CredereOggi 42 (5/2022) **n. 251**, 37-57

Verso il nuovo insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana

Marco Ventura *

L'Accordo di Villa Madama del 1984 tra Repubblica italiana e Santa Sede ha riformato quello che da allora si denomina «inse-

* Dipartimento di scienze sociali, politiche e cognitive dell'Università degli studi di Siena (Siena) (*marco.ventura@unisi.it*). Si ringraziano le studentesse Joy Ciliani, Federica Manni e Gaia Pieri, della laurea magistrale in Strategie e tecniche della comunicazione presso l'Università di Siena, per gli spunti offerti dal loro esperimento di *design thinking* sull'integrazione di studenti non cattolici nell'IRC condotto nella primavera-estate del 2022. Si è preferito citare in nota e nei riferimenti bibliografici soltanto autrici e autori con cui si sono avute conversazioni negli anni e durante la preparazione di questo testo. Si ringraziano per la loro disponibilità. L'autore resta naturalmente il solo responsabile di questo articolo.

gnamento della religione cattolica» nella scuola pubblica, donde l'acronimo IRC, per gli italiani comunemente «ora di religione» fin da prima del 1984. In questo testo ci si propone di tornare alla svolta del 1984 a quasi quarant'anni di distanza, di ricapitolare cosa allora restò dell'«insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica» del Concordato lateranense del 1929 e di individuare i tratti di un'evoluzione per effetto della quale sembra oggi delinearsi un IRC nuovo rispetto a quello disegnato a Villa Madama.

Il presupposto di questo testo risiede nella convinzione, presentata e argomentata dall'autore nel 2014 in occasione del trentennale di Villa Madama[1], che il tratto più significativo della svolta del 1984 sia consistito nel principio di libera scelta da parte delle famiglie e degli studenti, a sua volta espressione del generale passaggio dall'autoritarismo del Concordato lateranense alla democraticità di quello di Villa Madama e, conseguentemente, da una religione imposta a una religione scelta. Da quella convinzione ne deriva ora una ulteriore e cioè che la competizione ingaggiata tra favorevoli e contrari all'insegnamento per orientare la scelta di famiglie e studenti abbia reso il sistema fortemente dinamico e lo abbia spinto verso una profonda trasformazione, in parte già avviata e in parte all'orizzonte. Sicché – è la tesi di questo testo – alla riforma del 1984, puntuale, deliberata e formalizzata, è seguita una riforma graduale, per lo più spontanea e informale, che già ci consegna e ancor più sembra doverci consegnare in futuro un nuovo IRC. Al fine di distinguere la riforma "in corso" e "in vista" dalla riforma del 1984, il titolo di questo contributo si riferisce a un processo, a una direzione, per l'appunto «verso» un nuovo IRC.

---

[1] Ci si riferisce a M. Ventura, *Creduli e credenti. Il declino di stato e chiesa come questione di fede*, Einaudi, Torino 2014, in particolare 70-72 e 84.

Secondo l'ipotesi interpretativa di questo testo, il processo verso un nuovo IRC sembra comporsi di tre transizioni distinte e interdipendenti:

– dal monopolio dell'IRC alla competizione con insegnamenti alternativi;

– dall'«ora di religione» cattolica all'«ora cattolica di religioni»;

– da insegnanti fortemente soggetti all'autorità ecclesiastica a insegnanti considerevolmente emancipati.

Le transizioni verranno presentate come altrettante sfide per gli attori e per gli studiosi, dunque come tendenze osservabili e tuttavia ancora aperte ad ogni esito.

L'ipotesi interpretativa generale – un nuovo IRC "in corso" e "in vista" – e le ipotesi specifiche – le tre transizioni – appaiono corroborate da riscontri numerosi e significativi, e anzitutto dalla *Lettera agli insegnanti di religione cattolica* che nel 2017 è stata pubblicata dalla competente Commissione della Conferenza episcopale italiana (CEI)[2]. Esse restano nondimeno legate alla discrezionalità interpretativa dell'autore. Vi sono in effetti altri elementi che potrebbero far ritenere preferibile una lettura continuista, oppure indurre a ridimensionare l'una o l'altra delle tre transizioni o, ancora, a individuarne altre.

Il testo si aprirà con un ritorno al 1984 per ricordare il sistema che nacque allora e proseguirà poi con l'illustrazione delle tre transizioni. Si concluderà con un tentativo di interpretazione che riunisca il percorso compiuto in quarant'anni di IRC e le sfide che si prospettano mentre si procede, come indica appunto il titolo,

---

[2] Cf. CEI - Commissione episcopale per l'Educazione cattolica, la Scuola e l'Università, *Lettera agli insegnanti di religione cattolica*, 1 settembre 2017.

«verso il nuovo insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana».

Il retroterra giuridico dell'autore rende il testo per lo più tributario di materiali e considerazioni di diritto ecclesiastico italiano, europeo e internazionale, di politica ecclesiastica e di diritto canonico. Concorrono, tuttavia, anche altri elementi, relativi in particolare al dibattito sull'analfabetismo religioso contemporaneo e all'organizzazione della ricerca e dell'insegnamento sulla religione in Italia e in Europa.

1. Il «diritto di scegliere» nella svolta del 1984

Il mantenimento dell'«ora di religione» nell'accordo del 1984 vanificò le speranze di chi ne aveva auspicato la fine in nome del ristabilimento di una piena sovranità dello stato sulla scuola, del ritorno al sistema liberale che con la Legge Coppino del 1877 aveva escluso l'insegnamento dalle scuole medie inferiori e superiori, della sottrazione della cultura religiosa al monopolio ecclesiastico cattolico e, più in generale, della fine del sistema concordatario di cui l'«ora di religione» era considerata uno dei simboli. Il suo mantenimento nel 1984 coincideva in effetti con il mantenimento del sistema concordatario. Tuttavia, come l'Accordo di Villa Madama modificava il Concordato lateranense, riscritto *in toto*, così l'IRC del 1984 innovava profondamente l'assetto del 1929.

Mutava anzitutto la ragion d'essere che in regime di indipendenza dello stato dalla chiesa, come ormai richiesto dall'art. 7 della Costituzione repubblicana, non poteva più essere quella dell'IRC come «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica», secondo la formula con cui l'art. 36 del Concordato lateranense aveva consacrato il cattolicesimo di stato fascista. L'art. 9 dell'Accordo di Villa Madama fondava, invece, il mantenimento dell'insegnamento

sul riconoscimento del «valore della cultura religiosa», tenuto conto che «i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano». La ragion d'essere del rinnovato impegno dello stato ad assicurare l'IRC nella scuola pubblica aveva ora un significato storico-culturale e il riconoscimento al «valore» e ai «principi» non implicava un giudizio di merito circa la superiorità della religione rispetto a visioni del mondo non religiose e tantomeno del cattolicesimo rispetto ad altre tradizioni religiose.

Mutava poi il meccanismo. L'art. 9 garantiva «a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi» dell'insegnamento. Il sistema originario del doppio obbligo – per lo stato verso la chiesa di istituire e finanziare l'insegnamento e per lo studente verso lo stato di avvalersene – veniva sostituito da un sistema in cui alla continuità nell'obbligo dello stato («lo stato continuerà ad assicurare…») si affiancava la discontinuità della libera scelta dei genitori e degli studenti a partire dalle superiori. Quando lo stato liberale aveva introdotto l'insegnamento della religione nella scuola elementare con la Legge Coppino del 1877 aveva previsto che si avvalessero dell'insegnamento solo gli alunni che lo avessero richiesto. Il regime fascista aveva introdotto l'obbligatorietà nelle scuole elementari con la Riforma Gentile del 1923 e nelle scuole medie e superiori, d'intesa con la Santa Sede, mediante il Concordato lateranense del 1929. L'esonero era possibile, ma sul piano dei principi confermava la regola dell'obbligatorietà e sul piano del meccanismo era comunque rimesso alla discrezione dell'autorità scolastica. Ora, l'«ora di religione» diveniva pienamente facoltativa per gli studenti, da lì in avanti distinti, su un piano di parità, tra «avvalentisi» e «non avvalentisi».

Tutto ruotava ormai intorno al «diritto di scegliere» dell'art. 9 dell'Accordo di Villa Madama. Il «rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori», così lo stesso articolo,

suonava da un lato come la ragione soggiacente al passaggio dall'obbligatorietà alla facoltatività e, dall'altro, come il principio guida per il funzionamento del nuovo sistema.

Nella stessa direzione andava la prescrizione ulteriore, sempre all'art. 9, che la scelta di studenti e genitori, proprio così nel testo: «la loro scelta», non potesse «dar luogo ad alcuna forma di discriminazione».

Il passaggio dai due obblighi al nuovo sistema di obbligo per lo stato e non obbligo per lo studente ha portato con sé due tensioni che hanno profondamente marcato l'evoluzione dell'insegnamento.

– La prima tensione riguarda un insegnamento divenuto nel 1984 storico-culturale e, tuttavia, rimasto confessionale, nel senso del controllo dell'autorità ecclesiastica da un lato sulla formazione, l'idoneità e la nomina degli insegnanti e, dall'altro, sui programmi e i testi. Già il Protocollo addizionale all'Accordo di Villa Madama provvedeva in tal senso. I decenni successivi hanno consolidato il sistema, in particolare via via che si è andato rodando il coordinamento tra l'autorità ecclesiastica e l'autorità statale e si sono succedute le apposite «intese» tra CEI e Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca nel 1985, nel 1990 e, da ultimo, nel 2012. Significativamente l'art. 1 dell'Intesa del 2012, a conferma dell'impianto del 1985, prevede, da un lato, che l'insegnamento sia impartito «secondo indicazioni didattiche che devono essere conformi alla dottrina della chiesa» e, dall'altro, che l'insegnamento si collochi «nel quadro delle finalità della scuola». Dal canto loro, nella *Lettera agli insegnanti di religione cattolica* del 2017, i vescovi hanno ritenuto acquisito «il carattere insieme scolastico e confessionale della disciplina, la sua forma propriamente culturale e la sua finalità formativa a sostegno e completamento del percorso di maturazione umana e culturale che bambini, ragazzi e giovani compiono nella

scuola», e hanno invitato gli insegnanti a «mai confondere missione evangelizzatrice e insegnamento scolastico».

L'IRC ha, dunque, la faccia di qualsiasi altro insegnamento e, al contempo, la faccia peculiare, affatto unica, di un insegnamento per il quale l'autorità italiana riconosce uno spazio di autonomia a un'autorità altra e che proprio per questo può continuare a esistere in una scuola pubblica italiana non più cattolica solo a condizione di divenire facoltativo. Tale spazio di autonomia è addirittura spazio di sovranità, giacché l'Accordo di Villa Madama che lo costituisce è trattato internazionale stipulato dalla Repubblica italiana con la Santa Sede, ente parimenti sovrano. Di conseguenza ogni modifica dell'IRC può avvenire solo se «accettata» dalla Santa Sede, secondo la formula dell'art. 7 della Costituzione, fatta salva una sua abolizione unilaterale da parte dello stato, che configurerebbe una «denuncia» del Concordato e cioè, nel linguaggio del diritto internazionale, una sua rottura.

A complicare il quadro si è andata aggiungendo la diversità di trattamento tra la chiesa cattolica, cui lo stato assicura e finanzia uno spazio nella scuola pubblica, e le altre confessioni, sempre più consapevoli della propria dignità e sempre più presenti nel paese, cui viene garantito al massimo «il diritto di rispondere alle eventuali richieste provenienti dagli alunni, dalle loro famiglie o dagli organi scolastici, in ordine allo studio del fatto religioso e delle sue implicazioni», sempre a condizione che gli «oneri finanziari» siano «a carico degli organi ecclesiastici competenti»[3].

Lo sviluppo in questi quattro decenni dell'IRC ha riguardato, dunque, un insegnamento come gli altri, soggetto ai mutamenti

---

[3] Il testo, qui citato dalla prima Intesa, quella del 1984 con la Tavola valdese (art. 10), è stato replicato in gran parte delle undici Intese successivamente stipulate e approvate per legge ai sensi dell'art. 8 della Costituzione.

cui sono stati soggetti tutti gli altri insegnamenti nell'evoluzione dei principi, delle categorie e dei meccanismi del sistema scolastico e, al contempo, un insegnamento *sui generis* che ha dovuto affrontare le sfide specifiche insite nella sua natura di insegnamento cattolico, soggetto all'autorità cattolica ed espressione del diverso trattamento riservato dallo stato alla chiesa cattolica rispetto alle altre confessioni.

– La seconda tensione, intimamente legata alla prima, riguarda il «diritto di scegliere» che anche ha profondamente influenzato gli attori coinvolti nello sviluppo dell'insegnamento entro i due estremi delle strategie per coinvolgere il maggior numero di «avvalentisi» e, all'opposto, per erodere l'adesione all'IRC. Proprio con l'introduzione delle categorie degli «avvalentisi» e dei «non avvalentisi» si è aperta fin dal 1986, primo anno di attuazione della riforma, una partita per la scelta. Nell'esperienza di famiglie e studenti, nelle strategie degli attori, nei documenti governativi ed ecclesiastici, nei testi normativi e nella giurisprudenza tutto è ruotato intorno alla difesa della scelta e al suo condizionamento. Ci si ècontrapposti, sulle cause «di disincentivo per le future scelte» e sulla «libera scelta», con il linguaggio della Corte costituzionale nel 1991, ovvero, con quello del Consiglio di stato nel 2018, sulle libertà «insuscettibili di essere sottoposte a condizione o a termini che ne impediscano l'esercizio pieno e senza discriminazione tra gli aderenti alla religione cattolica, gli aderenti ad altre confessioni e/o i non credenti».

Nel tempo e nello spazio sono mutate percezioni e azioni spesso tra loro contrastanti a seconda degli interpreti, delle agende, degli interessi e degli ideali. Agli estremi di uno spettro variegato di sentimenti e convinzioni, i difensori dell'IRC hanno rivendicato il successo popolare di un insegnamento scelto spontaneamente

e convintamente, e i critici hanno denunciato un'adesione falsata dalla pressione sociale e da un'organizzazione volta surrettiziamente a scoraggiare i «non avvalentisi». Lungi dall'attenuare la polarizzazione, i dati sulle scelte hanno alimentato le divergenze e «si sono prestati a prese di parola di segno opposto»[4]. Si può, infatti, essere soddisfatti di una scelta dell'IRC che la CEI attesta nel 2020-2021 all'83,4%, oppure sottolineare un calo che negli ultimi vent'anni è stato di circa dieci punti percentuali. Allo stesso modo si può trovare preoccupante o meno, a seconda dei punti di vista, che nella scuola secondaria di secondo grado i «non avvalentisi» siano ormai quasi un quarto del totale e che gli «avvalentisi» al nord siano scesi sotto il 70%. Anche il dato sempre più peculiare del sud, dove gli «avvalentisi» raggiungono nel 2020-2021 il 97%, in proporzioni eguali tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado, si presta a valutazioni divergenti.

A fronte della multiforme ragion d'essere dell'insegnamento la questione della scelta ha, dunque, permeato l'intero sviluppo dell'IRC ed è risultata decisiva nelle tre transizioni che è ora tempo di illustrare.

2. La competizione con gli insegnamenti alternativi

La prima transizione è quella più evidentemente legata al «diritto di scegliere» e alla competizione tra gli attori. Chi si era battuto contro l'«ora di religione» non si arrese dopo Villa Madama. La battaglia si spostò sul piano delle condizioni della scelta e, quin-

---

[4] G. Silhol, *Un choix, une mesure. Controverses sur les statistiques de l'enseignement de la religion catholique en Italie (1986-2016)*, in «Archives de Sciences Sociales des Religions» 195 (3/2021) 177 (tr. dell'autore dall'or. fr.).

di, del suo condizionamento. Le «modalità applicative divennero conflittuali» e generarono «sequenze di azioni e ricorsi ai tribunali amministrativi»[5]. Nel 1989 il fronte anti IRC incassò il risultato più importante con il pieno riconoscimento della facoltatività dell'insegnamento, a fronte del tentativo del governo, col favore delle autorità ecclesiastiche, di interpretare l'Accordo di Villa Madama nel senso dell'opzionalità. Nella stessa sentenza nella quale riconosceva per la prima volta il supremo principio di laicità, la Corte costituzionale precisava che l'IRC non era un insegnamento opzionale in alternativa al quale si imponeva un altro insegnamento, ma un insegnamento facoltativo, i cui «non avvalentisi», cioè, rimanevano liberi di frequentare attività didattiche e di formazione, di dedicarsi allo studio individuale, di non dedicarsi ad alcuna attività e, infine, anche di uscire di scuola, come chiarito dalla stessa Corte costituzionale in un ulteriore intervento del 1991.

Per chi la conseguì tale vittorio di principio doveva incoraggiare una libertà di scelta che avrebbe inevitabilmente portato alla decisione di non avvalersi e alla sconfitta dal basso di un IRC imposto dall'alto. Invece alla vittoria di principio non corrispose una vittoria sociale. La percentuale di «avvalentisi» continuò a essere molto alta e, perciò, a legittimare *ex post* il mantenimento nel 1984 dell'«ora di religione».

La strategia dei contrari all'IRC si è allora progressivamente spostata verso l'obbligo in capo all'autorità scolastica di garantire insegnamenti alternativi. Nel 2010 il Consiglio di stato – prima – e il Tribunale di Padova – poi – si sono espressi in tal senso, ma il

---

[5] G. Silhol, *Chapter 10. Religious Freedom Between Politics and Policies: Social and Legal Conflicts over Catholic Religious Education in Italy, 1984-1992*, in O. Breskaya, - R. Finke and - G. Giordan (eds.), *Religious Freedom: Social-Scientific Approaches*, Brill, Leiden-Boston 2021, p. 221 (tr. dell'autore dall'or. ingl.).

principio è stato finora in gran parte disatteso dai governi e dalle scuole. Nel 2020 il Tribunale amministrativo regionale del Lazio ha accolto un ricorso dell'Unione degli atei e agnostici razionalisti e ha deciso che l'offerta degli insegnamenti alternativi debba essere già disponibile nel momento in cui genitori e studenti esercitano la scelta se avvalersi o meno. La strategia di puntare sugli insegnamenti alternativi rischia di vanificare la battaglia vinta tra 1989 e 1991 contro l'opzionalità e in favore della facoltatività, e comunque di relativizzare la distinzione tra i due principi. È un rischio che il fronte contrario all'IRC sembra pronto a correre e che potrebbe mutare il quadro attuale di insegnamenti alternativi assai fragili nei contenuti, nello statuto degli insegnanti, nell'organizzazione.

Ancorché non direttamente minacciata nella sua esistenza, l'«ora di religione» appare, dunque, meno nella condizione di monopolio assicuratale dalla lotta per la facoltatività e più in competizione con attività alternative, secondo la logica dell'opzionalità. È questa la prima transizione.

3. L'ora cattolica di religioni

Se gli insegnamenti alternativi sono tutti, in quanto tali, una minaccia per l'IRC, essi appaiono particolarmente temibili quando consistono nell'insegnamento di un'altra religione o di storia e cultura delle religioni. Si incontra qui la seconda transizione. Essa riguarda l'inevitabile debolezza di un insegnamento nato nell'Accordo di Villa Madama come «insegnamento della religione cattolica» (IRC) da impartirsi «in conformità alla dottrina della chiesa» e rivelatosi, per quella sua impostazione originaria, sempre più inadeguato a rispondere alle esigenze di una società secolarizzata e insieme multireligiosa, tanto dal punto di vista delle conoscenze

da acquisire quanto da quello dell'utenza da integrare. I critici incolpano il sistema dell'IRC per l'analfabetismo religioso di generazioni non più acculturate al religioso in famiglia e prive nella scuola pubblica di introduzione alle varie religioni che abitano la nuova società italiana[6]. Ancorché in evidente contraddizione con il dettato concordatario, per il quale è da assicurarsi l'insegnamento «della religione cattolica», si è affermata la prassi, con il concorso del governo italiano che è co-responsabile dei programmi e dei testi, di interpretare l'insegnamento «della religione cattolica» quale insegnamento anche delle altre chiese e religioni. Ovviamente ciò non fa venir meno la natura confessionale cattolica dell'insegnamento.

Come quello riguardante «la religione cattolica», il contenuto riguardante le altre chiese e religioni è stato appreso dagli insegnanti nel corso di una formazione di scienze religiose sotto il controllo dell'autorità ecclesiastica e viene presentato agli studenti in un programma e in testi anch'essi sotto il controllo dell'autorità ecclesiastica. Perciò si formula questa seconda transizione come transizione dall'«ora di religione» cattolica all'«ora cattolica di religioni».

Da un lato l'operazione appare rafforzare l'IRC. In primo luogo, rispetto alla prima transizione, aumenta la competitività dell'IRC nel confronto con gli insegnamenti alternativi di storia e cultura delle altre religioni. L'autorità cattolica si accredita come interlocutore dello stato non soltanto sulla storia e la cultura del cattolicesimo, ma sulla religione e le religioni in generale, secondo un disegno

---

[6] Si veda in proposito A. Melloni (ed.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna 2014. Per un approccio critico si rinvia a M. Ventura, *La lotta per l'alfabeto della religione contemporanea*, in F. Cadeddu - F. Ferrarotti - M. Ventura, *L'analfabetismo biblico e religioso. Una questione sociale*, a cura di B. Salvarani, EDB, Bologna 2022, 59-80.

assai problematico per il nostro sistema costituzionale e tuttavia plausibile per i tanti, anche nel governo e nell'amministrazione, che trovano anacronistica la preoccupazione per la confessionalità dell'insegnamento in una scuola sempre più aperta a ospitare ogni attore sociale e che, in nome dell'autorevolezza e della competenza della chiesa cattolica e dei suoi insegnanti, non vedono perché lo stato dovrebbe organizzare e finanziare ulteriormente ciò che viene già insegnato nell'IRC.

All'eventuale obiezione delle varie confessioni religiose, la parte cattolica può ribattere che sono sempre meglio i suoi insegnanti, sensibili al dialogo ecumenico e interreligioso e non sospetti di pregiudizio antireligioso, di eventuali insegnanti "laicisti" di stato che imporrebbero, magari in un insegnamento obbligatorio, una visione materialista e immanentista del fenomeno religioso. In secondo luogo, l'IRC è più forte se riesce ad accreditarsi quale momento educativo centrale nella gestione di una società multireligiosa, vero momento di educazione alla convivenza pacifica nella scuola pubblica e laboratorio di integrazione di persone e culture.

L'auspicio di chi chiede «un passo indietro della chiesa cattolica a vantaggio di un insegnamento obbligatorio di religione non confessionalmente orientato»[7] potrebbe rovesciarsi nel ritorno all'obbligatorietà dell'«ora di religione» cattolica proprio in quanto «ora di religioni». Tornerebbe così dalla finestra della necessità di un'alfabetizzazione pubblica al multireligioso l'obbligatorietà cacciata nel 1984 dalla porta della libertà di studenti e genitori in regime di laicità.

---

[7] P. Consorti, *Diritto e religione. Basi e prospettive*, Laterza, Bari-Roma 2020, 179. Pierluigi Consorti cita in proposito la posizione di Brunetto Salvarani in favore di una un'«ora di religioni», formulata già vent'anni addietro e reiterata nel 2016 in B. Salvarani, *Per un'ora delle religioni*, in «Coscienza e Libertà» 52 (2016), 186-195.

Tale rafforzamento dell'IRC come «ora cattolica di religioni» ha un suo prezzo. Intanto è presumibile che cresca di volume, mano a mano che si configura questa transizione, la protesta contro un IRC sempre più lontano dal disegno concordatario originario e dai principi costituzionali. È anche presumibile che si faccia più tesa la competizione con i progetti di insegnamenti alternativi di storia e cultura delle religioni, spesso sostenuti dalle autorità pubbliche locali nel quadro delle loro politiche interreligiose, nonché dalla comunità degli studiosi di religione, in particolare degli storici delle religioni delle università italiane.

Vi è poi, e soprattutto, da tenere in considerazione un vincolo informale, ma sostanziale. Se la chiesa cattolica intende insegnare in modo sempre più esplicito e strutturato l'islam, l'ebraismo, il buddhismo e le altre religioni, non può prescindere da un minimo consenso dei loro rappresentanti. Lo pretenderebbero essi stessi, già frustrati dall'inefficacia del meccanismo delle Intese rispetto all'introduzione di ore di religione confessionali non cattoliche, e probabilmente lo riterrebbe opportuno anche il governo.

L'effetto sarebbe quello di introdurre voci ulteriori nella definizione di programmi e testi, e dunque di vanificare un'autonomia che il Concordato aveva voluto pienamente tutelare e che la chiesa cattolica stessa si autoridurrebbe. Si produrrebbe una convergenza tra lo sforzo della chiesa cattolica nel presentare le altre religioni in modo a loro gradito e lo sforzo dei rappresentanti delle altre chiese e religioni di indirizzare l'insegnamento e di tollerarlo.

Anche problematiche sarebbero le voci critiche che potrebbero levarsi dall'interno della chiesa cattolica stessa, tra coloro che leggerebbero la seconda transizione nel quadro di un più generale cedimento cattolico al relativismo e al sincretismo religioso, da sommarsi all'altro cedimento alla secolarizzazione insito in un insegnamento cattolico della dottrina cattolica fondato, come pretendono

i vescovi, sulla problematica distinzione tra «missione evangelizzatrice e insegnamento scolastico».

4. L'emancipazione degli insegnanti

Al centro di tutto, decisivi sebbene spesso invisibili, stanno gli insegnanti. Riguarda loro la terza transizione. Non sono cambiate in questi decenni le norme sul loro statuto confessionale, nel senso della loro soggezione all'autorità ecclesiastica. La legge del 2003 li tutela maggiormente nel caso l'autorità ecclesiastica ritiri il riconoscimento di idoneità inizialmente espresso. La disciplina è complessa, distinta per i gradi della scuola, aperta a interpretazioni di segno opposto. Tecnicamente si risolve il rapporto di lavoro, ma non vengono automaticamente licenziati. Perdono però "il" lavoro, "quel" lavoro, perché senza il gradimento ecclesiastico non possono esercitarlo.

La giurisprudenza italiana ha per ora sostanzialmente difeso il sistema. Nella decisione del 2013 sul caso spagnolo Fernandez Martinez la Corte europea dei diritti dell'uomo ha fatto altrettanto[8]. Non mancano, tuttavia, i segnali che lasciano intravedere una transizione, la terza, da una forte soggezione all'autorità ecclesiastica degli insegnanti a una loro significativa emancipazione. Il segnale più significativo viene dal bisogno degli insegnanti stessi di negare la propria confessionalità, o almeno di relativizzarla, e di affermare la propria "normalità" di insegnanti come gli altri. Questa posizione è poco compresa da colleghi che non di rado stigmatizzano i privilegi

---

[8] Si veda M. Ventura, *Towards a European Consistency in Freedom of Religion or Belief*, in «Observatoire des religions et de la laïcité» *online* 17 luglio 2013 (*https://ore-la.ulb.be/analyses/item/654-towards-a-european-consistency-in-freedom-of-religion-or-belief.html*).

degli insegnanti di religione o dai critici dell'IRC che vi vedono una furba negazione dei vantaggi insiti nella confessionalità dell'insegnamento. La controversa partecipazione dei docenti alle deliberazioni del consiglio di classe circa l'attribuzione del credito scolastico, confermata da un'ordinanza ministeriale del 2021, non riduce certo la tensione. La domanda di "normalità" è, tuttavia, indicativa del disagio e delle esigenze di nuove generazioni di insegnanti sensibili alla «chiesa in uscita» di papa Francesco. Sembrerebbero confermare la tendenza da un lato il crescente interesse dei docenti per la formazione postlaurea nelle università statali italiane[9] e, dall'altro, la preoccupazione dell'autorità ecclesiastica per la loro piena integrazione nella comunità ecclesiale che nella loro citata *Lettera agli insegnanti di religione cattolica* del 2017 i vescovi hanno formulato come invito a «una collaborazione nella vita della comunità ecclesiale che, superando comprensibili condizionamenti, scaturisca da un'adesione volontaria e, quindi, da un vivo interesse personale».

Per quanto dipendenti dai vantaggi del vincolo confessionale e leali ai doveri che ne derivano, gli insegnanti paiono spingere per un suo allentamento, a fronte dei maggiori strumenti di autodifesa, anche in diritto canonico, oggi disponibili in caso di conflitto con l'autorità ecclesiastica. La crescente tutela antidiscriminatoria ha, del resto, già avuto un grande impatto sull'impiego nelle scuole cattoliche, sulla scia del caso dell'insegnante omosessuale vittima di discriminazione presso l'Istituto paritario Sacro Cuore di Trento, caso chiuso dalla Corte di cassazione nel 2021 con la conferma della condanna della scuola cattolica trentina.

Ancorché garantito per via concordataria, il controllo ecclesiastico sugli insegnanti non potrà che incontrare crescenti limiti nel

---

[9] In particolare nelle lauree magistrali in Scienze delle religioni (LM 64). Si ringrazia Mariachiara Giorda per questa osservazione.

diritto europeo. La Corte di giustizia dell'Unione europea ha dato un forte segnale in questo senso nel caso tedesco Egenberger del 2018[10], limitato all'impiego in un'istituzione religiosa e, tuttavia, suscettibile di estensione agli insegnanti di religione nella scuola pubblica. Se l'amplissima discrezionalità dell'autorità ecclesiastica sugli insegnanti e, in generale, sui lavoratori di istituzioni cattoliche va subendo una progressiva erosione, è difficile immaginare che ciò non accada per gli insegnanti di religione che sono, oltretutto, pubblici impiegati, per quanto *sui generis*.

Accanto all'autocomprensione degli insegnanti e al diritto del lavoro antidiscriminatorio è, infine, necessario considerare il terzo fattore di un'opinione pubblica che è ragionevole ritenere sempre meno incline a comprendere quell'autorità ecclesiastica che sanzionasse un insegnante, soprattutto per il proprio orientamento sessuale o per scelte o situazioni della vita privata come una relazione o una gravidanza extraconiugali.

Per quanto la tutela dell'autonomia dell'autorità ecclesiastica sia blindata dalle norme concordatarie e dalla loro efficace difesa da parte della Santa Sede e della CEI, va dunque segnalata anche la terza transizione, da un vincolo stringente a una maggiore libertà degli insegnanti, di fatto e forse anche di diritto.

5. Conclusioni

Illustrate le tre transizioni, è possibile tornare con migliore cognizione di causa sulla dinamicità del sistema, garantita dopo il 1984 dal «diritto di scegliere» e via via interpretata dagli attori.

---

[10] Ci si riferisce alla controversia sorta nel 2012 tra Vera Egenberger e l'«Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung» associazione affiliata alla chiesa evangelica di Germania.

A un estremo si è difeso l'IRC in quanto espressione della sovranità della Santa Sede e delle prerogative garantite dal diritto concordatario alla CEI e ai singoli ordinari diocesani, non di rado confidando in condizioni sociali o regolamentari che restituissero di fatto l'obbligo di avvalersi rimosso nel 1984 o, addirittura, sognando il ritorno all'obbligatorietà di un'«ora cattolica di religioni» ormai delegata all'alfabetizzazione sul passato cristiano, sul presente multireligioso e sulla futura integrazione garantita dal persistente primato sociale e istituzionale della chiesa cattolica. La difesa da parte della Santa Sede dell'IRC in Italia, in questo senso, ha sintetizzato la difesa in altre parti d'Europa degli spazi nella scuola pubblica garantiti per via concordataria contro iniziative volte a relativizzare le prerogative ecclesiastiche, come nel caso esemplare delle linee guida di Toledo sull'insegnamento della religione nella scuola pubblica prodotte nel 2007 dall'Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti umani dell'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa[11].

All'altro estremo, persa nel 1984 la battaglia per l'abolizione dell'«ora di religione» e rivelatasi vana la vittoria sulla facoltatività del 1989-1991, la lotta contro l'IRC ha preso la strada di insegnamenti alternativi, preludio di un insegnamento istituzionale di storia e cultura delle religioni impartito da insegnanti svincolati da un mandato confessionale e magari, grazie a ciò, obbligatorio.

Le tre transizioni raccontano una realtà in cui nessun progetto può dirsi vincitore, soprattutto non i due progetti estremi. Si tratta di una realtà in chiaroscuro, spesso faticosa, percorsa da critiche e

---

[11] Si veda A. Bernardo - A. Saggioro (edd.), *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/ODIHR)*, Aracne, Roma 2015.

frustrazioni, soprattutto insoddisfacente se giudicata col metro del superiore interesse degli studenti.

Nel settembre 2021 la Corte di cassazione ha ribadito nuovamente che l'obbligo di affissione del Crocifisso nelle aule delle scuole pubbliche è incostituzionale. L'affissione resta possibile, ma ogni decisione in merito deve essere rimessa alla comunità scolastica, espressione dello «stato comunità»[12]. Alla medesima plasticità approda la riforma graduale, per lo più spontanea e informale, che ha fatto seguito alla riforma puntuale, deliberata e formalizzata del 1984 e che sta trasformando l'«ora di religione» secondo le linee individuate nelle tre transizioni.

Il percorso verso una maggiore competizione tra IRC e insegnamenti alternativi, verso un'«ora cattolica di religioni» e verso insegnanti meno vincolati all'autorità ecclesiastica si gioca nel quotidiano delle scuole, delle prassi amministrative, dei vissuti locali, individuali e collettivi.

Nell'orizzonte di un cattolicesimo che cambia, di una scuola che cambia, di una società italiana che cambia, il dinamismo dell'IRC, con le sue tensioni e i suoi limiti, rispecchia una comunità scolastica impegnata, malgrado tutto, a costruire il futuro.

Riferimenti bibliografici

Oltre a quanto segnalato nelle note, maggiori riferimenti e riflessioni possono trovarsi nelle seguenti pubblicazioni dell'autore: M. Ventura,

---

[12] Si veda M. Ventura, *Il Crocifisso dallo Stato-istituzione allo Stato-comunità*, in «Quaderni Costituzionali» 4 (2021) 954-957.

For the Sake of Children: Involving or Opposing Religions in Education?, in A.C. Emilianides (ed.), *Welfare of the Child and Beliefs of the Parents*, University of Nicosia Press, Nicosia 2010, 117-127; Id., *An Inclusive Approach to Religion in Public Education. The Legal Dimension*, in «Historia Religionum. An International Journal» 4 (2012) 89-100; Id., *Religione e scuola: sviluppi nazionali e indirizzi europei*, in A. Mantineo - D. Bilotti - S. Montesano (edd.), *Insegnamenti e insegnanti di religione nella scuola pubblica italiana*, Giuffrè, Milano 2014, 219-237. Per il quadro di riferimento che fa da sfondo alle riflessioni di questo testo si veda, poi, Id., *Nelle mani di Dio. La super-religione del mondo che verrà*, il Mulino, Bologna 2021. Per una sintesi dei profili giuridici dell'IRC si rinvia a E. Vitali - A.G. Chizzoniti, *Diritto ecclesiastico. Manuale breve. Tutto il programma d'esame con domande e risposte commentate*, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano 2021[16], 233-246. Oltre che in questo manuale, la giurisprudenza citata è facilmente rintracciabile *online* mediante una ricerca con le parole chiave del tribunale che ha emesso la decisione (ad esempio, Corte costituzionale), l'anno (ad esempio, 1989) e la materia (ad esempio, IRC). Ampio materiale, tra cui i dati sugli «avvalentisi» e la citata *Lettera agli insegnanti di religione cattolica* del 2017, è rinvenibile nello spazio *online* del Servizio nazionale per l'IRC della CEI: *https://irc.chiesacattolica.it/*. Per una ricostruzione nel tempo del dibattito sull'IRC si rinvia ai numerosi e densi interventi di Flavio Pajer, rinvenibili *online* tra le risorse del sito *www.lasalliana.it* e in parte raccolti in F. Pajer, *Scuola e religione in Italia. Quarant'anni di ricerche e dibattiti*, Aracne, Roma 2019. L'autore sostiene la necessità di una terza via tra «pretesa confessionale» e «unilateralità delle varie scienze della religione» in F. Pajer, *Alla ricerca di una terza via*, in «Rocca» 76 (1/2017) 34-37. Per un panorama internazionale aggiornato di strumenti, informazioni e discussioni sull'insegnamento della religione nella scuola pubblica si veda «European Religious Education - ERenews», fondato da Flavio Pajer nel 2003, da lui diretto fino al 2021 (si veda l'archivio in *https://www.lasalliana.it/index.php?option=com_content&view=article&id=190&Itemid=84*) e successivamente da Mariachiara Giorda presso l'Università di Roma 3 (*https://erenews.uniroma3.it*). Per il dibattito sulla storia delle

religioni nella scuola pubblica si rinvia a A. Saggioro - M. Giorda, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, EMI, Bologna 2011. Più in generale su un insegnamento aconfessionale sulle religioni si veda, nella sua vasta produzione B. Salvarani, *Per un insegnamento aconfessionale*, in «Rocca» 2 (2017) 44. Sul principio degli interessi degli studenti, in particolare minori, si rinvia a S. Angeletti, *I minori tra diritto e religione. Libertà religiosa,* best interests*, educazione*, Il Mulino, Bologna 2022.

Sommario

A quasi quarant'anni dalla modifica del Concordato lateranense l'«ora di religione» è cambiata rispetto non soltanto a quella precedente voluta nel 1929, ma anche all'IRC inizialmente disegnato nell'Accordo di Villa Madama del 1984. In un primo tempo l'articolo individua nel «diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi»il principio dinamico che ha fatto evolvere l'insegnamento grazie alla dialettica dei suoi difensori e dei suoi critici. In un secondo tempo il processo «verso il nuovo IRC» è descritto attraverso le tre più significative transizioni "in corso" e "in vista": da un insegnamento monopolista alla competizione con insegnamenti alternativi, dall'«ora di religione» cattolica all'«ora cattolica di religioni» e da un maggiore a un minore vincolo degli insegnanti nei confronti dell'autorità ecclesiastica.