declinabile come insegnamento propriamente confessionale⁹⁹. La nuova fisionomia a-confessionale¹⁰⁰ dell’insegnamento della religione cattolica esprimerebbe pertanto la conseguenza del dovere civico di ogni cittadino di preconstituersi una cultura religiosa scolastica, mettendo così in discussione la cosiddetta ‘ora alternativa’¹⁰¹, visto che se si mantenesse la classica distinzione tra insegnamento confessionale e non confessionale si «porterebbe a un’incongruente e ingestibile disseminazione dell’offerta di culture religiose nella scuola pubblica, e ad un isolamento dei diversi sotto-gruppi di alunni, invece che al reciproco dialogo»¹⁰². In tal senso muove la stessa normativa vigente che assegna all’insegnamento della re-

⁹⁷ Cfr. F. DE GIORGI, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, in AA. VV., *Rapporto sull’analfabetismo religioso in Italia*, cit., 347.

⁹⁸ Cfr. R. ROMIO, *Quale futuro per l’educazione religiosa scolastica?*, cit., 380: «Siamo convinti che nel prossimo futuro la condizione dell’IRC e quella dell’IdR dovranno assumere una nuova fisionomia».

⁹⁹ *Ibid.*, 380-381.

¹⁰⁰ Cfr. F. PAJER, *Scuola e università in Europa*, cit., 93-94.

¹⁰¹ L’espressione “ora del nulla” viene sovente indicata per indicare non solo l’ora alternativa a quella di religione ma anche la stessa ora di religione, cfr. P. CONSORTI, *Diritto e religione*, cit., 146, nota 98.

¹⁰² I. COLOZZI, *Laicità e Scuola*, cit., 256.

ligione cattolica una configurazione sempre più “a-confessionale e multidisciplinare”¹⁰³. In questa prospettiva la proposta di un eventuale sistema a doppio binario¹⁰⁴ sarebbe pertanto prefigurabile non tanto alternando ad un insegnamento confessionale un altro non confessionale, quanto piuttosto alternando ad un insegnamento a-confessionale per tutti, un altro confessionale opzionabile¹⁰⁵. In tal modo il dovere di preconstituirsì una formazione religiosa non farebbe venire meno il diritto di avere una formazione religiosa confessionale. L’ora alternativa, invece, così come configurata, rimane una proposta intrinsecamente contraddittoria, in quanto di fatto, alterna ad una confessione religiosa un altro approccio “confessionale non religioso”, che appunto sempre confessionale rimane, perché affiliato ad un orientamento di pensiero che rifiuta una riflessione religiosa plurima, escludendo ideologicamente la stessa possibilità di un approccio integrato ed interculturale al problema religioso.

Il metodo a-confessionale implica la distinzione tra religione insegnata a scuola (religione come forma di educazione civica)¹⁰⁶ e religione ricevuta in famiglia e all’interno della confessione religiosa di appartenenza (religione come educazione alla fede). Trattasi di una distinzione che non è contrapposizione, bensì arricchimento ed integrazione reciproca, e che riflette e tiene in considerazione due aspetti. Anzitutto la duplice dimensione della sensibilità religiosa: lo spazio dell’interiorità e lo spazio civico¹⁰⁷. Ogni persona è in effetti insieme cittadino e fedele, ossia contemporaneamente appartenente a due dimensioni: quella civica (della stato in cui si abita, in cui convivono tante religioni e tante religiosità) e quella confessionale (del valore professato, qualsiasi esso sia). In secondo luogo, che la religione non è misurabile solo mediante il valore invocato, ma anche con altri criteri che guardano alla religione dal punto di vista storico,

¹⁰³ *Ibid.*, 257.

¹⁰⁴ *Ibid.*, 289-290. Cfr. S. FERRARI, *Tra santa ignoranza e cattivi maestri. Analfabetismo religioso e organizzazione sociale*, in AA. VV. (a cura di A. MELLONI), *Rapporto sull’analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 25.

¹⁰⁵ Cfr. N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, cit., 112.

¹⁰⁶ Cfr. G. BELLINI, *L’educazione religiosa (cattolica) scolastica oggi in Italia. Questioni aperte*, cit., 99.

¹⁰⁷ F. MACIOCE, *La libertà di coscienza, un problema classico e sempre nuovo*, Archivio Giuridico 234 (2014) 60.

sociologico, filosofico, psicologico, comparatistico, giuridico, politico, etico, ecologico. Tutti questi criteri conservano un'"applicabilità" non solo interna ad ogni professione di fede confessionale (anche atea), ma anche civica. Mentre le singole confessioni religiose utilizzano questi criteri per confrontare i valori da loro proposti (il Vangelo, per noi cristiani) con le diverse religioni e culture religiose¹⁰⁸, diversamente compito della scuola sarà invece quello di usare questi criteri per mettere a confronto tra loro le diverse culture religiose, fornendo quindi un'alfabetizzazione che consenta la necessaria grammatica e sintassi affinché i cittadini possano comunicare sul piano strettamente religioso senza fraintendersi. Gli stati, come le singole religioni, sono in effetti responsabili del dialogo interreligioso e non per livellarlo definitivamente, ma per renderlo attuabile nel modo più efficace possibile, contribuendo a fornire un'istruzione religiosa che appunto renda possibile un dialogo, anche quale necessaria premessa per ogni riflessione sui diritti/doveri umani¹⁰⁹. Relegare la formazione religiosa all'ambito esclusivamente privato non terrebbe nella debita considerazione che occuparsi del significato che possiede il fenomeno religioso nella comprensione dell'essere umano è ben diverso dal risolvere il problema della verità della religione. La scuola non ha evidentemente il compito di risolvere il problema della verità della religione, però sì ha il compito di tenere presente quanto è importante conoscere il fenomeno religioso per il bene della società civile, anche in considerazione del fatto che il rinnovamento metodologico dell'insegnamento della religione è «sicuramente in linea con il concetto di laicità della scuola statale che emerge di pronunciamenti della Corte costituzionale e che possa ben rispondere alle preoccupazioni che nascono dai mutamenti sociali in atto. In un contesto sempre più multietnico e multireligioso, da un parte, e secolarizzato, dall'altra, la possibilità di non avvalersi dell'ora di religione rischia di diventare per un numero crescente di studenti di religione non cattolica un elemento di discriminazione e per quelli secolarizzati un

¹⁰⁸ G. TRIPANI, *Formazione e culture. Come tutti, come qualcuno, come nessuno*, TreDimensioni 5 (2008) 190.

¹⁰⁹ Cfr. P. CONSORTI, *Diritto e religione*, cit., 259-260; R. MAZZA, *L'impatto della securitization dei diritti umani sul riconoscimento delle organizzazioni religiose e sull'attività di proselitismo nel quadro della tutela internazionale della libertà di religione*, *DirittoeReligioni* 2 (2018) 102-127.

modo per non incrociare quella dimensione fondamentale e permanente dell'esperienza umana che è il "fatto religioso"»¹¹⁰.

Non si può dunque realisticamente convivere tra "diversi" se non ci si conosce adeguatamente, sicché la formazione religiosa nello spazio pubblico non configura solo un diritto religioso che lo Stato deve riconoscere (ad un fedele a ad un gruppo di fedeli), ma anche, conseguentemente, *un dovere che ogni cittadino deve adempiere (a qualsiasi religione appartenga), proprio in quanto cittadino*. Come chiaramente si deduce dall'opera che fa da sfondo a questo studio, la consapevolezza di mettere a punto una nuova metodologia che diversifichi l'insegnamento della religione cattolica a scuola dalla catechesi propriamente confessionale è ben chiara anche in contesti istituzionali in cui prevale la tradizione cristiano-cattolica, dove in effetti si è messo a punto un modello (ermeneutico esperienziale, già richiamato) che non si pone come un modello rigido, univoco, preconfezionato, "europeizzato" come visto, ma come un modello didattico atto a cogliere le diverse "condizioni di partenza" in cui si vengono ad inserire i singoli studenti ed il loro contesto culturale, rendendo unica ed irripetibile la loro esperienza di inculturazione religiosa¹¹¹. E uno strumento didattico a-confessionale che certamente esemplifica il modello ermeneutico esperienziale, proteggendo nel contempo (quale bene giuridico coinvolto) il dovere di rendere civica l'esperienza di fede, è il *rapporto dell'uomo col cibo*, come per altro ha già precisato in Italia anche la Corte di Cassazione, per la quale la nozione di *istruzione* si realizza anche «mediante lo svolgimento di attività didattiche ed educative, tra le quali importante è il momento dell'erogazione del pasto, il quale rientra nel cd. "tempo scuola"»¹¹².

¹¹⁰ I. COLOZZI, *Laicità e Scuola*, cit., 257.

¹¹¹ F. PAJER, *Scuola e università in Europa*, cit., 66-67.

¹¹² F. AVERSANO, *Limitazione del diritto al cibo: una proposta a margine di alcuni casi esemplari*, Rivista di diritto alimentare 4 (2018) 12, 45. La questione sorge da un'ordinanza dell'11 marzo 2019 con cui la prima sezione civile della Corte di Cassazione italiana «ha rimesso gli atti al Primo Presidente per l'eventuale assegnazione alle Sezioni Unite sulla seguente questione: se sia configurabile un diritto soggettivo perfetto dei genitori degli alunni delle scuole elementari e medie, eventualmente quale espressione di una libertà personale inviolabile, il cui accertamento sia suscettibile di ottemperanza, di scegliere per i propri figli tra la refezione scolastica e il pasto portato da casa o confezionato autonomamente e di consumarlo nei locali della scuola e comunque nell'orario destinato alla refezione scolastica, alla luce della normativa di

Un modo per addentrarsi in modo mediato e a-confessionale nella complessità della cultura religiosa umana è, in effetti, interrogare il cibo, ossia il rapporto simbolico (e non meramente istintuale) che l'uomo detiene con esso, a differenza dell'animale. La gestione delle mense scolastiche offre un contesto significativo in tal senso, se non altro perché mostra non solo che la gestione di menù religiosamente connotati non viola la laicità dello Stato, ma può anche offrire un'importante e concreta occasione di conoscenza religiosa reciproca e di amicizia, nonostante e oltre le diversità-conflittualità che si possono generare¹¹³. Tuttavia non ci si può fermare alle mense scolastiche¹¹⁴. La cultura alimentare (nei suoi profili antropologici, storici, filosofici, psicologici, teologici e giuridici), infatti, si offre come eccellente veicolo per insegnare religione in modo "ermeneutico esistenziale", perché ogni religione dà un significato (anche giuridico)¹¹⁵ al cibo, e lo stesso pluralismo religioso si esprime anche attraverso il pluralismo dei gusti alimentari¹¹⁶. *Lo stesso cibo sta divenendo oggi una scelta di fede in sé*, come dimostrano una serie di stili alimentari religiosamente connotati quali il veganesimo, vegetarianesimo, fruttarismo, crudismo, pescetarianesimo, meatararianismo, breatharianesimo, senza poi contare che la rilevanza civica dell'approfondimento della cultura alimentare religiosa evoca ed

settore e dei principi costituzionali, in tema di diritto all'istruzione, all'educazione», F. AVERSANO, *Limitazione del diritto al cibo*, cit., 45.

¹¹³ Cfr. C. DEL BÒ, *Le regole alimentari religiose e i menù delle mense scolastiche, una sfida per la laicità?*, in www.statoechiese.it, n. 1 (2019); U. GAUDINO, *L'alimentazione halal e le sfide alla laicità francese: il caso dei menù alternativi nelle mense scolastiche*, in www.statoechiese.it, n. 40 (2018); M. C. GIORDA – L. BOSSI, *Mense scolastiche e diversità religiosa. Il caso di Milano*, in www.statoechiese.it, n. 24 (2016).

¹¹⁴ Si pensi anche che in molte scuole pubbliche si celebrano più festività religiose (Natale, fine del Ramadan, Vesak, ecc.), senza indulgere in relativismi sincretistici, ma valorizzando la differenza.

¹¹⁵ Al punto che si può efficacemente riconoscere un diritto di libertà religiosa alimentare, cfr. AA. VV. (a cura di A. G. CHIZZONITI), *Cibo, religione e diritto. Nutrimento per il corpo e per l'anima*, Libellula, Tricase 2015.

¹¹⁶ L'introduzione in Europa della cioccolata, del tè, del caffè, come pure il diverso approccio al vino, alla birra e alle frattaglie, tenendo poi presente la diversa cultura della carne, del burro, dell'olio e dei vegetali, non esprimono solo diversi gusti alimentari, ma anche diverse teologie morali, dogmatiche, ecclesiologiche interne allo stesso Cristianesimo, cfr. C. BALZARETTI, *Il Papa, Nietzsche e la cioccolata. Saggio di morale gastronomica*, EDB, Bologna 2009.

implica anche una più ampia e complessa questione ecologica «non solo di ecologia ambientale ma anche di “ecologia umana”»¹¹⁷.

Se, come ha affermato la Cassazione, la condivisione della tavola a scuola può ben essere considerata come un luogo di istruzione, a maggior ragione lo è la condivisione della diversità religiosa in classe. Proteggere questa *condivisione*, anche attraverso una riflessione che parta da un bisogno comune come è quello legato al cibo ad esempio, significa educare a convivere anche al di fuori della scuola. Ecco dunque che l'ora di religione non dovrebbe ammettere alternative (salvo, al massimo, regimi di doppio binario, come detto) e dovrebbe divenire obbligatoria per tutti, proprio perché è la stessa società civile che non ammette alternative al pluralismo religioso; se non lo si vive e impara in classe, diventa più difficile viverlo ed impararlo fuori ed in modo autenticamente civico. Proteggere questo dovere, e non semplicemente invocarlo, significa stimolare la responsabilità del minore verso la propria crescita umana e spirituale, allontanandola il più possibile da scelte arbitrarie ed ideologiche.

4. CHI È OGGI L'INSEGNANTE DI RELIGIONE?

4.1. *L'insegnante di religione: è chiamato a proteggere solo una religione o anche un dialogo religioso?*

Ciò che identifica oggi l'insegnante di religione nella scuola non è solamente la materia religiosa impartita (qualsiasi essa sia), ma anche (e soprattutto) il *metodo* con cui la trasmette. E' proprio questo metodo che rende l'insegnante di religione un testimone (e non semplicemente una persona idonea)¹¹⁸ ed un professionista (e non semplicemente una persona abilitata)¹¹⁹, ossia una persona specialmente qualificata a parla-

¹¹⁷ A. FUCCILLO, *Il cibo degli dei. Diritto, religioni, mercati alimentari*, Giappichelli, Torino 2015, IX.

¹¹⁸ N. INCAMPO, *Il quadro normativo dell'IRC*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 190; D. SAOTTINI, *Presentazione. Intervista a Daniele Saottini*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 7.

¹¹⁹ Cfr. DPR 28 agosto 2012 n. 175, *Intesa sull'IRC e sui titoli dei docenti* e DPR 20 agosto 2012 n. 176 del 20 agosto 2012, *Intesa sulle Indicazioni per l'IRC del II ciclo, che in Italia ha aggiornato gli standard professionali degli insegnanti di religione richiedendo titoli di studio di livello più elevato a partire dal settembre 2017*.

re di religione con una grammatica ed una sintassi comprensibile entro un contesto (quello della classe) religiosamente plurale e pluralista. Non si tratta dunque solo di valutare lo spazio da dare a più confessioni religiose nella scuola¹²⁰, giustapponendole l'una all'altra, ma piuttosto di valutare come le confessioni religiose possano relazionarsi tra loro nella scuola (e nella vita), integrandosi (senza invischiamenti o predomini) nella loro diversità.

Il metodo a-confessionale di “matrice cattolica”, così delineato, risponde alla duplice esigenza che se, da un lato, «non si può più pensare a una IRC che si isola e assume una valenza soprattutto catechistica, forte e identitaria, perché ci troveremmo di fronte a una scelta fragile e miope, poco rispondente ai bisogni di una società sempre più multiculturale»¹²¹, dall'altro «sarebbe ugualmente miope la scelta di trasformare l'IRC in un insegnamento generale di cultura religiosa, senza un riferimento pratico a una esperienza religiosa concreta: gli alunni non varrebbero più dei riferimenti concreti ad esperienze vitali, e l'IRC diventerebbe una semplice conoscenza culturale di fatti storici lontani dalla vita, una semplice e “inutile” acquisizione di conoscenze, che non potrebbe mai aiutare gli studenti nella ricerca di “risposte di senso”. Si cadrebbe in un vero relativismo educativo, subordinato solo ai desideri individuali»¹²². Trattasi di un metodo che, senza mettere in discussione il regime pattizio e le intese dei regimi concordatari, rimane solidamente ispirato ad un *criterio storico-pratico* che «fa del *radicamento storico* di una data pratica, della sua *diffusione statistica*, del più o meno diffuso *apprezzamento sociale* (cioè, in generale, della valutazione delle circostanze concrete) la misura per individuare l'equilibrio fra un particolare modo di manifestarsi della libertà religiosa e altri orientamenti della coscienza, che con il primo siano per ipotesi confliggenti»¹²³.

E un dato diffusamente riscontrato oggi nella scuola italiana corrisponde al fatto che *la religione degli insegnanti non corrisponde sempre a quella dei propri allievi*¹²⁴. Questa a-simmetria spiega che non è suffi-

¹²⁰ Cfr. P. CONSORTI, *Diritto e religione*, cit., 152-156.

¹²¹ D. SAOTTINI, *Presentazione. Intervista a Daniele Saottini*, cit., 7.

¹²² *Ibid.*

¹²³ F. MACIOCE, *La libertà di coscienza, un problema classico e sempre nuovo*, cit., 56.

¹²⁴ M. DIANA, *Il dialogo interreligioso per un “ecumenismo ecumenico”*, cit., 117.

ciente che l'insegnante sia di religione cattolica, ma è necessario che abbia anche acquisito e sappia adoperare una *mentalità cattolica*, tale cioè da contemplare il pluralismo religioso della classe in modo *analogico*¹²⁵ e non sincretico¹²⁶, *tollerante*¹²⁷ e non integralista¹²⁸, come appunto prevede e richiede la didattica a-confessionale. Una didattica ispirata ad una pedagogia (ermeneutico-esistenziale) che *mette al centro la religiosità e non solo l'appartenenza religiosa, che mette al centro la storia del problema religioso e non solo la storia delle confessioni religiose*, mostrandosi così concretamente capace di gestire quel pluralismo della religione e religioso ormai presente in ogni classe¹²⁹.

Questa didattica a-confessionale conserva due peculiarità su cui si deve richiamare l'attenzione. Anzitutto non si propone come soluzione unica, ma diversificata per gradi scolastici secondo le esigenze pedagogiche della psicologia evolutiva e della forma scolastica corrispondenti (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria)¹³⁰. Mentre nei primi due livelli rimane forte il legame con gli orientamenti spirituali e religiosi delle famiglie e con le rispettive comunità religiose o spirituali di appartenenza¹³¹, diversamente nel terzo livello l'insegnamento della religione assume una configurazione più complessa, che si apre a comparazioni e confronti guidati da una criticità più articolata¹³².

¹²⁵ Sul metodo analogico, come il più adatto a parlare di Dio attraverso il simbolo, la metafora, l'immaginazione, la coniugazione di elementi affettivi (anche inconsci) e conoscitivi, cfr. G. CUCCI, *Esperienza religiosa e psicologia*, cit., 335-389, 335.

¹²⁶ M. DIANA, *Il dialogo interreligioso per un "ecumenismo ecumenico"*, cit., 126-127.

¹²⁷ Cfr. P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale: declinare le differenze con la "ragione relazionale"*, cit., 188; L. BARBIERI, *Per una definizione giuridica del concetto di confessione religiosa*, cit., 215.

¹²⁸ Cfr. I. GUANZINI, *Europa con o senza religione? Il contributo di Romano Guardini a una interpretazione religiosa dell'Europa del presente e del futuro*, cit., 174.

¹²⁹ Cfr. S. CICALLELLI, *Lo stato dell'IRC in Italia. I risultati di una ricerca recente*, cit., 156-157.

¹³⁰ Cfr. F. DE GIORGI, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, cit., 345-348.

¹³¹ Si pensi a questi livelli quanto è importante lo spazio del gioco e del divertimento, quali veri e propri luoghi teologici, e che nulla hanno a vedere con la dimensione del faceto, dell'inutile, del dispersivo, del competitivo, cfr. G. CUCCI, *Esperienza religiosa e psicologia*, cit., 375.

¹³² Cfr. F. PAJER, *L'istruzione in materia religiosa*, cit., 113.

In secondo luogo, ci si permette di notare che con tale metodo didattico l'insegnante di religione potrebbe essere impiegato anche per la cosiddetta "ora alternativa"¹³³, visto che in virtù della sua abilitazione si trova ad essere specialmente formato a trattare (nel contenuto e con un metodo pedagogicamente e didatticamente avanzato) non solo ogni questione che riguarda il valore (spirituale e religioso) ed il senso della vita umana, ma anche gli aspetti essenziali delle altre confessioni religiose, rimanendo una risorsa che lo Stato potrebbe impiegare a vantaggio di tutti gli studenti, di qualsiasi religione e di qualsiasi sensibilità religiosa. In tal senso, in particolare, vale richiamare l'intrinseca interdisciplinarietà dell'insegnamento della religione che «potrebbe fungere da catalizzatore disciplinare, stringendo "alleanze" con tutti quegli insegnamenti (filosofici, storici, letterari, artistici, scientifici) che possono aiutare il ragazzo a maturare "il senso del vero, il senso del bene, il senso del bello"»¹³⁴. La questione religiosa non è, per altro, appannaggio proprio ed esclusivo dell'insegnante di religione, ma riguarda anche altre discipline, al punto che non è di scarsa rilevanza notare che gli istituti superiori di scienze religiose vengono in percentuale significativa frequentati anche da persone già dotate di una laurea umanista (ma a volte anche di indirizzo scientifico-tecnico) e come tali indirizzati verso l'insegnamento di discipline diverse dalla religione, a testimonianza della pervasività culturale del fatto religioso, il cui approfondimento viene sentito come necessario anche da parte di chi a scuola non insegnerà religione, ma appunto altre materie¹³⁵. Tuttavia, più in generale, vale anche tenere presente che, almeno in Italia, il *radicamento storico*, la *diffusione statistica* e l'*apprezzamento sociale della religione cattolica*, se non valgono a consegnare alla Chiesa una sorta di priorità confessionale, valgono invece a consegnarle un qualificato *pondus* culturale che la rende particolarmente responsabile e capace di accompagnare un proficuo dialogo interreligioso, che non scada in ap-

¹³³ Almeno durante la vigenza dell'attuale sistema dell'ora alternativa, e sempre tenendo presente quanto già suggerito a proposito della necessità di un insegnamento di religione che sia obbligatorio per tutto il ciclo scolastico.

¹³⁴ A. VALENTINETTI, *Le competenze religiose nell'IRC*, in AA. VV., *Religione a scuola*, cit., 22.

¹³⁵ Sulla centralità della mediazione culturale religiosa operata dagli istituti superiori di scienze religiose, cfr. G. BELLINI, *L'educazione religiosa (cattolica) scolastica oggi in Italia. Questioni aperte*, cit., 92-97.

procci sincretistici o relativistici o integralisti. *La sfida del multiculturalismo religioso non è più, in effetti, quale religione invocare nello spazio pubblico, ma piuttosto quale religione può condurre un costruttivo dialogo interreligioso.*

4.2. *L'insegnante di religione: un paradigma istituzionale da proteggere*

Lo status giuridico dell'insegnante di religione è questione dibattuta e aperta¹³⁶. C'è chi sostiene che nella scuola secondaria l'insegnamento della religione «dovrebbe essere svincolato da qualsiasi controllo diretto o indiretto da parte di organismi confessionali e dovrebbe pertanto essere tenuto da insegnanti selezionati, come gli altri, per concorso e, naturalmente, senza pregiudizio alcuno per al loro personale fede religiosa»¹³⁷. Si è già detto nel paragrafo precedente che la testimonianza e la professionalità dell'insegnante sono direttamente proporzionali alla sua preparazione, sicché forse si potrebbe affermare che il miglior controllo che la Chiesa possa esercitare (anche come garanzia per lo Stato) sia quello *preventivo* (sulla formazione abilitante e sulla selezione di persone umanamente idonee), facendo attenzione a non ridurre il rapporto tra l'insegnante e la comunità ecclesiale ad una formale questione di *status vitae ecclesialis*¹³⁸. Ciò che misura concretamente il rapporto tra l'insegnante e la comunità ecclesiale non è in effetti una mera questione di *status* bensì una questione di *vita ecclesiale*, che come tale non ammette scandali ma neppure perfezioni¹³⁹, e legittimamente chiede di essere valutata caso per caso, nella sua peculiarità ed irripetibilità.

¹³⁶ Cfr. M. TIGANO, *Docenti di religione cattolica e nomina a termine: stato giuridico e funzione delle "Intese"*, cit., 152; V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: il quadro giuridico postconcordatario*, cit., 192-200; J. OTADUY, *Relación jurídica de los profesores de religión en España. La dimensión canónica*, Ius Canonicum 92 (2006) 445-584.

¹³⁷ F. DE GIORGI, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, cit., 347.

¹³⁸ In caso di ritiro del nulla osta la legge prevede che l'insegnante sia adibito ad altri insegnamenti o incarichi organizzativi.

¹³⁹ Cfr. A. LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, *Virtualidad de la motivación religiosa en la pérdida de idoneidad del profesorado de religión católica*, Ius Canonicum 51 (2011) 627-652.

Lo *status* istituzionale dell'insegnante di religione, nella sua specifica testimonianza e speciale abilitazione, conserva inoltre una valenza e portata paradigmatiche anche come contributo alla *valutazione* dell'abuso sui minori¹⁴⁰ ed alla sua *prevenzione*. Quanto alla *valutazione*, vale ricordare che la formazione attuale degli insegnanti di religione li rende pronti a cogliere nei minori loro allievi quei segni e sintomi di disagi che potrebbero essere il frutto di abusi subiti. Quanto alla *prevenzione*, vale ricordare che una sana e critica cultura religiosa certamente può essere di aiuto a non cadere vittima di quelle «forme di narcisismo e autoreferenzialità di troppi preti, religiosi e seminaristi che non delinquono, ma creano un clima e un ambiente di relazioni artificiali, confuse e manipolative, dove il ruolo e le regole esteriori sostituiscono la lealtà, la responsabilità, e il confronto nelle relazioni e nella collaborazione pastorale»¹⁴¹. In effetti solo una sana e critica cultura religiosa può creare quella coscienza collettiva che comprenda come dietro un delitto canonico come l'abuso sessuale non si colloca la mera perversione di un rapporto interpersonale, bensì un vero e proprio abuso di potere, frutto di una perversa percezione delle relazioni pastorali e di un immaturo sviluppo umano e spirituale¹⁴².

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE: *PROTEZIONE* COME RISPOSTA DOVUTA

Vale la pena concludere con le parole di un gruppo di studenti, all'indomani dell'uccisione dell'ispettore Raciti in Italia, a Catania: «Abbiamo bisogno che qualcuno ci aiuti a trovare il senso del vivere e del morire, qualcuno che non censuri la nostra domanda di felicità e verità»¹⁴³.

Assurdamente si decise di chiarire a questi ragazzi che qualsiasi risposta a queste domande sarebbe stata integralista e contraria alla sana

¹⁴⁰ Cfr. F. GRAZIAN, *Per uno statuto giuridico del minore nella Chiesa*, cit., 29.

¹⁴¹ E. PAROLARI, *Meglio prevenire!*, in AA. VV. (a cura di H. ZOLLNER – A. DEODATO – A. MANENTI – G. UGOLINI – G. BERNARDINI – L. BOVE), *Abusi sessuali nella Chiesa? Meglio prevenire*, Ancora, Milano 2017, 5-6.

¹⁴² Cfr. S. GUARINELLI, *La centralità dei confini psichici e della loro vulnerabilità nella diagnosi e nella terapia*, *Periodica* 107 (2018) 3, 445-464.

¹⁴³ Riportate da I. COLOZZI, *Laicità e Scuola*, cit., nota 15, 237.

laicità della scuola¹⁴⁴. Il volume che ha fatto da sfondo a questo saggio ha chiarito invece che, per una laicità che non scada in laicismo, non dare delle risposte sarebbe come decidere di non sfamare i ragazzi per non discriminare a scuola la loro differente cultura religiosa alimentare, col risultato di farli tutti “morire di fame”¹⁴⁵. La questione di fondo a scuola non è “cosa dare da mangiare”, ma “perché e come scegliere da mangiare”, e “se e come si deve mangiare insieme anche con pietanze diverse”. E’ sullo sfondo di questa relazione “commensale” che si costruisce una convivenza che integri, senza integralismi o invischiamenti, i cittadini-fedeli¹⁴⁶. In altre parole, non si tratta di catalogare dei valori, ma di imparare un criterio per sceglierli e viverli, senza alcun sincretismo o fondamentalismo¹⁴⁷. Ecco che la questione dell’insegnamento della religione a scuola non è riducibile solamente auspicando uno spazio per più insegnamenti confessionali possibili, perché occorre anche auspicare uno spazio che metta in relazione le varie confessioni con un metodo appropriato che non annulli e neppure irrigidisca le differenze, ma che appunto le sappia mettere in relazione, per comprendere che cosa c’è di comune *fra* le singole culture religiose, oltre che *dentro* di esse¹⁴⁸. Questo è il salto di qualità che oggi il multiculturalismo chiede all’insegnamento della religione a scuola. Un salto di qualità che l’insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana di fatto sta compiendo, come dimostra il saggio preso in esame.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ Come già richiamato nel testo, il rapporto dell’uomo col cibo possiede un alta carica simbolica e culturale, che come tale si presta bene per affrontare o quanto meno introdurre la questione religiosa, oltre che per consentire un dialogo che metta in relazione le varie confessioni religiose, cfr. L. ALLODI, *Cibo secolarizzato? Intrecci enigmatici*, in AA. VV., *A tavola con Dio e con gli uomini. Il cibo tra antropologia e religione*, cit., 125-132.

¹⁴⁶ Ecco che siamo di fronte ad un «mosaico articolato e complesso che se non vuole essere travolto a livello sovranazionale e nazionale da politiche incerte e contraddittorie deve sforzarsi di trovare una sintesi di governo adeguatamente ponderata e di ampio respiro», A. G. CHIZZONITI – A. GIANFREDDA – D. MILANI, *Cittadini-fedeli, fedeli-cittadini: coordinate, limiti e problematiche della libertà religiosa alimentare in Italia e in Europa*, cit., 122-123.

¹⁴⁷ Cfr. R. ROMIO, *Quale futuro per l’educazione religiosa scolastica?*, cit., 382.

¹⁴⁸ Cfr. P. DONATI, *La laicità in una società multiculturale: declinare le differenze con la “ragione relazionale”*, cit., 173; M. PARISI, *Il fattore religioso nella scuola pubblica italiana: con uno sguardo al pluralismo in Europa*, *DirittoeReligioni* 1 (2018), 205-225.

Bibliografia

- AA. VV., *L'esperienza religiosa della Generazione Millenial: la ricerca nazionale "Giovani e Religione"*, Religioni e Società 34 (2019).
- AA. VV. (a cura di R. ROMIO – S. CICALTELLI), *Educare oggi. La didattica ermeneutica esistenziale*, Elledici, Torino 2017.
- AA. VV. (coord. A. G. CHIZZONITI), *Cibo, religione e diritto. Nutrimento per il corpo e per l'anima*, Libellula, Tricase 2015.
- ANGELETTI, S., *The Children Act: alla ricerca del 'superiore interesse' del minore tra famiglie, comunità religiose e giudici*, in www.statoechiese.it, n. 20 (2019).
- AVERSANO, F., *Limitazione del diritto al cibo: una proposta a margine di alcuni casi esemplari*, Rivista di diritto alimentare 4 (2018) 12, 34-54.
- BALZARETTI, C., *Il Papa, Nietzsche e la cioccolata. Saggio di morale gastronomica*, EDB, Bologna 2009, 252 pp.
- BARBIERI, L., *Per una definizione giuridica del concetto di confessione religiosa*, Rubettino, Soveria Mannelli 2001, 226 pp.
- BELLIENI, G., *L'educazione religiosa (cattolica) scolastica oggi in Italia. Questioni aperte*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 73-99.
- BERTOZZI, R., *Dinamiche degli esoneri e delle adesioni*, in AA. VV. (a cura di A. MELLONI), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 411-418.
- BISSOLI, C., *IRC, natura e finalità della disciplina*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 199-212.
- BUSELLI MONDIN, P., *Scuola e famiglia. Quale alleanza educativa è possibile in un contesto multietnico e multireligioso?*, Ius Ecclesiae 1 (2017) 91-112.
- CECCANTI, S., *Una libertà comparata. Libertà religiosa, fondamentalismi e società multietniche*, Il Mulino, Bologna 2001, 270 pp.
- CHIZZONITI, A. G. – GIANFREDDA, A. – MILANI, D., *Cittadini-fedeli, fedeli-cittadini: coordinate, limiti e problematiche della libertà religiosa alimentare in Italia e in Europa*, in AA. VV. (coord. G. COLOMBO), *A tavola con Dio e con gli uomini. Il cibo tra antropologia e religione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, 103-123.

- CICATELLI, S., *Lo stato dell'IRC in Italia. I risultati di una ricerca recente*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 147-167.
- COLOZZI, I., *Matrice teologica e società civile*, in AA. VV. (coords. P. DONATI – I. COLOZZI), *Religione, società civile e stato: quale progetto?*, EDB, Bologna 2001, 13-50.
- , *Laicità e Scuola*, in AA. VV. (coord. P. DONATI), *Laicità: la ricerca dell'universale nelle differenze*, Il Mulino, Bologna 2008, 227-291.
- CONSORTI, P., *Diritto e religione*, Laterza, Bari-Roma 2014.
- CUCCI, G., *Esperienza religiosa e psicologia*, La Civiltà Cattolica, Roma 2013.
- DE GIORGI, F., *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, in AA. VV. (coord. A. MELLONI), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 333-348.
- DEL BÒ, C., *Le regole alimentari religiose e i menù delle mense scolastiche, una sfida per la laicità?*, in www.statoechurch.it, n. 1 (2019).
- DIANA, M., *Ciclo di vita ed esperienza religiosa. Aspetti psicologici e psicodinamici*, EDB, Bologna 2004, 344 pp.
- , *Il dialogo interreligioso per un "ecumenismo ecumenico"*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 117-127.
- DONATI, P., *Una società civile "possibile": quale progetto?*, in AA. VV. (coords. P. DONATI – I. COLOZZI), *Religione, società civile e stato: quale progetto?*, EDB, Bologna 2001, 103-131.
- , *La laicità in una società multiculturale: declinare le differenze con la "ragione relazionale"*, in AA. VV. (coord. P. DONATI), *Laicità: la ricerca dell'universale nelle differenze*, Il Mulino, Bologna 2008, 141-203.
- , *L'enigma della relazione*, Mimesis, Milano-Udine 2015, 278 pp.
- ESCUDERO, A., *La prassi del discorso religioso nella scuola. Fonti e tradizione religiosa nell'IRC*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 213-232.
- FELIZIANI KANNHEISER, F., *I bisogni della personalità religiosa e i processi educativi dell'IRC*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 233-254.

- FERRARI, S., *La nozione giuridica di confessione religiosa (come sopravvivere senza conoscerla)*, in AA. VV. (coords. V. PARLATO – G. B. VARNIER), *Principio pattizio e realtà religiose minoritarie*, Giappichelli, Torino 1995, 19-47.
- , *Tra santa ignoranza e cattivi maestri. Analfabetismo religioso e organizzazione sociale*, in AA. VV. (coord. A. MELLONI), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 15-26.
- FIORITA, N., *Scuola pubblica e religioni*, Libellula, Tricase (Le) 2012, 202 pp.
- FLORIS, P., *Appartenenza confessionale e diritti dei minori. Esperienze giudiziarie e modelli d'intervento*, Quaderni di diritto e politica ecclesiastica 1 (2000) 191-216.
- FUCCILLO, A., *Il cibo degli dei. Diritto, religioni, mercati alimentari*, Giappichelli, Torino 2015, 140 pp.
- GAUDINO, U., *L'alimentazione halal e le sfide alla laïcité francese: il caso dei menù alternativi nelle mense scolastiche*, in www.statoechiese.it, n. 40 (2018).
- GENTILI, A. – BOGAZZI, M., *Cibo (e sesso). Natura, cultura, spiritualità*, Ancora, Milano 2019, 160 pp.
- GIORDA, M. C. – BOSSI, L., *Mense scolastiche e diversità religiosa. Il caso di Milano*, in www.statoechiese.it, n. 24 (2016).
- GRAZIAN, F., *Per uno statuto giuridico del minore nella Chiesa*, Quaderni di Diritto Ecclesiale 32 (2019) 10-32.
- GUANZINI, I., *Europa con o senza religione? Il contributo di Romano Guardini a una interpretazione religiosa dell'Europa del presente e del futuro*, Humanitas 74 (2019) 2-3, 170-183.
- GUARINELLI, S., *Religiosi, teologici, psicologi*, TreDimensioni 11 (2014) 121-130.
- , *La centralità dei confini psichici e della loro vulnerabilità nella diagnosi e nella terapia*, Periodica 107 (2018) 3, 445-464.
- HERRERA CEBALLOS, E., *Sentido y alcance del artículo IV del Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos culturales de 1979*, Ius Canonicum 56 (2016) 621-661.
- INCAMPO, N., *Il quadro normativo dell'IRC*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 187-198.

- LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., *Virtualidad de la motivación religiosa en la pérdida de idoneidad del profesorado de religión católica*, *Ius Canonicum* 51 (2011) 627-652.
- LUGATO, M., *La responsabilità di proteggere: spunti di riflessione*, *Archivio Giuridico* 235 (2015) 303-328.
- MACIOCE, F., *La libertà di coscienza, un problema classico e sempre nuovo*, *Archivio Giuridico* 234 (2014) 29-61.
- MANENTI, A., *Vivere gli ideali/2. Fra senso posto e senso dato*, EDB, Bologna 2003, 272 pp.
- , *Terror and Trasformation di James W. Jones*, *TreDimensioni* 1 (2004) 209-218.
- MAZZA, R., *L'impatto della securitization dei diritti umani sul riconoscimento delle organizzazioni religiose e sull'attività di proselitismo nel quadro della tutela internazionale della libertà di religione*, *Diritto e Religioni* 2 (2018) 102-127.
- MIGLIORINI, G., *Profilo storico dell'IRC in Italia. Un lungo percorso a ostacoli*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 168-186.
- MOROZZO DELLA ROCCA, P., *Responsabilità genitoriale e libertà religiosa*, *Il Diritto della famiglia e delle persone* 1 (2012) 1707-1725.
- MÜCKL, S., *Il collegamento tra il diritto canonico e il diritto ecclesiastico in materia di insegnamento*, *Ius Ecclesiae* 2 (2018) 473-494.
- MUSSELLI, L. – CEFFA, C. B., *Libertà religiosa, obiezione di coscienza e giurisprudenza costituzionale*, Giappichelli, Torino 2017, 168 pp.
- NOVARA, D., *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Casale Monferrato 2011, 320 pp.
- OTADUY, J., *Relación jurídica de los profesores de religión en España. La dimensión canónica*, *Ius Canonicum* 92 (2006) 445-584.
- PACILLO, V., *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: il quadro giuridico postconcordatario*, in AA. VV. (coord. A. MELLONI), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 179-200.
- PAJER, F., *L'istruzione in materia religiosa nelle scuole pubbliche in contesto europeo: sviluppi recenti, condizioni attuali, prospettive*, in AA. VV.

- (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 100-116.
- , *Scuola e università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica*, in AA. VV. (coord. A. MELLONI), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, 59-98.
- PARISI, M., *Il fattore religioso nella scuola pubblica italiana: con uno sguardo al pluralismo in Europa*, *Diritto e Religioni* 1 (2018) 205-225.
- PAROLARI, E., *Meglio prevenire!*, in AA. VV. (coords. H. ZOLLNER – A. DEODATO – A. MANENTI – G. UGOLINI – G. BERNARDINI – L. BOVE), *Abusi sessuali nella Chiesa? Meglio prevenire*, Ancora, Milano 2017, 5-6.
- PRISCO, S. – ABBONDANTE, F., *Intendersi sulle Intese*, in www.statoechiese.it, n. 3 (2018).
- RIZZUTO, A. M., *Processi psicodinamici nella vita spirituale e religiosa*, *TreDimensioni* 3 (2006) 10-30.
- ROMIO, R., *Quale futuro per l'educazione religiosa scolastica?*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 375-383.
- , *La didattica dell'apprendimento religioso*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 128-144.
- ROSATI, M., *Il cristianesimo occidentale come dominio. La religione: invenzione dell'occidente?*, *Vita Monastica* 73 (2019) 33-43.
- ROSSI, E., *Le "confessioni religiose" possono essere atee? Alcune considerazioni su un tema antico alla luce di alcune vicende nuove*, in www.statoechiese.it, n. 27 (2014).
- SAOTTINI, D., *Presentazione. Intervista a Daniele Saottini*, in AA. VV. (coord. R. ROMIO), *Religione a scuola. QUALE FUTURO?*, Elledici, Torino 2019, 5-8.
- TERENGHI, G., *Identità di Sé: la nuova proposta transmoderna*, *TreDimensioni* 7 (2010) 133-144.
- TIGANO, M., *Docenti di religione cattolica e nomina a termine: stato giuridico e funzione delle "Intese"*, *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica* 3 (2018) 821-845.

- TRIPANI, G., *Formazione e culture. Come tutti, come qualcuno, come nessuno*, TreDimensioni 5 (2008) 183-196.
- WILFRED, F., *La teologia nell'università moderna*, Concilium 42 (2006) 2, 31-42.
- ZANI, A. V., *Educazione e insegnamento nel magistero della Chiesa cattolica*, Ius Ecclesiae 2 (2018) 401-418.