

SCUOLA E FAMIGLIA.
QUALE ALLEANZA EDUCATIVA È POSSIBILE
IN UN CONTESTO MULTIETNICO
E MULTIRELIGIOSO?*

PAOLA BUSELLI MONDIN

ABSTRACT: Il pluralismo religioso e culturale offre oggi dei parametri operativi nuovi per l'insegnamento della religione nella scuola pubblica. Il dibattito è acceso e vede contrapposte diverse posizioni, sul fronte sia dottrinale sia giurisprudenziale. In questo contributo si entrerà nel vivo di questo dibattito con una chiave di lettura che non vuole trovare una soluzione definitiva, bensì cercare un metodo (un modello) che possa affrontare la conflittualità che fa da sfondo a tale dibattito. A tal fine si utilizzerà un criterio interpretativo desunto dal canone 796, ossia la relazione scuola-famiglia quale necessario strumento «ad excolendam educationem», per approfondire in che senso ed in che modo il rapporto insegnanti-genitori-figli potrebbe risultare una risorsa esemplare per la riflessione attuale sull'insegnamento della religione nella scuola pubblica. Si articolerà il rapporto scuola-famiglia sulla scorta di tre parametri (conoscere, volere ed amare) cui verrà associato un

ABSTRACT: The religious and cultural pluralism now offers new operational parameters for the teaching of religion in public schools. The debate is on and sees opposing positions, both in terms of doctrine both in terms of case law. In this contribution we will enter the heart of this debate with a key that does not want to find a definitive solution, but rather look for a method (a model) that can deal with the conflict that is the background to this debate. For this purpose it will use a rule of interpretation derived from the canon 796, which is the school-family relationship as a necessary instrument 'to excolendam educationem', to investigate in what way and how the relationship parent-teacher-child could be an exemplary resource for the current reflection on the teaching of religion in public schools. It will consist of the school-family relationship on the basis of three parameters (to know, to will and love) which will be associated with a biblical face. They

* Versione riveduta di un saggio pubblicato in un'opera collettiva: AA.Vv. *Educazione interreligiosa a scuola: IRC problema o risorsa?*, vol. 1, La Cittadella Editrice, Mantova 2016, pp. 223-256.

volto biblico. Si approfondiranno, da un lato, le conflittualità che questi tre parametri generano nella loro interazione reciproca, e dall'altro i tre loro possibili modelli risolutivi. Soltanto uno tra questi modelli sembra richiamare una relazionalità atta a generare un'educazione religiosa autenticamente interculturale, capace di scongiurare ogni approccio relativista, riduzionista o negazionista.

PAROLE CHIAVE: scuola, famiglia, religione, conflitto, modello risolutivo

will deepen, on the one hand, the conflict that these three parameters generate in their mutual interaction, and on the other their possible three model solutions. Only one of these models seem to recall a relational adapted to generate a truly intercultural religious education, able to avoid any relativist or reductionist approach.

KEYWORDS: school, family, religion, conflict, resolving model.

SOMMARIO: Premessa: l'educazione religiosa tra efficienza ed efficacia. – 1. Famiglia-scuola: in che senso? – 1.1. L'educazione religiosa come bene relazionale. 1.2. I tre volti dell'educazione religiosa nella relazione famiglia-scuola. – 1.2.1. Abramo: conoscere. – 1.2.2. Giacobbe: desiderare. – 1.2.3. Davide: amare. – 2. I conflitti nell'educazione religiosa della famiglia e della scuola. – 2.1. Conflitti sui valori. – 2.2. Conflitti sulle attuazioni. – 2.3. Conflitti interni. – 2.4. Conflitti esterni. – 3. Modelli risolutivi. – 3.1. Modello tragico o dell'alleanza impossibile. – 3.2. Modello irenico o dell'alleanza coatta. – 3.3. Modello dialettico o della amabilità oggettiva. – 4. Considerazioni conclusive.

PREMESSA: L'EDUCAZIONE RELIGIOSA TRA EFFICIENZA ED EFFICACIA

INTORNO all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche il dibattito dottrinale è piuttosto intenso, soprattutto nell'attuale momento storico, ove il pluralismo culturale e religioso invita ad insegnare religione secondo paradigmi nuovi, non sempre facili ed agevoli da individuare, condividere ed attuare.¹ La questione è articolata perché non riguarda solo i contenuti da trasmettere, ma anche i metodi da seguire. Si invoca un metodo educativo che non sia semplicemente *efficiente*, ossia capace di garantire un'adeguata istruzione religiosa, ma anche *efficace*, capace cioè di accompagnare la persona a realizzare e testimoniare una vita spiritualmente ed umanamente matura.² In questa prospettiva l'insegnamento della religione cattolica (IRC) non viene tradotto soltanto come la trasmissione di una scienza religiosa o di un complesso di nozioni religiose dottrinalmente corrette, ma anche come una disciplina che guarda (quasi a 'titolo speciale') la formazio-

¹ Cfr. AA.VV., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, ALBERTO MELLONI (a cura di), ed. il Mulino, Bologna 2014.

² Cfr. PAOLO VI, dichiarazione sull'educazione cristiana *Gravissimum educationis*; A. MANENTI, *Vocazione, psicologia e grazia. Prospettive di integrazione*, EDB, Bologna 1987, p. 13.

ne integrale della persona e del cittadino, alla sua forza di comprendere e testimoniare valori umanamente arricchenti.³

Tra questi due versanti, l'uno istruttivo e l'altro pedagogico, esiste un'inevitabile influenza, una reciproca integrazione, poiché l'insegnamento della religione cattolica: «non è [solo] affare di rapporti tra Stato e Chiesa, e nemmeno un problema riduttivamente scolastico, ma una più complessa questione educativa e antropologica. La chiave di lettura unitaria di tutto l'Irc (e del mondo dell'educazione in genere) è individuata nell'attenzione alla persona. L'insegnamento, se vuole essere un processo educativo, non deve concentrarsi sui contenuti da trasmettere ma sui soggetti che dialogano nelle aule scolastiche, sulle azioni compiute da alunni e docenti nella quotidiana vita di scuola».⁴ E a ben vedere, il principio per cui l'insegnamento della religione si realizza come un processo educativo che coinvolge anche la relazione tra i soggetti interessati (genitori-alunni-insegnanti) è talmente radicato nella Chiesa,⁵ da essere anche un onere giuridicamente rilevante, come si evince dal canone 796, per il quale il rapporto scuola- famiglia costituisce un necessario strumento «ad excolendam educationem».⁶

Come applicare, tuttavia, tale onere anche all'insegnamento della religione nella scuola pubblica? Quali stili e atteggiamenti esige l'attuale contesto multiculturale e multireligioso e con quali ripercussioni sui programmi scolastici? San Giovanni Paolo II spiegava che: «Il Diritto canonico [...] acquista una dimensione di *esemplarità* per le società civili» perché le spinge a «considerare il potere ed i loro ordinamenti come un servizio alla comunità, nel supremo interesse della persona umana. Come al centro dell'ordinamento canonico c'è l'uomo redento da Cristo e divenuto con il battesimo persona nella Chiesa...così le società civili sono invitate dall'esempio della Chiesa a porre la persona umana al centro dei loro ordinamenti, mai sottraendosi ai postulati del diritto naturale...(che) sono validi in ogni luogo e per ogni

³ Cfr. M. SANTERINI, *Educazione, religioni e cittadinanza*, «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica» 1 (2016), p. 51.

⁴ SERGIO CICALI, *Gli sviluppi recenti dell'Irc in Italia*, in *Orientamenti pedagogici*, vol. 57 (2010), n. 4, p. 734.

⁵ Cfr. P. GHERRI, *L'insegnante di religione cattolica tra diritto statale e diritto canonico*, in www.portaleirc.it/.../index.php?...paolo-gherri...religione-cattolica...13 marzo 2009.

⁶ Il can. 796 così dispone: «§1. Tra i mezzi per coltivare l'educazione i fedeli stimino grandemente le scuole, le quali appunto sono di precipuo aiuto ai genitori nell'adempire la loro funzione educativa. §2. È necessario che i genitori cooperino strettamente con i maestri delle scuole, cui affidano i figli da educare; i maestri da parte loro nell'assolvere il proprio dovere collaborino premurosamente con i genitori; questi poi vanno ascoltati volentieri e inoltre siano istituite e grandemente apprezzate le loro associazioni o riunioni»; cfr. G. FELICIANI, *L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche tra normativa canonica e legislazioni civili*, «Ius Ecclesiae» 6 (1994), pp. 169-170; J. OTADUY, *Relación jurídica de los profesores de religión en España. La dimension canonica*, «Ius Canonicum» 92 (2006), pp. 445-484.

popolo, oggi e sempre, perché dettati dalla *recta ratio* nella quale sta, come spiega S. Tommaso, l'essenza del diritto naturale». ⁷ In precedenza, all'inizio del proprio pontificato, nella sua prima allocuzione innanzi al Tribunale Apostolico della Rota romana nel 1979, papa Wojtyła già manifestava una visione *eidetica* del diritto canonico: riconosceva quegli *elementi essenziali* tali da renderlo una realtà comparativamente apprezzabile nel contesto dell'universale fenomeno giuridico. Tra il diritto canonico e quello delle nazioni, Giovanni Paolo II non cercava somiglianze, né intendeva accentuare specificità o differenze, neppure mirava ad individuare delle omologie. Tra il diritto canonico e quello delle nazioni papa Wojtyła apprezzava chiaramente un'*analogia*, quella ove il termine analogato è dato dall'*uomo-persona*: «Il diritto canonico adempie ad una funzione sommamente educativa, individuale e sociale, nell'intento di creare una convivenza ordinata e feconda, in cui germi e maturi lo sviluppo integrale della persona umano-cristiana. Questa infatti si può realizzare solo nella misura in cui si nega come esclusiva individualità, essendo la sua vocazione insieme personale e comunitaria. Il diritto canonico consente e favorisce questo caratteristico perfezionamento, in quanto conduce al superamento dell'individualismo: dalla negazione di sé come esclusiva individualità porta all'affermazione di sé come genuina socialità, mediante il riconoscimento e il rispetto dell'altro come "persona" dotata di diritti universali, inviolabili inalienabili, e rivestita di una dignità trascendente». ⁸

Col presente contributo si cercherà dunque di approfondire in che senso ed in che modo ⁹ nell'attuale società civile (multiculturale e multireligiosa) il rapporto insegnanti-genitori-figli potrebbe risultare una risorsa utile ed esemplare per l'insegnamento della religione nella scuola pubblica.

1. IL SIGNIFICATO DEL RAPPORTO FAMIGLIA-SCUOLA

1. 1. *L'educazione religiosa come bene relazionale*

In un contesto come quello attuale, divenuto multiculturale e multireligioso e non più espressivo di un unico e condiviso stile di vita spirituale, la questione di fondo non è andare alla ricerca di una ricetta che abbia valore

⁷ GIOVANNI PAOLO II, *Il diritto canonico può essere d'esempio ad una società civile che non voglia cadere in pericoli d'arbitrio e di false ideologie*, discorso ai partecipanti al simposio internazionale di diritto canonico, in *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, 1(1993), Città del Vaticano 1995, pp. 979-985.

⁸ IDEM, *allocuzione alla Rota Romana del 17 febbraio 1979*, n. 1, «AAS», 71 (1979), p. 423.

⁹ Soprattutto con l'ausilio di parametri interpretativi dedotti dalla sociologia relazionale e della psicologia sociale: cfr. P. DONATI, *La sfida educativa: analisi e proposte*, in *Orientamenti pedagogici*, vol. 57, (2010) n. 4, p. 589; IDEM, *L'enigma delle relazioni*, Mimesis, Milano-Udine 2015, pp. 52-53; DANIELE NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Casale Monferrato 2011.

assoluto, ma piuttosto domandarsi in che modo vada pensata la relazione genitori-figli-insegnanti, perché essa possa efficacemente veicolare una riflessività sui valori capace di far dialogare e far convivere le diverse culture, senza scadere in un relativismo etico e culturale.¹⁰ L'educazione, pertanto, «non può più essere concepita come interiorizzazione di una cultura data in un contesto sociale, ma deve diventare un'elaborazione riflessiva della cultura (e del sociale) in un mondo aperto e globalizzato. Ciò comporta che il sistema scolastico-formativo venga riconfigurato secondo una visione che, da apparato di socializzazione finalizzato al controllo sociale, lo concepisca come un *servizio relazionale e riflessivo*».¹¹

L'educazione religiosa si può proporre dunque come un bene relazionale, tenendo a mente che essa permea tutte le possibili relazioni che la vita ci consegna. Essa infatti ontologicamente consiste nel fare esperienza dell'altro (oltre che di sé), dove l'altro va inteso non solo come un'altra persona, bensì anche come il Totalmente-Altro, come un valore, come un principio, come un ideale, come una divinità, come il Dio misterioso e trascendente.¹² Pier Paolo Donati precisa che «*la questione educativa è diventata una questione antropologica*, nel senso che i problemi e le soluzioni educative vanno cercati a partire da una ri-comprensione di come si intendono l'essere umano, la persona umana e i suoi bisogni di sviluppo (personalizzazione). L'educazione/formazione umana deve essere *concepita come capacità di relazione sensata*».¹³

Ma in che *senso* il rapporto genitori-figli-insegnanti può generare e assicurare un'educazione religiosa senza indulgere, accomodare o annullare o confondere le differenze culturali ed etiche che la caratterizzano? Dove dovrebbero guardare e come potrebbero guardarsi tra loro genitori-figli-insegnanti?

1. 2. *I tre sguardi dell'educazione religiosa nella relazione famiglia-scuola*

La prospettiva relazionale in cui ci si muove coglie il rapporto genitori-figli-insegnanti come un fatto (non un'idea), ossia come una realtà sociale che non è «accidentale, secondaria o derivata da altre entità (individui o sistemi), bensì come realtà di genere proprio. Tale realtà è dotata di una autonomia

¹⁰ Cfr. N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, Libellula edizioni, Roma 2012, p. 25.

¹¹ P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., pp. 52-53; F. IMODA, *I tre volti dell'educatore*, «Tredimensioni», 1(2004), p. 9.

¹² Cfr. G. VITTIGNI, *L'altro necessario*, «Tredimensioni», 5 (2008), pp. 34-48; SERGIO CATELLI, *Gli sviluppi recenti dell'Irc in Italia*, cit., p. 734: «non l'irc come componente del curriculum scolastico, non la fede personale come impossibile oggetto di catechesi scolastica, ma la dimensione religiosa come fattore costitutivo della persona»; ROBERTO CIPRIANI, *La dinamica della socializzazione e alfabetizzazione religiosa*, in AA.VV., *L'analfabetismo religioso in Italia*, cit., p. 39.

¹³ Cfr. P. DONATI, *La sfida educativa: analisi e proposte*, cit., p. 589.

che consiste nel modo peculiare in cui vengono combinati gli elementi affettivi, cognitivi, normativi e simbolici». ¹⁴

Tre potrebbero essere i possibili sguardi nella relazione famiglia-scuola. Essi evocano tre dinamiche essenziali che veicolano il senso religioso della vita e combinano tra loro i richiamati elementi affettivi, cognitivi, normativi e simbolici: conoscenza, volontà ed affetti. ¹⁵ Conoscere, volere ed amare sono tre modi di vivere che accomunano tutte le persone, a qualsiasi religione appartengano, sicché risultano tre parametri utili per individuare un percorso educativo che possa attraversare la multiculturalità religiosa, senza scadere in alcun sincretismo e/o relativismo religioso. Ciascuna delle tre dinamiche citate (conoscere, volere, amare) viene associata ad un volto biblico simbolico che può incarnarsi poi nei volti concreti delle persone che compongono la relazione famiglia-scuola (genitori, insegnanti, alunni, ecc.), con specifiche modalità operative.

1. 2. 1. Abramo: conoscere. Cosa dare

La conoscenza religiosa che i genitori e gli insegnanti trasmettono ai figli/allievi è certamente una questione di contenuto, da intendersi però non tanto come complesso di nozioni da trasmettere/trasmesse, quanto piuttosto come orizzonte cognitivo da conquistare e scambiarsi: «Abramo. È il simbolo di chi è chiamato ad intraprendere un viaggio e a cambiare il proprio orizzonte cognitivo. Dal contesto abituale della sua famiglia, cultura e paese, Abramo è inviato da Dio verso “un paese che io ti indicherò”. È quindi chiamato ad una nuova dimensione che potremmo chiamare conoscitiva, che può rivelare ambiti più ampi e sempre nuove scoperte». ¹⁶

La conoscenza, pertanto, viene a possedere uno spazio (culturale) più complesso ed articolato, fatto del linguaggio con cui si comunica, dei costumi praticati (ad esempio, il modo di mangiare e vestire, il modo di concepire il rapporto uomo-donna, i simboli religiosi), del livello tecnico con cui si vive (si pensi ai diversi livelli ecologici con cui si usano e sfruttano le risorse naturali della Terra), dei valori creduti e vissuti (dati e scelti). ¹⁷ La trasmissione della cultura religiosa parla dunque diverse lingue, pratica diverse abitudini, permea diverse sensibilità ecologiche, esprime un multiforme contenuto valoriale: tutti ambiti che vanno opportunamente ‘domandati’. ¹⁸

¹⁴ IDEM, *L'enigma delle relazioni*, cit., p. 42.

¹⁵ F. IMODA, *I tre volti dell'educatore*, cit., pp. 9-17.

¹⁶ F. IMODA, *I tre volti dell'educatore*, cit., p. 9.

¹⁷ Cfr. B. MONDIN, *L'uomo: chi è? Elementi di antropologia filosofica*, editrice Massimo, Milano 1989, pp. 206-218.

¹⁸ Cfr. F. IMODA, *I tre volti dell'educatore*, cit., p. 10.

1. 2. 2. Giacobbe: desiderare. Cosa voglio dare

L'educazione religiosa non deve fare i conti solo con la complessità della cultura religiosa, ma anche col dinamismo della volontà umana: «Giacobbe evoca una seconda dimensione, dai connotati più volitivi. La troviamo nella sua lotta con una realtà misteriosa: è l'angelo, è Dio stesso o sono tutti e due? Giacobbe si trova di fronte ad una realtà che lo confronta, con la quale deve venire a contatto e con la quale si sente coinvolto».¹⁹

L'impegno, la testimonianza personale, la criticità nel ragionare, la passione nell'interagire sono elementi non meno importanti della disponibilità ad imparare (per l'educato) o della preparazione tecnica (per l'educatore): «la conoscenza religiosa se intesa non solo come cultura ma come un sapere che si appella a una 'decisione esistenziale' di ogni soggetto, apre molti altri scenari educativi, oggi vitali: un senso vivo e concreto (non ideologico e teorico) della libertà e dei 'valori di vita'».²⁰

Lo stile e l'atteggiamento dell'insegnante non sono perciò meno incisivi che la sua scienza e competenza, anzi essi a volte giocano un ruolo motivazionale importante nel suscitare l'interesse religioso degli alunni,²¹ come, per altro, papa Benedetto XVI ebbe modo di evidenziare in occasione di un convegno degli insegnanti di religione cattolica.²² L'obiettivo non è solo trasmettere conoscenza religiosa, ma anche (e forse prima di tutto) stimolare l'interesse religioso nell'alunno.²³

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ FULVIO DE GIORGI, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, in AA. VV., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., p. 336.

²¹ Cfr. ROBERTO CIPRIANI, *La dinamica della socializzazione e alfabetizzazione religiosa*, cit., p. 30.

²² BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di religione cattolica*, 25 aprile 2009, in http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html; nello stesso senso, cfr. PAPA FRANCESCO, *discorso ai membri dell'UCIIM*, 14 marzo 2015, in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_uciim.html: «In una società che fatica a trovare punti di riferimento, è necessario che i giovani trovino nella scuola un riferimento positivo. Essa può esserlo o diventarlo se al suo interno ci sono insegnanti capaci di dare un senso alla scuola, allo studio e alla cultura, senza ridurre tutto alla sola trasmissione di conoscenze tecniche ma puntando a costruire una relazione educativa con ciascuno studente, che deve sentirsi accolto ed amato per quello che è, con tutti i suoi limiti e le sue potenzialità. In questa direzione il vostro compito è quanto mai necessario. E voi dovete insegnare non solo i contenuti di una materia, ma anche i valori della vita e le abitudini della vita. Le tre cose che voi dovete trasmettere. Per imparare i contenuti è sufficiente il computer, ma per capire come si ama, per capire quali sono i valori e quali abitudini sono quelle che creano armonia nella società ci vuole un buon insegnante»; esortazione apostolica postsinodale *Amoris Laetitia*, n. 84.

²³ Cfr. F. MODA, *I tre volti dell'educatore*, cit., p. 11.

1. 1. 3. Davide: amare. Cosa posso dare

L'educazione religiosa non esprime/pro-muove solo conoscenza religiosa (cosa dare) o interesse religioso (cosa voglio dare), ma anche la religiosità (cosa posso dare) di tutti gli interlocutori coinvolti: «Davide evoca la dimensione affettiva. Il parametro qui evidenziato dell'opera educativa non è solo cognitivo, né solo quello di una volontà che si impegna nella decisione, ma una trasformazione affettiva che coinvolge tutta la persona». ²⁴

L'affettività, intesa come il modo di vivere la propria femminilità/mascolinità, la propria coniugalità, la propria genitorialità, la propria aduldità, la propria fanciullezza/adolescenza/giovinezza, la propria figliolanza, rappresenta la variabile più importante ed incisiva perché alimenta e struttura sia la religiosità vissuta, ²⁵ sia la stessa cultura religiosa: «Nella relazione genitore-figlio, così come nella relazione insegnante-alunno, vi è certamente una forte asimmetria, dovuta alla posizione di autorità e potere dei genitori e degli insegnanti verso i figli e alunni. Ma un genitore, o un insegnante, sbaglia grandemente se pensa che l'educazione consista nel trattare il figlio, o l'alunno, come una specie di bottiglia in cui infilare nozioni e precetti. Il genitore, così come l'insegnante, raggiunge il suo scopo educativo piuttosto quando crea beni relazionali con il figlio, ovvero l'alunno, e ciò avviene in quei momenti in cui entrambi agiscono come soggetti relazionali, cioè capaci di generare una relazione-del Noi. Gli adulti spesso non lo fanno perché non ne hanno esperienza nemmeno nei loro rapporti di coppia. Guardare a ciò che avviene nella coppia è istruttivo anche per le altre relazioni primarie». ²⁶

I CONFLITTI DELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA
NELLA RELAZIONE FAMIGLIA-SCUOLA

Le figure di Abramo, Giacobbe e Davide non vanno intese in maniera giustapposta, ma integrata. Esse rappresentano rispettivamente la mente, la volontà ed il cuore e 'funzionano' solo congiuntamente. Reciprocamente si pro-vocano e si muovono in una relazione dinamica che produce una serie di conflittualità latenti, ²⁷ le quali non vanno intese come mere contrapposizioni o contraddizioni, ma come tensioni dialettiche, come possibilità re-

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Cfr. G. CUCCI, *Affetti e vita spirituale*, «La Civiltà Cattolica», 4 (2011), p. 569-579; A. CEN-
CINI-A. MANENTI, *Psicologia e teologia*, EDB, Bologna 2015; G. CUCCI, *Esperienza religiosa e
psicologia*, Elledici, Roma-Torino 2013, p. 133.

²⁶ P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., pp. 244-245; cfr. SERGIO CICATELLI, *Gli sviluppi
recenti dell'Irc in Italia*, cit., p. 734.

²⁷ Cfr. A. MANENTI, *Vivere insieme. Aspetti psicologici*, EDB, Bologna 1991, pp. 37-51.

lazionali.²⁸ Individueremo di seguito quattro specie di conflittualità tra le quali si può intercettare un interscambio continuo che svolge un'influenza notevole nella dinamica (conoscenza-volontà-affetti) del rapporto famiglia-scuola. Tutti questi conflitti si muovono entro due poli opposti: «da una parte l'ossessione dell'io che porta ad un individualismo illimitato, dall'altra l'ossessione del Noi che, invece, porta ad un comunitarismo chiuso a chi non fa parte di quel "noi". La traduzione storica di tali patologie, allora, sembra darsi sotto la veste di fondamentalismi nuovi e antichi insieme: accanto a quello tribale ed etnico, quando non religioso, anche quello omologante e consumistico del "villaggio globale"».²⁹

1. 3. *Conflitti sui valori. Chi siamo?*

I conflitti sui valori richiamano il disaccordo sulle motivazioni essenziali che fondano lo stile di vita e quindi la cultura religiosa.³⁰ Non si tratta propriamente di un conflitto tra religioni, ma più profondo, perché riguarda le motivazioni ad agire, con le quali si costruisce la propria identità religiosa: «un numero crescente di persone sente la necessità di nuovi significati esistenziali per dare senso alla propria vita e anche per regolare la sfera pubblica. Il multiculturalismo è appunto un tentativo di far convivere queste diverse esigenze con una politica pubblica di rispetto reciproco fra culture, etnie, religioni diverse».³¹

Questo può definirsi come un conflitto di identità, tanto può essere diverso lo sfondo antropologico su cui ciascuno si colloca e si identifica. Esso è provocato non solo dall'interfacciarsi di diverse religioni, ma anche da una certa autoreferenzialità o privatizzazione nel vivere una stessa religione: «Ciascun credente può reclamare per sé una identità cristiana 'differente' da quella degli altri cristiani, non solo differente rispetto alle altre identità religiose. Il risultato è l'implosione di ciò che significa 'essere cristiani'...Non basta certo dire che la differenza cristiana sta nel fatto di essere una visione del mondo (*Weltanschauung*) anziché una ideologia. A parte il fatto che questa distinzione ha confini alquanto labili sul piano pratico, il punto è che ciascuno reclama per sé una differente *Weltanschauung*».³² Pensiamo, ad esempio, ai valori connessi all'esercizio della sfera sessuale (gender, bioetica, rapporti uomo-donna, rapporti genitori-figli), all'uso del cibo e del denaro: la que-

²⁸ Cfr. D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, cit., pp. 22-27.

²⁹ M. DAL CORSO, *Le esperienze dal basso*, in AA.VV., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., p. 370.

³⁰ Cfr. B. MONDIN, *Una nuova cultura per una nuova società*, Editrice Massimo, Milano 1982, p. 176-177.

³¹ P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., p. 131.

³² Ivi, p. 156; cfr. F. IMODA, *Introduzione*, in CENCINI-A. MANENTI, *Psicologia e teologia*, cit., p. 10.

stione implicata non è solo la diversità oggettiva ma anche e soprattutto la qualità relazionale che tale diversità produce, nei confronti di se stessi e degli altri.³³ Non è peregrino constatare che, da un lato, tra appartenenze religiose diverse si possono collocare valori comuni, dall'altro, invece, all'interno di una stessa appartenenza religiosa, si possono trovare valori non condivisi: «La moderna società occidentale [...] non ha trovato strumenti per trattare i conflitti di valore, le incompatibilità fra valori opposti. Il discorso deve allora rivolgersi al rapporto fra cultura e religione, perché è in quel contesto che occorre trovare gli strumenti per gestire i conflitti di valore».³⁴

I conflitti di valore toccano dunque direttamente l'identità religiosa di ciascuno, sicché assumono una centralità particolare nella relazione genitori-figli-insegnanti, la quale rappresenta il più importante contesto entro il quale comincia a tessersi quella ri-definizione dei valori ultimi, quale condizione della «ulteriore varietà di culture e di forme sociali» che caratterizza il «pluralismo interno alla cultura cosiddetta occidentale».³⁵

1. 4. *Conflitti sulle attuazioni. Come agiamo?*

Il contrasto coinvolge il modo di attuare e concretizzare l'orizzonte di valori, pur differente. Non è solo in gioco il 'chi siamo', ma anche il 'come operiamo e agiamo'.

Può definirsi anche come un conflitto circa l'inculturazione religiosa, ossia sul modo di argomentare, manifestare e diffondere i valori differenti o comuni nella relazione famiglia-scuola. È indubbiamente il conflitto intorno al quale ruota un complesso dibattito a livello giuridico-istituzionale che riguarda il "se" (se assicurare un insegnamento religioso a scuola), il "come" (ossia come garantire un'educazione religiosa, solo in modo confessionale/catechetico oppure anche in modo non confessionale), il "quale" (quale religione insegnare: quella maggioritaria oppure anche quelle minoritarie) ed il "chi" (relativamente allo status giuridico dell'insegnante di religione).³⁶

³³ Cfr. F. CERAGIOLI, *Dalla diade alla terzietà. Nuove luci sul significato di relazione*, «Tredimensioni», 12 (2015) p. 135; ROBERTO CIPRIANI, *La dinamica della socializzazione e alfabetizzazione religiosa*, cit., p. 28.

³⁴ P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., pp., 135-137.

³⁵ Ivi, p. 130; IDEM, *La sfida educativa: analisi e proposte*, cit., p. 587.

³⁶ R. MAZZOLA, *Attualità ed inattualità di un progetto educativo: l'insegnamento della religione cattolica nel sistema scolastico italiano*, «Il Diritto Ecclesiastico», n. 1-2 (2012), pp. 53-71; M. TIGANO, *Istruzione religiosa, giurisprudenza amministrativa e novità legislativa dal "buona scuola" alla "buona scuola"*, «Quaderno di diritto e politica ecclesiastica», 3 (2015), pp. 647-668. Ad esempio, pur condividendo gli stessi valori, molti cattolici invocano l'insegnamento di altre religioni, cfr. PAOLO NASO, *Alcune misure dell'analfabetismo religioso degli italiani*, in AA.VV., *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., p. 395: «Il dato più rilevante, tuttavia, ci pare un altro ovvero l'interesse di molti italiani a un insegnamento anche delle "altre religioni" che significativamente sale tra i "cattolici praticanti"»; cfr. S. FERRARI, *Tra santa ignoranza*

Questo conflitto, al di là ed oltre il dibattito giuridico-istituzionale sopra richiamato, interroga la criticità delle singole religioni e la loro capacità di spiegare se stesse agli altri (ad extra, al di fuori di se stesse, anche nel rapporto con le altre discipline)³⁷ con criteri non direttamente confessionali: «Il problema va inquadrato avendo chiaro che, in uno Stato democratico, le singole religioni devono essere in grado di distinguere fra la loro dogmatica interna e ciò in cui possono e debbono confrontarsi fra loro nella sfera pubblica, cioè nella società civile, dalla quale nasce la legittimazione del sistema politico democratico [...] La sfera pubblica esige una ragione comune che può essere raggiunta solo se le varie religioni riescono ad essere sufficientemente riflessive al loro interno così da riuscire a distinguere fra le ragioni che danno agli interlocutori nella sfera pubblica e la loro fede (cioè la loro dogmatica interna). Questo esercizio non è solo degli individui, ma è delle religioni concepite come culture. Non basta la riflessività interna alle persone, occorre render riflessiva la religione e quindi la cultura in cui si incarna».³⁸

1. 5. *Conflitti interni. Come siamo fraterni?*

Questa conflittualità è essenzialmente connessa alle crisi nei rapporti interpersonali. Il disaccordo riguarda esclusivamente le dinamiche relazionali tra i vari soggetti coinvolti. In tale ambito occupano un posto prevalente le crisi/difficoltà tra i coniugi (separazioni/divorzi) e tra genitori-figli (nell'esercizio della paternità e maternità), con particolare riferimento a stili di vita/atteggiamenti religiosamente connotati dei figli o dell'altro coniuge.³⁹ Tra i

e cattivi maestri. Analfabetismo e religioso e organizzazione sociale, in AA.VV., *Analfabetismo religioso in Italia*, cit., pp. 19-20: «conoscere una sola religione equivale a non conoscerne alcuna, con l'aggravante dei rischi di fondamentalismo che sono insiti in ogni tipo di cultura monoreligiosa (specie se minoritaria)». Ampio è poi il dibattito sul contenuto a-confessionale (se autonomo, come storia delle religioni o scienza delle religioni o religione civile o etica, oppure da includere a livello trasversale in altri insegnamenti come arte, letteratura, lingue, musica) dei programmi, cfr. V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: il quadro giuridico postconcordatario*, in AA.VV., *L'analfabetismo religioso in Italia*, cit., p.189: «la legislazione vigente ha sostituito all'espressione "programmi didattici" i concetti di "obiettivi specifici di apprendimento"»; cfr. N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, cit., p. 53, in cui, inoltre si denuncia il rischio di trasformare l'insegnamento religioso in psicopsicologia religiosa.

³⁷ Cfr. L. PAZZAGLIA, *I tentativi di riforma dell'ora di religione in Italia*, in AA.VV., *L'analfabetismo religioso in Italia*, cit., p. 279.

³⁸ P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., pp., 135-137.

³⁹ Cfr. P. MOROZZO DELLA ROCCA, *Responsabilità genitoriale e libertà religiosa*, «Il Diritto della famiglia e delle persone», 1 (2012), in cui si spiega che l'autorità giudiziaria può intervenire: «interferendo anche sulle concrete espressioni di pratica religiosa dei membri di una famiglia, quando ciò sia necessario per evitare gravi pregiudizi agli altri componenti della famiglia ed in particolare alla prole. Volendo schematizzare...direi che tale intervento può realizzarsi...: a) a fronte del rischio di gravi lesioni nella sfera dei diritti fondamentali del

conflitti interni rientrano anche le difficoltà (antipatie, rancori, invidie) nei rapporti insegnanti-allievi, genitori-insegnanti, genitori-genitori⁴⁰ ed insegnanti-dirigenti scolastici.⁴¹ È un conflitto questo che può genericamente intercettare anche la difficoltà della famiglia a porsi come luogo educativo in sé, a prescindere dalle crisi coniugali che la possono riguardare.⁴²

1. 6. *Conflitti con l'esterno. Come interagiamo?*

Questa conflittualità misura in primo luogo il rapporto tra la diade famiglia-scuola (da un lato) e (dall'altro) i soggetti e/o ambiti che si collocano al di fuori di tale diade e con essa si intersecano: come lo spazio virtuale,⁴³ i parenti, gli amici extrascolastici, legami sentimentali, i vicini di casa, le altre scuole, gli ambienti lavorativi/sportivi/religiosi dei genitori, gli ambienti extrascolastici (sportivi, religiosi, culturali) frequentati dai figli e dagli insegnanti: «Se non esiste un tessuto culturale capace di riconoscere le esperienze religiose, la trasmissione di conoscenze religiose (a scuola, attraverso i media, ecc.) resta comunque estranea alla cultura di un paese e rimane ultimamente incomprensibile. Ma la ricostituzione di questo tessuto va ben al di là degli sforzi di teologi, predicatori, catechisti, insegnanti e anche genitori: essa investe l'organizzazione sociale in tutti i suoi molteplici aspetti».⁴⁴ La relazione sociale con questi soggetti/ambiti 'esterni' certamente gioca un ruolo importante, perché veicola, assorbe, filtra, reinterpreta l'educazione religiosa data/ricevuta, mettendola concretamente alla prova: «Ovviamente è di importanza strategica l'opera socializzatrice degli adulti-genitori nei riguardi della propria prole. Ma anche altri sono gli operatori partecipi: insegnanti e varie figure educative (a carattere religioso e non), amici e gruppi di amici di pari età, educatori professionali a diverso titolo (animatori culturali, figure laiche e religiose, dirigenti associativi, responsabili di gruppi e movimenti, educatori comunitari ed altri ancora). Tutti costoro, in forma con-

minore; b) in occasione di conflitti tra i due genitori riguardo all'educazione da dare ai figli; c) a causa dell'atto di opposizione del genitore al successivo riconoscimento dell'altro genitore; d) in conseguenza di segnalazioni che inducono il giudice minorile a emettere provvedimenti di limitazione o di decadenza dalla potestà genitoriale; e) nell'ambito della valutazione dell'idoneità accoglitiva di adulti disponibili all'adozione oppure all'affidamento de minore» p. 1714.

⁴⁰ Un esempio, in positivo, dell'importanza del rapporto tra genitori sono le associazioni di genitori, cfr. P. DONATI, *La sfida educativa*, cit., p. 596.

⁴¹ Cfr. D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, cit., p. 122.

⁴² Cfr. N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, cit., p. 29.

⁴³ Cfr. A. VITULLO, *Religioni e internet: evangelizzazione o reincantamento del mondo?* in AA.Vv., *Analfabetismo*, cit., pp. 355-367.

⁴⁴ S. FERRARI, *Tra santa ignoranza e cattivi maestri. Analfabetismo e religioso e organizzazione sociale*, cit., p. 16.

giunta ma anche separata, predispongono il percorso che poi l'adolescente dovrà affrontare da solo». ⁴⁵

I conflitti con l'esterno misurano, in secondo luogo, anche ciò che rimane ai genitori, ai figli e agli insegnanti, al di fuori della mediazione scolastica. Essi rappresentano l'uso concreto (e rielaborato) di quanto ricevuto, appreso e trasmesso nel corso di tutta la vita.

Questo tipo di conflittualità (nei due aspetti segnalati) potrebbe dunque definirsi come un conflitto sulla *credibilità religiosa*, perché misura la testimonianza dei genitori-figli-insegnanti sia negli ambiti e nelle relazioni contestuali al rapporto scuola-famiglia sia nel corso di tutta la vita. A differenza dei conflitti sull'attuazione, non è direttamente in gioco la criticità cognitiva con cui si affronta una questione religiosa, quanto piuttosto la veridicità con cui si vive la propria conoscenza religiosa. A differenza dei conflitti interni non è in gioco la fraternità con cui ci si relaziona, ma piuttosto l'interesse (religioso) che si prova e che si suscita. A differenza dei conflitti sui valori qui non è direttamente in gioco la scelta di un valore, quanto la persistenza in esso.

3. MODELLI RISOLUTIVI

Genitori-figli-insegnanti: chi sono? come agiscono? come sono fraterni? come interagiscono? Le risposte a queste domande seguono tre possibili modelli, ⁴⁶ ciascuno dei quali tesse una specifica relazionalità nel rapporto scuola-famiglia. Come vedremo solo uno dei modelli indicati potrebbe consentire una relazionalità capace, per il suo approccio maieutico, ⁴⁷ di trasformare le conflittualità implicate in un legame educativo efficace, e non semplicemente efficiente. Tale è il modello che sembra definire il contesto in cui si colloca il canone 796 e spiegarne la possibile esemplarità per l'insegnamento della religione nella scuola pubblica.

3. 1. *Modello tragico o del conflitto inevitabile*

Secondo questo modello le conflittualità sopra richiamate non troveranno mai nessun tipo di integrazione.

I conflitti vengono intesi in modo piuttosto rigido, sicché tra la scuola e la famiglia sono ammissibili solo regole che proteggano da reciproche ed indebite interferenze. Tra il diritto/dovere dei genitori di educare i propri figli ed il diritto/dovere degli insegnanti di trasmettere l'insegnamento religioso non si riconosce alcun reciproco influsso o interazione.

⁴⁵ ROBERTO CIPRIANI, *La dinamica della socializzazione e alfabetizzazione religiosa*, cit., p. 33.

⁴⁶ Cfr. A. MANENTI, *Come leggere i conflitti*, «Tredimensioni», 6 (2009), pp. 162-174; A. CEN-
CINI-A. MANENTI, *Psicologia e teologia*, cit., pp. 52-53.

⁴⁷ Cfr., D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, cit., p. 166.

Sullo sfondo di questa posizione si intercettano due versanti opposti. Da una parte la convinzione che non solo sia impossibile fare educazione religiosa: «impossibilità di educare è pensata come una condizione normale della società in cui viviamo. Essa è stata resa inevitabile ..da quando la nostra società si è concepita come aperta alla massima variabilità possibile delle opzioni e dei comportamenti, cosicché la stessa devianza è stata incorporata come...normale alla sola condizione di non ledere gli uguali diritti degli altri a fare lo stesso»,⁴⁸ ma che sia anche intrinsecamente pericoloso: «la religione (sia autoctona sia delle etnie portate dall'immigrazione) viene percepita e rappresentata come particolaristica, e quindi come potenzialmente disgregatrice della sfera pubblica comune»,⁴⁹ conformemente a quel «laicismo giurisdizionalista contrario alle credenze di religione». ⁵⁰ Dall'altra parte, anche laddove si riconosca l'importanza di un insegnamento religioso, vi è la convinzione che esso sia possibile attingendo esclusivamente o al parametro catechetico/confessionale oppure esclusivamente al parametro a-confessionale, senza mediazione alcuna. La prima opzione caratterizzava l'assetto giuridico-istituzionale dell'art. 36 del Concordato del 1929,⁵¹ mentre la seconda si è andata consolidando soprattutto dopo gli attentati di Parigi del 7 gennaio 2015 contro la redazione del giornale satirico "Charlie Hebdo". Già prima del 2015, comunque, il Consiglio d'Europa aveva dato impulso ad una forma di insegnamento della religione di tipo a-confessionale (con la Raccomandazione n. 1720 del 4 ottobre 2005), sostenendo anche, ad esempio, il *Wergend Centre* di Oslo (per la programmazione unificata di insegnamenti religiosi aconfessionali).⁵²

3. 2. *Modello irenico o della pace originaria*

In questo modello non vige, come nel primo, un rapporto di esclusività (religione confessionale/ nessuna religione), ma di neutralità o equipollenza funzionale fra tutte le religioni, sicché si predilige una selezione pubblica opzionabile fra tanti e diversi stili di vita, orientamenti religiosi da proporre. A differenza del modello tragico, è auspicata sia una duplice forma di inse-

⁴⁸ Cfr. P. DONATI, *La sfida educativa*, cit., p. 584.

⁴⁹ IDEM, *L'enigma delle relazioni*, cit., p. 131. Si pensi, ad esempio, all'esperienza francese ove dal 2015, nei licei, sarà attivato un corso di "Insegnamento laico della morale" oppure alla Raccomandazione n. 1720 del 4 ottobre 2005 adottata dall'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, dispone, al punto, 1 che la religione è un fatto privato, cfr. M. CATTERIN, *Aspetti politici e giuridici per un insegnamento della religione nella scuola dell'Europa interculturale*, «Ius Ecclesiae», 27 (2015), p. 273 e p. 292.

⁵⁰ V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, cit., p.183.

⁵¹ Ivi, pp. 178-179.

⁵² Cfr. M. CATTERIN, *Aspetti politici e giuridici per un insegnamento della religione nella scuola dell'Europa interculturale*, cit., p. 273 e ss.

gnamento (confessionale ed aconfessionale) sia una forma di cooperazione tra la scuola e le famiglie.

Sullo sfondo di tale modello si colloca, anzitutto, la riforma dell'Accordo di Villa Madama, secondo cui l'insegnamento della religione cattolica a scuola andava giustificato non più da riferimenti strettamente morali, quanto dal suo «valore culturale e sociale ...per il popolo italiano»,⁵³ in nome di una «laicità capace di apprezzare il sentimento religioso come strumento di sviluppo e non come fattore di alienazione»,⁵⁴ venendo a perfezionare una libera scelta (e non più una semplice possibilità d'astensione, come accadeva prima).⁵⁵ La conseguenza più evidente è la presenza di una criticità più ampia, perché si ammette la possibilità di un insegnamento non confessionale della religione cattolica, anche se rimane complesso ed articolato il confronto sia sulla possibilità e i paradigmi di questa a-confessionalità sia sulla coesistenza di un insegnamento confessionale.⁵⁶ In secondo luogo, va ricordata la legislazione delle intese la quale «fa del pluralismo religioso nell'insegnamento scolastico l'oggetto di un vero e proprio diritto soggettivo delle [altre] confessioni, anche se la concreta attuazione di esso non può essere oggetto di intervento finanziario da parte dei pubblici poteri»,⁵⁷ con la precisazione che «la normativa delle Intese offre l'opportunità – su richiesta delle famiglie degli alunni o degli organi scolastici – di ampliare in senso pluralista l'approccio alla dimensione religiosa all'interno della scuola pubblica e di rendere presenti in essa altre prospettive confessionali. Questa normativa presenta certamente dei limiti, derivanti dalle diversità delle esperienze confessionali e dall'esiguità di molte minoranze religiose, in quanto simili attività non hanno natura stabile e i relativi oneri sono a carico delle rispettive confessioni. Tuttavia meriterebbe di essere meglio sfruttata dalle famiglie e dalle stesse confessioni di minoranze, che fino a oggi non ne hanno invece quasi mai chiesto l'applicazione. Un problema a parte è costituito dalla crescente presenza nella scuola pubblica di famiglie e alunni di tradizione islamica. Come noto le comunità islamiche sono prive di un'Intesa con lo Stato e, salvo una – quella che gestisce la grande moschea di Roma –, non sono nemmeno riconosciute per loro scelta come enti di culto (legge n. 1159/1929). Pertanto a esse, come pure alle altre confessioni prive di intesa,

⁵³ V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, cit., p. 182.

⁵⁴ Ivi, pp. 183.

⁵⁵ Ivi, pp. 184-185.

⁵⁶ Cfr. S. FERRARI, *Tra santa ignoranza e cattivi maestri. Analfabetismo e religioso e organizzazione sociale*, cit., pp. 23-26; V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, cit., pp. 187-191; FULVIO DE GIORGI, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, cit., pp. 345-348; N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, cit., pp. 37-41.

⁵⁷ V. PACILLO, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, cit., p. 187; P. CAVANA, *L'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana: una tradizione da rinnovare*, «Stato e Chiesa e pluralismo confessionale», rivista telematica (www.statoechiese.it), luglio 2016, p. 19.

non si estende la normativa pattizia sopra richiamata. A esse potrebbe peraltro applicarsi una disposizione del regolamento di esecuzione della legge sui culti ammessi (legge n. 1159 del 1929), tuttora formalmente in vigore, che recita: “Quando il numero degli alunni lo giustifichi e quando per fondati motivi non possa esservi adibito il tempio, i padri di famiglia [i genitori] professanti un culto diverso dalla religione dello Stato possono ottenere che sia messo a loro disposizione qualche locale scolastico per l’insegnamento religioso dei loro figli”. Tuttavia le famiglie e le comunità islamiche presenti nel nostro paese non risulta che abbiano mai richiesto l’applicazione di questa disposizione, pur in alcuni casi in cui fu loro espressamente indicata questa possibilità». ⁵⁸

In terzo luogo va ricordata la Raccomandazione 1962 del 21 ottobre 2011, la quale «conferma un cambio di tendenza, iniziato già dal 2009 all’interno del Consiglio d’Europa, che mostra come l’insegnamento aconfessionale della religione non sia affatto incompatibile con quello confessionale». ⁵⁹

Secondo questo modello la famiglia rimane un’interlocutrice importante, senza tuttavia alcuna attenzione speciale. È preminente il dovere di rispettare e non invadere il diritto dei genitori di orientare l’educazione religiosa dei figli, tuttavia secondo un metodo: «sempre più “orientato all’individuo” concettualizzato come cittadino (i bambini, si dice, sono prima di tutto cittadini). La famiglia è stata lasciata sullo sfondo della scuola, è tuttora una *presenza di sfondo*. Si invocano dei modelli di servizi in cui la famiglia non sia limitata da un riferimento indiretto, di contesto, ma diventi un soggetto attivo, protagonista e co-responsabile del servizio. Ma le politiche rimangono fortemente categoriali, per categorie astratte di infanzia, adolescenza, ecc., che nella loro “pratica” non si aprono ancora a un modo di intendere – e soprattutto di praticare – i servizi in senso relazionale». ⁶⁰ A differenza del modello tragico, l’educazione religiosa non è in questa prospettiva una sorta di “res solo privata o solo confessionale o solo aconfessionale”, ⁶¹ ma un’opportunità individuale da garantire ugualmente a tutti, anche se rimane forte

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ M. CATTERIN, *Aspetti politici e giuridici per un insegnamento della religione nella scuola dell’Europa interculturale*, cit., p. 280.

⁶⁰ P. DONATI, *La sfida educativa*, cit., p. 594.

⁶¹ Come invece può avvenire secondo il primo modello tragico, al punto che il Consiglio d’Europa, con la Raccomandazione n. 1720 del 4 ottobre 2005, citata alla nota 57, ha attribuito alla religione «un ruolo negativo, quale fattore che genera intolleranza, fanatismo, fondamentalismo e terrorismo. Di qui la convinzione che le religioni possono educare soltanto se presentate come ‘Fatto religioso’, cioè insegnate in una prospettiva comparata a partire da elementi comuni, capaci di eliminare la specificità, la concorrenza ed il proselitismo», M. CATTERIN, *Aspetti politici e giuridici per un insegnamento della religione nella scuola dell’Europa interculturale*, cit., p. 276.

la tentazione di provocare una visione manipolata delle confessioni,⁶² che riduce il pluralismo ad un approccio relativista o assimilazionista.⁶³

3. 3. *Modello dialettico o della amabilità oggettiva*

Nello sfondo di questo modello il rapporto famiglia e scuola non veicola né la giustapposizione (come nel primo) e neppure l'equipollenza (come nel secondo) delle diverse identità religiose, bensì la loro valorizzazione. In questa terza prospettiva il multiculturalismo acquista una criticità più complessa, per la quale è certamente necessario, come il secondo modello irenico, spiegare la religione in modo anche a-confessionale, ma con un impegno più articolato, che stimoli una duplice dinamica relazionale: tra i contenuti e tra i soggetti.

Quanto alla dinamica relazionale dei contenuti «si potrebbe prevedere tale insegnamento [aconfessionale] non come obbligatorio o sostitutivo ma alternativo rispetto all'attuale, così da prevedere accanto all'insegnamento di religione cattolica, di natura confessionale, e ad altri insegnamenti impartiti da incaricati designati dalle altre confessioni religiose, un insegnamento di storia delle religioni di tipo laico (e/o di morale non confessionale) aperto agli studenti non avvalentisi del primo. In questi termini, però, la proposta assumerebbe un significato diverso. Non si tratterebbe più della riproposizione del modello c.d. a doppio binario, di cui si era a lungo discusso anche nel corso dei negoziati per la revisione del Concordato, ma di una integrazione dell'attuale modello attraverso un'effettiva e seria attivazione di attività o materie alternative, da organizzarsi sulla base di

⁶² Cfr. O. FUMAGALLI CARULLI, *La libertà religiosa. Magistero della Chiesa cattolica, normativa internazionale, violazioni della prassi, dialogo interreligioso*, «Ius Ecclesiae», 22 (2010), p. 399; P. CAVANA, *L'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana: una tradizione da rinnovare*, cit., p. 21, ove si sostiene che l'insegnamento aconfessionale: «si presta al rischio opposto, quanto mai attuale nel contesto italiano, tuttora diviso sul ruolo sociale delle religioni, di presentare le varie dottrine ed esperienze religiose – quella cattolica, che è parte costitutiva della nostra tradizione storica e culturale, ma si pensi oggi anche all'ebraismo e all'islam – secondo la sensibilità soggettiva e magari l'ottica deformante e ideologica del singolo insegnante laico, peraltro tutelato nella sua libertà d'insegnamento (art. 33 Cost.), ponendolo con ciò potenzialmente in contrasto con la sensibilità e le attese dei genitori, a loro volta tutelati anche a livello internazionale nel loro diritto a una educazione e istruzione scolastica per i loro figli conformi alle proprie convinzioni religiose e/o filosofiche (art. 30, comma 1, Cost.; art. 2, prot. Add. Conv. eur.). Non si deve infatti dimenticare che la religione nella scuola non è mai un mero oggetto di studio ma interessa in termini più ampi il suo orientamento educativo, interpellando inevitabilmente la coscienza degli alunni e delle famiglie».

⁶³ Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell'amore*, 28 ottobre 2013, nn. 21-23, in www.vatican.va/roman_curia/congregatio, ove si avverte che l'approccio relativista alimenta l'ecllettismo culturale, mentre quello assimilazionista impone un adattamento.

appositi programmi ministeriali e impartite da docenti con specifica abilitazione». ⁶⁴

Quanto alla dinamica relazionale tra i soggetti (genitori-figli-insegnanti) si riconosce che «Se non si vuole vanificare la dignità della vita quotidiana, la trascendenza non può più essere letta solo come un andare oltre, ma anche e soprattutto come uno “scendere tra”, come un andare alla radice della relazione [...] A questo proposito Donati conia l’espressione di “sfera pubblica religiosamente qualificata” con cui non intende proporre una nuova versione di religione civile...concetto che...comporta una sorta di neutralizzazione della dimensione trascendente della religione; la sfera pubblica religiosamente qualificata comporta invece uno spazio pubblico fondato su un riconoscimento positivo delle fedi religiose». ⁶⁵

Secondo questo modello il rapporto scuola-famiglia è inteso come relazione intersoggettiva tra genitori-figli/alunni-insegnanti, dove tenere anzitutto in considerazione il graduale sviluppo della maturità degli alunni, sicché i programmi dovrebbero modulare il loro carattere confessionale ed aconfessionale a seconda delle fasi di età dell’allievo. Pertanto, solo nella scuola secondaria la forma confessionale dovrebbe cedere totalmente il passo a quella aconfessionale, mentre l’insegnamento confessionale rimarrebbe fondamentale per la scuola dell’infanzia e quella primaria, per integrare i minori negli orientamenti spirituali ed educativi delle famiglie e delle comunità religiose di appartenenza o di elezione. ⁶⁶ In secondo luogo, tuttavia, si comprende che l’insegnamento della religione è una questione che non solo dipende dall’età degli allievi, ma che coinvolge anche l’identità religiosa di tutti (genitori ed insegnanti compresi). Identità che si costruisce e sviluppa attraverso la relazione reciproca (tra genitore-figlio/alunno-insegnante) e che è nel contesto di questa relazione che può dirsi. Senza questo contesto (relazionale) non potrebbe né dirsi (perché si negherebbero le differenze, come nel modello tragico) né darsi (perché si neutralizzerebbero le differenze, come nel modello irenico): «In realtà il multiculturalismo è portatore di una secolarizzazione che elimina il senso della relazione, proprio perché abbandona e uccide l’ambivalenza della relazione umana, che consiste

⁶⁴ P. CAVANA, *L’insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana: una tradizione da rinnovare*, cit., p. 23.

⁶⁵ P. TERENCE in P. DONATI, *La matrice teologica della società*, Rubettino, Soveria Manelli 2010, p. XXII-XXIII.

⁶⁶ Cfr. FULVIO DE GIORGI, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, cit., pp. 345-348; C. CARDIA, *Il problema della scuola*, «Stato e Chiese e pluralismo confessionale», rivista telematica (www.statoechiese.it), novembre 2010, pp. 21-22, il quale sottolinea che la confessionalità dell’insegnamento garantisce il rapporto personale ed antropologico delle famiglie con la propria religione, sotto forma del legame che si instaura tra la psicologia del bambino e la religione della sua famiglia.

nell'entrare nell'identità dell'Altro, per poi differenziarsi, cioè uscirne con una propria». ⁶⁷

Vedere il rapporto scuola-famiglia come la relazione genitore-figlio/alunno-insegnante significa dunque vederlo non solo come un luogo in cui si riconoscono età, ruoli (e credi) diversi, ma anche come un luogo che produce un'identità nuova, pur nella diversità dell'età e dei ruoli (e dei credi). Identità che ciascuno non avrebbe senza quell'incontro, perché è da quella relazione forgiata con lo speciale "timbro" dell'amabilità oggettiva di ogni persona: «basato sulle seguenti qualità: non più la semplice trasmissione culturale, bensì la rielaborazione sensata delle tradizioni culturali; non più la formazione di abiti (*habitus*), attraverso la ripetitività, ma stimoli alla riflessività personale (conversazione interiore) con l'adozione di un modello promozionale delle capacità personali e relazionali (*coaching educativo*)». ⁶⁸ A tal fine sono funzionali tre caratteristiche: a) *realismo*, perché secondo la concezione realista «nell'educazione, la mente umana apprende molto di più dalla "testimonianza" - cioè dallo sperimentare (sentire, toccare, vedere) la realtà - che viene dai sensi (vedere delle pratiche in atto, vivere una certa relazione con un'altra persona, un amico o un insegnante) che dalla definizione concettuale che viene formulata nel discorso e pensata nell'io»; ⁶⁹ b) *relazionalità*, perché secondo un'adeguata riflessione antropologica «l'esperienza pratica ... precede la riflessione cognitiva, l'io è costituito dalla relazione sociale»; ⁷⁰ c) *riflessività* perché «l'educazione del bambino/ragazzo si forma nella relazione con la realtà mediata dalla propria riflessività personale...ma anche dalla riflessività che è resa accessibile nell'ambiente culturale e organizzativo in cui si trova...Questa riflessività comincia nella famiglia...prosegue nella scuola ...e si avvale di un contesto intorno alla famiglia e alla scuola dove si trovano le reti e le associazioni familiari». ⁷¹

Nel modello dialettico è importante il *contesto* unitario nel quale ci si rapporta e nel quale si trasmette (e costruisce) il *contenuto* dell'insegnamento. Determinante non è soltanto l'analisi del contenuto che si scambia (come nei due precedenti modelli), ma anche l'analisi della *relazione* entro il quale il contenuto si attua. Non contano soltanto gli orientamenti scolastici, il che cosa si scambia (contenuto confessionale e/o a-confessionale), ma anche la disponibilità reciproca a lasciarsi trasformare e ridefinire. ⁷² Una buona interazione non è garantita semplicemente dai contenuti scambiati, ma anche

⁶⁷ P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., pp. 130-131.

⁶⁸ Cfr. P. DONATI, *La sfida educativa*, cit., p. 590.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷² Cfr., L. PAZZAGLIA, *I tentativi di riforma dell'ora di religione in Italia*, in AA.VV., *L'analfabetismo*, cit., p. 279; G. CUCCI, *L'odio può essere contrastato?*, «La Civiltà Cattolica», 2 (2016), p. 557.

⁶⁹ *Ivi*, p. 591.

⁷¹ *Ivi*, p. 592.

dal contesto nel quale questi contenuti si attuano: «La scuola riflessiva è tale non solo perché ciascuno (insegnanti e allievi) fa bene la sua parte (i suoi compiti), ma anche perché ognuno si relaziona agli altri in modo da costruire una rete sussidiaria di relazioni reciproche». ⁷³ Mentre il modello tragico ritiene impossibile qualsiasi relazione tra diversi, quello irenico si accontenta di assicurare il rispetto delle reciproche autonomie, la compatibilità delle diversità. Il modello dialettico va oltre, perché chiede al genitore, al figlio/alunno e all'insegnante di correre il rischio trasformativo di se stessi. Il prodigio di stare insieme rimanendo diversi, senza appiattire o neutralizzare le differenze o i ruoli: «Il bene relazionale, infatti, consiste in tutte quelle relazioni che possono essere generate e fruite soltanto assieme a cui gli individui devono ricorrere per ottenere tutto ciò che non possono avere se manca tale relazione». ⁷⁴

Il prof. Donati indica concretamente tre possibili vie applicative: la solidarietà, l'amicizia, il riconoscimento. ⁷⁵

Quanto alla solidarietà, si pensi, ad esempio, alla valorizzazione del ruolo dell'insegnante di religione nel sostegno della crisi coniugale e familiare. ⁷⁶ Secondo il modello tragico la crisi coniugale rimarrebbe una possibilità di cui prendere solo atto, estranea alla scuola; secondo il modello irenico la crisi coniugale configurerebbe un fallimento da rispettare, di fronte al quale l'insegnante di religione al massimo potrebbe portare conforto e consolazione. Secondo il modello dialettico, invece, la crisi coniugale si può affrontare anche con il sostegno attivo dell'insegnante di religione: «È possibile individuare tre livelli di aiuto: a) ascolto: il genitore ha bisogno di uno spazio di sfogo, di contenimento al dispiacere e al disappunto e si limita a raccontare all'insegnante ciò che sta avvenendo nella quotidianità; b) ascolto e condivisione di soluzioni: il genitore cerca un sostegno, chiede un parere, suggerimenti, consigli, indicazioni su un aspetto specifico della vita scolastica del figlio in questa situazione familiare problematica; c) ascolto e invio ad esperti per un supporto più incisivo e la ricerca di ulteriori soluzioni per il miglioramento della situazione». ⁷⁷

Quanto all'amicizia, essa va intesa come: «una relazione sociale che va oltre le virtù individuali, le disposizioni individuali. Certo l'amicizia sgorga dalle persone, e solo le persone possono essere amiche e creare un'amicizia...ma non può essere un fatto individuale...L'amicizia è il riconoscimento di qualche cosa che non appartiene a nessuno dei due, per essendo di

⁷³ Cfr. P. DONATI, *La sfida educativa*, cit., p. 595.

⁷⁴ IDEM, *L'enigma delle relazioni*, cit., p. 40.

⁷⁶ Cfr. C. MARZOTTO-F. PILLONI-M.G. RODELLA-L. DI PALMA-M. SOARDO-M. BOTTURA, *Cura dei legami e separazione coniugale. Il ruolo dell'insegnante*, «Tredimensioni», 13 (2016), pp. 199-210.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ivi*, p. 207.

entrambi [...] l'amicizia implica un impegno ad una speciale relazionalità reciproca, a cui deve essere finalizzato l'agire individuale, e costituisce la premura fondamentale della stessa persona che agisce con benevolenza». ⁷⁸ Si pensi: al gioco ed ad ogni altro momento di convivialità condivisa come, ad esempio, la condivisione dei pasti nelle mense ⁷⁹ o il trovarsi insieme ad una gita: situazioni che potrebbero favorire l'amabilità reciproca tra tutti i soggetti coinvolti. ⁸⁰

Quanto al riconoscimento è utile richiamare la peculiarità dell'approccio interculturale (rispetto quello relativista o assimilazionista), il quale «si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura sia la manifestazione delle diversità secondo rappresentazioni stereotipate o folkloristiche. Le strategie interculturali sono efficaci quando evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare gli eventuali conflitti», implicando la necessità di mettere in discussione «la pre-comprensione dell'interprete, e che ogni persona possa comprendere e discutere il punto di vista dell'altro». ⁸¹ In tal senso, ad esempio, si pone in dottrina chi ritiene «più apprezzabile e concretamente fattibile la proposta, sostenuta autorevolmente anche a livello europeo, della c.d. “*education about religion*”, ossia di un insegnamento della religione – complementare e non sostitutivo né alternativo di eventuali insegnamenti religiosi di tipo confessionale – declinato attraverso un rafforzamento delle tematiche religiose all'interno dei programmi di alcune materie ordinarie di studio (storia, filosofia, arte, letteratura italiana). In questo modo si ridurrebbero i rischi di ideologizzazione, in quanto la religione, nelle sue diverse manifestazioni e tradizioni, verrebbe affrontata – come in parte già avviene – non isolatamente ma inserita nell'ambito della singola disciplina come uno dei fattori incidenti sulla complessa evoluzione storica culturale sociale del paese, e in termini più ampi dell'Europa e del mondo, e ne verrebbe valorizzata la specifica rilevanza culturale come fondamentale chiave di lettura della realtà, storica e attuale». ⁸²

⁷⁸ Cfr. P. DONATI, *L'enigma delle relazioni*, cit., pp. 117-118.

⁷⁹ Cfr. M.C. GIORDA, E. MESSINA, *A scuola con le religioni. Le mense come luogo di conoscenza e scambio*, «Diritto e Religioni», 1 (2015), pp. 352-364.

⁸⁰ Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare al dialogo interculturale*, cit., n. 50.

⁸¹ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare al dialogo interculturale*, cit., n. 28 e n. 43.

⁸² P. CAVANA, *L'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana: una tradizione da rinnovare*, cit., pp. 24-25.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Soltanto il modello dialettico o dell'amabilità oggettiva potrebbe, dunque, spiegare l'esemplarità attuale del can. 796, per l'insegnamento della religione nella scuola pubblica. Senza la debita considerazione della complessa dinamica (nell'interazione mente, volontà ed affetto) e tensione (nei conflitti di valore, di attuazione, interni ed esterni) della *relazione* genitori-figli/allievi-insegnanti non sarebbe realisticamente possibile impostare l'educazione religiosa con un approccio interculturale e non semplicemente multiculturale, efficace e non semplicemente efficiente, capace quindi di approfondire «le conseguenze culturali della decisione religiosa di fondo». ⁸³ Il rapporto scuola-famiglia può costituire un elemento costitutivo e sostanziale dell'insegnamento religioso ed etico, purchè debitamente orientato a *sviluppare* (non manipolare) l'identità culturale di ciascuno. ⁸⁴ La conoscenza religiosa rimarrebbe parola muta se non forgiasse anche l'*incontro* (la *relazione*) che avviene tra le persone concrete, perché «le culture prendono vita e si ridisegnano continuamente a partire dall'incontro con l'altro. Uscire da se stessi e considerare il mondo da un diverso punto di vista non è negazione di sé, ma, al contrario, un necessario processo di valorizzazione della propria identità». ⁸⁵

⁸³ PAPA BENEDETTO XVI, lettera-prefazione al libro di M. PERA, *Perché dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo, l'Europa, l'etica*, Mondadori, Milano 2008.

⁸⁴ Cfr. B. MONDIN, *L'uomo: chi è?*, cit., p. 235: «la cultura è una pista importantissima per scoprire l'essere profondo dell'uomo».

⁸⁵ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare al dialogo interculturale*, cit., n. 38; cfr. R. MAZZOLA, *Attualità ed inattualità di un progetto educativo*, cit., p. 71.