

L'Irc tra continuità e innovazione: le nuove intese

Vincenzo Annicchiarico

1. Le radici della disciplina scolastica "Insegnamento della religione cattolica"

Fondamento di tutto l'impianto riguardante l'insegnamento della religione cattolica è la revisione del Concordato dell'11 febbraio 1929¹, co-

¹ Il 1929 è un anno importante giacché è risolta in modo definitivo ed irrevocabile la cosiddetta "questione romana", sorta nel 1870 con l'annessione di Roma al Regno d'Italia sotto la dinastia di Casa Savoia. A sancire ciò saranno un *Trattato*, un *Concordato* ed un *Processo verbale* redatti dal Cardinale Pietro Gasparri e dal Primo ministro italiano Benito Mussolini. Il Trattato fra la Santa Sede e l'Italia fu sottoscritto l'11 febbraio 1929 e fu pubblicato negli "Acta Apostolicae Sedis" n. 6 del 7 giugno 1929. Esso è corredato di quattro Allegati: 1) Territorio dello Stato della Città del Vaticano 2) Immobili con privilegio di extraterritorialità e con esenzione da espropriazioni e da tributi 3) Immobili esenti da espropriazioni e da tributi 4) Convenzione finanziaria. Per quanto interessa la radice del nostro argomento, è bene annotare che il *Trattato* recita all'art. 1 che "la religione cattolica, apostolica e romana è la sola religione dello Stato". Il *Trattato* è accompagnato, per necessario complemento, da un *Concordato*, inteso a regolare le condizioni della Religione e della Chiesa in Italia, ma per quanto concerne il nostro tema è importante l'art. 36 che afferma: «l'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica». Infine il *Processo verbale*, firmato il 7 giugno 1929, annoterà che "Le Alte Parti contraenti, nell'atto di procedere allo scambio delle Ratifiche dei patti lateranensi, hanno riaffermato la loro volontà di osservare lealmente, nella parola e nello spirito, non solo il Trattato, negli irrevocabili reciproci riconoscimenti di sovranità, e nella definitiva eliminazione della questione romana, ma anche il Concordato, nelle sue alte finalità tendenti a regolare le condizioni della Religione e della Chiesa in Italia". Circa la riflessione che scaturisce dai momenti storici citati prima si può dire che il tema "libertà e laicità" cominci a farsi strada. A tal proposito vale la pena leggere: F.C. CASAVOLA, *Lo Stato tra con-*

nosciuto sotto il nome di *Patti Lateranensi*, ovvero l'Accordo tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede del 18 febbraio 1984, segnatamente all'art. 9.2 e all'art. 5 del Protocollo Addizionale. Seguiranno le cosiddette "Intese" tra il Ministero competente, denominato prima della "Pubblica Istruzione" e poi della "Istruzione, Università e Ricerca", e la Conferenza Episcopale Italiana.

Le Intese non possono apportare modifiche al Concordato, ma sono applicative di esso, dando dinamicità alla norma che si riferisce ad una realtà educativa in evoluzione entro cui si colloca l'Irc. La scuola deve essere a servizio delle persone e deve rispondere al meglio alle domande educative delle famiglie e delle giovani generazioni. Per questo motivo, essendo l'Irc "secondo le finalità della scuola", man mano che la scuola viene riformata, adeguandola al contesto storico dell'*agire educativo*, anche l'Irc viene adeguato per corrispondere proprio a quell'impegno sancito nel Concordato con l'espressione "secondo le finalità della scuola".

Per rispondere alle contingenze "educative" della scuola, furono stipulate, tra MPI e CEI, le prime due *Intese*², tendenti ad attuare l'Accordo del 1984 e ad entrare nel merito dell'impostazione dell'Irc, cioè normando gli aspetti concernenti: i programmi, le modalità di organizzazione, i criteri per la scelta dei libri di testo, i profili di qualificazione professionale degli insegnanti.

In continuità con quanto già avvenuto, in seguito, nella terza intesa³, vengono apportati elementi di innovazione tenendo conto, da una parte, del consolidato valore educativo della disciplina scolastica, avente un suo statuto epistemologico, e dell'apprezzata opera educativa degli insegnanti, formati in centri accademici afferenti alla Chiesa e presenti nell'elenco trasmesso dalla CEI al Ministero competente; dall'altra parte, tenendo conto anche della necessità di adeguare il lessico scolastico, utilizzato nelle precedenti intese ma ormai obsoleto e non più corrispondente all'attualità della scuola, e i titoli di qualificazione professionale dei futuri insegnanti, riferendoli agli standard nazionali ed europei.

fessione e laicità, in M. SIGNORE-L. CUCURACHI, *Libertà e laicità*, CLEUP, Padova 2011, pp. 15-25.

² DPR n. 751 del 16.12.1985 e DPR n. 202 del 23.06.1990.

³ DPR n. 175 del 20.08.2012.

1.1. La disciplina scolastica tra continuità e innovazione

A partire dalla revisione dei Patti Lateranensi si passa da un "insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica", il quale funge da "fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica"⁴, ad un insegnamento di natura squisitamente scolastica e pedagogica invocando esplicitamente "il valore della cultura religiosa" e il fatto che "i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano"⁵. Detto insegnamento si riconosce legittimamente presente nella scuola per la *rilevanza storica e culturale* che il fatto religioso ha in Italia, con particolare riferimento al cattolicesimo, per la *valenza di natura esistenziale*, perché contribuisce a dare specifica risposta al bisogno di significato di cui gli alunni sono portatori, e per *lo sviluppo della personalità* degli alunni nella dimensione religiosa.

La disciplina scolastica Irc, nel tempo, si compone a partire da due fattori essenziali. Il primo è a livello epistemologico, le dimensioni costituenti della disciplina sono di tipo biblico-teologico, storico-culturale, antropologico e pedagogico-metodologico; ciò per evidenziare il suo solido ancoraggio al dato concordatario che recita "secondo le finalità della scuola". Il secondo livello è giuridico-normativo, questa disciplina discende da una norma pattizia e pertanto viene amministrata correntemente dalle due autorità paritetiche che sono l'Ordinario diocesano e l'Amministrazione scolastica, tenendo presente la vigente intesa MIUR-CEI. Anche se potrebbe risuonare pleonastico, tuttavia è bene ricordare che si tratta di "insegnamento della religione cattolica", i cui modi di attuazione sono lasciati alle *indicazioni nazionali*, non più ai programmi, perché concepite come piste su cui costruire la progettazione dell'itinerario pedagogico-didattico nella sezione o nella classe, a seconda dei gradi e degli ordini di scuola e, in particolare nel secondo ciclo, a seconda delle differenti tipologie di scuola⁶.

⁴ Legge n. 810 del 27.05.1929 - Concordato tra Italia e Santa Sede dell'11.02.1929, art. 36.

⁵ Legge n. 121 del 25.03.1985 - Accordo con Protocollo addizionale tra Italia e Santa Sede del 18.02.1984, art. 9.2.

⁶ Sulla distinzione tra "disciplina" e "materia", dura a passare nel lessico abituale di genitori, di alunni e persino di insegnanti, nonostante i pronunciamenti ufficiali nella direzione del significato di disciplina, risulta interessante il ragionamento di H. GARDNER, per lui a scuola si deve parlare in termini di "disciplina", perché significa aiutare l'alunno ad imparare a pensare come un esperto in un dato campo, a guardare in un modo peculiare

Dopo ventott'anni di storia si può dire che l'Irc abbia occupato a pieno titolo il suo posto nella scuola come espressione di quel luogo educativo che permette alle giovani generazioni di affrontare le questioni di senso, studiando una religione concreta che è parte del patrimonio storico del Popolo italiano⁷. Il vocabolo "patrimonio" è usato nel suo genuino significato derivante dal latino *patrimonium* – da *pater* (padre) e *munus* (compito), con il significato di "compito del padre" poi con quello di "cose appartenenti al padre" –, per indicare qualcosa di vivo nella persona e nella società, che mostra quel sistema di valori che ha fatto giungere l'uomo contemporaneo a quello che è oggi e, arricchito della novità del tempo, proiettarlo verso un futuro dove i valori siano percepiti come indicazioni progettuali. Si comprende, dunque, come sia importante il linguaggio religioso che nell'Irc diventa oggetto di studio, nelle sue espressioni verbali e non verbali, al fine di acquisire le coordinate di un simile patrimonio.

È ormai superata la fase storica di taluni che proponevano un "Insegnamento della religione" non connotato a livello confessionale, perché doveva essere estraneo a quel patrimonio del Popolo italiano, ed inteso soltanto o come studio del fenomeno religioso, o come scienza o storia delle religioni, o come semplice scuola di religiosità o di umanità. Gli alunni e le famiglie, invece, affrontando l'Irc confessionale, si sono dimostrati capaci di saper distinguere, comprendere⁸, approfondire e, perché no, anche criticare, affrontando, però, una religione reale, da cui mutuare il sistema di significato ed il relativo linguaggio religioso, al fine di costruirsi un progetto di vita che abbia come punto di riferimento i valori umani di cui il cristianesimo può darne consistenza e spiegarne le possibili vie di percorrenza nella vita sociale e civile.

L'Irc è una proposta offerta a tutti, è attenzione alla peculiarità dell'ambiente scolastico, della sua natura e finalità, dei suoi metodi di ricerca e di approfondimento, dei suoi ritmi di maturazione; l'Irc è cultura della scuola, propone un corretto metodo di interdisciplinarietà e un meto-

il mondo, e non parlare di "materia", significando, invece, un semplice accumular di conoscenze (*Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2011, pp. 36-40).

⁷ Cfr. *Id.*

⁸ Cfr. H. GARDNER, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2011⁶, pp. 195-275.

do di ricerca che non sia rinuncia alla Rivelazione cristiana, ma ricerca seria della verità dell'uomo⁹.

L'Irc esprime certamente una *bilateralità di gestione* tra Stato e Chiesa, ma non è un Irc delegato *in toto* alla Chiesa, cui lo Stato *consente*¹⁰ una specie di parentesi sacra che la società civile permette nella scuola, ma anch'esso si fa carico dell'Irc come di ogni altra disciplina, riconoscendone il valore educativo-scolastico, condividendone la responsabilità con la Chiesa soprattutto in uno spirito di collaborazione "per la promozione dell'uomo e il bene del Paese"¹¹. Si riconoscono alla Chiesa cattolica una titolarità scolastica di tipo culturale e la partecipazione al progetto educativo complessivo della scuola con un proprio apporto specifico¹². Per questo motivo l'insegnante di religione cattolica ha un legame non puramente burocratico con la comunità ecclesiale (idoneità), anzi, fa parte della sua professionalità il conoscere gli interventi della Chiesa pertinenti all'Irc.

⁹ Cfr. CEI, *Nota*, 23.9.1984, n.13. Su quest'argomento si confronti il pensiero di H. GARDNER circa l'importanza delle religioni per l'umanità. Nonostante l'autore si dichiari non religioso e ponga l'accento sulla non incidenza della religione circa l'etica, tuttavia non può non affermare che non si debba "in alcun modo sminuire la religione o avversare quanti sono credenti". E continua rilevando che i commentatori che attaccano frontalmente quanti hanno convinzioni religiose sono "impegnati in un'attività non auspicabile e controproducente". "Nel corso della storia umana, le religioni hanno svolto spesso un ruolo costitutivo non solo nella promozione del bene ma anche nella realizzazione di molte forme di bellezza" (*Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 78).

¹⁰ Concordato del 11.2.1929, art. 36. Per una riflessione generale e puntuale sui tanti aspetti normativi legati all'Irc si confronti: S. CICALLELLI, *Prontuario giuridico. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia 2012⁷; N. INCAMPO-R. MANGA-NOTTI, *Insegnante di religione. Guida pratica*, La Scuola, Brescia 2013.

¹¹ Accordo del 18.02.1984, art. 1.

¹² Un segnale di rilievo è dato dall'Assemblea generale della CEI quando si comunica che "la competenza per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche è trasferita dalla Commissione Episcopale per la Dottrina della Fede e la Catechesi alla Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Cultura, la Scuola e l'università" (CEI, *Comunicato finale dei lavori della XXXII Assemblea Generale*, in "Notiziario CEI", (1990) 5, p. 124). Collocare l'attenzione all'Irc in detta commissione episcopale significherà, per il futuro, dare al Paese il segnale che l'Irc, da parte dei Vescovi, non sarà considerato un'appendice della catechesi, ma una disciplina scolastica.

1.2. *L'Irc impartito da insegnanti con la "idoneità" dell'Ordinario diocesano*

Il 25 gennaio 1983, un anno prima della revisione dei *Patti Lateranensi*, è promulgato il nuovo *Codice di Diritto Canonico*, ancora vigente, e l'Irc è normato nei canoni 804 e 805 nel modo seguente: «All'autorità della Chiesa è sottoposta l'istruzione e l'educazione religiosa cattolica che viene impartita in qualunque scuola o viene procurata per mezzo dei vari strumenti di comunicazione sociale; spetta alla Conferenza Episcopale emanare norme generali su questo campo d'azione, e spetta al Vescovo diocesano regolarlo e vigilare su di esso. L'Ordinario del luogo si dia premura che coloro, i quali sono deputati come insegnanti della religione nelle scuole, anche non cattoliche, siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica. [...] È diritto dell'Ordinario del luogo per la propria diocesi di nominare o di approvare gli insegnanti di religione, e parimenti, se lo richiedano motivi di religione o di costumi, di rimuoverli oppure esigere che siano rimossi».

Naturalmente, il Codice riguarda tutta la Chiesa Universale, ogni Conferenza Episcopale Nazionale ha poi normato alcuni aspetti di propria competenza, come ha fatto la CEI. Questa, durante la XXXII Assemblea Generale, approva la delibera 41 che così recita: «1. L'Ordinario del luogo che riceva da parte dei fedeli laici o religiosi domanda per il riconoscimento dell'idoneità ad insegnare religione cattolica nelle scuole pubbliche o nelle scuole cattoliche, è tenuto a verificare il possesso dei requisiti richiesti dal diritto. In particolare l'Ordinario del luogo deve accertarsi, mediante documenti, testimonianze, colloqui, o prove scritte, che i candidati si distinguano per retta dottrina, testimonianza di vita cristiana e abilità pedagogica. L'Ordinario del luogo riconosce l'idoneità mediante proprio decreto. 2. L'Ordinario del luogo deve revocare con proprio decreto, ai sensi dei cann. 804 e 805 § 2, l'idoneità all'insegnamento della RC al docente del quale sia stata accettata una grave carenza concernente la retta dottrina o l'abilità pedagogica oppure risulti un comportamento pubblico e notorio contrastante con la morale cattolica. 3. L'Ordinario del luogo prima di emettere il decreto di revoca dell'idoneità convoca l'insegnante contestandogli i fatti e ascoltandone le ragioni. Lo stesso Ordinario esamina e valuta i documenti e le memorie eventualmente presentati dall'insegnante entro i dieci giorni successivi alla data fissata per l'incontro e, se richiesto, si rende disponibile per un ulteriore incontro, da

tenersi in ogni caso non oltre venti giorni dal primo. Il decreto di revoca dell'idoneità deve essere fornito di motivazione ai sensi del can. 51, e regolarmente intimato ai sensi dei cann. 54-55-56. L'Ordinario del luogo dà comunicazione all'autorità scolastica competente che l'idoneità è stata revocata quando il decreto di revoca è divenuto definitivamente esecutivo»¹³.

È anche interessante la deliberazione dell'anno successivo, approvata dalla XXXIV Assemblea Generale del 6-10 maggio 1991, allorquando vengono date alcune indicazioni, non normative, circa i criteri previsti in vista del conferimento dell'Idoneità. In quest'occasione si afferma che dopo la verifica dei titoli, l'Ordinario deve valutare l'effettivo interesse per l'Irc e per la sua incidenza educativa. Tale interesse può risultare dall'avvenuta partecipazione a corsi o convegni aventi specifica finalità di aggiornamento in ordine all'Irc o dall'impegno di parteciparvi a breve scadenza. La necessaria coerenza con i valori da proporre nell'Irc impone inoltre di verificare che non risulti da parte del docente un comportamento pubblico e notorio contrastante con la morale cattolica. Il documento prosegue mettendo a fuoco la necessità, da parte dell'Ordinario, di accertare che "il richiedente abbia acquisito la formazione adeguata per adempiere nel modo dovuto l'incarico cui aspira mediante il raggiungimento con merito dei profili di qualificazione previsti dalla normativa vigente [...] nel corso degli studi il candidato abbia curato anche la propria preparazione pedagogica (p. es. seguendo il curriculum pedagogico didattico negli Istituti di Scienze Religiose), e determina ordine, grado e indirizzo scolastico in cui più fruttuosamente l'insegnante può esercitare la sua funzione sulla scorta della valutazione delle sue esperienze di servizio educativo, scolastiche e/o ecclesiali, e di eventuali colloqui o prove. [...] L'ordinario, oltre a verificare che non risultino da parte del candidato comportamenti pubblici e notori in contrasto con la morale cattolica, si accerta che il medesimo viva coerentemente la fede professata nel quadro di una responsabile comunione ecclesiale"¹⁴.

L'insegnante di religione cattolica non è, dunque, soltanto un professionista della scuola, è anche un credente, espressione di quella apparte-

¹³ CEI, *Riconoscimento e revoca dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*. Atti Ufficiali. Delibera n. 41, in "Notiziario CEP", (1990) 8, p. 207.

¹⁴ CEI, *Criteri per il riconoscimento dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, in "Notiziario CEP", (1991) 4, pp. 96-97.

nenza ecclesiale che dice il suo *humus* culturale e la sua *passione educativa*. Per questo motivo, dall'identità dell'Insegnante non si può escludere la sua particolare relazione con la Chiesa attraverso la cosiddetta idoneità. Essa non è paragonabile ad un diploma che abilita a impartire correttamente l'Irc, ma esprime il legame vivo con quel bimillenario patrimonio educativo della Chiesa viva. Naturalmente, quando a scuola, dal punto di vista culturale, affronta la figura e l'opera di Gesù di Nazaret, lo fa con correttezza, ossia secondo il linguaggio della scuola, ma non nasconde che egli crede a quel Gesù di cui parla, senza imporre alcuna scelta in questo senso all'alunno. In quest'ultimo, tale atteggiamento, provoca stima, giacché è evidente con chi ha a che fare, ovvero con un insegnante rispettoso della sua coscienza, ma nello stesso tempo trasparente circa la propria.

2. Lo Statuto epistemologico dell'Irc e le sue dimensioni costitutive

L'Irc, come si è già detto, si costituisce come disciplina scolastica secondo le fondamentali dimensioni che potremmo racchiudere in quattro grandi aree: biblico-teologica, storico-culturale, antropologica, pedagogico-metodologica¹⁵. È bene, ora, approfondire i singoli aspetti di queste aree che compongono lo statuto epistemologico della disciplina.

2.1. La dimensione biblico-teologica

La Bibbia, con il suo peso storico, culturale ed antropologico, sostiene l'Irc e lo configura come disciplina densamente formativa¹⁶. Inoltre, va

¹⁵ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *Per una cultura a servizio della persona*, in CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (a cura), *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'Irc*, Elledici, Leumann (TO) 2009, pp. 11-19.

¹⁶ La Bibbia è non solo "libro della fede" ma anche documento di grande importanza per l'intera umanità. Ancora oggi è tradotto in molte lingue e a tal proposito vale la pena ricordare le parole del Segretario generale del Sinodo sulla Parola, S.E. Mons. Nikola Eterović, quando afferma che la Bibbia è tradotta in 2.454 lingue su 6.700, presenti nel mondo, di cui 3.000 sono considerate come principali. La Bibbia è il libro più tradotto e diffuso (cfr. ETEROVIĆ N., Intervento alla conferenza stampa di presentazione dell'*Instrumentum laboris* della XII Assemblea generale ordinaria del Sinodo dei vescovi: "La Parola di Dio nella vita e nella missione della Chiesa", in http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20080612_present-eterovic-frezza_it.html (05.06.2013)).

rilevato che l'approccio teologico alla Bibbia non può essere di tipo filosofico-speculativo o di tipo liberale, ma deve essere secondo i principi che regolano l'interpretazione e guidano lo studio di testi di siffatta natura. Pertanto è importante, per esempio, lo studio della particolare epoca in cui è stato redatto un libro al fine di coglierne gli aspetti "documentali", tenendo presente anche lo sviluppo progressivo della *Rivelazione cristiana*, ovverosia l'originalità della *Rivelazione biblico-cristiana*, per la quale il mistero di Dio si rende vicino o si accosta all'uomo nella concretezza di un popolo, quello eletto, sino all'evento dell'*incarnazione* e della *redenzione* di Gesù Cristo¹⁷.

Svolto secondo le finalità della scuola, l'Irc considera la Bibbia come "documento fontale", approcciato attraverso il metodo di scoperta e di accostamento alle fonti, comprendendone la portata culturale, storica, antropologica, religiosa, linguistica e confrontando tutti gli aspetti rilevati con le altre linee dell'iter didattico¹⁸.

La Bibbia è un documento che fonda la storia, le istituzioni, i personaggi, le esperienze del cristiano; è memoria scritta, organica, oggettiva, autonoma del cristianesimo; motiva lo sviluppo della storia narrata. Per questo lo studio del testo biblico non si può ridurre ad una descrizione di come andarono le cose o ad una ideale ricostruzione dei fatti. La Bibbia narra eventi radicati nel tempo che provocano effetti nello sviluppo e nello svolgersi della storia presente e futura. La correlazione radice-frutti-effetti aiuta a capire le molte realtà della vita attuale. Senza di essa non si potrebbe interpretare tanta parte della storia dell'arte, della letteratura, del costume, del diritto, delle feste popolari della vita della "gens italica". È seme germinale della storia post-biblica, in altre parole il nucleo che ha prodotto le conseguenze di questo fatto religioso.

Lo studio della Bibbia, attraverso l'Irc, diventa anche memoria critica appellante che spinge ad appropriarsi e a rendere storica nel tempo la motivazione presente con inesauribile creatività; per questo va trattata non

¹⁷ Gli insegnanti di religione cattolica non possono ignorare il patrimonio della pedagogia divina consegnata nelle Scritture e nella Tradizione e non possono non considerare tale messaggio come paradigmatico della propria azione educativa (cfr. G. LORIZIO, *La dimensione relazionale, comunicativa ed educativa nella Rivelazione*, in "Notiziario-Servizio Nazionale per l'Irc", (2009) 1, pp. 24-40.

¹⁸ Cfr. C. BISSOLI, *Lavorare con i documenti biblici*, in: J. GEVAERT-R. GIANNATELLI (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione*, Elledici, p. 169-181; ID., *Viaggio dentro la Bibbia*, Elledici, Leumann (TO) 1997; W. LANGER (a cura), *Lavorare con la Bibbia*, Elledici, Leumann (TO) 1994, pp. 174-181.

come un libro di modelli da copiare, bensì come fonte che riguarda il senso ultimo dell'uomo e della sua storia alla luce di Dio e testimonianza del rapporto Dio-uomo-mondo, vissuto in maniera esemplare da Gesù di Nazaret.

Nell'accostare didatticamente il documento, però, vanno salvaguardati alcuni suoi criteri intrinseci come: l'originalità del testo rispetto ad altri documenti e tradizioni religiose dei popoli; Gesù Cristo come fondatore del cristianesimo, al centro della storia della salvezza narrata dalla Bibbia; l'accostamento metodico ai testi prescelti¹⁹.

Risulta evidente che bisogna tener presenti le *fondamentali esigenze didattiche* di una Bibbia nella scuola: far sì che essa possa esprimere il suo senso reale attraverso il metodo esegetico; accostarsi ad essa secondo la logica di un documento, con la frequentazione dei testi originali, fedelmente tradotti; accostarsi ad essa con un'ampiezza non frammentata e ampia pari al tema sviluppato, con una propria relativa autonomia di tempo e di metodo all'interno dell'iter didattico. Bisogna, perciò, scegliere secondo criteri di rilevanza del contenuto, di perspicuità nell'espressione, di significatività per l'alunno, di pertinenza al tema da svolgere.

Le vie di approccio scolastico al documento biblico possono essere brevemente sintetizzate nelle seguenti piste:

- La pista *storica* mette in luce che la Bibbia è documento storico delle origini del cristianesimo. Senza tale spessore, essa perderebbe l'autenticità e la verità del suo contenuto e del suo messaggio. Spogliato della sua concretezza, il messaggio diventerebbe anacronistico, disincarnato, frutto di fantasie o espressione di invenzioni umane²⁰.
- La pista *esperienziale* sembrerebbe un approccio abbastanza facile, giacché il documento narra con abbondanza il vissuto e quindi capace di entrare in dialogo con ogni realtà umana. Tuttavia è importante evidenziare la sua funzione interpretativa di tutta l'esperienza umana nella sua espressione religiosa, vale a dire di apertura al trascendente; senza questa lettura, infatti, essa sarebbe incapace di essere significativa per la vita di tutti i tempi²¹.

¹⁹ Cfr. PONTIFICIA COMMISSIONE BIBLICA, *L'interpretazione della Bibbia nella Chiesa*, 15.04.1993.

²⁰ Cfr. G. THEISSEN, *Motivare alla Bibbia. Per una didattica aperta della Bibbia*, Paideia, Brescia 2005; N. FRYE, *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino 1986.

²¹ Cfr. C. BISSOLI, *La Bibbia nella scuola*, Queriniana, Brescia 1982; G. RAVASI, *Il racconto del cielo. Le storie, le idee e i personaggi dell'Antico Testamento*, Mondadori,

- La pista *linguistico-letteraria* mette in evidenza il suo ricchissimo e multiforme linguaggio, per cui il testo ha una (sua) grandissima forza comunicativa a motivo della pluralità dei registri e mette in luce tutta la sua forza proprio a motivo della "narrazione"²².

Milano 1995; G. RAVASI, *La Buona Novella. Le storie, le idee e i personaggi del Nuovo Testamento*, Mondadori, Milano 1996.

²² A proposito del tema della narrazione, si può dire che emergano due orientamenti: la narrazione intesa come realizzazione linguistica mediata, avente lo scopo di comunicare a uno o più interlocutori una serie di avvenimenti, così da far partecipare gli interlocutori a tale conoscenza, estendendo il loro contesto pragmatico; la narrazione intesa come un concatenarsi di situazioni, in cui si realizzano eventi, e in cui operano personaggi calati in specifici ambienti. La narrazione può essere intesa sia come *l'atto del narrare* che come il *contenuto del narrare*, sono due differenti logiche cognitive, prospettive a partire dalle quali qualsiasi discorso sulla narrazione può essere articolato. Accostarsi culturalmente a questo fenomeno linguistico, sociale e culturale del narrare significa coglierne il passaggio di informazione, la mediazione comunicativa, la possibilità da parte di chi narra di interagire con un contesto di comunicazione. Occuparsi della narrazione, ponendo in relazione tra loro fatti accaduti e persone protagoniste del fatto, significa guardare anche alle forme e ai modi della sua organizzazione, alle strutture e ai modelli in base ai quali di volta in volta essa si modula, insomma, significa guardare dal punto di vista *strutturale-sistemico* (cfr. C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1999, p. 265; F. CASSETTI-F. DI CHIO, *L'analisi del film*, Bompiani, Milano 1990, p. 165. P.C. RIVOLTELLA, *L'analisi della narrazione: aspetti teorici e di metodo*, in: R. GIANNATELLI-P.C. RIVOLTELLA, *Teleduchiamo. Linee per un uso didattico della televisione*, Elledici, Leumann (TO) 1994, p. 228). Dal punto di vista linguistico, vale la pena ricordare che i testi narrativi sono, di fatto, il corrispondente linguistico di un evento, o di una serie di eventi collegati, di cui si voglia mettere a conoscenza un interlocutore. Essi sono correlati alla capacità cognitiva di cogliere le percezioni temporali, generalmente su quattro livelli: maggiore o minore "distanza" dal mondo narrato; selezione degli eventi, dei partecipanti (detti anche attanti = ruolo corrispondente a una funzione definita nell'ambito della struttura di un racconto) e delle circostanze da verbalizzare; ordine della loro introduzione nel testo; struttura linguistica degli enunciati (cfr. M.G. LO DUCA, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003, p. 197). Inoltre la struttura di base della narrazione ha due aspetti importanti: gli indicatori temporali, i quali precisano la successione in cui si sono svolti gli eventi e li ancorano al tempo interno al testo; i tempi verbali, i quali sono tipicamente al passato, organizzati in due sistemi distinti e complementari. Il primo è quello proprio dei verbi narrativi: passato remoto, imperfetto, trapassato, condizionale; il secondo è quello proprio dei verbi commentativi: presente, passato prossimo, futuro (cfr. I. BONOMI ET ALII, *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma 2003, p. 165). Ulteriori approfondimenti si possono fare sui seguenti testi: L. GASPARRO, *Simbolo e narrazione in Marco: La dimensione simbolica del secondo Vangelo alla luce della pericope del fico di Mc 11,12-25*, Published by Gregorian & Biblical Press, Roma 2012, pp. 21-58; N. MARCONI, *Le mille immagini dell'Apocalisse. Un'introduzione al linguaggio audiovisivo della Apocalisse*, Paoline, Milano 2002, pp. 40-54.

Attraverso queste piste resta evidente che vada promossa una conoscenza elementare, graduale e progressiva dell'identità della Bibbia, nella triplice articolazione di storia, letteratura e messaggio. A ciò si aggiunga una conoscenza, adeguata al grado di scuola, della figura e dell'opera di Gesù (secondo i Vangeli), delle origini della Chiesa (Atti), delle principali tappe e avvenimenti della *historia salutis* dell'Antico e del Nuovo Testamento, in particolare dei racconti della creazione, dell'esodo, del mistero di Dio, dei tratti essenziali dell'etica biblica. Ciò significa conoscere l'ambiente ebraico: storia, geografia, cultura, mondo concreto in cui è nata la letteratura biblica; le principali nozioni delle forme letterarie e loro significati: genere letterario e sua ricchezza, linguaggi, espressioni, parole più ricorrenti²³; le linee principali del messaggio: tappe della storia della salvezza, i principali eventi, le verità rivelate più importanti.

2.2. La dimensione storico-culturale

Questa dimensione costituisce la storia post-biblica dell'evento cristiano che ne caratterizza il rapporto radice-frutti, ovvero le oggettivazioni religiose presenti nello svolgersi della storia della Chiesa, il rapporto fede-cultura nella vita cristiana. Ciò significa rendere familiare all'alunno il cristianesimo che appartiene alla tradizione culturale italiana ed europea, giacché si presenta – oltre che come esperienza di fede – anche come un insieme di realtà, di situazioni, di avvenimenti che determinano la sto-

²³ A mo' di esempio si può evidenziare come Gesù, nella sua predicazione, sia attento a contesti, livelli e strumenti vari di comunicazione. Infatti, quando opera e parla, manifesta una profonda coerenza: la sua parola sottrae il gesto all'ambiguità e, soprattutto quando opera un prodigio, conduce l'interlocutore ad interpretare i segni del Regno di Dio. Nei Vangeli, si nota come Gesù comunichi secondo linguaggi e generi distinti: parla in parabole alle folle e, come uomo di sapienza, dibatte e discute di fronte ai maestri della legge, seguendo le regole argomentative del tempo. Anche nel caso delle narrazioni sulla figura e l'opera di Gesù, si evincono i cosiddetti "generi letterari", caratterizzati da tre elementi: *contenuto*, *forma stilistica*, *Sitz im leben* (contesto vitale ove il genere nasce). Si può dire che in tutta la Bibbia (dal greco τὰ βιβλία = i libri) ci siano molti generi letterari e la loro conoscenza è importante per capire il contesto culturale in cui un *libro biblico* o un brano è nato, il messaggio che esso vuole comunicare, utilizzando quella determinata forma, e così via. Tra i vari generi letterari biblici si possono evidenziare: apocalittico, storico-narrativo, poetico, sapienziale profetico, didattico, giuridico, epistolare ecc. Su questo argomento si possono confrontare: A. ROFÉ, *Storie di profeti. La narrativa sui profeti nella Bibbia ebraica: generi letterari e storia*, Paideia, Brescia 1991; A. SCHÖKEL ET ALII, *La Bibbia nel suo contesto*, Paideia, Brescia 1994.

ria, la vita, il linguaggio, le espressioni dell'arte, della letteratura, della vita sociale, lo sviluppo del pensiero, della filosofia ecc.. Si potrà aiutare il giovane ad essere se stesso, mettendo in evidenza che la religione, con la ricerca del significato ultimo della vita, aiuta a scoprire il proprio ruolo nella società e nella storia.

Quando si affronta il tema "cultura", vale la pena ricordare l'affermazione del Concilio: «è proprio della persona umana il non poter raggiungere un livello di vita veramente e pienamente umano se non mediante la cultura, coltivando cioè i beni e i valori della natura. [...] Con il termine generico di "cultura" si vogliono indicare tutti quei mezzi con i quali l'uomo affina e sviluppa le molteplici capacità della sua anima e del suo corpo; procura di ridurre in suo potere il cosmo stesso con la conoscenza e il lavoro; rende più umana la vita sociale, sia nella famiglia che in tutta la società civile, mediante il progresso del costume e delle istituzioni; infine, con l'andar del tempo, esprime, comunica e conserva nelle sue opere le grandi esperienze e aspirazioni spirituali, affinché possano servire al progresso di molti, anzi di tutto il genere umano»²⁴.

Nell'evidenziare l'aspetto storico non si deve perdere di vista lo specifico religioso, anzi proprio la sottolineatura storica è uno dei modi per affrontare il problema religioso nella scuola, con quel taglio culturale e quella serietà critica che caratterizzano le mete e i metodi dell'Irc. Appare superfluo dire che si tratta di *sottolineatura storica* e non di *riduzione* a svolgere l'Irc *come storia della religione*. Infatti, è la problematica squisitamente religiosa e non quella storica l'oggetto specifico dell'Irc. È evidente, però, che l'attenzione alla storia può dare ad essa concretezza, vivacità, serietà di impegno. Tale tipo di accostamento rende il procedimento, dal punto di vista pedagogico e didattico, ancor più accessibile ai ragazzi e ai giovani; essi, infatti, data la loro giovane età, possono trovare difficoltà ad affrontare l'approfondimento teoretico di determinati problemi o valori, tra cui quelli religiosi, non sempre tra i più facili da accostare. Invece possono essere più accessibili gli argomenti affrontati in

²⁴ GS, n. 53. A tal proposito è interessante l'intervento di Pitta, durante il meeting IdR del 2009, circa il dialogo interculturale. L'autore afferma che l'esempio di San Paolo può fare da paradigma per la sua capacità di far incontrare il vangelo con le culture e con le diverse religioni (cfr. A. PITTA, *L'Irc per il dialogo interculturale a scuola: l'esempio di San Paolo*, in CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'Irc, "Io non mi vergogno del vangelo" (Rm 1, 16). *Irc per una cultura a servizio dell'uomo*, EDB, Bologna 2010, pp. 42-54.

concreto, attraverso il confronto soprattutto con valori vissuti, con persone ed eventi storici.

Anche dal punto di vista teologico, la storia è d'importanza radicale per il cristianesimo, soprattutto perché esso, prima che una dottrina, è in primo luogo una storia passata, cioè un evento compiutosi nel passato, che si fa presente e si apre sul futuro. Le espressioni storico-culturali del fatto cristiano²⁵ si possono raggruppare nel modo seguente:

- *socio-ecclesiali*: rappresentate nelle strutture della Chiesa come ministeri e servizi (per esempio: opere assistenziali e di promozione umana), come istituzione-missione (per esempio le funzioni: del popolo di Dio, del papa, dei vescovi, dei presbiteri, dei diaconi, dei laici), radicamento vitale nel territorio (per esempio: conferenze episcopali, diocesi, parrocchie, associazioni, gruppi, movimenti...)²⁶;
- *rituali-liturgiche*: luoghi di culto, calendario liturgico, feste, sacramenti, riti, tradizioni popolari che costituiscono un abbondante materiale di scoperta e di riflessione sui significati della vita²⁷;
- *esistenziali*: i cristiani, davanti ai problemi della vita, efficacemente esprimono il sistema dei valori in cui credono e per cui s'impegnano nella storia²⁸;

²⁵ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *Per una cultura a servizio della persona*, o.c., pp. 14-17.

²⁶ Su questo argomento si possono tener presenti i documenti del Concilio Vaticano II ed i relativi rimandi presenti nei testi: *LG*, nn. 9-17. 22-38; *CD*, nn. 2. 8-9. 11; *PO*, nn. 2-3; *AA*, nn. 18-21.

²⁷ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *La liturgia nella catechesi e nell'insegnamento della religione cattolica: complementarità e differenza*, in "Rivista liturgica", (2011) 4, pp. 655-668; A. LAMERI, *Segni e simboli riti e misteri. Dimensione comunicativa della liturgia*, Paoline, Milano 2012, pp. 63-117; ID., *Liturgia*, Cittadella, Assisi 2013, pp. 15-110; V. TRAPANI, *La liturgia nei vari ordini e gradi di scuola. Una lettura critica degli obiettivi di apprendimento per l'insegnamento della religione correlati alla liturgia*, in "Rivista liturgica", o.c., pp. 596-606; P. TROIA, *La liturgia e i suoi linguaggi di comunicazione in alcuni libri di testo per l'insegnamento della religione cattolica*, in "Rivista liturgica", o.c., pp. 607-639; G. USAI, *Ars celebrandi e ars educandi. una lettura dialogica dalla prospettiva dell'insegnamento della religione*, in "Rivista liturgica", o.c., pp. 640-654.

²⁸ Cfr. J. GEVAERT, *Partire dall'esperienza e principio della correlazione*, in J. GEVAERT-R. GIANNATELLI (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione*, o.c., pp. 153-168; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Herder, Roma 1970; J. WERBICK, *Correlazione (principio della)*, in *Dizionario di catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 1986, pp. 178-181.

- *artistiche*: le varie forme espressive dell'arte sono state regolarmente ispirate nell'arco della storia dal messaggio cristiano²⁹;
- *linguistiche*: oltre alla ricchissima espressività del documento biblico, che è la matrice dell'interpretazione cristiana della vita, si diramano di volta in volta, formulazioni adeguate ai momenti storici (concili) e alle età degli uomini (catechismi)³⁰;
- *storiche*: il cristianesimo si fonda su una storia di salvezza, narrata nella Bibbia, incarnata, vissuta e continuata nel tempo dalla Chiesa con la sua molteplice attività che coinvolge il credente in tutte le esperienze culturali, sociali e umane³¹.

2.3. La dimensione antropologica

Mediante la dimensione antropologica, l'Irc mette in evidenza una visione dell'uomo in cui appare evidente il dialogo tra Scienze umane e Teologia; qui il concetto di uomo è quello di «un essere personale», in rapporto a Dio, e che occupa una particolare posizione nel creato: vive una situazione di dipendenza ed ha coscienza della propria responsabilità; possiede uno spirito con una forza di vita e sa di essere ragionevole e cosciente, radicato nel tempo con la sua interezza esistenziale, avendo una vita che non può essere avulsa dalla storia, né può crearsi paradisi artificiali di evasione spiritualistica davanti alle difficoltà ambientali; quindi è chiamato continuamente a vivere in prima persona questa storia come protagonista e come collaboratore di Dio e, all'interno di questa storia ambivalente, essere profeta di speranza teologica, perché la storia sia una

²⁹ Cfr. V. TIMOTHY, *L'arte nella vita della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2009; ID., *Attraverso il velo. Come leggere un'immagine sacra*, Ancora, Milano 2007; G. RAVASI-M.I. RUPNIK, *Il fascino del bello. Tra Bibbia e teologia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2010; M.L. MAZZARELLO-M.F. TRICARICO, *Donne della Bibbia narrate dall'arte. Insegnare la religione con l'arte*, Elledici-Il Capitello, Torino 2010.

³⁰ Cfr. H. DENZINGER-A. SCHÖNMETZER, *Enchiridion symbolorum. Definitio-num et declaratio-num de rebus fidei et morum*, Editio emendata XXXVI, Herder, Freiburg 1973; J.N. KELLY, *I simboli di fede della Chiesa antica. Nascita, evoluzione, uso del credo*, EDB, Bologna 2009; P. BRAIDO, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal tempo delle riforme all'età degli imperialismi (1450-1870)*, Elledici, Leumann (TO) 1991; A. LÄPPLÉ, *Breve storia della catechesi*, Queriniana, Brescia 1985.

³¹ Cfr. U. GIANETTO, *Lavorare con documenti religiosi cristiani post-biblici*, in J. GEVAERT-R. GIANNATELLI (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione*, o.c., pp. 182-190.

“storia di salvezza”. Ne conseguono una serie di temi antropologici legati a questa dinamica e completa visione della realtà “uomo”, di cui la scuola deve farsi carico soprattutto per la sua valenza educativa, per cui possono essere così delineati: l’interpersonalità, la sessualità, la corporeità, la simbolicità, la storicità, l’esperienza, la coscienza, la libertà, la relazionalità.

2.3.1. La “questione dell’uomo”

I Vescovi italiani pongono l’accento sul fatto che “la formazione integrale è resa particolarmente difficile dalla separazione tra le dimensioni costitutive della persona, in special modo la razionalità e l’affettività, la corporeità e la spiritualità. La mentalità odierna, segnata dalla dissociazione fra il mondo della conoscenza e quello delle emozioni, tende a relegare gli affetti e le relazioni in un orizzonte privo di riferimenti significativi e dominato dall’impulso momentaneo. Si avverte, amplificato dai processi della comunicazione, il peso eccessivo dato alla dimensione emozionale, la sollecitazione continua dei sensi, il prevalere dell’eccitazione sull’esigenza della riflessione e della comprensione”³².

Sembra che ci si trovi di fronte ad una società che si pensa incapace di formare e orientare i giovani. Alcuni teorizzano l’avvento della cosiddetta *modernizzazione riflessiva*. Un’espressione quanto mai equivoca, dietro la quale si nasconde la legittimazione di un modello di società che rinuncia a qualsiasi forma di educazione, dato che la modernizzazione viene fatta coincidere con l’autorealizzazione individualistica e narcisistica dei puri individui “casuali”³³. L’impossibilità di educare è vista come condizione normale della società in cui si vive. Essa è stata resa inevitabile, anzi desiderabile e auspicabile, da quando la nostra società si è concepita come aperta alla massima variabilità possibile delle opzioni e dei comportamenti, cosicché gli stessi fenomeni di devianza vengono concepiti come una delle tante possibilità ammissibili, a condizione che non ledano gli uguali diritti degli altri a fare lo stesso. A causa di questa particolare e diffusa convinzione oggi bisognerebbe parlare di emergenza educativa.

La questione antropologica evidenzia oggi che il terreno su cui ci si

³² *EvvV*, n. 13. Su questo argomento si confronti: N. GALANTINO (a cura), *Sull’anima. È in gioco l’uomo e la sua libertà*, Cittadella, Assisi 2011.

³³ Cf. U. BECK-A. GIDDENS-S. LASH, *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell’ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste 1999.

confronta o, come dicono alcuni, la battaglia di civiltà, non sia tanto contro l'ateismo, ovvero il problema del *Dio-non Dio*, quanto, invece, il confrontarsi con la questione dell'umanità dell'uomo, ovvero il problema del *uomo-non uomo*. Oggi sembra che bisogna difendere l'uomo per difendere Dio. Infatti, ciò che viene messo a rischio dal biocentrismo della cultura radicale e da una mentalità di scienza senza coscienza è proprio l'umanità dell'uomo, quel qualcosa che non si può ridurre a semplice materiale biologico. La scienza, cui oggi si è demandato il compito di risolvere ogni problema umano, togliendolo dalla fede o dalla religione, dispone di un concetto *ridotto* di vita, che consiste nella pura e semplice vita biologica, senz'altro senso né altro significato che oltrepassi la pura e semplice funzionalità degli organi umani. La individualità della vita personale è diluita nella genericità della vita biologica, nella funzionalità organica delle *parti separate* dell'uomo. La vita umana verrebbe considerata un puro materiale organico, una materia di ricambio, una riserva di donazione di organi. Se l'uomo è ridotto a un prodotto della biologia, tutti lo possono manipolare e non è più inviolabile, mentre se è una persona, rimane un mistero che tutti devono rispettare nella sua trascendenza. Se prima faceva problema impostare in modo corretto il rapporto uomosovrumano, e cioè il rapporto dell'uomo con il soprannaturale, con l'alto, con il divino, ora fa problema impostare correttamente il rapporto uomoinfraumano, cioè il rapporto dell'uomo con le creature a lui inferiori, con il mondo animale e il mondo delle cose³⁴.

La "questione antropologica" è vista come "questione educativa" in quanto investe l'intera società, ivi compresa la scuola e quindi l'Irc. Quest'ultima, seguendo le finalità della scuola, postula la "relazione" come centro fondamentale della persona umana³⁵, mettendo in luce il cristianesimo come portatore di una profonda novità circa la visione del-

³⁴ Cfr. I. SANNA, *La questione antropologica ed il contributo dell'Irc all'educazione*, in http://www.chiesacattolica.it/cci_new_v3/allegati/8946/SANNA.pdf, (07.11.12); GALANTINO N., *La professionalità dell'IdR nel contesto dell'attuale questione antropologica*, in "Notiziario Servizio Nazionale per l'IRC", 1 (2008), p. 21; A. CAVADI-N. GALANTINO-E. GUARNERI, *Alla ricerca dell'uomo. Lineamenti di antropologia filosofica*, Augustinus, Palermo 1988.

³⁵ "Una vera relazione educativa richiede l'armonia e la reciproca fecondazione tra sfera razionale e mondo affettivo, intelligenza e sensibilità, mente, cuore e spirito. La persona viene così orientata verso il senso globale di se stessa e della realtà, nonché verso l'esperienza liberante della continua ricerca della verità, dell'adesione al bene e della contemplazione della bellezza" (*EvbV*, n. 13.)

l'uomo: il vivere da fratelli. Il Papa sottolinea che la vita da fratelli è un bene per l'umanità e afferma: «Il bene tende sempre a comunicarsi. Ogni esperienza autentica di verità e di bellezza cerca per se stessa la sua espansione, e ogni persona che viva una profonda liberazione acquisisce maggiore sensibilità davanti alle necessità degli altri»³⁶.

2.3.2. La "questione di Dio"

Della dimensione antropologia dell'Irc una parte fondamentale è tenuta dalla "questione di Dio".

Al fine di rilevarne l'attualità della questione si può tener presente quanto dice Benedetto XVI: «una cultura meramente positivista che rimuovesse nel campo soggettivo come non scientifica la domanda circa Dio, sarebbe la capitolazione della ragione, la rinuncia alle sue possibilità più alte e quindi un tracollo dell'umanesimo, le cui conseguenze non potrebbero essere che gravi. Ciò che ha fondato la cultura dell'Europa, la ricerca di Dio e la disponibilità ad ascoltarLo, rimane anche oggi il fondamento di ogni vera cultura»³⁷. Pertanto "autentica laicità non è prescindere dalla dimensione spirituale, ma riconoscere che proprio questa, radicalmente, è garante della nostra libertà e dell'autonomia delle realtà terrene, grazie ai dettami della Sapienza creatrice che la coscienza umana sa accogliere ed attuare"³⁸.

Il quadro culturale generale nel quale ci si muove è caratterizzato da alcuni fenomeni come il mutamento delle strutture sociali, la fiducia nella ragione e nelle scienze, il forte individualismo, l'edonismo, il libertarismo, la secolarizzazione, il nichilismo, l'indifferenza religiosa, la religione come materiale di consumo. Ciononostante, nella cultura post-moderna, bisogna fare i conti anche con il pluralismo religioso e culturale³⁹.

³⁶ EG, n. 9.

³⁷ BENEDETTO XVI, Discorso all'Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins, Parigi 12.09.2008.

³⁸ ID., Discorso all'udienza generale, 17.09.2008.

³⁹ Questi argomenti meriterebbero singole trattazioni in quanto vengono classificati come sfide culturali per la Chiesa, tuttavia, ai fini di questa ricerca, è rilevante far notare la complessità del contesto socio-culturale, mentre per gli ulteriori approfondimenti si rimanda a: M. ALIOTTA (a cura), *Cristianesimo, religione, religioni. Unità e pluralismo dell'esperienza di Dio alle soglie del terzo millennio*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1999; V. ANNICCHIARICO, *Edificare una cultura europea a servizio dell'uomo*, in "Fi-

Benedetto XVI invita a superare la falsa idea di autonomia e dice: «una radice essenziale consiste [...] in un falso concetto di autonomia dell'uomo: l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da se stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'"io" diventa se stesso solo dal "tu" e dal "noi", è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. E solo l'incontro con il "tu" e con il "noi" apre l'"io" a se stesso. Perciò la cosiddetta educazione antiautoritaria non è educazione, ma rinuncia all'educazione: così non viene dato quanto noi siamo debitori di dare agli altri, cioè questo "tu" e "noi" nel quale si apre l'"io" a se stesso. Quindi un primo punto mi sembra questo: superare questa falsa idea di autonomia dell'uomo, come un "io" completo in se stesso, mentre diventa "io" anche nell'incontro collettivo con il "tu" e con il "noi"»⁴⁰.

Nell'attuale contesto educativo e comunicativo ci si chiede, dunque, come approcciare la "questione di Dio". Ebbene, Papa Francesco rileva che bisogna approcciarlo secondo la categoria della "misericordia" e della "pazienza", cioè rilevare nella relazione uomo-Dio, che trova compimento in Gesù Cristo, che «il volto di Dio è quello di un padre misericordioso, che sempre ha pazienza. Avete pensato voi alla pazienza di Dio, la pazienza che lui ha con ciascuno di noi? Quella è la sua misericordia. Sempre ha pazienza, pazienza con noi, ci comprende, ci attende, non si stanca di perdonarci se sappiamo tornare a lui con il cuore contrito. "Grande è la misericordia del Signore", dice il Salmo»⁴¹.

La questione di Dio è centrale. La relazione con Lui è essenziale per il cammino dell'umanità e «la Chiesa e ogni cristiano hanno proprio il compito di rendere Dio presente in questo mondo, di cercare di aprire agli uomini l'accesso a Dio. [...] Da una parte, infatti, si intende mostrare le varie strade che conducono ad affermare la verità circa l'esistenza di Dio,

des et ratio", (2012) 1, pp. 126-135; C. DOTOLO, *Identità cristiana e mutamenti culturali: quali orientamenti*, in S. CALABRESE (a cura), *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?*, Elledici, Leumann (TO) 2004, pp. 57-70; A. PORCARELLI, *Lineamenti di Pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009, pp. 12-28; P. POU-PARD (a cura), *Sfide culturali per la Chiesa. Tertio millennio adveniente*, Città Nuova, Roma 1998; G. SAVAGNONE, *Evangelizzare nella post-modernità. Istruzioni brevi per una navigazione "a vista"*, Elledici, Leumann (TO) 1997¹, p. 105; S. THURUTHIYIL (a cura), *La fede in un'epoca di pluralismo*, LAS, Roma 1997.

⁴⁰ BENEDETTO XVI, Discorso all'Assemblea generale della CEI, 27.05.2010.

⁴¹ FRANCESCO, Angelus, 17.03.2013.

quel Dio che l'umanità ha da sempre in qualche modo conosciuto, pur nei chiaroscuri della sua storia, e che si è rivelato con lo splendore del suo volto nell'alleanza con il popolo di Israele e, al di là di ogni misura e attesa, in modo pieno e definitivo, in Gesù Cristo. [...] Dall'altra parte, si vuole mettere proprio in luce l'importanza essenziale che Dio ha per noi, per la nostra vita personale e sociale, per la comprensione di noi stessi e del mondo, per la speranza che illumina il nostro cammino, per la salvezza che ci attende oltre la morte. [...] Le esperienze del passato, anche non lontano da noi, insegnano che quando Dio sparisce dall'orizzonte dell'uomo, l'umanità perde l'orientamento e rischia di compiere passi verso la distruzione di se stessa»⁴².

L'Irc, dunque, renderebbe gli alunni più capaci di identificare una rete di riferimenti antropologici sui quale far poggiare e a partire dai quali progettare la propria vita, in primo luogo, facendo riconoscere viva in ogni studente la coscienza di non poter essere compreso in una definizione e di avere, invece, la necessità di doversi sempre trascendere verso dimensioni e verso proposte "altre". Questo fa dell'uomo, e dell'educando, non un limite, ma una positiva risorsa, nel senso che, a partire dal suo sentirsi "mancante", da una parte egli è spinto ad aprirsi all'altro e alle sue proposte, mentre, dall'altra, la lettura positiva del suo essere-mancante, lo porta a rifiutare una cultura funzionalista ed appiattita.

L'essere umano vuole sapere, la scuola è anche quella dei saperi, ma non sempre si è disposti a pagare il prezzo necessario per porsi domande sensate ed avviare, a partire da esse, processi autentici di ricerca, dove non sia estranea la ricerca di Dio. L'essere umano in genere, per le potenzialità che è in grado di esprimere, non è fatto per nutrirsi di slogan e di semplificazioni, nonostante siano davvero tante le spinte a percorrere scorciatoie securizzanti e deresponsabilizzanti, spesso enfatizzate dai *media*⁴³.

⁴² BENEDETTO XVI, Messaggio in occasione del Convegno "Dio oggi: con Lui o senza di Lui cambia tutto", 07.12.2009. Per approfondire i temi del Convegno si possono confrontare due testi: COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI (a cura), *Dio oggi. Con Lui o senza di Lui cambia tutto*, Cantagalli, Siena 2010; ID., *Dio oggi. Con Lui o senza di Lui cambia tutto. I dibattiti*, Cantagalli, Siena 2010.

⁴³ Cfr. P.C. RIVOLTELLA, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006; ID., *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.

2.4. La dimensione pedagogico-metodologica

La dimensione pedagogico-metodologica rende evidente la consapevolezza che l'alunno è al centro dell'attenzione pedagogica dell'insegnante e l'apprendimento è favorito dalla legge della "unitarietà educativa", a cui concorrono tutte le discipline, concepite non a scompartimenti stagno, bensì interdipendenti tra di loro.

La scuola appare sempre più un'istituzione in cui le singole discipline sono viste in funzione educativa; in questo contesto l'Irc propone una visione della persona. L'alunno viene aiutato ad essere cittadino del mondo, nulla perdendo della sua singolarità di uomo e di cittadino del suo paese.

L'Irc aiuta l'alunno ad entrare in dialogo con la dimensione culturale e storica del fatto cristiano, sollecitandolo all'interesse religioso, agli interrogativi profondi dell'esistenza, alla maturazione della sua personalità nella dimensione religiosa⁴⁴, alla partecipazione attiva nel rilevare e discernere i problemi ed i valori religiosi, preoccupandosi di offrire i riferimenti essenziali, in rapporto ai segni della religiosità presenti nella cultura e nella società in genere, e specificamente in rapporto alla verità ed ai valori che sono patrimonio della tradizione cristiana nella confessione cattolica.

Oggi, purtroppo, bisogna fare i conti con la cosiddetta "emergenza educativa" richiamata instancabilmente dal Papa⁴⁵. Essa investe anche la questione del metodo nella scuola. Tuttavia, vale la pena ricordare che non riguarda, in primo luogo i bambini, i fanciulli, i ragazzi, i giovani, ma, più radicalmente, riguarda gli adulti educatori, formatori, docenti, genitori. Sono questi ultimi i protagonisti di una possibile nuova azione pedagogica sulla quale scommettere, basata su una solida formazione personale, interiore, spirituale e relazionale, culturale e umana, svolta

⁴⁴ Vale la pena qui ricordare le parole del Papa quando dice che "la dimensione religiosa non è dunque una sovrastruttura; essa è parte integrante della persona, sin dalla primissima infanzia; è apertura fondamentale all'alterità e al mistero che presiede ogni relazione ed ogni incontro tra gli esseri umani. La dimensione religiosa rende l'uomo più uomo" (BENEDETTO XVI, Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani, Roma 25.04.2009).

⁴⁵ Cfr. BENEDETTO XVI, Discorso al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma, 05.06.2006; ID., Discorso ai partecipanti al Convegno della Diocesi di Roma, 11.06.2007; ID., Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, 21.01.2008; ID., Discorso all'apertura del convegno ecclesiale della Diocesi di Roma, 09.06.2008.

possibilmente in alleanza, in rete, in sinergia a favore di quelle che sono le persone più fragili, quelle in crescita, in cerca di orientamento, di senso, in evoluzione verso la maturazione di un pieno, equilibrato e possibilmente sereno progetto di vita⁴⁶.

C'è bisogno di un metodo che valorizzi l'uomo in tutte le sue componenti. L'età dei ragazzi non consente che si sviluppi un'educazione alla religiosità, a partire da categorie astratte, avulse da precisi modelli e valori vissuti che fanno riferimento all'uomo in tutte le sue dimensioni. Per questo occorre produrre un accostamento documentato e fondamentalmente critico alle fonti, ai segni e ai modelli che sono propri di una tradizione religiosa cattolica, presente nell'ambiente. Diventa necessario considerare l'alunno secondo la sua peculiarità di persona in età evolutiva, cioè in crescita e, di conseguenza, in fase formativa; e, siccome la scuola è formativa ed educativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, ecc.), anche l'Irc si impegna a predisporre il suo itinerario pedagogico a partire dalla realtà del soggetto, considerando l'età di crescita ed i suoi problemi di adattamento al mondo esterno, lo sviluppo delle capacità in rapporto alla persona e all'impegnativa relazione con gli altri, il condizionamento dei diversi livelli culturali di partenza e l'esigenza di un itinerario educativo personalizzato.

Le competenze religiose, che l'alunno raggiunge nell'Irc scolastico, si esprimeranno in una maturità umana di fronte alla religione, dove atteggiamenti e comportamenti esprimeranno, in termini di umanizzazione dell'alunno, il determinarsi con maggiore responsabilità e libertà di fronte ai valori e ai significati religiosi. L'Irc presenta questa determinazione in chiave di servizio alla maturità dell'alunno di fronte all'ambito particolare della religione e del cristianesimo. Evidentemente, si tratta di maturità umana di fronte alla religione e al cristianesimo e non di maturità cristiana di cui si parla nella catechesi; quest'ultima, infatti, è adeguata conoscenza della Rivelazione, solida coscienza di appartenenza alla Chiesa, piena partecipazione alle sue attività, conseguente impegno e testimonianza cristiana nella vita. L'umanizzazione dell'alunno richiede che egli non venga a trovarsi acriticamente di fronte a un ambito così rilevante

⁴⁶ Cfr. COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CBI (a cura), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Bari 2009.

della cultura e della vita, quale è la religione, in particolare la religione cristiana, molto affermata e diffusa in Europa⁴⁷.

Impostare una disciplina scolastica che affronti le domande inerenti la dimensione religiosa postula naturalmente un insegnante di religione cattolica ben formato. La passione educativa per i giovani non dovrà essere solo nell'ordine dell'intenzionalità educativa, ma anche nella qualità professionale espressa da un buon esercizio delle cosiddette competenze. Nell'esercizio della sua professione, l'insegnante di religione cattolica, come ogni altro insegnante, favorisce un dialogo ed un confronto aperti e costruttivi "tra" gli alunni e "con" gli alunni, e, nello specifico, promuove, nel rispetto della coscienza di ciascuno, la ricerca e l'apertura al senso religioso dell'esistenza.

3. L'alunno riflette sulla sua esperienza di vita: le differenze tra l'Irc e la catechesi

La scuola è intesa oggi come luogo di istruzione e formazione, in una prospettiva di apprendimento permanente, in tutti i contesti, non formali e informali, e a tutti i livelli. Essa è chiamata a porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità⁴⁸.

Pertanto l'alunno è concepito non come una *tabula rasa*, ma come una persona che porta con sé un bagaglio di esperienze di vita e, giacché la scuola vorrebbe educare l'uomo nella sua integralità, ecco che l'Irc prende sul serio le esperienze di vita dell'alunno, aiutandolo a confrontarle con un sistema di vita che giunge dalla riflessione sulla religione cristiana nella confessione cattolica. Nel presente paragrafo si vuole approfondire, dunque, il concetto di esperienza e fin dove potrà spingersi l'Irc, differenziandosi dalla catechesi, avendo, però, con essa un sistema di significato che potrebbe dirsi "patrimonio comune". Gli studiosi analizzano l'esperienza umana connotandola in tre modi: riflessione sul vissuto, riflessione

⁴⁷ Sulla distinzione tra Irc e catechesi confronta: V. ANNICCHIARICO, *L'Insegnamento della religione cattolica e la catechesi: distinzione e complementarità*, in Z. TRENTI-C. PASTORE, *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di religione*, Elledici, Leumann (TO) 2013, pp. 115-139.

⁴⁸ Cfr. *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione «ET 2020»*.

sul vissuto con apertura verso i significati di vita (esperienza religiosa), riflessione sul vissuto a partire dalla fede cristiana e finalizzata alla vita ecclesiale (esperienza religiosa cristiana). I primi due aspetti, e non il terzo, saranno obiettivi dell'Irc a scuola, mentre i tre aspetti saranno obiettivi di vita nella catechesi della Chiesa.

Per questi motivi, si comprende perché Benedetto XVI, nel suo discorso agli insegnanti di religione cattolica delle scuole italiane, insista, a proposito dell'Irc, sulla centralità della "dimensione religiosa" intesa come realtà intrinseca all'uomo e quindi al fatto culturale che è umano⁴⁹. L'esperienza in quanto tale e l'esperienza religiosa in specie sono espressioni di tutti gli uomini e non solo dei cristiani. Di questi è caratteristica la cosiddetta esperienza cristiana.

3.1. L'esperienza in "generale"

La scuola propone le proprie discipline, quali "officine di senso", aiutando l'alunno ad acquisire competenze che passano attraverso la sua esperienza. Ma ci si può chiedere cosa si intenda per esperienza.

A tal proposito è interessante la riflessione compiuta da Alberich sul tema dell'esperienza da cui traiamo le seguenti tre immagini⁵⁰.

Circa la realtà dell'esperienza va detto che c'è una vasta riflessione, specialmente filosofica, riguardante la sua densità antropologica⁵¹ e il suo significato ermeneutico, perché via di accesso alla comprensione della realtà. Infatti, i suoi principali elementi costitutivi dell'esperienza da rilevare sono:

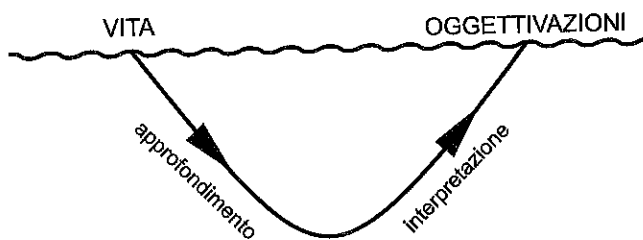
⁴⁹ BENEDETTO XVI, Discorso agli insegnanti di religione cattolica, o.c.

⁵⁰ Cfr. E. ALBERICH, *La catechesi oggi*. Manuale di catechetica fondamentale, Elledici, Leumann (TO) 2002¹, pp. 107-113.

⁵¹ Cfr. J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Elledici, Leumann (TO) 1992, pp.158-161; E. CASSIRER, *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma 1971; J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997; J. PRADES, *Appunti di antropologia. Individuo-comunità*, in "Oasis", II (2006) 3, pp.109-113; J. GEVAERT, *La dimensione esperienziale della catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 1984; D. MIETH, *Alla ricerca d'una definizione del concetto «esperienza»: che cos'è l'esperienza?*, in "Concilium", (1978) 14, pp. 443-463; J. PRADES (a cura), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini, Milano 2008; ISTITUTO DI TEOLOGIA PASTORALE UPS, *L'esperienza religiosa dei giovani*, Elledici, Leumann (TO) 1996, voll. 1-5 ; Z. TRENTI, *L'esperienza religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 1999.

- Il carattere d'*immediatezza*, di *coinvolgimento personale*, di *contatto diretto* con la realtà. Si rende autorevole solo chi può testimoniare o attestare qualcosa "per esperienza".
- Il carattere d'*intensità* e di *globalità*. Il vissuto è caratterizzato dal coinvolgimento di tutta la persona (intellettuale, affettivo, operativo).
- Il carattere di *riflessione* e d'*interpretazione* del vissuto. Interpretare il vissuto è importante per imparare dall'esperienza; difatti, chi va incontro alla realtà "senza concerti, senza linguaggio, senza quadri interpretativi, senza ipotesi di lavoro, percepisce soltanto una realtà vaga e indistinta"⁵².
- Il carattere *espressivo* del vissuto oggettivato in forme diverse di linguaggio (parola, gesto, rito, condotta, ecc.). Più ricco è il linguaggio, più sottile, varia e differenziata sarà l'esperienza⁵³.
- Il carattere *trasformante* del vissuto. Più l'esperienza è profonda e autentica, più si traduce in cambiamento delle persone, che ne escono trasformate, diverse. Ben poca esperienza fanno coloro che non cambiano mai, così come è difficile cambiare veramente di vita se non si vivono esperienze significative.

Queste caratteristiche dell'esperienza permettono di raffigurarla schematicamente come una sorta di scandaglio. L'uomo, riflettendo sul vissuto personale (esperienza), ne approfondisce gli aspetti fondamentali, li interpreta e sceglie di comportarsi in un certo modo (oggettivazioni):



⁵² A. FOSSION, *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Cerf, Paris 1997, p. 81.

⁵³ Cfr. G.A. LINDBECK, *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Post-liberal Age*, WJK, Louisville 1984, p. 37.

3.2. L'esperienza religiosa

Trattare dell'esperienza religiosa nell'Irc significa cogliere quell'umano espresso nelle domande di senso. Infatti, partendo dalla riflessione sulla struttura fondamentale dell'esperienza umana, diremmo "generale", si giunge all'esperienza che si connota come "religiosa", allorquando l'uomo non solo si pone domande di senso, ma si dà delle risposte significative.

Alcune caratteristiche di questa esperienza possono essere le seguenti:

- Non è un'esperienza a parte, ma un *procedimento più profondo del vissuto*. Non si tratta di situazioni estranee al "quotidiano" della vita, ma scandagliarne i momenti fondamentali come: amore-odio, speranza-impegno, sofferenza-morte, ecc.. Si può dire che l'esperienza religiosa è talmente umana che conduce la persona a riconoscerci una dimensione di trascendenza⁵⁴.
- Si opera una *lettura in profondità* spingendosi verso il livello del "mistero" dell'uomo, aprendosi a significati che lo trascendono perché scopre che non tutto può essere riconducibile alle determinazioni dell'esperienza cogliendone il "trascendente"⁵⁵. La realtà vissuta appare nel suo significato ultimo di origine-fine⁵⁶ (ἀρχή-τέλος), nella sua radicale richiesta di senso e di invocazione di salvezza, di interpellanza, di apertura alla dimensione trascendente del "totalmente Altro"⁵⁷.

⁵⁴ A. FOSSION, *Dieu toujours recommencé*, o.c., p. 83.

⁵⁵ Cfr. K. BARTH, *L'umanità di Dio*, Claudiana, Torino, 1997. L'autore a proposito dell'apertura al Trascendente, totalmente Altro (Dio), afferma: «Se quanto noi un tempo pensammo e dicemmo di aver scoperto non era affatto l'ultima parola, ma una parola che abbisognava di una ritrattazione, pure essa era una parola vera, che come tale deve rimanere, che ancor oggi non è dato ignorare, che costituisce piuttosto la premessa di ciò su cui oggi bisogna continuare a riflettere. Chi non avesse preso parte a quella svolta, chi non avesse ancora intimamente compreso che Dio è Dio, costui non coglierebbe di certo neanche la parola vera, che ora deve essere aggiunta, sulla sua umanità» (p. 92).

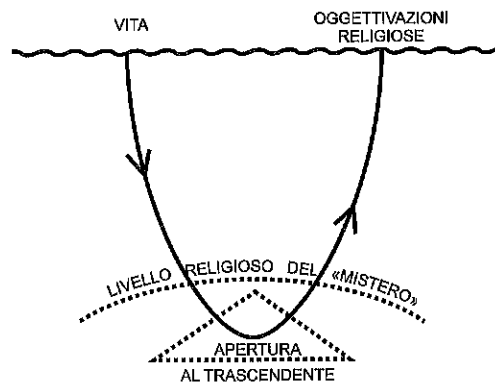
⁵⁶ Cfr. E. SEVERINO, *La filosofia dai Greci al nostro tempo. La filosofia antica e medioevale*, vol. I, BUR, Milano 2004, p. 34.

⁵⁷ Cfr. M. HORKHEIMER, *La nostalgia del totalmente Altro*, Queriniana, Brescia 2001. L'autore riflette sul fatto che l'esistenza terrena non possa essere qualcosa d'assoluto, essa non è ciò che è ultimo (pp. 80-81). Riconoscere il carattere trascendente dell'uomo vuol dire, da una parte, riconoscere la sua apertura all'Assoluto e, dall'altra, riconoscere che l'uomo è chiamato ad un continuo superamento di sé (cfr. N. GALANTINO, *Sulla via della persona. La riflessione sull'uomo: storia, epistemologia, figure e percorsi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), p. 193). Rahner, studiando Origene, a proposito dell'uomo e del suo rapporto con Dio, esalta come idonea la categoria "mistero",

- Le espressioni diventano *oggettivazioni di tipo religioso* come: riti, credenze, racconti, istituzioni, simboli, ecc. Questi esprimeranno il passaggio dalla profondità del "mistero" al "quotidiano" della vita. È bene, però, rilevare che non tutti i linguaggi sono ugualmente adatti ad esprimere questa profondità, lo è quello di tipo simbolico che sottende p. es. la narrazione, la metafora, il rappresentazione⁵⁸.

A tal proposito si comprende il motivo per cui nell'Irc è presente la questione del linguaggio simbolico. A mo' di esempio se ne possono citare due: nelle indicazioni nazionali dell'Irc per i Licei, tra le abilità del secondo biennio, l'espressione riferita all'alunno che "riconosce in opere artistiche, letterarie e sociali i riferimenti biblici e religiosi che ne sono all'origine e sa decodificarne il linguaggio simbolico"⁵⁹, e, nelle linee guida dell'Irc nell'IeFP, tra le abilità del primo biennio, l'espressione riferita all'alunno che sa "utilizzare un linguaggio religioso appropriato per spiegare contenuti, simboli e influenza del cristianesimo nell'arte e nell'artigianato, distinguendo espressioni e pratiche religiose da forme di fondamentalismo, superstizione, esoterismo"⁶⁰.

L'immagine che potrebbe far risaltare plasticamente il processo riguardante l'esperienza religiosa può essere la seguente:



utilizzandola sia in senso oggettivo, come "Mistero", sia in senso soggettivo, come "dottrina dei sensi interiori" e del "discernimento degli spiriti" (cfr. K. RAHNER, *Le début d'une doctrine des cinq sens spirituels chez Origène*, in "Revue d'ascétique et de mystique", (1932) 13, pp. 113-145).

⁵⁸ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *Mediare il Vangelo oggi. Dire o comunicare?*, VivereIn, Roma 2007, pp. 74-76.

⁵⁹ DPR del 20.08.2012, Allegato N. 1.

⁶⁰ *Ibid.*, Allegato N. 4.

3.3. *L'esperienza religiosa cristiana*

Trattare dell'esperienza religiosa cristiana è proprio della catechesi. Questo tipo di esperienza è espressione della vita cristiana e rivela la capacità dell'uomo-cristiano di interpretare la realtà secondo la visione cristiana della vita⁶¹, manifestando oggettivazioni di tipo cristiano.

La tradizione cristiana può essere espressa con gli schemi di ogni esperienza religiosa⁶². Pertanto si possono rilevare le seguenti caratteristiche:

- La Scrittura dell'*Antico Testamento* è la forma letteraria dell'*esperienza religiosa di Israele*, esperienza varia e sofferta, ricca e profonda. Quest'esperienza storica è stata il luogo della manifestazione della *Parola di Dio* nel suo cammino verso la pienezza del Cristo⁶³.
- Il Nuovo Testamento è, per i cristiani, la testimonianza e l'oggettivazione della speciale *esperienza religiosa di Gesù di Nazaret e della comunità apostolica*, esprimendo in forma straordinaria la profondità del mistero vissuto e l'interpretazione salvifica⁶⁴.
- *L'esperienza religiosa della Chiesa*, prosecuzione della comunità apostolica, si esprime nei diversi documenti della tradizione ecclesiale: vita e storia della Chiesa, liturgia, pensiero dei padri e dei teologi, magistero, forme di spiritualità, ecc.⁶⁵.

L'esperienza di fede comunitaria, promossa dalla catechesi, aiuta a conoscere, celebrare, vivere e contemplare il mistero di Cristo, comportando anche una maturazione della persona sul piano umano e dal punto di vista identitario e socio-relazionale⁶⁶.

L'immagine che potrebbe rendere al meglio il processo esperienziale sopra descritto potrebbe essere la seguente:

⁶¹ Cfr. G. MARCEL, *Le Mystère de l'Être*, tome II, *Foi et réalité*, Aubier, Paris 1951, p. 33.

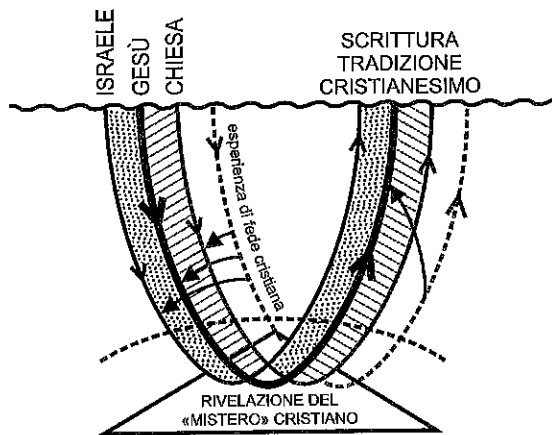
⁶² Cfr. J. GEVAERT, *La dimensione esperienziale della catechesi*, o.c., pp. 85-110; F. COUDREAU, *Si può insegnare la fede?*, Elledici, Leumann (TO) 1978, p. 58; K. RAHNER, *Scienze e fede cristiana. Nuovi saggi IX*, Edizioni Paoline, Roma 1984; J.E. VECCHI-J.M. PRELLEZO (edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Editrice SDB, Roma 1988.

⁶³ Cfr. E. ALBERICH, *La catechesi oggi*. Manuale di catechetica fondamentale, Elledici, Leumann (TO) 2002¹, p. 112.

⁶⁴ Cfr. *Id.*

⁶⁵ Cfr. *Id.*

⁶⁶ Cfr. R. GUARDINI, *Fede-religione-Esperienza. Saggi teologici*, Morcelliana, Brescia 1984, p. 63.



È bene precisare che l'Irc non è chiamata ad elaborare obiettivi dentro questo tipo di esperienza dell'alunno, ma la tiene presente allorché andrà a studiarne il fenomeno ed il relativo sistema di significati. Naturalmente un cattolico che si avvalsesse dell'Irc potrà porre domande culturali che mettano in evidenza lo specifico dell'esperienza religiosa cristiana, in questo caso l'Irc è chiamato a rispondere fornendo strumenti culturali adatti ad analizzare non solo il fenomeno ma anche a comprenderne il sistema di significati, pena l'ignoranza culturale di tale specifica esperienza che riguarda tante persone.

Da questa riflessione, circa gli aspetti di esperienza, descritti in precedenza, se ne ottiene che: *l'esperienza e l'esperienza religiosa sono di ogni uomo, di ogni età, di ogni razza e di ogni nazione, perché espressione di umanità, l'esperienza religiosa cristiana è anch'essa espressione di umanità ma appartiene a coloro che professano la fede cristiana.*

Dunque, l'alunno che si avvalsesse dell'Irc non potrebbe fare esperienza religiosa cristiana nella scuola, perché, da una parte, ciò non rientra nelle finalità della scuola, e, dall'altra parte, detta esperienza presuppone la professione di fede. Ne consegue che l'unico approccio di detto argomento, dentro la scuola, sia proprio quello culturale. Una scuola che non lo facesse, di fatto, priverebbe di un tassello culturale le opportunità formative per l'alunno. In questo caso anche l'alunno cattolico imparerà a valutare culturalmente la sua esperienza religiosa cristiana.

A questo punto emergono con chiarezza le differenze tra Irc e catechesi. Si pongono sia sul piano del metodo sia sul piano delle finalità: la catechesi educa alla vita di fede mediante un'esperienza personale e comu-

nitaria; l'Irc educa favorendo il confronto critico con i contenuti della religione cristiana nella confessione cattolica, contribuendo allo sviluppo integrale della persona mediante percorsi culturali scolastici⁶⁷.

L'Irc, collocandosi nelle finalità della scuola, alla maniera delle altre discipline, ha il compito di formare e di educare gli alunni, mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica nell'ottica delle competenze⁶⁸, essendo la scuola una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni⁶⁹.

L'Irc e la catechesi, fatte le dovute distinzioni a proposito di metodi e di finalità, possiedono una piattaforma comune che è quella della centralità della persona e della sua crescita, quella di confrontarsi e tener conto delle profonde trasformazioni sociali e culturali al fine di promuovere un nuovo umanesimo e, non da ultimo, posseggono la capacità di affrontare con decisione una riflessione sulla questione antropologica⁷⁰.

4. La validità di una "formazione permanente" a sostegno della qualità professionale

Oggi è necessario individuare come sviluppare una specifica continuità col passato, per non disperdere nulla, e per passare a proposte operative per accompagnare l'insegnante di religione cattolica nella formazione in servizio⁷¹. Questa continuità è rappresentata dall'analisi professionale sulle pratiche, con l'obiettivo di costruire competenze professionali attraverso una formazione articolata e auto-riflessiva, legata al momento in cui si producono riflessività e consapevolezza deontologica, consolidando lo statuto disciplinare degli insegnanti, la loro preparazione psico-peda-

⁶⁷ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *L'Insegnamento della religione cattolica e la catechesi: distinzione e complementarità*, o.c., pp. 135-139.

⁶⁸ Cfr. DPR dell'11.02.2010 e DPR del 20.08.2012.

⁶⁹ Cfr. DPR n. 249 del 24.06.1998, artt. 1-3.

⁷⁰ "La missione che la Chiesa ha osservato e a cui è rimasta fedele per secoli, è chiamata oggi a misurarsi con trasformazioni sociali e culturali che stanno profondamente modificando la percezione che l'uomo ha di sé e del mondo, generando ripercussioni anche sul suo modo di credere in Dio" (SINODO DEI VESCOVI, *La nuova evangelizzazione per la trasmissione della fede cristiana*, o.c., n. 6).

⁷¹ Cfr. R. MINELLO, *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica*, in "Notiziario del Servizio nazionale IRC", (2007) 2, pp. 54-63.

gogica, la loro capacità progettuale e di mediazione didattica. Insomma, l'uso della buona pratica nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti rappresenta davvero una strategia da sostenere.

È importante la ricostruzione condivisa dell'analisi della buona pratica, attraverso lavori di gruppo, rispondendo alle domande: Posso fare meglio e fare prima se faccio così? Che cosa posso fare di nuovo e di diverso dopo quel che ho imparato attraverso l'analisi della buona pratica?

È questa modificazione di atteggiamenti che diventa qualità permanente. Non basta condurre gli insegnanti a *sperimentare per decidere*, ma anche a *ri-meditare per essere*. L'insegnante di religione cattolica non si limiterà ad osservare pratiche scolastiche da riproporre, ma acquisirà un *habitus* di ricerca e di interpretazione. Imparerà a puntare meglio i suoi strumenti, calibrando e ri-calibrando le formule progettuali senza attendersi un risultato preconstituito. Le buone pratiche evidenziano la capacità trasformativa della dimensione religiosa, mettono in luce i processi e i discorsi, rilevano e attivano un circuito riflessivo nei soggetti, generano comunità di apprendimento e comunità di pratica e da esse si alimentano.

Un gruppo professionale di insegnanti corrisponde a una comunità di pratiche professionali, che intervengono, consapevolmente o inconsapevolmente, nella definizione di abilità, di competenze, da cui partire e/o ripartire, di significati dell'intervento educativo. Il tema delle comunità di pratica mira non solo a sottolineare il ruolo e l'importanza dell'esperienza nei processi di apprendimento (intesa come coinvolgimento attivo in un contesto), ma soprattutto del tessuto sociale e relazionale, che consente di rielaborare ed attribuire un senso all'esperienza maturata. Le tre caratteristiche essenziali della comunità di pratica sono: la realizzazione di una *impresa comune*, intesa come tale dai suoi membri e negoziata nei suoi diversi aspetti; l'esistenza di un *impegno reciproco* tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità all'interno di una determinata entità sociale; la presenza di un *repertorio condiviso* di risorse comuni sviluppato nel tempo, ossia linguaggi, stili di azione, sensibilità, modalità ricorrenti di azione e pensiero. Le comunità di pratica sono anche il presupposto di forme di apprendimento più o meno estese. Apprendimento significa, infatti, dare significato alla realtà, valorizzare l'esperienza, rinforzare l'identità professionale all'interno del proprio contesto⁷².

⁷² Cfr. E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006.

La buona pratica descrive i risultati, i punti di forza, di criticità e i processi di un progetto locale, nelle sue linee operative, nell'efficacia dello svolgimento, nella sua realizzazione. Ciò presuppone che siano sempre comprensibili le modalità, le risorse, le valutazioni e gli esiti delle azioni; quindi richiede come condizione necessaria, la combinazione fra sapere e fare: non basta "saper" costruire un progetto, è essenziale "farlo" e documentare ciò che si è appreso nel processo di interazione fra teoria e pratica. Alla fine non ne risulterà un "modello" – termine che rinvia all'idea di certezza e di paradigma – ma un'esperienza contingente, una soluzione che ha risolto un dubbio, un problema. Per questo la buona pratica funziona in un determinato contesto locale e temporale.

La buona pratica possiede la caratteristica della trasferibilità se è concreta, se è il risultato di più persone che vivono nella comunità locale e mettono assieme esperienze sia soggettive che collettive, se è frutto di un percorso di lavoro in cui la fiducia, l'attenzione e la comunicazione sono al centro dell'agire, se è portatrice di elementi di novità, se è realizzata preferibilmente in rete. Costruire una buona pratica è dunque un esercizio per incrementare la competenza progettuale, l'autonomia e la responsabilità.

5. La spiritualità dell'insegnante di religione cattolica: motivazione intrinseca della passione educativa

La scelta del termine spiritualità nasce dalla natura peculiare dell'Irc, al contempo professione e missione. Infatti, il mandato che l'insegnante riceve dalla Chiesa richiede, oltre alla competenza professionale, anche quell'altra competenza che gli viene dal suo essere credente, dal suo essere uomo/donna di fede. Il Papa ricorda che "la fede, infatti, cresce quando è vissuta come esperienza di un amore ricevuto e quando viene comunicata come esperienza di grazia e di gioia. Essa rende fecondi, perché allarga il cuore nella speranza e consente di offrire una testimonianza capace di generare"⁷³.

La sorgente della spiritualità di un insegnante di religione cattolica⁷⁴ sta nel cuore della sua professione, nel modo con cui egli la vive e la in-

⁷³ *PF*, n. 7.

⁷⁴ Cfr. E. BIEMMI, *Una spiritualità per l'insegnante di religione*, in "Notiziario del Servizio nazionale IRC", (2006) 2, pp. 180-182.

terpreta. Si tratta di una "spiritualità incarnata" che ha le seguenti caratteristiche:

- il *gusto per quello che si insegna*, che nasce dalla conoscenza e dall'amore di quanto si insegna. Il primo tratto di spiritualità sta nella familiarità, nell'amore sempre rinnovato per l'oggetto del proprio insegnamento;
- la *capacità di trasformare l'oggetto in itinerario accessibile e percorribile* da ciascuno per la propria "crescita in umanità". Qui l'esercizio delle competenze è concepito non come mero bagaglio tecnico, ma come creazione di spazi di crescita e maturazione. L'amore per l'oggetto insegnato e per le persone passa dalla cura della mediazione, in altre parole dalla cura con la quale si fa entrare, si fa visitare, si fa apprezzare quanto s'insegna;
- la *fatica di accettare il cambiamento*. Sembra che più si salga la scala dei gradi di scuola e più si avverta la fatica del cambiamento. Accade un irrigidimento della formazione e delle strutture, la difficoltà a integrare i cambiamenti. Un aspetto importante della formazione è di favorire, sollecitare, accompagnare i cambiamenti. La disponibilità a cambiare, a rimettersi in gioco, a vincere le resistenze è un tratto della maturità adulta ed è un tratto della spiritualità dell'insegnante di religione cattolica, giacché nella sua esperienza credente c'è l'invito continuo alla conversione, alla migrazione, al pellegrinaggio. La capacità di cambiare e di contribuire ad esso, nella scuola, sta nel cuore della spiritualità dell'insegnante di religione cattolica e può essere un suo contributo specifico.

L'insegnante è testimone consapevole della *dynamis* della Parola di Dio che consente di interpretare l'esperienza religiosa umana. È qui evidente il riferimento ad una spiritualità che, sulle indicazioni della *Dei Verbum*, si fonda sulla Parola ascoltata e conservata nel proprio cuore. Egli da credente vive e proclama la salvezza facendone memoria nell'azione di ringraziamento che si eleva dalla comunità cristiana nel vivere il memoriale degli eventi della storia della salvezza. A questo proposito si può fare riferimento ad una spiritualità che si fonda sulle indicazioni della *Sacrosanctum Concilium*, su una vita "eucaristicamente" orientata. Egli proclama e testimonia la salvezza a tutti rapportandosi con ottimismo al mondo e alla storia. Qui il riferimento è alla *Gaudium et spes*, nella quale si legge che vivere intensamente e profondamente significa essere nel mondo ma non del mondo. Infine, egli esprime la gioia dell'appartenenza

ed il coraggio della testimonianza. L'ultimo basamento della spiritualità dell'insegnante di religione cattolica è dato dal suo appartenere alla Chiesa cattolica e, sulla scia della *Lumen gentium*, dalla consapevolezza di essere stato chiamato a far parte del popolo amato da Dio.

6. Le novità "nella continuità" dell'intesa MIUR-CEI del 28.06.2012

L'Intesa MIUR-CEI del 28 giugno 2012⁷⁵ modifica quella del 1985 che fino ad oggi aveva regolato il funzionamento dell'Irc. Si presenta come "nuova", in quanto il testo è stato riscritto avendo attenzione anche ad eliminare il linguaggio scolastico del vecchio testo che appariva ormai desueto e accogliendo le novità intervenute nel sistema scolastico nel corso degli ultimi anni.

È bene precisare che si faranno notare le "novità" a fronte di un "non detto" che rimane *talis qualis* rispetto al testo dell'intesa precedente, per esempio: l'idoneità e l'agire d'intesa tra l'autorità scolastica e l'autorità ecclesiastica⁷⁶.

6.1. Il nuovo lessico

È bene far notare come nel preambolo, a proposito del Ministero competente, sia modificata la dicitura con l'espressione "Il Ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca quale autorità statale che sovrintende al sistema educativo di istruzione e di formazione". A mio avviso sono due gli aspetti da mettere in risalto.

Il primo riguarda la continuità strutturale data dal mettere insieme "Istruzione, Università e Ricerca". È finita l'epoca dei "compartimenti stagni", bisogna ritenere che le strutture, dove si esercita nobilmente l'atto dell'educare, devono esser corresponsabilmente collegate tra loro, mi riferisco alla scuola e all'università, collegate soprattutto a livello pro-

⁷⁵ Cfr. DPR n. 175 del 20.08.2012. L'intesa è riportata interamente in appendice.

⁷⁶ La nota esplicativa del Capo Dipartimento dell'Istruzione, del 6.11.2012, riportata interamente in appendice, è sufficientemente chiara nel ribadire gli aspetti di continuità che rimangono vigenti, non solo per il dovuto rispetto dell'Accordo del 1984, ma anche perché, qualora ce ne fosse ancora bisogno, convinti della bontà della norma per il bene educativo delle giovani generazioni.

gettuale. In questo modo la ricerca diventa davvero approfondimento, indagine, analisi, proposta culturale ed educativa, in vista del bene degli studenti che frequentano questi "luoghi educativi" e per l'edificazione di una società civile proiettata verso il futuro affinché l'uomo "diventi sempre più uomo".

Il secondo aspetto riguarda l'espressione "sovrintende al sistema educativo di istruzione e di formazione". L'aspetto che intendo rilevare non è quello legato al significato di educazione, istruzione e formazione, quanto piuttosto sottolineare la parola "sistema" che nella lingua italiana significa il trattare una connessione di elementi, anche in modo complesso, in un tutto organico e in funzione di un obiettivo unitario. Qui entra in campo anche la cosiddetta Istruzione e Formazione professionale, facente parte anch'essa di un sistema unitario a cui il MIUR "sovrintende". A questo proposito, vale la pena ricordare quanto scrive: «dal prossimo anno scolastico, dunque, prende avvio – accanto al riordino della scuola secondaria superiore (licei, istituti tecnici e istituti professionali) – anche il sistema di istruzione e formazione professionale (percorsi per il conseguimento di qualifiche di durata triennale e di diplomi di durata quadriennale). I livelli essenziali delle prestazioni di tali percorsi – che rientrano nella esclusiva competenza delle Regioni – sono definiti a livello nazionale»⁷⁷.

Un'altra novità da evidenziare è la nuova espressione "indicazioni didattiche" presente nel punto 1 della nuova intesa. Risulta superata la concezione della scuola legata alla parola "programma", ovvero al raggiungimento di prestabiliti obiettivi didattici, spesso proposti dai libri di testo, a prescindere dai tempi di apprendimento degli alunni e dei loro bisogni educativi "in situazione". Ora il docente è chiamato a progettare il proprio insegnamento adeguandolo alle esperienze di apprendimento degli alunni. Per questo motivo troveremo al punto 2.4. l'espressione "progettazione educativo-didattica della scuola e organizzate [...] in unità didattiche di apprendimento".

Un'ulteriore novità è costituita dal punto 2.5 relativamente all'espressione "Ai fini del raggiungimento dell'intesa per la nomina e l'assunzione dei singoli docenti l'ordinario diocesano", l'aggiunta della parola "assun-

⁷⁷ MIUR - DIREZIONE GENERALE PER L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE E PER I RAPPORTI CON I SISTEMI FORMATIVI DELLE REGIONI, Avviso del 4.10.12.

zione" attua e rafforza il dettame concordatario relativo al punto 5 a) del Protocollo addizionale che così recita: «L'insegnamento della religione cattolica [...] è impartito – in conformità alla dottrina della Chiesa e nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni – da insegnanti che siano riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, nominati, d'intesa con essa, dall'autorità scolastica». L'agire d'intesa tra autorità scolastica ed autorità ecclesiastica non è solo un atto formale ma esprime una relazione costante e costruttiva, nel rispetto delle competenze di ciascuna.

Infine, è bene evidenziare come il testo dell'intesa ratifichi le novità legate a "istituzione scolastica", a "dirigente scolastico", a "scuola dell'infanzia" e a "scuola primaria". Queste non sono solo espressioni di adeguamento, bensì manifestano il nuovo profilo della scuola. Infatti, se, da una parte, si registra l'acquisita concezione della scuola dell'autonomia e di conseguenza l'attribuzione della qualifica dirigenziale ai Capi di istituto⁷⁸; dall'altra parte, si afferma la concezione del bambino come soggetto di diritto, ossia come persona con potenzialità, capacità, disponibilità alla relazione e alla conoscenza fin dalla nascita, e la consapevolezza che il fanciullo abbia gli strumenti primari necessari alla conoscenza, garantendogli l'acquisizione sicura delle abilità di base, in un processo sistematico di apprendimento nella cosiddetta scuola primaria. Qui l'insegnamento si focalizza su ciò che è essenziale, sottolineando l'unitarietà del sapere e realizzando, attraverso il ricorso all'esperienza concreta, l'apertura alla realtà con curiosità e stupore.

6.2. Le novità sui titoli validi per impartire l'Irc

La motivazione principale che ha spinto verso una revisione dell'Intesa del 1985 è stato l'adeguamento dei profili di qualificazione professionale degli Insegnanti di religione cattolica, il punto 4 dell'Intesa, in quanto il quadro complessivo dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti non era più adeguato alla situazione. Da un lato, la scuola italiana richiedeva, a tutti i docenti, una Laurea Magistrale per poter insegnare in qualsiasi grado di scuola. Dall'altro, l'ordinamento accademico degli

⁷⁸ Cfr. D.lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, artt. 25 e 29. Il primo articolo regola i contenuti professionali essenziali della figura del dirigente scolastico, mentre il secondo è dedicato alla disciplina dei requisiti e delle procedure d'accesso alla qualifica.

Istituti Superiori di Scienze Religiose era stato riformato⁷⁹ secondo le esigenze poste dal cosiddetto processo di Bologna⁸⁰ ed era perciò necessario

⁷⁹ Circa la riforma degli ISSR il punto di riferimento è dato dal documento: CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze religiose*, 28.06.2008. Detto documento fu preceduto da: CEI-COMITATO PER GLI STUDI SUPERIORI DI TEOLOGIA E DI RELIGIONE CATTOLICA, *Progetto di riordino della formazione teologica in Italia. Nota normativa per gli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 15.02.2005. È ovvio che rimane fermo il quadro generale dettato dai seguenti documenti: GIOVANNI PAOLO II, *Sapientia christiana*. Costituzione apostolica circa le Università e le Facoltà ecclesiastiche, 15.04.1979; CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Norme applicative per la fedele esecuzione della Costituzione Sapientia christiana*, 29.04.1979.

⁸⁰ Il 19 settembre 2003, durante l'incontro a Berlino dei Ministri per l'Istruzione dell'Unione Europea, la Santa Sede aderisce al Processo di Bologna. In quella occasione si mettono in moto una serie di approfondimenti e convergenze facendo particolare attenzione alle specificità e alle differenze dei vari ordinamenti universitari, alla creazione di uno spazio comune dell'istruzione superiore che favorisse il coinvolgimento delle Istituzioni Universitarie in una dimensione internazionale, all'attenzione alla qualità come valore intrinseco e necessario per la ricerca e l'innovazione in ambito universitario. Conseguenza di quest'accordo è la nascita dell'Agenzia della Santa Sede per la Valutazione e la Promozione della Qualità delle Università e Facoltà Ecclesiastiche (= AVEPRO), eretta da Benedetto XVI con Chirografo del 19 settembre 2007, avente il compito di promuovere e sviluppare una cultura della qualità all'interno delle istituzioni accademiche direttamente dipendenti dalla Santa Sede e di assicurare criteri qualitativi validi a livello internazionale (cfr. AVEPRO, *Statuto*, art. 1, in http://www.avepro.glaucio.it/avepro/italiano/00000036_Statuto.html, 14.05.2013). Il Processo di Bologna è riferito alla riforma accademica in Europa e si proponeva, nella prima fase entro il 2010, la creazione di uno spazio comune dell'Istruzione Superiore. In questo momento sono coinvolti 47 paesi europei. L'obiettivo prevede che i sistemi di istruzione superiore dei paesi europei e le singole istituzioni siano organizzati in maniera tale da garantire: l'adozione di un sistema di gradi accademici di facile lettura e comparazione che permetta il mutuo riconoscimento dei titoli stessi; l'adozione di un sistema accademico a tre cicli e di un nuovo sistema di crediti, l'ECTS (acronimo inglese del Sistema Europeo di Trasferimento di Crediti accademici = *European Credit Transfer System*); una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra europei; la promozione della dimensione sociale del Processo; la promozione della cooperazione europea nel controllo di qualità e l'applicazione dei criteri e delle linee guida proposte dall'ENQA (acronimo inglese per indicare l'associazione delle Agenzie per l'accertamento della qualità = *European Association of Quality Assurance*). La seconda fase del processo di Bologna terminerà nel 2020. Il motivo è dato dall'aver constatato un progresso parziale, difatti, permangono ancora alcuni obiettivi da raggiungere interamente e da applicare in modo adeguato a livello europeo, nazionale ed istituzionale. Perciò il processo di Bologna prosegue oltre il 2010 (questo doveva essere il termine del processo, ma dopo l'analisi è divenuto la fine della prima tappa) con le seguenti priorità per il nuovo decennio: 1) offrire un accesso paritario a un'istruzione di qualità; accrescere la partecipazione all'apprendimento permanente; 2) promuovere l'occupabilità; 3) sviluppare risultati di apprendimento incentrati sugli studenti e missioni di insegnamento; 4) integrare fra loro istruzione, ricerca e inno-

che l'*Intesa* prendesse atto dei nuovi titoli di studio e dell'eliminazione di alcuni percorsi non più adeguati.

6.3 I titoli dei futuri insegnanti di religione cattolica

All'inizio della riflessione su questo argomento è bene porre l'accento sul fatto che coloro che siano già in regola con i titoli previsti dalla precedente *Intesa* del 1985 non debbano aggiornare il proprio titolo di studio e possano continuare ad insegnare, pur potendo valutare la possibilità di conseguire – ma solo per interesse e sensibilità personale – la *Laurea Magistrale in Scienze religiose*, semmai per arricchire la propria formazione culturale e professionale oppure per una eventuale “spendibilità” in altri contesti laddove è previsto come requisito di ammissione il possesso di una *Laurea Magistrale*.

La nuova *Intesa* prevede un periodo transitorio, fino al 31 agosto 2017, prima che si richiedano ai nuovi insegnanti, cioè a chi non avesse mai insegnato, esclusivamente i titoli di studio di cui al punto 4.2.1. e 4.2.2. Nella fase transitoria è stato previsto di lasciar conseguire ancora i titoli di *Diploma* o di *Magistero in Scienze Religiose*, previsti dal DPR 751/85, ma solo entro l'ultima sessione dell'anno accademico 2013-14. Non si tratta di riattivare percorsi di formazione ormai chiusi da qualche tempo, ma di salvaguardare i diritti di chi abbia terminato il vecchio *curriculum studiorum* e debba conseguire il relativo titolo finale, cioè la discussione della tesi. Questo “diplomato”, entro il 2017, sarà ancora in grado di poter “spendere” il vecchio titolo e rimanere nella scuola a condizione che abbia prestato almeno un anno di servizio prima della messa a regime del nuovo sistema.

Non si deve dimenticare, però, che la qualità dell'Irc, richiesta da chi si avvale, è data soprattutto dalla qualità professionale di chi lo impartisce. Pertanto risulta congruente la distinzione tra chi sia già in qualche

vazione; 5) aprire gli istituti d'istruzione superiore alle sedi di cooperazione internazionale; 6) accrescere le opportunità di mobilità e la qualità della mobilità; 7) migliorare la raccolta dei dati; 8) sviluppare strumenti multidimensionali per la trasparenza; 9) garantire i finanziamenti (cfr. *Comunicato di Leuven e Louvain-la-Neuve*, 28-29 aprile 2009; *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. ET 2020*, 12.05.2009).

modo inserito nella scuola e abbia fatto almeno delle supplenze lunghe⁸¹ e chi, invece, sia ancora del tutto fuori della scuola e manchi di esperienza didattica. Ne deriva che chi avesse i titoli di *Diploma* o *Magistero in Scienze Religiose*, a norma del DPR 751/85, e non avesse insegnato almeno un anno prima dell'entrata a regime della nuova intesa, cioè dal 1° settembre 2017, questi non potrà più far valere i precedenti titoli di qualificazione professionale e dovrà conseguire i nuovi titoli di studio a norma del DPR 175/12. Naturalmente, chi avesse già conseguito la *Laurea Magistrale in Scienze religiose* è già nella condizione di essere proposto come insegnante di religione cattolica senza alcuna scadenza.

6.4. La Laurea Magistrale in Scienze religiose

È stata superata la differenza tra la formazione degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia con quella di quelli che operano nella scuola secondaria. All'epoca della prima Intesa era sufficiente un diploma secondario per insegnare in quelle che si chiamavano scuole elementari e materne; la laurea era richiesta solo nella secondaria. Oggi è richiesta a tutti una *Laurea Magistrale* e gli insegnanti di religione cattolica non potevano rimanere indietro rispetto a questo standard. Pertanto non è pensabile che il precedente *Diploma di Scienze Religiose*, a norma del DPR 751/85, possa essere oggi sostituito dalla *Laurea in Scienze Religiose*. Il curriculum degli studi è diverso e agli insegnanti è chiesto che abbiano completato il percorso di studi, cioè triennio unito al biennio specialistico (3+2) così come avviene per tutti coloro che aspirano ad insegnare nella scuola, i quali devono avere nella propria disciplina la *Laurea Magistrale*⁸².

⁸¹ La nota del MIUR, n. 2989 del 6.11.2012, così precisa: «In entrambi i casi, l'anno di servizio continuativo deve essere stato prestato nell'insegnamento della religione cattolica, in scuole statali o paritarie, per almeno 180 giorni nel corso del medesimo anno scolastico o ininterrottamente dal 1 febbraio agli scrutini finali, come previsto dalla legge 124/99, art. 11, c. 14».

⁸² Cfr. DM n. 249 del 10.09.2010.

6.5. I titoli rilasciati dalle Facoltà ecclesiastiche

Rimangono validi i titoli di baccalaureato, conseguito al termine del ciclo istituzionale che è di durata quinquennale, di licenza e di dottorato in teologia e nelle altre discipline ecclesiastiche, come pure il compimento degli studi nel seminario maggiore. È importante ricordare che sono validi per impartire l'Irc soltanto i titoli rilasciati dagli Enti accademici ecclesiastici che figurano nell'elenco trasmesso dalla CEI al MIUR (cfr. punto 4.2.3). A tal proposito precisa il MIUR la nota ministeriale del 6.11.12 così recita: «A norma del punto 4.2.3 del DPR 175/12 questo Ministero darà comunicazione ufficiale dell'elenco delle facoltà ed istituti che rilasciano i titoli di studio validi per accedere all'insegnamento della religione cattolica unito all'elenco delle discipline ecclesiastiche corrispondenti, dopo aver ricevuto detto elenco dalla Conferenza episcopale italiana, alla quale spetta garantire che nel *curriculum studiorum* del ciclo istituzionale e specialistico dei suddetti enti accademici ecclesiastici siano presenti i corsi di indirizzo per l'insegnamento della religione cattolica, quali pedagogia e didattica, metodologia e didattica dell'insegnamento della religione cattolica, teoria della scuola, legislazione scolastica e tirocinio dell'insegnamento della religione cattolica»⁸³.

6.6. Le novità sugli insegnanti della classe o della sezione che possono impartire l'Irc

Nel generale innalzamento del livello di formazione, si parla, d'ora in avanti, di insegnanti *della classe e della sezione*, per sottolineare che deve trattarsi di coloro che siano già in servizio in quella particolare classe o sezione e non di quelli di posto comune che entrano in una classe o sezione solo per assicurare l'Irc, svolgendo di fatto il ruolo degli specialisti. Agli insegnanti della classe e della sezione che esprimessero l'opzione per l'Irc sarà richiesto uno specifico *Master in Scienze religiose*⁸⁴ di secondo livello e di durata biennale, approvato dalla CEI⁸⁵. Rimane quanto disposto dal n. 5, lettera a), secondo comma, del Protocollo addizionale

⁸³ Cfr. MIUR, nota n. 2989 del 6.11.2012.

⁸⁴ Il Master è riportato interamente in appendice.

⁸⁵ Cfr. DPR n. 175 del 20.08.2012, punto 4.2.2.

all'Accordo di revisione del Concordato lateranense, ovvero che insegnanti della classe di scuola primaria e quelli della sezione dell'infanzia possano insegnare religione cattolica nella propria classe o sezione. Scopo del Master è offrire, agli aspiranti insegnanti di religione cattolica, specifiche competenze in ordine ai contenuti disciplinari dell'insegnamento della religione cattolica, all'uso delle sue fonti, ai processi del suo apprendimento, alla progettazione e gestione di percorsi di insegnamento coerenti con le indicazioni nazionali per l'Irc. Questa soluzione si è resa necessaria perché salvaguarda il principio concordatario della possibilità di impartire l'Irc, da parte dell'insegnante della classe o della sezione "non specialista", dall'altra, si sottolinea che per impartire l'Irc bisogna essere competenti nella disciplina, pertanto, a detti insegnanti, si evita di chiedere una doppia Laurea, cioè la Laurea Magistrale in Scienze della formazione, che oggi abilita all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria⁸⁶, e la Laurea Magistrale in Scienze Religiose, ma si esige un percorso biennale di studi universitari, un master di secondo livello, che fornisca loro le necessarie conoscenze e competenze relative all'Irc.

Il master può essere proposto dagli Istituti Superiori di Scienze Religiose e dalle Facoltà Teologiche approvate dalla Santa Sede. È specificamente rivolto agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria interessati ad impartire l'insegnamento della religione cattolica. All'atto dell'iscrizione l'istituzione proponente è tenuta a verificare il possesso dei titoli di accesso all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie e dell'attestazione di servizio. Le finalità di questo percorso di studi consistono nell'offrire competenze in ordine ai contenuti disciplinari dell'insegnamento della religione cattolica, all'uso delle sue fonti, ai processi del suo apprendimento e alla progettazione e gestione di percorsi di insegnamento coerenti con le indicazioni nazionali vigenti. Il master si compone di quattro semestri accademici per un totale di 120 ECTS. Non più di un terzo del monte ore complessivo può essere sviluppato con forme di insegnamento a distanza. Il master è di norma biennale. Tuttavia l'ente proponente può articolarlo in tre anni. In ogni caso va sempre tenuto il quadro delle discipline e il relativo monte ore stabilito nel progetto CEI.

Il master si conclude con una tesi e con il conferimento del titolo di "Master di secondo livello in Scienze religiose". Esso non corrisponde né alla Laurea in Scienze religiose né tantomeno alla Laurea Magistrale in

⁸⁶ Cfr. DM 10 settembre 2010, n. 249.

Scienze religiose. I docenti impegnati nel master sono di norma quelli dell'istituzione accademica proponente, la quale può cooptare allo scopo anche altri docenti, purché provvisti dei titoli accademici prescritti per le singole discipline. L'istituzione che intende attivare il master presenta la richiesta alla Segreteria Generale della CEI, allegando la bozza della proposta e attendendone l'eventuale approvazione.

È bene far notare che potranno continuare ad impartire l'Irc soltanto coloro che lo svolgano attualmente o lo abbiano svolto nel corso dell'ultimo quinquennio 2007-2012; tutti gli insegnanti della classe o sezione che abbiano cessato di insegnare religione cattolica prima del 2007 sono da considerarsi non più qualificati. Essi potranno tornare all'Irc solo con un'adeguata formazione, cioè frequentando il *Master in Scienze religiose*.

7. L'Irc nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo

Sostenere una scuola a servizio della persona è il fine a cui deve tendere la cultura e per cui esiste l'educazione scolastica. E la scuola è davvero al servizio dell'uomo se porta ad appropriarsi consapevolmente e creativamente della propria tradizione. Fare cultura è anche quando si fanno emergere gli interrogativi radicali sulla vita, sul rapporto tra l'uomo e la donna, sulla nascita, sul lavoro, sulla sofferenza, sulla morte, sull'amore, insomma, tutto ciò che è proprio della condizione umana, oggi come sempre in passato. Naturalmente, è compreso anche l'interrogativo sulla felicità, tanto che c'è addirittura chi definisce la cultura come "il tessuto vivo di ciò che gli uomini e le donne pensano che sia la loro felicità, la dimensione esistenziale giusta per i loro desideri e le loro aspirazioni"⁸⁷.

La dimensione religiosa è costitutiva dell'essere umano, per cui anche la scuola deve occuparsene. L'Irc, come abbiamo già detto, può essere davvero una risposta disciplinare, in quanto offre ai giovani possibilità nuove per collocare il fatto religioso nel percorso educativo e dentro di esso confrontarsi con le risposte che lo stesso Irc propone. Ciò avviene attraverso un approccio tematico non solo di tipo pedagogico-didattico e storico-culturale, ma anche antropologico-esperienziale e biblico-teologico.

⁸⁷ C. MEZZASALMA, *La parola alta della vita. Cultura, anima, fede nel postmoderno*, Città Ideale, Panzano in Chianti (FI) 2007, p. 84.

Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili.

Impostare una disciplina scolastica che affronti le domande concernenti la dimensione religiosa postula naturalmente un insegnante ben formato⁸⁸ e la passione educativa per i giovani non potrà essere solo nell'ordine dell'intenzionalità educativa, ma anche nella qualità professionale espressa da un buon esercizio delle cosiddette competenze.

L'Intesa MIUR-CEI⁸⁹, colloca l'Irc a pieno titolo nel quadro della riforma della scuola dell'infanzia e del primo ciclo con i propri *Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento*. Si potrà notare come si passi da una fase in cui si parlava di "piani di studio personalizzati"⁹⁰ delle *Indicazioni Nazionali*, al "curricolo" delle *Indicazioni per il Curricolo*⁹¹ e quindi alla cosiddetta armonizzazione tra primo e secondo ciclo, ovvero alle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione⁹². Quest'ultime stabiliscono conoscenze, abilità e competenze che gli studenti devono acquisire a conclusione della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Così la scuola di base italiana – statale e paritaria – disporrebbe di un documento unico che consentirebbe a tutte le comunità scolastiche di organizzare le attività educative e didattiche per conseguire l'insieme delle competenze fondamentali. Occorre precisare che le indicazioni del 2012 rispetto alle indicazioni del 2007 mettono in secondo piano le cosiddette aree di riferimento a cui aveva aderito an-

⁸⁸ Per questo argomento confronta: CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (a cura), *Nella scuola a servizio della persona*, o.c.

⁸⁹ Cfr. DPR dell'11.02.2010. L'intesa è interamente riportata in appendice.

⁹⁰ Cfr. Legge n. 53 del 28.03.2003, avente come oggetto la delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale; D.Lgs. n. 59 del 19.02.2004, recante la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 53/2003.

⁹¹ Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 1.09.2007.

⁹² Cfr. DM n. 254 del 16.11.2012, recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del DPR 89/2009.

che l'Irc collocandosi in quella linguistico-artistico-espressiva. Infatti si afferma che "nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento"⁹³; tuttavia si aggiunge che "sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all'autonoma valutazione di ogni scuola"⁹⁴.

È bene notare come nella premessa alle indicazioni per l'Irc, forse intuendo la possibile armonizzazione, si suggerisca il superamento delle aree per una maggiore visibilità dell'unitarietà dell'atto educativo affermando che "la proposta educativa dell'Irc consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso...) e sollecita il confronto con la risposta maturata nella tradizione cristiana nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità differenziate a seconda della specifica fascia d'età, approfondendo le implicazioni antropologiche, sociali e valoriali, e promuovendo un confronto mediante il quale la persona, nell'esercizio della propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita. Emerge così un ulteriore contributo dell'Irc alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso"⁹⁵. Pertanto si continua dicendo che "in tal senso l'Irc – al di là di una sua collocazione nell'area linguistico-artistico-espressiva – si offre anche come preziosa opportunità per l'elaborazione di attività interdisciplinari, per proporre percorsi di sintesi che, da una peculiare angolatura, aiutino gli alunni a costruire mappe culturali in grado di ricomporre nella loro mente una comprensione unitaria della realtà"⁹⁶.

Inoltre, vale la pena sottolineare come in un documento generale della scuola si parli esplicitamente anche delle indicazioni per l'Irc, seppur citando il relativo DPR, e si affermi che "con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi

⁹³ *Ibid.*, allegato, p. 12.

⁹⁴ *Id.*

⁹⁵ DPR del 11.02.2010.

⁹⁶ *Id.*

per ciascuna disciplina o campo di esperienza. Per l'insegnamento della Religione Cattolica, disciplinata dagli accordi concordatari, i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento sono definiti d'intesa con l'autorità ecclesiastica (*decreto del Presidente della Repubblica dell'11 febbraio 2010*)⁹⁷. L'Irc è quindi collocato nel quadro generale della scuola.

I TSC dell'Irc sono formulati in modo da esprimere la tensione verso la *costruzione di mappe culturali in grado di ricomporre negli alunni una comprensione unitaria della realtà* e collocare le differenti conoscenze e abilità in un orizzonte di senso che espliciti per ciascuno la potenzialità esistenziale. Per questo motivo gli OA dell'Irc, distinti per fascia d'età, sono articolati in quattro ambiti tematici: *Dio e l'uomo*, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo; *la Bibbia e le fonti*, per offrire una base oggettiva e documentale alle conoscenze; *il linguaggio religioso*, nelle sue declinazioni verbali e non verbali; *i valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale ai fini di una promozione della convivenza civile e responsabile.

Data la sua intrinseca importanza nella religione cristiana, fa da premessa questo inciso: "tenendo conto della centralità della persona di Gesù Cristo"⁹⁸. Questo significa che è centrale il riferimento alla rivelazione di Gesù Cristo con particolare riferimento alla relazione Dio-uomo in Gesù Cristo. Infatti, negli OA sono ripresi e integrati tutti i grandi contenuti del cristianesimo, quali il *mistero di Dio*, del *Cristo*, della *Chiesa*, l'*escatologia*, la *preghiera*, la *morale*, le *religioni*.

La fonte documentale è data dalla Bibbia e dalla tradizione religiosa cristiana, con particolare riferimento ai documenti di tipo dottrinale e culturale, ancorché dall'esperienza viva della Chiesa. La conoscenza della religione cristiana nella confessione cattolica permette, così, di comprendere che l'elemento religioso è un "pezzo di umanità", con numerosi effetti che incidono "*nella piena formazione della persona*"⁹⁹. L'Irc condivide e attiva il processo di simbolizzazione tipico della scuola, consentendo di affrontare realtà altrimenti indicibili e inconoscibili e portando al riconoscimento di un patrimonio di esperienze segnate anche religiosamente;

⁹⁷ DM n. 254 del 16.11.2012.

⁹⁸ DPR del 11.02.2010.

⁹⁹ *Id.*

inoltre, offre la possibilità di dare un senso originale e criticamente fondato a tante domande, talora cruciali, circa l'esistenza dell'uomo, rivestendo anche una sua funzione propria nell'elaborazione di un progetto di vita in modo armonico, dinamico, evolutivo. La proposta dell'Irc è strutturata in modo tale da diventare fattore di convivenza per i tanti elementi comuni sia di tipo valoriale che culturale, nel rispetto della coscienza e della libertà di ciascun alunno. Solo così l'alunno è messo in grado di interpretare la storia degli effetti derivanti dal cristianesimo e dal cattolicesimo, comprendendo anche le implicanze del dialogo inter-religioso, con un particolare riferimento alla svolta del Concilio Ecumenico Vaticano II.

Di particolare interesse è notare che nelle indicazioni dell'Irc non si parta dal dato cattolico come una sorta di *a priori* da cui far discendere ogni riflessione, ma si parta dall'umano. Per esempio, nella scuola dell'Infanzia si farà attenzione ai campi dell'esperienza, dove si evince di per sé la dimensione religiosa come fatto umano. A questo proposito si noterà il contributo specifico dell'Irc incentrato sul nucleo tematico costituito dalla persona e dall'insegnamento di Gesù, da ciò si apprenderà che Dio è Padre di tutti e che la Chiesa sia comunione di uomini e donne, mettendo in rilievo il valore della relazione.

Il metodo che sottende tale proposta è costituito dalla narrazione, cioè il mettere in sequenza narrativa l'esplorazione dei segni, dell'esperienza religiosa, dei simboli. In questa prospettiva le fonti bibliche aiutano, di fatto, ad avere un insegnamento che diremo in stile narrativo¹⁰⁰. Questa scelta metodologica mostra come si parta piuttosto dalla realtà dell'uomo per poi affrontare il tema di Dio, di Gesù Cristo, della Chiesa, dell'etica ecc.. Naturalmente, nell'itinerario educativo dell'Irc si deve mettere in conto che la caratterizzazione del fenomeno religioso legato al cristianesimo è non solo molto ampia e densa, ma anche gli stessi alunni possono esserne portatori diretti o indiretti di specifiche caratterizzazioni.

¹⁰⁰ Cfr. V. ANNICCHIARICO, *Mediare il Vangelo oggi. Dire o comunicare?*, o.c., pp. 197-202.

8. Le Indicazioni e le Linee guida per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione e formazione

Nell'Intesa è stata tenuta presente la differenza tra le "Indicazioni" per i licei e le "Linee guida" per tecnici e professionali¹⁰¹. I due testi hanno una differente impostazione, essendo quelli dei tecnici e professionali ancorati allo schema delle conoscenze, abilità e competenze, mentre le Indicazioni dei licei si soffermano con più cautela sulle competenze. Per esempio, a proposito dei licei, si afferma che "l'articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina – con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento"¹⁰². Va però ricordato che in Europa la competenza è intesa come "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"¹⁰³.

I quattro distinti documenti, che strutturano l'Irc nel secondo ciclo di istruzione e formazione, relativi ai licei, agli istituti tecnici, agli istituti professionali e ai percorsi dell'IeFP, evidenziano, da una parte, la consapevolezza della distinzione sopra descritta con l'aggiunta della novità della presenza dell'Irc nella IeFP, dall'altra, la volontà da ambo le parti, MIUR e CEI, di proporre un Irc con una base comune e nel contempo con "curvature" proprie legate allo specifico di un determinato luogo educativo a cui l'Irc deve dare un suo contributo. Per i licei si riproduce la formula più discorsiva con cui sono state proposte le indicazioni per quel tipo di scuole, senza distinguere ulteriormente tra indirizzi liceali. Le linee

¹⁰¹ Cfr. DPR del 20.08.2010. L'intesa è interamente riportata in appendice.

¹⁰² MIUR, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del DPR 15 marzo 2010, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo DPR"*, p. 9.

¹⁰³ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio circa la costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 23.05.2008. Su questo argomenta confronta: M.G. ACCORSI, *Insegnare le competenze. La nuova didattica nell'istruzione secondaria*, Maggioli, Rimini 2013, pp. 35-52.

guida per gli istituti tecnici e professionali, riferite all'area di istruzione generale, rispettivamente per i settori economico e tecnologico e i settori dei servizi industria e artigianato, hanno una veste più schematica e sono in parte simili, come peraltro accade anche alle altre discipline. Le linee guida per l'Irc, nell'IeFP, seguono in buona parte lo schema degli istituti tecnici e professionali, ma sono presenti delle "curvature" rese necessarie non solo per la diversa durata dei percorsi di formazione, ma anche per le differenti attese formative a cui l'Irc deve dare un contributo.

È evidente che non si poteva immaginare un Irc diverso a seconda dei luoghi educativi. Sarebbe stato un tradire lo statuto epistemologico della disciplina, bensì si è trattato di "curvature" immesse all'interno di uno specifico documento allegato, evitando la stesura di un solo allegato come una sorta di unica matrice su cui apporre rimandi a seconda delle singole realtà. Un documento per ciascuno non è solo comodo per la lettura, come qualcuno potrebbe pensare, ma rende evidente la pari dignità dei singoli luoghi educativi. Detto questo, si può dire che i contenuti sono abbastanza omogenei e presentano una proposta didattica sostanzialmente coerente.

In definitiva, si potrà notare che è stata adottata la metodologia delle competenze e delle parallele categorie di conoscenze e abilità, formulando una serie di indicazioni opportunamente graduate nel corso degli anni. A proposito dei licei le competenze sono raggruppate in tre grandi aree di significato: antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica, biblicoteologica. È bene dire che queste aree sono esplicitate nei licei, ma sono sottintese nelle linee guida dei tecnici, dei professionali e della IeFP, perché espressione dello statuto epistemologico della disciplina. Pertanto agli studenti dei licei si potranno proporre, nelle unità di apprendimento, specifici approcci relativi al determinato contesto anche con agganci interdisciplinari (p. es. greco, latino, filosofia ecc.); mentre agli studenti dei tecnici si potranno proporre, nelle unità di apprendimento, specifici approcci per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, sviluppo tecnico, scientifico ed economico, nel confronto aperto con il cristianesimo, e agli studenti dei professionali si potranno proporre altrettanti specifici approcci, ma per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, sviluppo sociale e mondo della produzione, nel confronto aperto con il cristianesimo. All'interno della IeFP il percorso formativo proposto dall'Irc potrà favorire la partecipazione ad un dialogo aperto e costruttivo, al fine di educare all'esercizio della libertà, nel confronto con il cristianesimo, in

una prospettiva di promozione della giustizia e della pace in vista di un inserimento responsabile nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

Le *conoscenze* e le *abilità* sono in vari modi riconducibili alle competenze individuate per ciascuna fase del percorso, ma senza una corrispondenza precisa o biunivoca. Sul piano didattico, quindi, sarà importante valorizzare il lavoro per *competenze* come occasione per rendere veramente centrale la persona dello studente e la sua originale elaborazione e appropriazione dei contenuti studiati.

Le *conoscenze* mirano a "sapere" i contenuti del cristianesimo, rapportati alla condizione esistenziale del giovane, mentre le *abilità* esprimono il cammino di apprendimento richiesto all'alunno, l'atteggiamento mentale, affettivo e pratico che favorisce tale apprendimento.

Le *competenze* indicano il livello di consapevolezza in maniera tale da avere della religione cattolica un sapere corretto e fondato, perché sia espressa in modo personale la capacità critica di discernere i valori propri della visione religiosa, di valutarne gli effetti esistenziali e culturali, di stabilire un confronto con altre visioni religiose e tendenze di significato, di decidersi liberamente su quanto appreso in vista di un proprio progetto di vita.

Richiamo l'attenzione in modo particolare sulle pagine introduttive alle indicazioni per ciascun tipo di percorso. Si tratta di una presentazione sintetica ma fondamentale della natura dell'Irc e delle sue finalità educative. Queste pagine possono davvero essere oggetto di attenta riflessione da parte degli insegnanti per renderli consapevoli, qualora ce ne fosse ancora bisogno, delle caratteristiche del loro insegnamento.

Una novità assoluta è costituita dalle indicazioni per l'Irc nella IeFP. Essa è dovuta all'inserimento di questi percorsi nel contesto del secondo ciclo di istruzione e formazione che il regolamento di cui al DLgs 226/05 ha voluto caratterizzare, all'art. 18, per la presenza dell'Irc e dell'educazione fisica, discipline in passato escluse dalla formazione professionale. Il confronto con questa nuova realtà formativa richiederà di promuovere un Irc adatto ad un ambiente che per molti aspetti è diverso da quello scolastico tradizionale e, tuttavia, può offrire ugualmente contenuti e strumenti per la formazione personale arricchita dal confronto sistematico con la concezione cristiano-cattolica del mondo e della vita che possa qualificare anche l'esercizio professionale.

Infine, si potrà notare che, nei quattro allegati, l'Irc viene presentato come una possibilità costruttiva per la vita della persona, capace di confe-

rire senso a domande vitali, ricca di effetti storico-culturali ed etici in Italia e in Europa¹⁰⁴, aperta costruttivamente al dialogo interculturale sia nei luoghi educativi quali la scuola e la IeFP sia nella società civile. Scorrendo le competenze, le conoscenze e le abilità, si potrà notare come vengano messi a fuoco: la relazione Dio-uomo, la sua esemplare realizzazione nella persona di Gesù Cristo con speciale riferimento all'evento pasquale, l'attestazione viva e contemporanea di questa verità nella missione della Chiesa. Naturalmente a questi tre nuclei fondamentali sono collegati i temi propri del cristianesimo come creazione, escatologia, sacramenti, morale, rivelazione, fede, Bibbia, Magistero e via dicendo. I contenuti di altre religioni o di umanità, poi, sono messi a confronto e interpretati a partire dalla visione cristiana.

Mi pare che nell'esame delle ultime tre Intese MIUR-CEI sull'Irc si sia potuto rilevare come l'Episcopato Italiano abbia tenuto in grande considerazione quello che Benedetto XVI dice agli insegnanti di religione cattolica: «Il vostro servizio, cari amici, si colloca proprio in questo fondamentale crocevia, nel quale – senza improprie invasioni o confusione di ruoli – si incontrano l'universale tensione verso la verità e la bimillennaria testimonianza offerta dai credenti nella luce della fede, le straordinarie vette di conoscenza e di arte guadagnate dallo spirito umano e la fecondità del messaggio cristiano che così profondamente innerva la cultura e la vita del popolo italiano. Con la piena e riconosciuta dignità scolastica del vostro insegnamento, voi contribuite, da una parte, a dare un'anima alla scuola e, dall'altra, ad assicurare alla fede cristiana piena cittadinanza nei luoghi dell'educazione e della cultura in generale. Grazie all'insegnamento della religione cattolica, dunque, la scuola e la società si arricchiscono di veri laboratori di cultura e di umanità, nei quali, decifrando l'apporto significativo del cristianesimo, si abilita la persona a scoprire il bene e a crescere nella responsabilità, a ricercare il confronto ed a raffinare il senso critico, ad attingere dai doni del passato per meglio comprendere il presente e proiettarsi consapevolmente verso il futuro»¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Cfr. CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC, *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del CCEE*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

¹⁰⁵ BENEDETTO XVI, Discorso agli insegnanti di religione cattolica, 25.04.2009.

Bibliografia

Documenti Conciliari

- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Lumen Gentium*. Costituzione dogmatica su *La Chiesa*, 21.11.1964.
- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Apostolicam Actuositatem*. Decreto *L'apostolato dei laici*, 18.11.1965.
- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Christus Dominus*. Decreto su *La missione pastorale dei Vescovi nella Chiesa*, 28.10.1965.
- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Dei Verbum*. Costituzione dogmatica su *La divina rivelazione*, 18.11.1965.
- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*. Costituzione pastorale su *La Chiesa nel mondo contemporaneo*, 7.12.1965.
- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Presbyterorum Ordinis*. Decreto su *ministero e la vita dei presbiteri*, 7.12.1965.
- CILIO ECUMENICO VATICANO II, *Sacrosanctum Concilium*. Costituzione su *La Sacra liturgia*, 04.12.1963.

Magistero pontificio

- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani, Roma 5.04.2009.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Discorso ai partecipanti al Convegno della Diocesi di Roma, 11.06.2007.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Discorso al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma, 5.06.2006.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Discorso all'apertura del convegno ecclesiale della Diocesi di Roma, 09.06.2008.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Discorso all'Assemblea generale della CEI, 27.05.2010.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Discorso all'Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins, Parigi 12.09.2008.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, 21.01.2008.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, Messaggio in occasione del Convegno "Dio oggi: con Lui o senza di Lui cambia tutto", 07.12.2009.
- BEATIFICAZIONE DI PIETRO MARINO, *Porta fidei*. Lettera apostolica in forma di Motu proprio con il quale si indice l'Anno della fede, 11.10.2011.

GIOVANNI PAOLO II, *Sapientia Christiana*. Costituzione apostolica circa *Le Università e le Facoltà ecclesiastiche*, 15.04.1979.

3) Documenti S. Sede

CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze religiose*, 28.06.2008.
CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Norme applicative per la fedele esecuzione della Costituzione Sapientia Christiana*, 29.04.1979.
PONTIFICIA COMMISSIONE BIBLICA, *L'interpretazione della Bibbia nella Chiesa*, 15.04.1993.

4) Conferenza Episcopale Italiana

CEI, COMITATO PER GLI STUDI SUPERIORI DI TEOLOGIA E DI RELIGIONE CATTOLICA, *Progetto di riordino della formazione teologica in Italia. Nota normativa per gli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 15.02.2005.
CEI, *Comunicato finale dei lavori della XXXII Assemblea Generale*, in "Notiziario CEI", (1990) 5.
CEI, *Criteri per il riconoscimento dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, in "Notiziario CEI", (1991) 4.
CEI, *Educare alla vita buona del vangelo*. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020, 4.10.2010.
CEI, *Nota*, 23.9.1984.
CEI, *Riconoscimento e revoca dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*. Atti Ufficiali. Delibera n. 41, in "Notiziario CEI", (1990) 8.
CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC, *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del CCEE, Elledici, Leumann (TO) 2008.
CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (a cura), *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'Irc*, Leumann (TO) 2009.
COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI (a cura), *Dio oggi. Con Lui o senza di Lui cambia tutto*, Siena 2010; ID., *Dio oggi. Con Lui o senza di Lui cambia tutto. I dibattiti*, Siena 2010.
COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI (a cura), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Bari 2009.

5) Documenti statali e internazionali

Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione «ET 2020».

- D.lgs. n. 165 del 30.03.2001.
DM n. 249 del 10.09.2010.
DM n. 254 del 16.11.2012.
DPR del 11.02.2010.
DPR del 20.08.2012.
DPR n. 175 del 20.08.2012.
DPR n. 202 del 23.06.1990.
DPR n. 249 del 24.06.1998.
DPR n. 751 del 16.12.1985.
Legge n. 121 del 25.03.1985 - Accordo con Protocollo addizionale tra Italia e Santa Sede del 18.02.1984, art. 9.2.
Legge n. 53 del 28.03.2003.
Legge n. 810 del 27.05.1929.
MIUR - DIREZIONE GENERALE PER L'ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE E PER I RAPPORTI CON I SISTEMI FORMATIVI DELLE REGIONI, Avviso del 4.10.12.
MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 1.09.2007.
MIUR, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del DPR 15 marzo 2010, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo DPR"*.
MIUR-DIPARTIMENTO DELL'ISTRUZIONE, *nota esplicativa*, n. 2989 del 6.11.2012.
Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio circa la costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23.05.2008.
Trattato fra la Santa Sede e l'Italia, 11.02.1929, in AAS, (1929) 6.

6) Letteratura

- ACCORSI M.G., *Insegnare le competenze. La nuova didattica nell'istruzione secondaria*, Maggioli, Rimini 2013.
ALBERICH E., *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2002¹.
ALIOTTA M. (a cura), *Cristianesimo, religione, religioni. Unità e pluralismo dell'esperienza di Dio alle soglie del terzo millennio*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1999 (MI);
ANNICCHIARICO V., *Edificare una cultura europea a servizio dell'uomo*, in "Fides et ratio", (2012) 1.
ANNICCHIARICO V., *L'Insegnamento della religione cattolica e la catechesi: distinzione e complementarietà*, in TRENTI Z.-PASTORE C., *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di religione*, Elledici, Leumann (TO) 2013.

- ANNICCHIARICO V., *La liturgia nella catechesi e nell'insegnamento della religione cattolica: complementarità e differenza*, in "Rivista liturgica", (2011) 4.
- ANNICCHIARICO V., *Mediare il Vangelo oggi. Dire o comunicare?*, VivereIn, Roma 2007.
- BARTH K., *L'umanità di Dio*, Claudiana, Torino, 1997.
- BECK U.-GIDDENS A.-LASH S., *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999.
- BIEMMI E., *Una spiritualità per l'insegnante di religione*, in "Notiziario del Servizio nazionale IRC", (2006) 2.
- BIGNARDI P., *Il senso dell'educazione. La libertà di diventare se stessi*, AVE, Roma 2011.
- BISSOLI C., *La Bibbia nella scuola*, Queriniana, Brescia 1982.
- BISSOLI C., *Viaggio dentro la Bibbia*, Elledici, Leumann (TO) 1997.
- BONOMI I. ET ALII, *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma 2003.
- BRAIDO P., *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal tempo delle riforme all'età degli imperialismi (1450-1870)*, Elledici, Leumann (TO) 1991.
- CASETTI F.-DI CHIO F., *L'analisi del film*, Bompiani, Milano 1990.
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma 1971.
- CAVADI A.-GALANTINO N.-GUARNERI E., *Alla ricerca dell'uomo. Lineamenti di antropologia filosofica*, Augustinus, Palermo 1988.
- CICATELLI S., *Prontuario giuridico. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia 2012⁷.
- COUDREAU F., *Si può insegnare la fede?*, Elledici, Leumann (TO) 1978.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.
- DENZINGER H.-SCHÖNMETZER A., *Enchiridion symbolorum. Definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*, Editio emendata XXXVI, Herder, Freiburg 1973.
- DOTOLO C., *Identità cristiana e mutamenti culturali: quali orientamenti*, in CALABRESE S. (a cura), *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?*, Elledici, Leumann (TO) 2004.
- FOSSION A., *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Cerf, Paris 1997, p. 81.
- FRYE N., *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Einaudi, Torino 1986.
- GALANTINO N. (a cura), *Sull'anima. È in gioco l'uomo e la sua libertà*, Cittadella, Assisi 2011.
- GALANTINO N., *La professionalità dell'IdR nel contesto dell'attuale questione antropologica*, in "Notiziario Servizio Nazionale per l'IRC", 1 (2008).
- GALANTINO N., *Sulla via della persona. La riflessione sull'uomo: storia, epistemologia, figure e percorsi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI).
- GARDNER H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2011.
- GARDNER H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2011⁶.

- GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011.
- GASPARRO L., *Simbolo e narrazione in Marco: La dimensione simbolica del secondo Vangelo alla luce della pericope del fico di Mc 11,12-25*, Published by Gregorian & Biblical Press, Roma 2012.
- GEVAERT J.-GIANNATELLI R. (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti generali*, Elledici, Leumann (TO) 1991.
- GEVAERT J., *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Elledici, Leumann (TO) 1992.
- GEVAERT J., *La dimensione esperienziale della catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 1984.
- GEVAERT J., *Partire dall'esperienza e principio della correlazione*, in: J. GEVAERT-R. GIANNATELLI (a cura), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti generali*, Elledici, Leumann (TO) 1991.
- GUARDINI R., *Fede-Religione-Esperienza. Saggi teologici*, Morcelliana, Brescia 1984.
- HALBFAS H., *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Herder, Roma 1970.
- HORKHEIMER M., *La nostalgia del totalmente Altro*, Queriniana, Brescia 2001.
- INCAMPO N.-MANGANOTTI R., *Insegnante di religione. Guida pratica*, La Scuola, Brescia 2013.
- ISTITUTO DI TEOLOGIA PASTORALE UPS, *L'esperienza religiosa dei giovani*, Elledici, Leumann (TO) 1996, voll. 1-5.
- KELLY J.N., *I simboli di fede della Chiesa antica. Nascita, evoluzione, uso del credo*, EDB, Bologna 2009.
- LAMERI A., *Liturgia*, Cittadella, Assisi 2013.
- LAMERI A., *Segni e simboli riti e misteri. Dimensione comunicativa della liturgia*, Paoline, Milano 2012.
- LANGER W. (a cura), *Lavorare con la Bibbia*, Elledici, Leumann (TO) 1994.
- LÄPPLE A., *Breve storia della catechesi*, Queriniana, Brescia 1985.
- LINDBECK G.A., *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*, WJK, Louisville 1984.
- LO DUCA M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma 2003.
- LORIZIO G., *La dimensione relazionale, comunicativa ed educativa nella Rivelazione*, in "Notiziario-Servizio Nazionale per l'IRC", (2009) 1.
- MARCEL G., *Le Mystère de l'Être*, tome II, *Foi et réalité*, Aubier, Paris 1951.
- MARCONI N., *Le mille immagini dell'Apocalisse. Un'introduzione al linguaggio audiovisivo dell'Apocalisse*, Paoline, Milano 2002.
- MAZZARELLO M.L.-TRICARICO M.F., *Donne della Bibbia narrate dall'arte. Insegnare la religione con l'arte*, Elledici-Il Capitello, Torino 2010.
- MEZZASALMA C., *La parola alta della vita. Cultura, anima, fede nel postmoderno*, Città Ideale, Panzano in Chianti (FI) 2007, p. 84.
- MIETH D., *Alla ricerca d'una definizione del concetto «esperienza»: che cos'è l'esperienza?*, in "Concilium", (1978) 14.

- MINELLO R., *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica*, in "Notiziario del Servizio nazionale IRC", (2007) 2.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1995³.
- PITTA A., *L'IRC per il dialogo interculturale a scuola: l'esempio di San Paolo*, in CEI-SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC, "Io non mi vergogno del vangelo" (Rm 1, 16). IRC per una cultura a servizio dell'uomo, EDB, Bologna 2010.
- PORCARELLI A., *Lineamenti di Pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.
- POUPARD P. (a cura), *Sfide culturali per la Chiesa. Tertio millennio adveniente*, Città Nuova, Roma 1998.
- PRADES J. (a cura), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*. Guerini, Milano 2008.
- PRADES J., *Appunti di antropologia. Individuo-comunità*, in "Oasis", II (2006) 3.
- RAHNER K., *Scienze e fede cristiana. Nuovi saggi IX*, Edizioni Paoline, Roma 1984.
- RAVASI G.-RUPNIK M.I., *Il fascino del bello. Tra Bibbia e teologia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2010.
- RAVASI G., *Il racconto del cielo. Le storie, le idee e i personaggi dell'Antico Testamento*, Mondadori, Milano 1995.
- RAVASI G., *La Buona Novella. Le storie, le idee e i personaggi del Nuovo Testamento*, Mondadori, Milano 1996.
- RIVOLTELLA P.C., *L'analisi della narrazione: aspetti teorici e di metodo*, in GIANNATELLI R.-RIVOLTELLA P.C., *Teleduchiamo. Linee per un uso didattico della televisione*, Elledici, Leumann (TO) 1994.
- RIVOLTELLA P.C., *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.
- RIVOLTELLA P.C., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- ROFÉ A., *Storie di profeti. La narrativa sui profeti nella Bibbia ebraica: generi letterari e storia*, Paideia, Brescia 1991;
- SANNA I., *La questione antropologica ed il contributo dell'Irc all'educazione*, in http://www.chiesacattolica.it/cci_new_v3/allegati/8946/SANNA.pdf, (07.11.12).
- SAVAGNONE G., *Evangelizzare nella post-modernità. Istruzioni brevi per una navigazione "a vista"*, Elledici, Leumann (TO) 1997¹.
- SCHÖKEL A. ET ALII, *La Bibbia nel suo contesto*, Paideia, Brescia 1994.
- SEGRE C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1999.
- SEVERINO E., *La filosofia dai Greci al nostro tempo. La filosofia antica e medioevale*, vol. I, BUR, Milano 2004.
- SIGNORE M.-BRENA G.L., *Libertà e responsabilità del vivere*, EMP, Padova 2011.
- SIGNORE M.-CUCURACHI L., *Libertà e laicità*, CLEUP, Padova 2011.
- THEISSEN G., *Motivare alla Bibbia. Per una didattica aperta della Bibbia*, Paideia, Brescia 2005.

- THURUTHIYIL S. (a cura), *La fede in un'epoca di pluralismo*, LAS, Roma 1997.
- TIMOTHY V., *Attraverso il velo. Come leggere un'immagine sacra*, Ancora, Milano 2007.
- TIMOTHY V., *L'arte nella vita della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2009.
- TRAPANI V., *La liturgia nei vari ordini e gradi di scuola. Una lettura critica degli obiettivi di apprendimento per l'insegnamento della religione correlati alla liturgia*, in "Rivista liturgica", (2011) 4.
- TRENTI Z., *L'esperienza religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 1999.
- TRENTI Z.-PASTORE C., *Insegnamento della religione: competenza e professionalità. Prontuario dell'insegnante di religione*, Elledici, Leumann (TO) 2013.
- TROÌA P., *La liturgia e i suoi linguaggi di comunicazione in alcuni libri di testo per l'insegnamento della religione cattolica*, in "Rivista liturgica", (2011) 4.
- USAI G., *Ars celebrandi e ars educandi: una lettura dialogica dalla prospettiva dell'insegnamento della religione*, in "Rivista liturgica", (2011) 4.
- VECCHI J.E.-PRELLEZO J.M. (edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Editrice SDB, Roma 1988.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006.
- WERBICK J., *Correlazione (principio della)*, in *Dizionario di catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 1986.