

Dopo le indicazioni nazionali per il curricolo, quali potrebbero essere i rischi per le nuove indicazioni didattiche per l'IRC?

After the national curriculum guidelines, what could be the risks for the new teaching recommendations for the IRC?

Carlo Macale

Università "Niccolò Cusano", carlo.macale@unicusano.it

Francesca Cucuzza

Ministero dell'Istruzione e del Merito, cucuzza.francesca@virgilio.it

ABSTRACT

The article analyzes potential risks and future directions for new teaching guidelines in Catholic Religious Education (IRC) following the 2025 National Curriculum Guidelines. After a historical and normative comparison between CEI-MIM agreements, it highlights how the current identity-driven and Italocentric approach may weaken the intercultural and dialogical dimension of religious education. A pedagogical framework based on religious pluralism and intercultural education is proposed to avoid confessional or relativistic drifts and to promote an open, critical, and democratic citizenship.

L'articolo analizza i possibili rischi e prospettive per le nuove indicazioni didattiche dell'IRC alla luce delle recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025. Dopo un confronto storico tra le intese CEI-MIM e l'evoluzione normativa dell'IRC, si evidenzia come l'attuale orientamento identitario e italocentrico possa ridurre la dimensione interculturale e dialogica dell'insegnamento religioso. Viene proposta una cornice pedagogica fondata sul pluralismo religioso e sull'educazione interculturale, per evitare derive confessionali o relativistiche e promuovere una cittadinanza aperta, critica e democratica.

KEYWORDS

Religious Teaching, National Curriculum Guidelines, Epistemology of Catholic Religious Education, Citizenship, Interculturalism
Insegnamento religioso; Indicazioni Nazionali per il curricolo; Epistemologia dell'IRC; cittadinanza, intercultura

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Macale, C. & Cucuzza, F. (2025). Dopo le indicazioni nazionali per il curricolo, quali potrebbero essere i rischi per le nuove indicazioni didattiche per l'IRC?. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 94-106. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-11>.

Corresponding Author: Carlo Macale | carlo.macale@unicusano.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-11

Received: 23/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

* Carlo Macale è autore dei seguenti paragrafi: introduzione, §1, 3, conclusioni. Francesca Cucuzza è autrice del § 2.

Introduzione

La pubblicazione della bozza delle nuove “Indicazioni Nazionali per il curricolo – Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione” ha suscitato un particolare interesse all’interno dell’Accademia e degli esperti del settore, come anche tra i corridoi delle scuole. Dalla televisione a Facebook, fino ad arrivare a volumi a pochi mesi dalla pubblicazione del documento (Ianes, 2025), diversi docenti dell’area pedagogica hanno espresso il loro disappunto, fino alla nota della Presidente Siped che elenca una serie di questioni controverse, dopo la prima uscita della proposta delle linee guida.

Il confronto è serrato, ideologico e scientifico allo stesso tempo, e ha visto studiosi ed esperti dividersi su più fronti: dalle teorie pedagogiche ai singoli termini utilizzati, dall’impianto didattico alle metodologie proposte.

Questo contributo intende riflettere su un aspetto apparentemente “lontano” dai confronti intellettuali che si sono ascoltati in questi tempi, ma che di fatto potrebbe tornare in auge a breve visto il quarantennale del Rinnovo dei Patti Lateranensi: la questione dell’insegnamento della religione cattolica (IRC) nella scuola. La domanda principale che si pone è: le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo potranno provocare un moto di riflessione interno alla Conferenza Episcopale Italiana (CEI) e al Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM) per aggiornare (rinnovare?) le Indicazioni didattiche per l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell’infanzia e nel primo ciclo di istruzione?

Visti alcuni appuntamenti dell’agenda CEI¹ e alcune ricerche finanziate, come quella del gruppo di ricerca dell’Istituto Ecumenico di Venezia² o l’avvio di una quinta indagine nazionale sull’IRC³, è possibile che ciò avvenga e non solo per la scuola primaria. Anche all’interno del mondo cattolico, non solo nello specifico del mondo clericale, vi è un acceso dibattito sulla questione che viene alimentato anche da studiosi esterni ai contesti di ispirazione cattolica. Tale dibattito sull’insegnamento religioso è vivo anche in altri paesi europei che hanno diversi approcci di insegnamento religioso in contesti sociali dissimili tra loro (EARS, 2021).

Questo contributo intende inserirsi in questo alveo di riflessioni, nella speranza che quanto riportato possa contribuire a un confronto acceso, ma responsabile, tra docenti di religione, accademici ed esperti del mondo della scuola, ma soprattutto tra *policy makers* – compresi quelli ecclesiastici, data la specificità dell’articolo.

L’articolazione verterà su tre punti:

- la relazione “storico-temporale” tra le pubblicazioni delle Indicazioni Nazionali per il curricolo e le indicazioni didattiche per l’IRC. In questa fase si andranno a consultare i documenti ministeriali e quelli prodotti dalla CEI come fonti primarie, nonché alcuni studi come fonti secondarie. Questo breve *excursus* storico servirà come *incipit* al discorso sull’attualità, ma soprattutto sul futuro dell’IRC.
- il confronto tra l’impianto teorico delle nuove indicazioni con quelle che sono le dimensioni epistemologiche dell’IRC. In questa seconda parte del testo, attraverso un approccio di tipo analitico-descrittivo, si procederà a una comparazione tra la struttura delle recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo e le ultime Indicazioni didattiche per l’IRC nella scuola primaria. Tale analisi intende mettere in evidenza i potenziali rischi pedagogici che potrebbero emergere in seguito a un aggiornamento delle linee didattiche dell’IRC.
- le possibili prospettive interculturali per l’insegnamento religioso nella scuola del futuro alla luce dei documenti europei su detto insegnamento. Pertanto, nell’ultima parte del testo si propone di delineare,

1 https://www.chiesacattolica.it/agenda/?id=23612&tiporicerca=appuntamenti&data_inizio=1758232800000&data_fine=1758319140000&checked=true&_gl=1*7rk2ng*_ga*MTczOTIwNzM3My4xNzU0NTgxNjE5*_ga_VMSXLL2MYL*cxE3NTQ1ODE2MTgkbzEkZzEkdDE3NTQ1ODE2MjIkajU2JGwwJGgw

2 <https://www.settimananews.it/cultura/irc-necessario-cambiare/>

3 <https://www.diocesi.catania.it/irccatania/node/137>



entro una cornice pedagogica di riferimento, una prospettiva di insegnamento della religione cattolica che assuma come fondamento un paradigma ermeneutico e interculturale, volto a interpretare e valorizzare la pluralità dei significati e delle differenze presenti nel contesto scolastico.

1. Tra Indicazioni ministeriali e Indicazioni CEI

La storia dell'insegnamento religioso in Italia (Butturini, 2004) è uno degli aspetti della storia della scuola più complessi, in quanto ha seguito non solo un percorso di taglio didattico-sociale, un po' come è avvenuto per l'organizzazione della scuola *tout-court*, ma perché ha risentito continuamente dell'instabilità del rapporto politico e culturale tra lo Stato italiano (già sabaudo) e lo Stato Pontificio (Giaquinto, 2025).

L'aspetto che più interessa alla nostra trattazione (che è anche il punto di partenza di questa riflessione) è il passaggio da "Insegnamento della Religione" a "Insegnamento della Religione Cattolica" avvenuto con l'"Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio del 1929 tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede" del 1984. Si è abbandonato il concetto gentiliano di Religione come fonte e culmine dell'insegnamento scolastico e si è fatta strada una possibilità di insegnamento in linea con le finalità didattiche e culturali della scuola italiana. In particolare, la scelta dell'aggettivazione Cattolica evidenzia il legame vivo con la comunità ecclesiale (già presente precedentemente, ma non dichiarato) tale da fare dell'IRC "una disciplina diversa dalle altre, eppure scolastica per tutto l'apparato che la costituisce" (Cicatelli, 2015, p. 12).

Come osserva Avellino (2022, p. 156-158), nell'Intesa di cui al D.P.R. 751/85 conseguente al nuovo accordo, si possono trovare diversi punti di discontinuità con il passato, tra cui:

- la possibilità all'atto di iscrizione di avvalersi o meno dell'insegnamento religioso e il discorso che ne consegue circa la proposta dell'ora alternativa;
- un chiaro inquadramento epistemologico della disciplina che lascia definitivamente qualsiasi aspetto catechetico, tanto che furono emanati i programmi scolastici per le scuole medie e superiori (D.P.R. 21 luglio 1987, n. 339) in continuità con quelli già emanati per le scuole di grado inferiore (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).
- una più chiara, per il tempo, definizione dell'identità professionale dei docenti (Surace, 2012), con un chiarimento dei titoli richiesti e l'aderenza ai principi cattolici per un'equiparazione con gli altri docenti disciplinari.

Chi ha seguito il dibattito sull'IRC e sulla figura dell'insegnante di religione (IdR) da allora a oggi sa benissimo che ognuno di questi tre punti è stato motivo di confronto, a volte di scontro, altre volte di sintesi culturale a più livelli, da quello politico, a quello sindacale, da quello legato all'offerta formativa al rapporto tra colleghi dentro le istituzioni scolastiche. Per ragioni di spazio editoriale e per restare fedeli all'oggetto della nostra riflessione, ci soffermeremo principalmente sugli aspetti normativi e pedagogici riguardanti la scuola primaria.

Intese per l'IRC nella scuola primaria

In questo paragrafo si andranno a contestualizzare e confrontare i due principali documenti di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione e la CEI sull'insegnamento religioso alla primaria, ovvero il D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985 e il DPR n. 105, 11 febbraio 2010, ultimo documento ad oggi valido per l'IRC⁴.

4 Da precisare che in realtà, storicamente, vi fu un altro documento importante riguardante l'insegnamento religioso nel 1955 con l'entrata in vigore dei nuovi programmi delle elementari, ma tale programma verrà disatteso (Bissoli, 1988, p. 45).



Il DPR 104/1985 è un documento innovativo rispetto al suo tempo in quanto si riscrivono le indicazioni pedagogiche e i programmi didattici di tutte le discipline. Questo elemento è importante perché rinforza l'idea di un insegnamento religioso come insegnamento disciplinare (e non catechetico), nonostante la natura confessionale della materia. Una scuola centrata sul fanciullo, sulle sue potenzialità, un ambiente scolastico volto all'apprendimento non solo culturale, ma anche civico che si fonda sul riconoscimento reciproco e la convivenza democratica. Una scuola chiamata a istruire e a educare allo stesso tempo:

La scuola elementare pone così le basi cognitive e socio-emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale, basi che si articolano, oltre che nelle conoscenze e nelle competenze prima indicate, anche nella motivazione a capire ed a operare costruttivamente, nella progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, nel rispetto delle regole di convivenza, nella capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare. Per questo la scuola elementare, nell'adempire il suo compito specifico, è scuola che realizza concretamente il rapporto fra istruzione ed educazione (Parte II).

L'altro aspetto importante di questo documento è una nuova concezione della didattica che mira a un apprendimento sempre più consapevole e sempre meno nozionistico. Questo documento, figlio dei diversi studi e riflessioni del tempo sul ruolo e l'importanza degli obiettivi didattici, della progettazione e della programmazione, nonché della valutazione, consegna un'idea di programma didattico critico e non autoritario.

Il programma, necessariamente articolato al suo interno, mira ad aiutare l'alunno, impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora. La peculiarità del programma scaturisce dall'intento di aiutare l'alunno a penetrare il significato della lingua, ad avviare seriamente una preparazione scientifica, a cominciare ad elaborare una conoscenza attenta della vita umana e sociale nelle sue varie espressioni, ad interrogare criticamente quegli aspetti della realtà che più lo colpiscono (a cominciare dal mondo delle immagini) (Parte III).

È ormai iniziata l'era didattica del passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento che vedrà poi il suo culmine con il concetto di competenza a fine anni Novanta.

In questo nuovo e per certi versi innovativo modo di pensare il processo di insegnamento-apprendimento nelle scuole elementari, la religione ha un ruolo importante, infatti: «La scuola riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale in cui il fanciullo vive».

L'aspetto interessante è che si fa un discorso non sulla religione degli Italiani, ma sulla religione come elemento culturale con cui leggere la realtà. Salvaguardando il tema della confessionalità della materia e quindi dell'avvalersi o meno dell'IRC, il documento già "profetizzava" temi interculturali e interreligiosi che nel tempo si sono avverati. In linea con gli articoli sulla libertà religiosa presenti nella nostra Costituzione, il documento sanciva alcuni principi che avrebbero dovuto guidare la conoscenza e la riflessione sulla «realtà religiosa nella sua espressione storica, culturale, sociale; come anche la conoscenza e il rispetto delle posizioni che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa».

Questi principi venivano così sintetizzati:

- riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società;
- rispetto e garanzia del pluralismo religioso;
- rispetto e garanzia della libertà di coscienza dei cittadini.



Questa parte del DPR è stata fortemente dibattuta sul piano accademico tra cattolici e laici. Un articolo di Bissoli ne raccoglie le principali criticità riportando voci di consenso e dissenso, concludendo però che di fronte a una proposta di programma di alta risonanza, «è legittima e doverosa la critica, come pure è inevitabile un certo pluralismo di posizioni. Ma una cosa deve fare da premessa unificante: solo preparando il campo si possono raccogliere i frutti» (Bissoli, 1984, p. 510).

In linea generale il dibattito sull'insegnamento religioso in Italia è continuato (non solo per la scuola primaria) e il tema più caldo è sempre stato la natura confessionale dell'insegnamento che, di fatto, creava una sorta di paradosso pedagogico; infatti, se da una parte si riconosceva l'importanza della dimensione religiosa come categoria per leggere la storia e il presente, dall'altra parte era sufficiente non avvalersi per non poter far propria una proposta formativa così arricchente.

Il secondo documento importante è il DPR n. 105, 11 febbraio 2010, ovvero i *Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la Scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione*, che si presentano come Integrazioni alle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione relative all'insegnamento della religione cattolica. Soffermanoci ora solo sulla parte riguardante la primaria, si nota subito che la componente religiosa del curricolo viene inserita all'interno dell'area linguistico-artistico-espressiva in cui, «a partire dal confronto interculturale e interreligioso, l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando anche le essenziali domande religiose e misurandosi con i codici simbolici in cui esse hanno trovato e trovano espressione». Da subito il documento è chiaro: tutte le religioni hanno dei codici culturali che sono utili per comprendere la realtà.

Solo, in seguito, si specifica in che termini la religione cattolica può favorire questo processo di conoscenza e, richiamate sempre le questioni concordatarie, si riconosce alla cultura cattolica di trasmettere «una prima conoscenza dei dati storico-positivi della Rivelazione cristiana, favorisce e accompagna lo sviluppo intellettuale e di tutti gli altri aspetti della persona, mediante l'approfondimento critico delle questioni di fondo poste dalla vita». Questo dato, come vedremo, è fondamentale in quanto si va a delineare come l'epistemologia della materia si posizioni su una dimensione teologica e non solo storico-culturale.

Un elemento che merita attenzione è il fatto che alla luce della cornice di apertura del documento che parla di «strumenti per cogliere, interpretare e gustare le espressioni culturali e artistiche offerte dalle diverse tradizioni religiose e dalla religione cattolica», anche accettando come punto di partenza il primo riferimento alla religione cattolica in quanto «parte costitutiva del patrimonio storico, culturale ed umano della società italiana», leggendo i Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, l'apertura a una conoscenza e coscienza interculturale è limitata a riferimenti alla religione ebraica e alle denominazioni cristiane, che, tutto sommato, sono già parte integrante dello sviluppo storico e dottrinale del cattolicesimo. Infatti, solo quando si menziona la bibbia si afferma: «Riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei e documento fondamentale della nostra cultura, sapendola distinguere da altre tipologie di testi, tra cui quelli di altre religioni».

Come si può notare, seppur accennato e parziale, il tema del pluralismo religioso è presente in questi documenti, questo anche alla luce dell'intenso dibattito che si è svolto in Europa e in Italia dai primi anni Duemila (Jackson, 2004) ad oggi a livello di *Religious Education* (Catterin, 2013, Pajer, 2017, Jackson R. & O'Grady, 2018).

2. Le nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo e l'epistemologia della disciplina IRC

La bozza delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025*, predisposta dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, rappresenta un documento di particolare rilievo nel panorama educativo italiano. Essa propone una revisione complessiva dei saperi disciplinari in chiave formativa e valoriale.

Un'analisi attenta del testo consente tuttavia di rilevare un orientamento culturale fortemente segnato



da una visione identitaria e nazionale, che sembra ridurre la prospettiva interculturale e dialogica consolidatasi a partire dalle *Indicazioni del 2012* e dal documento *Nuovi scenari* (MIUR, 2018).

L'obiettivo dichiarato di rafforzare l'identità culturale italiana rischia, infatti, di tradursi in una reinterpretazione monolitica della tradizione, con conseguenze rilevanti sul piano pedagogico, antropologico e costituzionale. Al centro della proposta vi è l'idea che la scuola debba farsi custode della tradizione nazionale e dei valori fondativi della civiltà europea riconducibili alla matrice giudaico-cristiana, al diritto romano e all'umanesimo rinascimentale.

La bozza per le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo si presenta in modo profondamente differente dalle precedenti, non tanto sul piano delle parti disciplinari, quanto per la visione culturale e pedagogica che offre. Infatti «questa è attraversata da una forte istanza identitaria, declinata in salsa nazionalistica, italocentrica collocata dentro un orizzonte ristretto, i cui contorni sono dati dalla cultura dell'occidente» (Fiorin, 2025, p. 79).

Da un'analisi comparativa tra le Indicazioni Nazionali del 2012 e le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025, colpisce l'utilizzo del termine identità.

La parola identità compare 24 volte: 8 volte nella Premessa culturale generale delle Nuove Indicazioni, 8 volte nella parte della Scuola dell'Infanzia, 8 volte nella parte successiva relativa alle discipline. Nelle Indicazioni del 2012 il termine identità compariva 14 volte, delle quali una riferita all'identità del curricolo, una all'identità educativa, una all'identità musicale, una all'identità corporea, una all'identità dell'istituto, una all'identità di genere (Bocci, 2025, p. 179).

Al di là dell'aspetto quantitativo dell'utilizzo del termine ciò che maggiormente interessa in questo contesto è dove questo viene utilizzato, ovvero nell'ambito delle discipline umanistiche. Inoltre, i lemmi «occidentale/i» e «Occidente» ricorrono sedici volte all'interno del testo contro una sola occorrenza presente in quelle del 2012 dove veniva utilizzata in tutt'altro contesto (Giusti, 2025, p. 89).

L'impianto teoretico e delle discipline di ambito umanistico sembra essere quello maggiormente caratterizzante l'aspetto identitario. Proviamo a fare ancora ulteriori accenni al documento per chiarire meglio quanto affermato.

Nel campo dell'insegnamento della lingua italiana, le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 privilegiano la letteratura nazionale, con una presenza marginale di autori stranieri.

Colpisce, ad esempio, l'assenza di riferimenti alla tradizione favolistica europea – come quella dei Fratelli Grimm – e, più in generale, alle narrazioni provenienti da altre culture (Giusti, 2025 pp. 92-94).

Le Indicazioni del 2012 costituivano uno strumento essenziale per la promozione di un'educazione interculturale e per lo sviluppo di una competenza linguistica plurale:

La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, anche aperta alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale europea e mondiale (Indicazioni Nazionali 2012, p. 15).

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 l'educazione letteraria appare orientata alla valorizzazione della cultura italiana piuttosto che alla costruzione di un'identità culturale aperta e dialogica. Si configura, in tal modo, un modello educativo che privilegia la figura del cittadino nazionale, riducendo la dimensione europea e globale della formazione (Giusti, 2025, pp. 92-93).

Analogamente, nell'area storico-geografica si rileva una tendenza alla narrazione identitaria. La disciplina storica, più che essere intesa come spazio di analisi critica delle fonti, sembra finalizzata alla costruzione di un racconto unitario volto a formare il senso di appartenenza alla nazione. Anche il riferimento all'«Occidente», che compare in più punti, rimane marginale e subordinato alla prospettiva italocentrica.

La storia viene quindi proposta come narrazione formativa piuttosto che come esercizio critico, con



l'obiettivo di trasmettere un'identità condivisa più che di favorire la consapevolezza della complessità dei processi culturali (Lorenzoni, 2025, 125-135).

Nelle discipline espressive – arte e musica – si conferma la tendenza a una lettura patrimoniale e identitaria del sapere estetico. L'arte viene presentata principalmente come espressione del patrimonio culturale nazionale, mentre la musica mostra solo limitati accenni alla dimensione dialogica e universale che caratterizza la tradizione musicale come linguaggio interculturale.

L'educazione estetica, che nelle *Indicazioni* precedenti costituiva uno spazio privilegiato per l'apertura all'alterità e alla creatività relazionale, rischia così di trasformarsi in uno strumento di consolidamento di un'identità chiusa e autoreferenziale.

L'insegnamento della religione cattolica (IRC): il restringimento del dialogo?

Sebbene la sezione dedicata all'IRC rimandi formalmente all'accordo con la Conferenza Episcopale Italiana, l'analisi dell'impianto complessivo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 lascia intravedere un possibile ridimensionamento della prospettiva dialogica che aveva caratterizzato le versioni precedenti. Sulla base di questo impianto proviamo a immaginare le Nuove indicazioni tenendo come cornice i quattro ambiti delle Indicazioni del 2012.

Dio e l'uomo

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 la tematica religiosa viene affrontata partendo da una concezione antropologica di fondo in cui la persona viene vista nella sua interezza umana e spirituale, indipendentemente dalla sua origine e cultura. Lo studio parte sempre dalla scoperta che le domande di senso, sin dalla notte dei tempi, sono appartenute all'umanità.

La continua ricerca di risposte a queste domande è la strada che segna l'apertura all'Altro. Ma se lo studio del fenomeno religioso si concentra sulla dimensione religiosa europea, con riferimenti ai miti greci, romani e celtici, e alla fenomenologia a essi relativa, risulteranno marginali le religioni extraeuropee. L'antropologia religiosa universale verrà così sostituita da una prospettiva eurocentrica, limitando la comprensione del fenomeno religioso come esperienza umana globale. Si ridurranno al minimo le conoscenze teologiche e fenomenologiche delle altre religioni e anche uno studio di tipo comparativo tra di esse risulterà limitato.

Bibbia e fonti

Lo studio della Bibbia attraverso il metodo storico critico ha permesso di leggere le connessioni con il Medio Oriente antico e con le civiltà del Nilo. L'approccio eurocentrico, invece, ne darebbe una lettura tipologica e allegorica. L'antico Testamento verrebbe letto come prefigurazione del Nuovo. Risulterebbero escluse le fonti mitiche e religiose di altre civiltà (Oriente antico, culture extraeuropee), che in passato favorivano un approccio comparativo e interculturale alle religioni.

Linguaggio religioso

Il linguaggio religioso è presentato quasi esclusivamente attraverso opere pittoriche, musicali e letterarie cattoliche italiane, con marginalizzazione delle espressioni artistiche di altre tradizioni. Ciò riduce la possibilità di leggere il linguaggio religioso come codice simbolico universale capace di mettere in relazione culture e fedi diverse.



Valori religiosi ed etici

Nell'ambito dei valori religiosi ed etici, la selezione si limita a figure del cristianesimo cattolico – in particolare santi e modelli etici ecclesiali. Vengono escluse figure come Gandhi, Malala Yousafzai, Nelson Mandela, Martin Luther King, il Dalai Lama o Dietrich Bonhoeffer, che rappresentavano punti di riferimento interculturali e universali.

Ne consegue una riduzione della dimensione etica dell'educazione a orizzonte intra-confessionale, in contrasto con l'approccio dialogico previsto dalle Indicazioni precedenti.

Considerazioni conclusive

L'analisi complessiva suggerisce che le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 delineino un modello formativo centrato sull'identità nazionale e religiosa, in cui la scuola appare come luogo di trasmissione della tradizione più che di costruzione critica del sapere.

La prospettiva interculturale, che negli ultimi decenni aveva rappresentato una conquista significativa del sistema scolastico italiano, risulta ridimensionata. Ciò solleva interrogativi cruciali:

- Quale idea di cittadinanza emerge da un curricolo che privilegia la dimensione nazionale rispetto a quella europea e globale?
- Quale ruolo viene attribuito alla scuola come istituzione democratica nella formazione del pensiero critico e del dialogo tra le culture?

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 sembrano inaugurare una stagione educativa che rischia di subordinare la complessità del mondo contemporaneo a una visione semplificata dell'identità, riducendo l'educazione a strumento di coesione nazionale più che di emancipazione personale e collettiva.

3. Una cornice pedagogica per nuove indicazioni per l'IRC

Uno dei limiti emersi nella lettura delle Indicazioni Nazionali per il curricolo è certamente una contrapposizione tra la cultura italiana e occidentale e le altre culture. Ciò che viene meno è il tema dell'accoglienza e della condivisione, nonché della convivenza secondo un principio di pluralismo interculturale. Se l'IRC è chiamato alla vocazione comune della scuola italiana in termini di cittadinanza attiva, partecipata e democratica, non può seguire l'impostazione identitaria delle nuove indicazioni e arroccarsi su un modello culturale e confessionale. Così facendo rischierebbe di porsi anacronisticamente in uno scontro socio-culturale con il rischio di agevolare un processo di relativismo culturale. Come infatti ci ricorda il compianto prof. Mari: «come avviene nel totalitarismo, anche nel relativismo non c'è alcuna comunicazione tra le "alterità" culturali: là perché sono ri(con)dotte ad un'unica e sola espressione [...], qui perché sono poste come autoreferenziali» (Mari, 2019, p. 9).

Per tale ragione, se si sta pensando a delle nuove indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica, si vuole ricordare che il tema del pluralismo religioso dovrà essere affrontato obbligatoriamente alla luce della fotografia multiculturale della nostra società e della nostra scuola. Se il pluralismo viene letto secondo la proposta di Mari, ripresa da Maritain (1962, p. 184), allora non può essere più inteso come l'anticamera del relativismo. Per tale ragione, le posizioni di alcuni sostenitori di un IRC tradizionale forse andrebbero riviste. Il pluralismo non deve far paura e non deve essere concettualizzato in maniera superficiale e asettica. Il pluralismo è la manifestazione della diversità costitutiva dell'esperienza umana.

Prendendo spunto da uno studio che indaga il senso dell'insegnamento della religione cattolica, si vuole ipotizzare quale pedagogia interculturale ed ermeneutica potrebbe fondare il nuovo insegnamento della religione nella scuola.



Il rischio principale delle obiezioni talvolta avanzate in nome del pluralismo è quello di far cadere in forme più o meno accentuate di relativismo o indifferentismo, dovute all'esigenza – in linea di principio apprezzabile – di riconoscere e tutelare ogni posizione e soprattutto quelle minoritarie. Ma questa chiave di lettura politicamente corretta tende inevitabilmente a svuotare l'IRC della sua vera sostanza o a delegittimarla per la sua “parzialità”. Su questo terreno è sempre il taglio culturale a risolvere la questione: la cultura italiana segnata dal cristianesimo cattolico e quindi anche il modo cui si accosta a esperienze religiose diverse dalla cattolica è condizionato dall'ambiente in cui vive. Ciò non vuol dire che in Italia l'islam (o l'ebraismo o il buddismo) possa essere presentato solo da un insegnante cattolico, ma che è da un punto di partenza cattolico – in senso ambientale, non di appartenenza personale – che ci si muove per accostarsi ad altre esperienze religiose. Contano poi la competenza e l'onestà intellettuale del docente per rendere queste lezioni un'analisi corretta ed efficace di ciascuna realtà, senza per questo trasformare l'IRC in una storia delle religioni (Cicatelli & Raspi, 2021, pp. 35-36).

Alcune riflessioni a margine di questo stralcio consentiranno di esplicitare meglio la nostra proposta educativa.

a) Valorizzare il pluralismo religioso non significa scadere nell'indifferentismo religioso.

Il pluralismo non è una categoria logica che può essere utilizzata per retoriche o secondi fini tanto dai conservatori, quanto dai laicisti. Il pluralismo è un dato reale, una fotografia della multiculturalità del nostro paese e del globo terrestre. Ormai gli studi più recenti parlano di super-diversità (Vertovec, 2022) per mettere in luce la complessità delle relazioni sociali in un tempo dove lo spazio non ha barriere e dove ogni luogo può divenire un luogo di incontro tra persone.

Non si tratta quindi solo di tutelare le posizioni minoritarie, questo era il fine di un approccio pedagogico sociale di natura multiculturale che andava bene negli USA per la difesa delle diverse comunità culturali presenti. La scuola italiana, già con il documento “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” (MPI, 2007), ha superato una visione pedagogica interculturale volta alla sola integrazione degli studenti stranieri per offrire un concetto di educazione interculturale come principio di cittadinanza.

Il tema del pluralismo religioso, inoltre, in chiave educativa, è anche affrontato nel documento del Consiglio di Europa (2018) “Competenze per una cultura democratica” che mette in luce l'importanza di ri-conoscere la religione dell'altro.

Il messaggio è quindi chiaro: avanzare proposte in nome del pluralismo non significa “tollerare” la diversità, ma accogliere e interagire con essa. Così facendo difficilmente si scade nel relativismo, ma anzi si vive una relazione culturalmente aperta con ampie possibilità di arricchimenti biografici.

b) Se parliamo di cattolicesimo in “senso ambientale”, guardiamo anche al presente.

È un dato incontrovertibile che il cattolicesimo sia uno dei pilastri della cultura italiana dei primi due millenni. Secondo la celeberrima constatazione crociana secondo la quale non possiamo non dirci cristiani, è innegabile che non si possono comprendere espressioni artistiche e letterarie nostrane se non si conoscono le basi del pensiero e della dottrina giudaico-cristiana in generale e cattolica in particolare. È anche vero però che soffermarci solo sul passato della nostra religione significherebbe dipingere un quadro che non c'è più. I recenti studi sul tema religioso in Italia sono chiari: l'interesse per la conoscenza della sola fede cattolica è calato. Anche sociologi vicino al mondo cattolico, come Garelli (2020) e Cipriani (2020), ci parlano di una poca e incerta fede. Il cattolicesimo, come altre religioni istituzionali, arranca. Allo stesso tempo però sembrano nascere, specie fra i giovani, altre narrazioni del credere che non mettono la parola fine al sentimento religioso e alla categoria del religioso per leggere la realtà presente (Costa & Morsello, 2020).



Le nostre società sono multculturali, le nostre classi lo sono ancor di più (MIM, 2024). Non possiamo “tacere” su questo aspetto. La nostra società non è più squisitamente cattolica. Come già detto dal teologo del pluralismo religioso Brunetto Salvarani siamo passati dalla “religione italiana all’Italia delle religioni”. Il cattolicesimo è uno, forse il più noto linguaggio religioso per leggere la realtà italiana, ma ormai non è certo l’unico. Questo dato ambientale non può essere nascosto in nome di una fantomatica italianità della nostra società. Non dobbiamo difendere un passato, dobbiamo lavorare per il futuro.

In tal senso dobbiamo far tesoro dei Principi di Toledo (Bernardo & Saggioro, 2007), un documento europeo che, introducendo il termine *beliefs* «volutamente polisemico, indicando convinzioni, credenze, visioni della vita e opzioni filosofiche» (Pajer, 2017, p. 138), apre di fatto alle posizioni ateistiche, agnostiche, umanistiche e secolari. Questa forse è una foto ambientale più veritiera del nostro contesto. Questo testo non solo sottolinea la libertà di credo e il diritto di ciascuno alla libertà religiosa (personale e della famiglia), ma invita a contestualizzare l’insegnamento religioso all’interno di un discorso di cultura e cittadinanza democratica. Un apprendimento non solo nozionistico, ma per la vita.

c) Pensare a un insegnamento religioso diverso, non significa sostenere un insegnamento della storia delle religioni a scuola. Verso una ripresa del modello ermeneutico.

Si è d’accordo con Cicatelli e Raspi riguardo al fatto che la soluzione di un insegnamento solo storico delle religioni non renderebbe giustizia epistemologica e didattica all’insegnamento religioso. Uno degli autori del presente contributo ha criticato questa idea con un articolo dal titolo “La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l’insegnamento religioso nella scuola italiana” (Macale, 2020) nel quale si metteva in luce il rischio di un insegnamento asettico, lontano dai contesti reali dove fede/agnosticismo/ateismo e cultura si incontrano.

La questione è porre questo insegnamento in una chiave non solo culturale, ma anche dialogica e legata alla dimensione esistenziale, proprio come definito nell’epistemologia della disciplina già precedente citata. Una proposta ermeneutica, concepita come cornice pedagogica radicata nella storicità del soggetto in relazione, nell’interpretazione del reale e nel significato dell’agire educativo (Macale, 2024), appare oggi come l’opzione maggiormente adeguata al contesto contemporaneo. In particolare l’ermeneutica educativa per l’insegnamento religioso di Trenti e Romio (2019) potrebbe essere una prima pista su cui riflettere, un progetto educativo attraverso cui accostare a un dialogo *interreligioso*, definito come presa di coscienza della diversità religiosa volta all’instaurazione di rapporti autentici tra studenti, anche un’attenta analisi *intrareligiosa*, alla ricerca di un pluralismo interno che faccia emergere come «l’accoglienza non passa per i confini di uno Stato [ancor più di una sola religione, ndr]; può passare per la disponibilità di ogni singolo studente» (Trenti & Romio, 2019, p. 76). Per tale ragione si parla di una considerazione esistenziale e di una lettura ermeneutica dell’esperienza umana e religiosa/areligiosa.

Questo aspetto è pienamente in linea con le recenti riflessioni pedagogico-interculturali della scuola in quanto supera un multiculturalismo folkloristico e si avvicina a uno scambio biografico tipico della pedagogia interculturale di terza generazione (in cui si è intenti soffermarsi non solo sulla conoscenza dell’altro), ma anche sulla coscienza dell’altro e sulla percezione della comunanza umana (Granata, 2018). Questo tema è stato indagato anche nell’età della scuola primaria in chiave interreligiosa, dove addirittura si è fatto uno studio su possibili dialoghi tra le credenze dei bambini tramite i media (McKenna et al, 2008). Tale iniziativa ha raggiunto obiettivi didattici non solo in termini di conoscenze, ma anche di attitudini all’accoglienza e al dialogo come inizio di cittadinanza consapevole.

A corollario di questo, quindi, anche il docente si propone non solo “come persona competente e onesta intellettualmente”, requisito tra l’altro richiesto a ogni docente, ma anche come sostenitore di un modello ermeneutico. Un docente, quindi, capace di rispondere alla domanda crescente degli studenti di riflessione critica su sé stessi e sulla propria epoca (Trenti & Romio, 2019, p. 207). Ancora: nel modello ermeneutico, l’insegnamento religioso diviene un’investigazione continua in cui si acquisisce il metodo del pensare religioso, cioè quella modalità religiosa di analizzare i problemi, sé stessi, il proprio mondo con gli strumenti



tipici del sapere religioso (Trenti & Romio, 2019, p. 208). Un sapere religioso che proprio perché legato all'esperienza viva di ogni studente è legato a una pluralità di proposte, tra cui anche quella cattolica.

Conclusioni

Il tema del pluralismo religioso e della necessità di una riflessione da parte dell'IRC su come affrontare la questione ormai ha più di qualche anno. È stato un tema dibattuto sia in sede di Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (2008), come anche una questione aperta e un fabbisogno formativo espresso tra gli stessi docenti di religione cattolica nella quarta indagine sull'IRC (Cavicchi, 2017, p. 107). Anche una tra le voci più autorevoli della pedagogia italiana come Andrea Porcarelli (2022) ha riflettuto su questo tema ponendo l'insegnamento religioso in un orizzonte multiculturale.

Si ritiene che queste nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo non debbano interrompere questo cammino di apertura che, seppur con molta fatica e non poche resistenze, molti docenti ed esperti hanno iniziato in maniera onesta e scientifica. L'insegnamento religioso deve scegliere, in questo momento storico, se essere confine o frontiera. Se sceglierà di essere confine, confermerà la tesi per cui la religione cattolica è forse entrata nella scuola più per diritto che per cultura. Se invece accetterà la sfida di essere frontiera, ovvero di essere «una porta aperta, un ponte [...]», allora essa sarà «un passaggio per cui è sempre spazio aperto tra altri due spazi, e passare una frontiera significa incontrare l'altro» (Quatrano, 2019, p. 624).

In questo articolo si è scelto volutamente di non riprendere le classiche categorizzazioni didattiche della *religious education* in termini di *learning into/about/from/out of religion/religions* (Grimmit, 1987; Jödick, 2013; Davis & Miroshnikoca, 2013; Jackson, 2018) o quelle più recenti sul *cooperative religious education* (Zonne-Gäjtjens, 2022) per soffermarsi principalmente sull'importanza della dimensione sociale della questione. Si ritiene che l'impianto didattico della materia sia importante, ma secondario alla cornice pedagogica e sociale in cui la disciplina prende significato e su cui in Europa ormai si riflette da più di trent'anni (Jackson & O'Grady, 2018). Per tale ragione si è cercato di instillare almeno il dubbio di un possibile passo indietro che l'IRC potrebbe fare in chiave pedagogico-interculturale e di dialogo interreligioso. Il rischio, infatti, che l'IRC sia interpretato solo all'interno di un quadro concordatario è sempre alto.

Bibliografia

- Avellino, A. (2022). Criticità e possibilità dell'insegnamento scolastico della religione in Italia. *Civitas educationis*, 11(1), 153–168.
- Bernardo, A., & Saggioro, A. (Eds.) (2007). *I Princìpi di Toledo e le religioni a scuola. Traduzione, presentazione e discussione dei Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools-OSCE/ODHIR*. Aracne.
- Bissoli, C. (1984). La recente proposta di un nuovo insegnamento della religione nella scuola elementare. Una riflessione critica. *Orientamenti Pedagogici*, 31(3), 485–510.
- Bissoli, C. (1988). Identità e statuto giuridico dell'insegnamento della religione cattolica in Italia. In J. Gevaert & R. Giannatelli (Eds.), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti Generali* (pp. 32–69). Elledici.
- Butturini, E. (2004). Profilo storico dell'IRC in Italia. In Z. Trenti (Ed.), *Manuale dell'insegnante di religione*. Elledici.
- Catterin, M. (2013). *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*. Marcianum Press.
- Cavicchi G. (2017). La formazione degli insegnanti di religione. In S. Cicatelli & G. Malizia (Eds.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato* (pp. 96–112). Elledici.
- Cicatelli, S. (2015). *Guida all'insegnamento della religione cattolica*. La Scuola.



- Cicatelli, S., & Raspi, L. (2021). *Perché insegnare ancora religione*. Edizioni San Paolo.
- Cipriani, R. (2020). *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*. FrancoAngeli.
- Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (2008). *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Elledici.
- Costa, C., & Morsello, B. (Eds.) (2020). *Incorta religiosità. Forme molteplici del credere*. FrancoAngeli.
- Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture*, vol. 2, April 2018. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>
- Davis, D.H., & Miroshnikoca, E. (2013). *The Routledge International Handbook of Religious Education*. Routledge.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Armando (Original work published 1996).
- EARS – European Academy on Religion and Society. (2021). *Education and Religion in Europe. A dossier by EARS on the role of religion in education in 17 European countries*. Retrieved from: <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>
- Fiorin, I. (2025). Le nuove vecchie Indicazioni. In D. Ianes (Ed.), *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione* (pp. 77–84). Erickson.
- Garelli, F. (2020). *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*. Il Mulino.
- Giaquinto, P. (2025). *L'insegnamento della religione nella scuola statale (1967-2003). Storia di un oggetto complesso*. Tesi di dottorato di ricerca in Persona, benessere e innovazione (XXXVII ciclo), settore scientifico 11/PAED-01 (ex M/PED-02) Storia della Pedagogia e dell'educazione, difesa il 12 maggio 2025 presso l'Università Europea di Roma.
- Giusti, S. (2025). La deriva della tracotanza. E altri motivi per cui la bozza delle nuove Indicazioni Nazionali è irricevibile. In D. Ianes (Ed.), *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione* (pp. 85–95). Erickson.
- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carocci.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. McCrimmons.
- Ianes, D. (Ed.). (2025). *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*. Erickson.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education an interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. Routledge.
- Jackson, R., & O'Grady, K. (2019). The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe's contribution. *Intercultural Education*, 30(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539306>
- Jödicke, A. (Ed.) (2013). *Religious Education, Politics, the State, and Society*. Ergon-Verlag.
- Macale, C. (2020). La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 180–196.
- Macale, C. (2024). L'ermeneutica. Da paradigma filosofico a modello di indagine pedagogica e azione educativa. *Critical Hermeneutics*, 8(1), 257–284.
- Mari, G. (2019). Educazione e cittadinanza. In L. Corradini & G. Mari (Eds.), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Vita e Pensiero.
- Maritain, J. (1962). *Umanesimo Integrale*. Borla.
- McKenna, U., Ipgrave, J., & Jackson, R. (Eds.) (2008). *Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*. Waxmann.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana_a.s. 2022/2023*. Agosto 2024. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Bozza delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.



- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pajer, F. (2017). *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. La Scuola.
- Porcarelli, A. (2022). *Religione e scuola fra ponti e muri: Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. FrancoAngeli.
- Quatrano, S. (2019). L'altro: dalla logica dello scarto alla cultura dell'incontro. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 617–634.
- Surace, G. (2012). *L'insegnante di religione cattolica. Status, idoneità e revoca*. Aracne.
- Trenti, Z., & Romio, R. (2019). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. 2nd ed. Elledici.
- Vertovec, S. (2022). *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Routledge.

