

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

## «Progetto educativo e IRC»

- ▶ Scuola di umanizzazione  
Orizzonte antropologico ed educativo della religione
- ▶ Progetto educativo e IRC nelle «Indicazioni nazionali»
- ▶ Progettare e sviluppare  
un curriculum pedagogico-didattico per competenze
- ▶ Prospettiva antropologica della progettazione educativa  
e didattica: il significato degli elementi fondamentali
- ▶ Contesti educativi nella Bibbia
- ▶ Progettare un intervento psico-educativo  
sulla base della teoria di Urie Bronfenbrenner
- ▶ Il progetto educativo: sviluppare cambiamento negli studenti
- ▶ L'esperienza religiosa nell'educazione scolastica  
Linee di interpretazione delle competenze
- ▶ L'insegnamento della religione cattolica  
nel quadro dell'educazione religiosa

José Luis Moral ■  
Cristina Carnevale ■  
Michele Pellerey ■  
Dariusz Grządziel ■  
Corrado Pastore ■  
Zbigniew Formella ■  
Giuseppe Cursio ■  
Miroslaw S. Wierzbicki ■  
Giampaolo Usai ■

**DICEMBRE 2016**

**ANNO I ▶ NUMERO 2**

**RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»**

Facoltà di Scienze dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana (ROMA)

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE



**ISTITUTO DI CATECHETICA**  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)

## DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1  
00139 – ROMA

### ► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (Coordinatore)  
José Luis Moral  
Corrado Pastore  
Antonino Romano  
Miroslaw Wierzbicki  
Marcella Pomponi (Segretaria)

Gabriele Di Giovanni  
Joseph Gevaert  
Dariusz Grządziel  
Albertine Ilunga  
Anthony Lobo  
Elena Massimi  
Luciano Meddi  
Ubaldo Montisci  
José Luis Moral  
Rinaldo Paganelli  
Corrado Pastore  
Maria Paola Piccini  
Roberto Rezzaghi  
Antonino Romano  
Rosangela Siboldi  
Salvatore Soreca  
Giampaolo Usai  
Jerome Vallabaraj  
Miguel López Varela  
Miroslaw Wierzbicki

### ► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi  
Cesare Bissoli  
Joseph Boenzi  
Cettina Cacciato  
Cristina Carnevale  
Gustavo Cavagnari  
Sergio Ciatelli  
Salvatore Currò  
Giancarlo Corsi  
Antonio Dellagiulia  
Cyril de Souza

---

■ *Direttore Responsabile:* Remo Bracchi

■ *Grafica:* José Luis Moral ■ *Web Editor:* Angela Maluccio

---



Editrice «LAS»  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1  
00139 ROMA



# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Anno I ► Numero 2 – Dicembre 2016



## «Progetto educativo e IRC»

<b>Editoriale</b> .....	<b>3</b>
■ JOSÉ LUIS MORAL <b><i>Scuola di umanizzazione</i></b> <i>Orizzonte antropologico ed educativo della religione</i> .....	<b>7</b>
■ CRISTINA CARNEVALE <b><i>Progetto educativo e IRC nelle «Indicazioni nazionali»</i></b> .....	<b>23</b>
■ MICHELE PELLERÉY <b><i>Progettare e sviluppare</i></b> <b><i>un curriculum pedagogico-didattico per competenze</i></b> .....	<b>39</b>
■ DARIUSZ GRZĄDZIEL <b><i>Prospettiva antropologica della progettazione educativa e didattica:</i></b> <b><i>il significato degli elementi fondamentali</i></b> .....	<b>47</b>
■ CORRADO PASTORE <b><i>Contesti educativi nella Bibbia</i></b> .....	<b>61</b>
■ ZBIGNIEW FORMELLA <b><i>Progettare un intervento psico-educativo</i></b> <b><i>sulla base della teoria di Urie Bronfenbrenner</i></b> .....	<b>75</b>
■ GIUSEPPE CURSIO <b><i>Il progetto educativo: sviluppare cambiamento negli studenti</i></b> .....	<b>85</b>
■ MIROŚLAW S. WIERZBICKI <b><i>L'esperienza religiosa nell'educazione scolastica</i></b> <i>Linee di interpretazione delle competenze</i> .....	<b>99</b>
■ GIAMPAOLO USAI <b><i>L'insegnamento della religione cattolica</i></b> <b><i>nel quadro dell'educazione religiosa</i></b> .....	<b>111</b>

---

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
**ISTITUTO DI CATECHETICA**



**LICENZA IN**  
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

**NUOVI  
CURRICOLI  
BIENNALI**

SPECIALIZZAZIONE  
IN **CATECHETICA**

CURRICOLO ORDINARIO  
PROGETTO SPERIMENTALE

**ROMA**

**Anno Accademico 2016-2017**



# ditoriale

## «Progetto educativo e IRC»

L'Istituto di Catechetica (ICA), a partire dal 2014, ha avviato una progettazione triennale dedicata all'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC), in particolare alla formazione in servizio dei Docenti di religione di ogni ordine e grado. Le iniziative si collocano nel fecondo solco di attività dedicate all'istruzione religiosa, all'educazione religiosa e alla pedagogia religiosa, che per oltre un trentennio hanno visto l'ICA in prima fila, in particolare attraverso la preziosa dedizione del compianto Prof. Zelindo Trenti.

L'offerta formativa è articolata in un Seminario di Studio preparatorio (destinato a Ricercatori, Esperti e Cultori della materia), un Convegno e un Corso residenziale, aperti a Insegnanti di Religione di ogni ordine e grado di scuola; tutte e tre le iniziative sono a carattere nazionale.

La tematica generale del triennio – *“Educazione, apprendimento e insegnamento della religione”* – accosta l'insegnamento religioso con attenzione particolare ad aggiornate questioni scolastiche e nel quadro generale di un'attenta riflessione pedagogica, in modo da offrire un qualificato contributo al decennio in corso, dedicato per l'appunto all'educazione. La prima annualità è stata riservata a osservare la situazione dell'istruzione religiosa (sul triplo versante degli studenti, dei docenti e della disciplina) e a sottolinearne le prospettive educative. Il secondo momento ha concentrato l'attenzione sulle due situazioni dell'educazione e dell'apprendimento, sempre riferite all'insegnamento della religione. La finalità è stata quella di tematizzarne in maniera aggiornata la differenza e complementarità, sia in un quadro pedagogico generale, sia in

un approccio didattico specifico, per cogliere risorse, apporti, problemi e limiti. La terza tappa è tutta dedicata al tema della cittadinanza, dell'articolazione dei valori e dell'educazione.

Il presente numero della *Rivista* intende offrire all'attenzione dei lettori la riflessione proposta da studiosi ed esperti in occasione del Corso IRC 2016, tenutosi dal 3 al 9 luglio presso l'Hotel S. Chiara di Chianciano Terme.<sup>3</sup> Il tema – “Progetto educativo e IRC” – risponde alla logica del percorso formativo, poiché cerca di evidenziare come il lavoro scolastico – e quindi l'insegnamento della religione – si muova in un orizzonte di relazioni educative, che vedono protagonisti allievi, insegnanti e la disciplina stessa. Gli esiti positivi e le ripercussioni problematiche non sono mai unidirezionali; il profilo di ciò che accade a scuola non è statico ma processuale; il «gioco» apprendimento/insegnamento non riguarda solo lo studente, ma tutti gli attori in campo, compresa la stessa disciplina; le condizioni culturali, contestuali e quelle strutturali di esercizio del lavoro scolastico e dell'istruzione religiosa hanno ripercussioni positive e negative nell'esito dei processi educativi ed apprenditivi. L'insegnamento della religione può svolgere un ruolo originale e critico in un quadro scolastico che va modificandosi e pone l'accento in maniera esigente su questioni a cui viene dato un nome nuovo, ma che non sempre sono novità in senso assoluto. Ecco perché la prospettiva è quella dell'educar-ci nelle situazioni tipicamente scolastiche, facendo eco al tema del Convegno IRC, realizzato nel mese di marzo 2016.

Collocare l'IRC in un percorso educativo richiede una visione progettuale, che valorizza un approccio pluridisciplinare in una fondata cornice epistemologica. In questa linea J.L. Moral segnala che viviamo una mutazione culturale senza precedenti e, quindi, abbiamo bisogno di ripensare l'antropologia, l'umanesimo, la religione, l'educazione e la scuola. Ripensare per ricostruire: un'antropologia che consideri l'uomo come «animale simbolico», come libertà, linguaggio e relazione; un umanesimo nel pluralismo contemporaneo; un'educazione e una scuola che cercano un progetto comune, l'affermazione cioè dell'«umano autentico» a partire dalla dignità universale e dai diritti umani. Il contributo di G. Usai evidenzia che il rinnovamento dell'educazione religiosa è caratterizzato dalla valorizzazione della religione come risorsa umanizzante, che getta nuova luce anche sull'apprendimento di contenuti, sull'esercizio di abilità e lo sviluppo di competenze specifiche. Si presentano nuove sfide sul versante ermeneutico, pedagogico ed etico. Giacché lo studio del mondo religioso richiede un approccio multidimensionale e confluisce in una vasta azione educativa, viene offerta una definizione dell'educazione che ne esprima i tratti consoni all'esperienza scolastica e che possa supportare adeguatamente l'istruzione religiosa.

---

<sup>3</sup> La densa offerta formativa si è concretizzata nelle dieci relazioni mattutine di area epistemologica (Proff. Moral/Usai), pedagogica (Proff. Grządziel/Pelleray), psicologica (Proff. Formella/Cursio), didattica (Proff. Carnevale/Wierzbicki), biblica (Prof. Pastore), teologica (Prof. Montisci). Il pomeriggio ha dato possibilità di confronto e aiuto professionale tra i partecipanti, impegnati in Laboratori che hanno sviluppato un percorso analitico/progettuale, centrato sulla tematica del Corso e implementato dai nuclei teorici proposti nelle relazioni, muovendosi sullo sfondo della Documentazione nazionale ed europea (Indicazioni IRC, Profili di Competenza di 1° e 2° Ciclo, Competenze-chiave alla fine dell'obbligo, Competenze-chiave europee). Il lavoro del pomeriggio è confluito in cinque dense e interessanti sintesi, condivise nella sessione conclusiva del 9 luglio, che ha fatto da pendant alla sessione inaugurale del 3 luglio precedente. Da notare che i gruppi di studio sono stati coordinati da Insegnanti di Religione “in servizio”, cultori della disciplina ed esperti in campo pedagogico/didattico (Proff. Carnevale/Cursio/Etzi/Gianni/Usai): aspetto che ha favorito l'aderenza della riflessione e della progettazione al concreto lavoro di scuola.

Sul versante psico-pedagogico tre interventi forniscono basi argomentate ad un agire educativo e scolastico efficace. Z. Formella propone come base teorica per organizzare un intervento psico-educativo il contributo di U. Bronfenbrenner, sottolineando il legame tra la qualità della relazione educativa e il livello dell'apprendimento, per cui il segreto del successo scolastico è riconducibile in buona misura alle qualità complessive dell'insegnante. Altro riferimento a un modello di agire educativo è quello offerto da D. Grządziel, che concentra l'attenzione sulla "razionalità tecnologica", evidenziandone risorse e limiti dell'applicazione in campo educativo, grazie a una lettura in prospettiva antropologica. Anche G. Cursio fa riferimento a un approccio teorico, quello dello studioso P. Meirieu, e alla teoria dei compiti di sviluppo, presente nella ricerca di P. Gambini, per esplorare termini fortemente connessi con l'educazione: progetto, cambiamento, studente. I compiti di sviluppo possono essere interpretati come "domande educative implicite" in base alle quali progettare le esperienze di apprendimento scolastico e la "scrittura del diario" può divenire un'efficace strategia per il cambiamento.

L'area didattica è stata esplorata più direttamente attraverso altri tre contributi. Partendo dalla necessità che i docenti siano in grado di progettare un curriculum di insegnamento e dall'osservazione che i singoli non sempre hanno sviluppato competenze specifiche, M. Pellerey offre suggerimenti operativi, non solo per individuare valide metodologie, ma soprattutto per realizzare una progettazione in maniera efficace e sistematica. Spostando l'attenzione più direttamente sull'insegnamento della religione cattolica e facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali per l'IRC, C. Carnevale sottolinea come l'obiettivo dello sviluppo delle specifiche competenze proietta l'insegnamento della religione in un orizzonte educativo. Infatti la costante educativa, che fa da sfondo ai percorsi di IRC per i diversi gradi scolastici, trova la sua configurazione tra gli ambiti riguardanti la persona, l'esistenza, il linguaggio religioso e l'interpretazione della realtà. Secondo M. Wierzbicki l'insegnamento della religione deve svolgersi a partire dalle competenze di base della disciplina e dalla conoscenza dei modelli e degli schemi linguistici fondamentali per esprimere il trascendente. La capacità umanizzante della religione, insieme con la flessibilità dei processi di apprendimento, l'integrazione e l'interdisciplinarietà sostengono gli insegnanti ad aprirsi sempre più all'innovazione delle conoscenze e delle competenze.

Infine, il contributo di Corrado Pastore completa la visione d'insieme attorno al "Progetto educativo e IRC", spostando l'attenzione sull'educazione nella Bibbia: tema importante anche se non molto studiato. Attraverso un breve e documentato excursus sui contesti educativi e i principali concetti pedagogici presenti nel testo biblico, si ricava il modo in cui Dio ha cercato di educare il popolo d'Israele e Gesù i suoi discepoli. L'attenzione è volutamente spostata dalla concreta cornice storico-culturale che ha prodotto il testo alla radice del suo contenuto e quindi allo "stile educativo", al "metodo educativo", all'itinerario di approccio alla vita. La visione d'insieme delle cose, la lettura sapienziale del mondo, il metodo per accostare proficuamente e costruttivamente la realtà: esattamente ciò a cui in fondo dovrebbe mirare l'apprendimento/insegnamento, ciò a cui educativamente offre il suo specifico contributo l'IRC, ciò a cui vorrebbe lavorare la scuola italiana, quando cerca di applicarsi alla questione dell'"innovazione" e delle "competenze".

**I MEMBRI DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA**  
catechetica@unisal.it

# Collana «CER»

(CATECHETICA, EDUCAZIONE E RELIGIONE)

## dell'«ICA»

Editrice «LAS» - ROMA

# 4

**cer**

catechetica, educazione e religione

Giuseppe Biancardi  
Ubaldo Gianetto

# Storia della catechesi

4. Il movimento catechistico





## **Scuola di umanizzazione Orizzonte antropologico ed educativo della religione**

---

**José Luis Moral\***

### **School of «Humanity»**

*Anthropological and Educational Horizon of Religion*

#### **► SOMMARIO**

*Viviamo una mutazione culturale senza precedenti; quindi, abbiamo bisogno di ripensare tante cose, come quelle indicate nell'articolo: l'antropologia, l'umanesimo, la religione, l'educazione e la scuola. Ripensare, ovviamente, per ricostruire. Ecco le ricostruzioni che propone l'autore: un'antropologia sulla base naturale dell'essere umano, visto poi come «animale simbolico», come libertà, linguaggio e relazione; un umanesimo che si nasconde fra i diversi umanesimi del pluralismo odierno; infine, un'educazione e una scuola che cercano un progetto comune, l'affermazione cioè dell'«umano autentico» a partire dalla dignità universale e dai diritti umani – che inseguono in definitiva l'affermazione dei «beni della giustizia» – insieme a una religione incentrata sui «beni della gratuità». Tutto ciò, per i cristiani, ha un punto di riferimento incontrovertibile: l'uomo Gesù, il Cristo e, allo stesso tempo, l'incredibile «umanizzazione di Dio».*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Antropologia; Dignità universale; Diritti umani; Educazione; Giustizia; Gratuità; «Progetto educativo»; Religione (IRC); Scuola; Umanesimo; Umanizzazione.*

\* **José Luis Moral** è professore straordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

«Vivere è il mestiere che voglio insegnare»: così formulava J.-J. Rousseau il senso dell'educazione nell'*Emilio*. La massima può essere eccessiva perché, in definitiva, si può solo aiutare a «imparare a vivere»: a vivere in quanto individualità che affronta i problemi della propria vita personale; a vivere in quanto cittadino della propria nazione e del mondo; a vivere anche nella propria appartenenza all'umano.

Siamo esseri in perpetua ricerca della nostra umanità e del segreto che essa nasconde: veniamo al mondo all'interno di una tradizione che ci trasmette un'eredità, ci propone certi progetti e ci introduce nell'invenzione; in seguito siamo condotti o educati (*e-ducere*: condurre da... verso un di più) attraverso una lunga «trasfusione di memoria» (E. Wiesel); infine, ci preoccupiamo di lasciare simboli e segni o messaggi a coloro che ci seguiranno (le vestigia del nostro passaggio... agli eredi dell'umanità che verranno dopo di noi).<sup>1</sup>

In tale prospettiva, la scuola e soprattutto l'educazione – ma un qualcosa di simile si dovrebbe affermare nei riguardi dell'apprendimento o dell'insegnamento e dell'istruzione – si riferiscono alla *crescita e maturazione umana di ogni persona* che comprende un insieme complesso di processi legati alla socializzazione primaria e secondaria (famiglia, scuola e società) e, ovviamente deve includere *tutte le dimensioni* della persona.

## 1. Ripensare l'umanesimo, ripensare l'antropologia

Il dato non merita ulteriori commenti: viviamo una mutazione culturale senza precedenti; una situazione radicalmente inedita. Inutile quindi cercare semplicemente nel passato le ricette che presumiamo possano rispondere alle sfide che dobbiamo affrontare oggi per progettare il domani. Nei riguardi del tema che ci occupa, i cambiamenti antropologici contengono un nuovo umanesimo e anche un inedito modo di concepire il posto dell'uomo nel mondo.

### 1.1. L'essere umano e la vita umana

Anzitutto e andando oltre le classiche definizioni onto-metafisiche, abbiamo bisogno di assumere una «definizione naturalista della natura umana»<sup>2</sup> alla base di ogni riflessione sull'uomo. La nostra carta d'identità – che lo vogliamo o meno – contiene questi dati primari: «Africano, nato 2,5 milioni di anni fa, cugino di scimpanzé e scimmie». Benché naturalismo ed evolucionismo siano ormai riconosciuti come irrefutabile, ancora ci resistiamo a parlare di noi stessi come ciò che siamo, come animali, e preferiamo parlare – per così dire – di «angeli caduti».

Mi piace ripensare l'essere umano in questa direzione recuperando le riflessioni sia di E. Cassirer che di A. Gehlen, cioè, incominciare dall'«essere carente» e dal «animale simbolico» che siamo.

Da un lato, quindi, «l'uomo è determinato da una serie di carenze, le quali di volta in volta vanno definite nel preciso senso biologico di inadattamenti, non specializzazioni... [in maniera tale che] in condizioni naturali... l'uomo sarebbe già da gran tempo eliminato dalla faccia della terra».<sup>3</sup> È proprio questa situazione originaria della natura umana a offrire sul piano della teoria

---

<sup>1</sup> Cfr. A. GESCHÉ, *Dio per pensare l'uomo*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1996, 15-58.

<sup>2</sup> Cfr. J. MOSTERÍN, *La naturaleza humana*, Austral, Madrid 2006; G. MANZI, *Homo sapiens. Breve storia della nostra specie*, il Mulino, Brescia 2006.

<sup>3</sup> A. GEHLEN, *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano 1983, 60.

antropologica una delle chiavi alternative alle tradizionali vie dualistiche: il concetto strutturale di un «uomo manchevole» e «non ancora definito» consenti di dare ragione della sua peculiare «attività esistenziale» senza ricorrere a concezioni astratte ed essenzialistiche.<sup>4</sup>

Dall'altro lato, dunque, a ragione il processo di umanizzazione ha potuto essere descritto come un processo di simbolizzazione.<sup>5</sup> Un semplice sguardo agli ambiti dove l'essere umano «si realizza» come tale – identità personale, relazioni, mondo etico ed estetico, ecc. – ci mostrerebbe altrettante realtà riempite di simboli.<sup>6</sup> L'uomo, quindi, dispone di una forma tutta particolare per adattarsi alla realtà: tra il sistema recettore e quello agente si situa quanto E. Cassirer ha denominato il «sistema simbolico». In altre parole, l'intelligenza umana è in grado di spaccare il circuito animale dell'azione: in senso stretto, perciò il simbolo è una «esclusiva umana» e implica la rottura della catena «stimolo–risposta» con l'inserimento del sistema simbolico e della libertà nel progettare la risposta, senza che questa sia determinata automaticamente dallo stimolo. «L'uomo non vive soltanto in un puro universo fisico, ma in un universo simbolico. Il linguaggio, il mito, l'arte, la religione – vale a dire, gli ambiti in cui si mostra e realizza la forma di essere nel mondo propria dell'uomo – costituiscono parti di quest'universo; formano i diversi fili che intessono la rete simbolica, la trama complicata dell'esistenza umana».<sup>7</sup>

La separazione tra lo stimolo e la risposta nel rapporto umano con il mondo, dunque, si origina attraverso l'introduzione del concetto: fra i sensi e la realtà che produce gli stimoli s'interpone un processo di simbolizzazione, la cui base si trova nella concettualizzazione dell'universalità, della validità, dell'applicabilità e della variabilità di ogni concetto.<sup>8</sup> Perciò e a differenza dell'animale, l'essere umano deve sempre lottare con il bisogno di definire se stesso, di crearsi liberamente un'identità. Ecco l'avverbio che ci riconsegna alla sostanza: la vita è tanto più umana quanto più è libera.

<sup>4</sup> Cfr. A. GEHLEN, *Prospettive antropologiche. L'uomo alla scoperta di sé*, il Mulino, Bologna 2005, 21-44.

<sup>5</sup> Cfr. E. CASSIRER, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, FCE, México 1944, 17-121; ID., *Filosofia delle forme simboliche*, (3 voll.) La Nuova Italia, Firenze 1964-66.

<sup>6</sup> «La radice di questa meravigliosa possibilità del reale di farsi finestra visibile verso l'invisibile risiede nel fatto che l'essere umano è quel piccolo mondo, riassunto di tutti i mondi, nel quale «il visibile» diventa trasparenza dell'«invisibile», la realtà finita si apre all'infinito, la fugacità del tempo si carica di eternità» (J. MARTÍN VELASCO, *El hombre y la religión*, PPC, Madrid 2002, 125).

<sup>7</sup> E. CASSIRER, *Antropología filosófica*, 58. «Perciò – conclude l'autore –, anzi che definire l'uomo come un animale razionale dobbiamo definirlo come un animale simbolico. Di conseguenza, possiamo specificare la sua differenza specifica e possiamo comprendere il nuovo cammino aperto all'uomo: il cammino della civilizzazione» (*Ibidem*, 60).

<sup>8</sup> Tale dinamismo, dove si situa la soglia dell'umano, può essere compreso come un processo di separazione o distacco dalla realtà materiale o, meglio ancora, come un movimento di superamento della pura materialità che permette di trasformare gli oggetti delle sensazioni in realtà intelligibili e di diventare un possibile «luogo della verità». I simboli emergono pertanto come manifestazione dell'originalità dell'umano. Inoltre, la simbolizzazione si realizza mediante tutte le diverse dimensioni dell'essere umano e si esprime nelle differenti azioni della ragione, che perciò mai dobbiamo concepire come contrapposte tra loro –; ecco in genere le tre fondamentali: il pensiero logico, il sapere concettuale e l'intelligenza propriamente simbolica. L'uomo simbolizza tramite raffigurazioni dove, attraverso una realtà naturale, si fa presente un'intuizione o significato nuovo, accessibile soltanto in questa maniera. Poi, il processo ordinario del pensiero va da queste intuizioni simboliche alla spiegazione di esse tramite concetti ogni volta più chiari e distinti; nel farlo, troviamo il vantaggio di dominare e spiegare meglio la realtà, ma sempre con il rischio di dimenticare le caratteristiche originarie e di ridurre la ragione alla dimensione puramente esplicativa e strumentale.

Insomma, siamo così e per capire la nostra vita, meglio che le spiegazioni astratte o essenziali, forse serve rapportarla al *linguaggio*, all'*esperienza* e alla *relazione*. Questi sostantivi (*linguaggio*, *esperienza* e *relazione*) – devono essere coniugati con i corrispettivi verbi (*ripensare*, *sentire* e *ricostruire*) per arrivare a comprendere che questo nostro tempo di «cambio epocale» ci obbliga a vivere all'interno di tre processi essenziali: 1/ *Ripensare* tutto, perché «siamo linguaggio» e son cambiate radicalmente sia le connessioni fra le parole (*parola–realtà–verità*) sia il rapporto tra linguaggio, parola e conoscenza; 2/ «*Sentire*»... perché siamo esperienza, cioè, abbiamo bisogno di tornare sempre all'esperienza, di *sentire* di nuovo quelle fondanti in grado di far possibile il passo dalle esperienze all'esperienza al singolare (*esperienza vitale*); 3/ *Ricostruire*... perché siamo relazione, ovvero, per vivere umanamente dobbiamo relazionarci sempre meglio, con più *realtà*, con maggiore profondità e coscienza.<sup>9</sup>

Insieme al linguaggio e all'esperienza, la chiave della vita umana risiede nelle relazioni che demarcano i suoi confini. Non ha torto P. Freire nell'affermare: «È fondamentale partire dall'idea che l'uomo è un essere di relazioni e non solo di contatti; non solo *sta* nel mondo, ma *con* il mondo. Dalla sua apertura alla realtà, da dove sorge l'essere di relazioni che è, risulta quello che chiamiamo essere o *stare* col mondo».<sup>10</sup> Esistono relazioni – con sé stesso, con le cose, con gli altri e magari con l'Altro – visibili e coscienti, ma anche altre occulte ed inconscie. Le relazioni sono fondamentali nella vita giacché, in definitiva, sono esse a costituire le persone. Servono per delineare gli elementi fondamentali dell'identità – l'uno è mio babbo; l'altra, mia sorella; quello lì, il postino; e via dicendo –: più che la biologia, il metabolismo o la genetica, sono le relazioni a farci essere quello che siamo (figli dei nostri genitori, fratelli o sorelle dei nostri fratelli e sorelle, amici e contemporanei dei nostri amici e vicini).

## 1.2. *Ripensare l'umanesimo: cambio epocale e pluralismo*

Viviamo – lo ripeto – una situazione di profonda trasformazione nei modi di sentire, pensare e agire (*autonomia*, *storicità*, *libertà*, *scienze e tecnica*, *secolarizzazione* e *laicizzazione*, *democrazia*, ecc.) e, quindi, dobbiamo ripensare anche l'umanesimo.

A partire dall'Illuminismo, di fatto, tutto è stato rimosso, discusso e sottoposto al tribunale della ragione umana. Niente scappa a un controllo che, a volte, tenderà purtroppo a eccedere in termini analoghi a quelli criticati nella tradizione e nelle autorità ecclesiastiche. Ebbene, i presupposti fondamentali dell'Illuminismo ci hanno portato a una situazione di «cambio epocale». Ben possiamo adesso comprendere la modernità, senza entrare a discutere il concetto, come un processo di «rottura con i suggerimenti normativi del passato» che le sono estranei.<sup>11</sup> Questo dato impone alla ragione il compito di cercare il nucleo normativo che trova in se stessa. Dunque, non possiamo definirla (*in astratto*) né essenzialmente né esclusivamente come un «insieme di capacità» che rimandano a certa sostanza o istanza in possesso di una coscienza «in generale o pura», che serve poi come presupposto per dedurre (*conferire ragione*) e organizzare la conoscenza e l'azione. La ragione s'inserisce nel modo umano di essere nel mondo, ossia, nei suoi dinamismi antropologici, storici e nella sua natura linguistica: siamo, per così dire, sistemi

---

<sup>9</sup> Ho analizzato questi argomenti in altre pubblicazioni: Cfr., per esempio, J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 20-53.

<sup>10</sup> P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid 1967, 28.

<sup>11</sup> Cfr. J. HABERMAS, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt 1985, 16.

viventi che esistono nel linguaggio. Di conseguenza, non c'è conoscenza che non sia umana, con tutte le conseguenze: non è possibile cioè una conoscenza «a-storica» e «a-linguistica».

Arriviamo in questo modo al *cambio epocale* che determina la nostra «situazione ermeneutica». <sup>12</sup> Alcuni cercano di interpretarla a partire di diagnosi monotematiche: in simile prospettiva si collocano autori come U. Beck (*società del rischio*), Z. Baumann (*società liquida*), oppure quelle interpretazioni che trovano nella secolarizzazione o nel relativismo, per esempio, la radice dell'attuale situazione socio-culturale. Altri, invece, optano per cercare una comprensione della rottura che sta alla base e identifica tale cambio epocale. Mi pongo in questa ultima direzione, considerando – serva la necessaria semplificazione – che la chiave interpretativa più adeguata per capire il momento presente è il *pluralismo*. <sup>13</sup>

Il pluralismo, in effetti, si presenta come l'autentico perno interpretativo in grado di decifrare la nostra situazione ermeneutica, costituisce cioè il supporto in cui convivono e persino gareggiano fra di loro, con naturalezza, diverse visioni del mondo. Tale disposizione è il risultato normale che deriva dall'universo simbolico moderno: il pluralismo poggia su una visione antropologica che ritiene l'uomo capace di autodeterminarsi a partire dalla sua ragione e, oltre a rappresentare una questione centrale dello spirito umano, appare come un'esigenza radicata nella natura e nella storia. Il pluralismo socio-culturale, quindi, incarna una condizione irrinunciabile e, insieme, un contenuto essenziale della libertà umana, nonostante i molti rischi che possa implicare. La natura umana e la realtà sono plurali: questo è un fatto così incontrovertibile che basterebbe la più elementare giustificazione per delegittimare qualsiasi tipo di etnocentrismo o imposizione, da qualunque parte provenga.

## 2. Progetto comune: umanesimo, scuola e religione

La modernità ci ha obbligato alla cosiddetta «svolta antropologica», anzi, a una «rotazione antropologica» radicale: il teocentrismo assoluto lasciò il posto all'antropocentrismo (anche questo, ovviamente, col pericolo di assolutizzarsi!). Con Descartes e Kant, spunta quel soggetto inedito che necessita di comprendere tutto, Dio e le religioni inclusi; che anela con veemenza ad abbandonare la sua «colpevole minorità» e reclama il diritto di controllare le sue idee e credenze, di regolare liberamente e ragionevolmente il suo comportamento.

L'inedita prospettiva antropologica odierna contiene un concetto di essere umano e di mondo radicalmente nuovi...: il mondo è adesso definito più come storia che come natura, superando così la classica visione fissa e gerarchizzata (difesa e trasmessa dal pensiero cattolico); l'uomo viene considerato un essere in perpetua creazione di sé stesso, con la conseguente trasformazione tanto delle strutture di credibilità – spostate verso il valore assoluto della persona, l'autonomia della coscienza, la creatività, la libertà e il pluralismo di progetti – come del modo di avvicinare la realtà, oramai collegati alla secolarizzazione e alla laicizzazione, in quanto espressione di una razionalità «non dipendente» o semplicemente non deduttiva. <sup>14</sup>

<sup>12</sup> Cfr. H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000, 551-635.

<sup>13</sup> J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione*, 53-73.

<sup>14</sup> Cfr. C. GEFFRÉ, *El cristianismo ante el riesgo de la interpretación*, Cristiandad, Madrid 1984, 205-227.

Di conseguenza, sia l'umanesimo che l'identità e il ruolo della scuola debbono essere pensati sulla base di questi elementi fondamentali del «progetto umano comune».<sup>15</sup>

### 2.1. Umanesimo e progetto educativo: l'«umano autentico», la dignità universale e i diritti umani

La conclusione più ovvia di quanto ho scritto fin qui sarebbe appunto questa: *l'umano autentico* è il criterio comune di ogni progetto educativo, secolare o religioso che sia. Tale criterio, dalla prospettiva della religione, deve poter essere letto quale «criterio etico» – per indicare la linea di comportamento che rifiuta in radice quanto possa contraddire l'umanità – e, alla pari, quale «criterio mistico» – in quanto integra l'autenticità umana con l'apertura ad un certo altro.<sup>16</sup>

Vista la situazione socio-culturale in cui ci troviamo, ora più che mai l'umanizzazione costituisce la via più adeguata per fissare la meta di ogni progettazione. Abbiamo bisogno di un sapere primario e universale – scrive a ragione E. Morin – “che verta sulla condizione umana. Siamo nell'era planetaria; un'avventura comune travolge gli umani, ovunque essi siano: devono riconoscersi nella loro comune umanità, nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità, individuale e culturale”.<sup>17</sup>

L'accordo odierno fondamentale circa l'umano autentico poggia sulla dignità universale e i diritti umani. Perciò, “se è vero – afferma J. Joas – che [...] la fede nei diritti umani e nella dignità umana è la «religione» capace di raccogliere consenso in un mondo moderno e individualizzato, allora piuttosto che sprecare energie combattendo vecchie battaglie sarebbe meglio unirle in uno sforzo comune per difendere la dignità umana, in un contesto in cui siamo obbligati a prendere decisioni su una quantità di materie continuamente crescente e in cui assai poco si può dare per scontato nei campi della natura e della tradizione.”<sup>18</sup>

L'adesione profondamente sentita alla dignità umana sta prendendo un vero slancio nella nostra cultura. Impressiona constatare quanto la dignità umana – per esempio dei bambini, delle donne oppure delle popolazioni oppresse – abbia ispirato nel passato recente e continui a ispirare veri e profondi cambiamenti. Il rispetto per l'indisponibilità dell'altro, dunque, deve essere la nostra guida.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> In questo senso, benché non mi occupo direttamente del tema, bisogna non solo ripensare la relazione tra la religione e la modernità, ma soprattutto «ripensare la giustificazione e la ricollocazione» della religione nella vita e società contemporanee (Cfr. C. GEFFRÉ, *El cristianismo ante el riesgo de la interpretación*, 174-187).

<sup>16</sup> Cfr. C. GEFFRÉ, *Credere e interpretare*, Queriniana, Brescia 2002, 104-152. Mutuo la terminologia da quest'Autore, benché nella sua riflessione viene utilizzata nel contesto del pluralismo religioso e in riferimento specifico all'ecumenismo interreligioso.

<sup>17</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, R. Cortina, Milano 2001, 47. Questi sarebbero, secondo lui, i setti saperi necessari: 1/ Le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione; 2/ I principi di una conoscenza pertinente; 3/ Insegnare la condizione umana; 4/ Insegnare l'identità terrestre; 5/ Affrontare le incertezze; 6/ Insegnare la comprensione; 7/ L'etica del genere umano. Cfr. anche E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2015.

<sup>18</sup> H. JOAS, *Abbiamo bisogno della religione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, 168s.; Cfr. ID., *La sacralità della persona. Una nuova genealogia dei diritti umani*, FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>19</sup> “Finché sembrò che l'auto-determinazione dell'individuo fosse il valore guida delle società moderne, fu possibile rispondere ai problemi etici dell'aborto con lo slogan: «è la mia pancia», che è il classico esempio del rifiuto di riconoscere che la questione implica se non altro un conflitto tra valori diversi. Ma più la nozione di «dignità umana» acquista peso, più diventa chiaro che essa non significa dare libero sfogo all'individualismo, bensì rispettare

In questo progetto comune, è necessario progredire nella fondazione e nell'argomentazione; alla fin fine, la dignità e i diritti umani si basano su una «volontà di credere» (W. James). Inoltre, il progetto comune, fondato sull'umano autentico, permette anche l'esistenza di una traduzione laica – non funzionalista – della duplice identità storica della religione, tradizionalmente ordinata seguendo la definizione di Cicerone (*rileggere*) e di Lattanzio (*rilegare*).

Intesa nella direzione di Lattanzio (e Tertuliano), la chiave della religione si trova nell'unione delle persone tra di loro, perché tutte sono accomunate dal senso di essere legate a Dio. Nella società pluralista, dobbiamo ammettere però che il legame sociale non può vincolarsi soltanto al fatto di credere in Dio; a ogni modo, nessuna società può fare a meno di un legame o di un «legante». Non è difficile – pensa Comte-Sponville – fare una traduzione sociale dell'argomentazione religiosa: lasciando da parte il tema di Dio, ciò che lega fra loro i credenti, dal punto di vista di un osservatore esterno, è il fatto che essi siano collegati dalla stessa *fedè*. In quest'ottica, la religione favorisce la coesione sociale rafforzando la comunione delle coscienze, il sentimento di appartenenza e l'adesione alle regole del gruppo. È la comunione a creare la comunità, più che la seconda a generare la prima, e «mettere in comunione significa condividere senza dividere».<sup>20</sup>

La lezione è chiara: 1/ La società democratica deve fondarsi sulla comunione e saperla rafforzare; 2/ Le «sorgenti laiche» della comunione sono la dignità umana universale e i diritti umani fondati su tale dignità. Coesione, appartenenza e regole vanno di pari passo: “È quello che definiamo cultura o civiltà: una comunione degli spiriti – storicamente o socialmente determinata – alla scala di uno o più popoli. Niente società senza legame: niente società senza comunione. Se ciò [non obbliga] a credere in Dio [...], né in qualche forza trascendente o soprannaturale. In qualcosa di sacro, allora?”<sup>21</sup>

Un'interpretazione simile si può fare della definizione ciceroniana di religione che rimanda a qualcosa che raccoglie e *rilegge* (oppure «che si rilegge in raccoglimento»). “Il legame esiste comunque, ma è più diacronico che sincronico: unisce presente e passato, vivi e morti, la devozione alla tradizione o alla Rivelazione”.<sup>22</sup> Siamo davanti alla questione della *fedeltà* e si capisce immediatamente il rapporto stretto del termine con quello della *fedè*; ciò favorisce la traduzione: la *fedè* riguarda le credenze e si riferisce alla divinità; allora, la *fedeltà* può essere letta come attaccamento, impegno, riconoscenza, e basarsi su dei valori, su una storia e una comunità.<sup>23</sup>

---

l'indisponibilità dell'altro. È questo altro può anche essere un embrione” (H. JOAS, *Abbiamo bisogno della religione*, 169).

<sup>20</sup> Cfr. A. COMTE-SPONVILLE, *Lo spirito dell'ateismo. Introduzione a una spiritualità senza Dio*, Ponte alle Grazie, Milano 2007, 17-24 (la frase virgolettata si trova a p. 21: “È per questo – conclude l'Autore – che si parla di comunione degli spiriti, perché solo lo spirito sa condividere senza dividere”).

<sup>21</sup> *Ibidem*, 22.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 24.

<sup>23</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 24-28. “La *fedè* ha a che fare con... la grazia, la *fedeltà* con la memoria [...]. Possono andare di pari passo; è quello che chiamo devozione, verso cui tendono, e a ragione, i credenti. Ma si può anche avere una senza l'altra. È quello che distingue l'empietà (l'assenza di *fedè*) dal nichilismo (l'assenza di *fedeltà*). Attenzione a non confonderli! Quando si è perduta la *fedè*, resta la *fedeltà*. Quando si sono perdute entrambe, non resta che il nulla, se non peggio” (p. 26).

## 2.2. Oltre l'«insegnamento-apprendimento»: scuola e progetto educativo

La vita non ci viene data già fatta, ma piuttosto affidata come un *da farsi* (senza escludere che, in questo intento, possa anche *disfarsi*). Ebbene, così come la vita è anzitutto un progetto – o, meglio, un processo con una finalità e orientamenti specifici in grado di conferire un senso umano che identifichi e unifichi la persona –, ugualmente sia l'educazione che la scuola devono situarsi in una prospettiva progettuale. In quest'ultimo caso, *progettare* e *programmare*, da una parte, allacciano profondamente scuola ed educazione e, dall'altra, tale unione si manifesta nel «progetto educativo».<sup>24</sup>

Tale modo di parlare mette in evidenza e precisa implicitamente che la scuola non può essere ridotta all'insegnamento e all'apprendimento.

Le persone più che «in-segnare», cioè, mettere in *segni* fissi quello che sanno, «si educano» (*e-ducono*), ossia, nascono, crescono, vivono, ricreando loro stesse i *simboli* della vita. All'*insegnamento* (e in genere all'apprendimento) corrisponde l'istruzione: decifrare, catalogare e rinnovare i segni del conosciuto. All'*educazione*, invece, corrisponde l'«iniziazione»: quell'avvicinarsi tremante ai simboli per scoprire le relazioni che hanno in serbo per noi. L'insegnamento porta ad imparare un linguaggio; l'educazione conduce ognuno a parlare di per sé stesso. Ecco il perché dell'importanza del linguaggio simbolico, l'incombenza di *adoperare* – e ricuperare – i simboli; così come il perché del pericolo di oscurare le sorgenti simboliche.

L'educazione e l'apprendimento, benché perseguano lo stesso fine (crescita e maturazione umana), non si possono uguagliare e tanto meno ridurre l'educazione a istruzione e insegnamento o a «processi di apprendimento» dove sempre c'è un qualcosa che si trasferisce da chi da a chi riceve. Ci educiamo, per così dire, con i *verbi* intransitivi – educare è sinonimo di vivere, crescere, uscire, sorgere, fiorire, fruttificare... (ecco perché, a partire da questo momento, mi riferirò all'educazione come «educar-ci») –; con questi verbi, il senso dell'azione educativa supera qualunque restringimento e si capisce meglio che ci educiamo insieme e, oltre tutto, che «nessuno educa nessuno» perché nessuno cresce nessuno, neppure lo fiorisce, né lo fruttifica.<sup>25</sup>

Orbene, proprio perché si tratta di crescere, sarebbe sbagliato contrapporre apprendimento ed educazione come se fossero contrari. Entrambi i processi si incrociano e si allacciano molte volte e, in definitiva, confluiscono attorno alle tre caratteristiche sostanziali di ogni rapporto e percorso educativo: il suo orizzonte cognitivo, morale e sociale. In tutto ciò, se l'educazione deve portarci a suscitare la coscienza delle tante e tante relazioni (nelle quali *esistiamo*), per assumerle e rispondere ad esse, l'apprendimento si occuperà di unire profili, competenze, curricula e didattica per sviluppare concretamente la conoscenza come sapere critico e sollecitare la responsabilità etica concorde con la dimensione sociale di ogni essere individuale.

Sto pensando, dunque, a un *paradigma educativo* che potrebbe ricapitolarsi in queste parole: «ci educiamo insieme nell'affrontare le sfide della vita collettiva».<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Non entro nel tema specifico del progetto educativo, sul quale si occuperanno altri.

<sup>25</sup> Cfr. J.L. CORZO, *Educar es otra cosa*, Popular, Madrid 2007, 53-69.

<sup>26</sup> E ci educiamo sempre «hic et nunc», qui e ora: le provocazioni che ci sfidano sono perciò concrete, anche se arrivano dall'esterno e dal mondo intero. Non è superfluo ricordarci che affrontare non equivale a risolvere: tra ogni sfida e la sua soluzione esistono molte altre cose. La più importante corrisponde alla presa di coscienza (*coscientizzazione*).



### 2.3. Oltre i «beni della giustizia»: la religione e i «beni della gratuità»

Un progetto educativo che ci permetta crescere e maturare affrontando le sfide della vita collettiva passa, da un lato, dalla *ricostruzione delle relazioni* (relazione con noi stessi, con gli altri, con l'«Altro» e con le cose); dall'altro, dalla progressiva *realizzazione dell'idea di giustizia* (alla quale devono portarci i progetti costruiti sulla base della dignità universale e dei diritti umani).

L'idea di giustizia (particolarmente nella storia occidentale e sulla base della dignità universale di ogni essere umano) raggiunge una delle sue più importanti vette con la «Dichiarazione Universale dei Diritti Umani» (1948). Essa contempla non solo i diritti civili e politici, ma anche – negli articoli 22 al 26 – una seconda generazione di diritti, quelli chiamati sociali; ne discende, allora, che persona o, per così dire, “cittadino è colui al quale... vengono riconosciuti e protetti non solo i diritti civili e politici, ma anche quelli economici, sociali e culturali”.<sup>27</sup> I questo modo i «beni della giustizia», ovvero, i beni che identifichiamo adesso come (il minimo della) qualità di vita, sono i beni che ogni persona, per il fatto stesso di essere tale, può esigere nella propria comunità «per diritto»; non si tratta di favori o regali, bensì di esigenze di giustizia.

Tuttavia esiste un'altra sfera dell'esistenza umana, legata non tanto alla giustizia quanto alla compassione: lì risiedono i «beni della gratuità». La vita non può essere buona senza questi beni della gratuità che però hanno una peculiarità sconcertante: «nessun essere umano ha diritto ad essi, nessuna persona può reclamarli in stretta giustizia». Sto pensando, ad esempio, all'affetto, al senso della vita e alla speranza, alla consolazione e alla compagnia, ecc.: “Nessuno ha diritto di essere consolato quando arriva la tristezza; nessuno può esigere speranza, se ormai non spera più [...], neppure può rivendicare che qualcuno gli contagi illusione; nessuno può reclamare allo sportello un senso per la sua vita [...], nemmeno ha diritto di essere amato quando lo ferisce la solitudine [...]; nessuno ha neanche diritto a confidare che alla fine della storia non ci sia il più strepitoso dei fallimenti o la più vuota banalità. [...] Non sono questi... dei beni ai quali «abbiamo diritto» e che altri hanno «il dovere» di procurarci; tuttavia, sono *necessità* che le persone debbono risolvere per portare avanti una vita buona, sono bisogni che si possono colmare soltanto con gli altri. Con quelli che hanno scoperto non il *dovere della giustizia*, ma piuttosto la *obbligazione* [ob-ligatio] *gratuita e gioiosa* di avere gli occhi ben aperti davanti alla sofferenza. [...] Tutto risiede nella scoperta di quel «vincolo misterioso» che ci porta a condividere ciò che non può essere esigito come un diritto né darsi come un dovere, perché appartiene al largo cammino della gratuità”.<sup>28</sup>

La religione o, più concretamente, l'«IRC» si edifica sulla base della giustizia, ma cercando di portare tutti al «mondo della gratuità». Nelle nostre società laiche, da una parte non c'è futuro per una religione puramente reattiva, in quanto ci vuole una religione proattiva; dall'altra, abbiamo bisogno di normalizzare il fatto religioso. Se la politica deve essere laica – non laicista né confessionale –, la religione dipende in buona misura dai credenti e dai professori capaci di mostrare che hanno tra le mani qualcosa di realmente prezioso per la vita individuale e collettiva. In definitiva, la religione deve trasferire le sue risorse di senso e di gratuità alla società, ma non potrà farlo se non rispettando le procedure normative della legittimità culturale e democratica.

<sup>27</sup> A. CORTINA, *Alianza y contrato*, Trotta, Madrid 2001, 56.

<sup>28</sup> *Ibidem*, 168s. e 171; Cfr. 159-171.

### 3. Gesù di Nazaret e l'«umanizzazione di Dio»

Antropologia e umanesimo, per noi cristiani, hanno un punto di riferimento incontrovertibile: l'uomo Gesù di Nazaret, il Cristo; tuttavia la religione fondata su questo riferimento, su questa *fedè*, è un fenomeno umano. Sicuramente non è soltanto questo e da sempre il «fatto religioso» ha la pretesa di guidarci nell'ambito di un mistero trascendente. Eppure può e deve essere considerata inizialmente come un fatto umano: la religione nasce dagli aneliti, dalle ricerche, dalle angosce e dalle speranze del cuore umano, e in questa linea propone un «progetto di esistenza» che suggerisca e promuova una condotta capace di liberare e coltivare sentimenti interni ed esterni intrecciati alla scoperta del senso della vita. Lo stesso che, in un modo o nell'altro, fanno anche persone e gruppi non collegati con la religione, in quanto tutti dobbiamo affrontare la stessa realtà.

La religione, quindi, è una risposta specifica, ma non in riferimento a una realtà particolare che apparterrebbe solo al credente: la sua specificità si radica nel fatto di interpretare in una maniera particolare la realtà comune a tutti. Perciò, la risposta religiosa dovrebbe essere in un certo senso valida tanto per il credente come per il non credente. E la medesima cosa si potrebbe dire riguardo alla risposta a-religiosa. Una delimitazione di questo genere, certamente, comporta un'elaborazione parziale frutto di una «distinzione di ragione» che svincola la religione dalla fede, in altre parole, si concentra nell'esperienza e cultura religiose piuttosto che nella fede e credenze ugualmente religiose. Si tratta però di un fatto o costruito umano molto particolare, perché in stretta relazione con le «esperienze di senso» e con una «prassi di autotrascendenza».

Le esperienze legate alla religione, in primo luogo, appartengono alla sfera della ricerca – e creazione – di senso, fino a collegarlo con il destino, ossia, con il desiderio di superare la nostra finitudine; in questo modo, l'esperienza religiosa cerca di ridurre anche l'angoscia esistenziale. Arrivo così al secondo legame: la religione ci permette una prassi di autotrascendimento, una vita umana, cioè, trasferita oltre sé stessa, aperta ad un certo altrove in grado di offrirci la possibilità di accettare la nostra contingenza.

Se dimentichiamo che, prima di tutto, abbiamo a che fare con un fenomeno umano, rischiamo d'imbatterci con quella tipica concezione paralizzante della religione intesa come un qualcosa di esterno all'uomo, caduta dal cielo – o mandata dalla divinità – quasi una «toppa» celeste, applicata sulla povera stoffa terrestre: alla ragione si aggiunge «il rivelato»; alla vita profana, «il sacro». Sorge in questo modo un falso conflitto d'interessi fra la religione e la vita umana, che non di rado finisce con l'idea che accettare la religione comporti il sacrificio dell'intelletto e della volontà. Di conseguenza, subentra la trappola del dualismo religioso, rappresentando o creando due mondi o sfere di attenzione. Allora, indipendentemente dall'intenzione dei soggetti, la divinità finisce per apparire come un essere interessato e dominatore o, nel migliore dei casi, come una figura imperscrutabile che «impone comandamenti» e si riserva un ambito di interessi propri ed esclusivi il cui significato ci sarà chiaro solo dopo «questa vita». Inoltre, poiché i nostri interessi non sempre coincidono con quelli di Dio, da un lato dobbiamo abituarci a chiedere il suo aiuto e a ringraziarlo quando realizza i nostri desideri; dall'altro, dobbiamo *rinunciare* a molte cose *per o a favore di Lui*.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Se pensiamo la religione come un fatto umano, un'esperienza di senso e una prassi di autotrascendimento, la *chiave educativa* dell'esperienza religiosa dovrà essere cercata principalmente nell'unione profonda di questi tre aspetti. La ricerca di senso con cui superare la contingenza è legata a esperienze di autotrascendenza dove, a mano a mano che «ci educiamo in esse», si trasforma sia la persona – nel rinforzare la dimensione religiosa – che la prassi

### 3.1. Una concezione distorta della divinità e della religione

L'evoluzione storica dell'umanità e le profonde modifiche introdotte tanto dalle scienze empiriche come dalle moderne scienze dell'uomo, propongono un modello o paradigma esplicativo fondamentale per comprendere la vita umana e un universo simbolico radicalmente diverso da quello che servì per giustificare la religione. Ma c'è di più: tanto la trappola dei bisogni e dei desideri umani come soprattutto la rappresentazione del Trascendente ci han portato a una concezione distorta della religione.<sup>30</sup>

Dio, il Trascendente, proprio per essere tale, non sta alla nostra portata: al dire il vero non possiamo conoscere Dio «in se stesso»; perciò parlare di Lui con correttezza e precisione è tra gli argomenti più difficili di questo mondo. La ragione non può essere più semplice: Dio non è di questo mondo. Noi cristiani riconosciamo che Dio «nessuno l'ha mai visto» (cf. Gv 1,8; 1Gv 4,12). Questo vuole dire che Dio, *quello che è Dio in sé*, non sta alla portata degli esseri umani; ciò che conosciamo di Lui non lo sappiamo direttamente perché Dio stesso l'ha detto: “Dio non è disponibile nella lettera umana”, sempre immanente e storica; quello che chiamiamo *Parola di Dio* è una “parola tradotta in una lettera interamente umana”.<sup>31</sup>

Dunque, pensare il Trascendente e parlare del Trascendente è estremamente difficile: non solo perché Dio *trascende* tutto l'umano (*immanente*), ma anche perché la religione comporta sempre un'inevitabile ambiguità che scatena in ogni persona quello che è più sublime – in grado di dare senso alla vita – e quello che è più terribile – capace anche di schiavizzarla –. Il fatto religioso, come riconosceva R. Otto, è legato tanto al «fascinans», come al «tremendum»: <sup>32</sup> “un linguaggio che in primo luogo fa già capire che l'esperienza religiosa è associata, fin dal primo momento, *all'apprezzamento esaltato del divino e al disprezzo annientante dell'umano*. Un cattivo inizio che, per cominciare, spiega perché con tanta frequenza le religioni esaltano Dio a costo di umiliare l'essere umano”.<sup>33</sup>

Questo sentimento del «santo», purtroppo, si manifesta anzitutto in esperienze di separazione e di opposizione tra il sacro e il profano,<sup>34</sup> che rompono l'unità e omogeneità delle cose che ci circondano e delle situazioni che viviamo; senza dimenticare poi che la religione, alla fin fine, è gestita e diretta da uomini in carne e ossa che, nonostante le loro debolezze, lo fanno tante volte convinti di adempiere un «dovere sacro», al quale non possono né devono rinunciare.

Guardando la problematica della religione, particolarmente in Europa, J.M. Velasco sostiene che “la crisi attuale di Dio si è potuta scatenare solo a causa della *maniera distorta di presentare Dio* e di vivere la relazione con Lui, crisi che si era estesa nelle Chiese cristiane soprattutto nell'epoca moderna”.<sup>35</sup> Arriviamo al punto chiave della questione che ci interessa: in che cosa consiste questa maniera falsata di presentare Dio? “Consiste nella concezione secondo la quale

---

quotidiana – nel progettare un'azione responsabile (Cfr. per questo e per il resto dello scritto: J.L. MORAL, *L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana*, LAS, Roma 2016).

<sup>30</sup> Cfr. *Ibidem*, 31-39.

<sup>31</sup> F. FERNÁNDEZ RAMOS, *Fundamentalismo bíblico*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2008, 34 (tutte e due le frasi tra virgolette).

<sup>32</sup> Cfr. R. OTTO, *Il sacro*, Feltrinelli, Milano 1976, 17-40.

<sup>33</sup> J.M. CASTILLO, *L'umanità di Dio*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2014, 16s. (corsivo dell'autore).

<sup>34</sup> Cfr. M. ELIADE, *Il sacro e il profano*, Bollati Boringhieri, Torino 1967, 25-28.

<sup>35</sup> J.M. VELASCO, *¿Crisis de Dios en la Europa de tradición cristiana?*, in AA.VV., *La fe perpleja. ¿Qué hacer? ¿Qué creer? ¿Qué decir?*, Tirant lo Blanch-Chaminade, Valencia 2012, 104.

Dio sarebbe una realtà, un essere «altro» in relazione con le «realtà del mondo» e con la sua totalità. «Altro» soprattutto in relazione al «soggetto umano».<sup>36</sup>

Si tratta, quindi, del Trascendente visto come un «altro» e – ciò che è ancora più complicato – sperimentato come un «tu strano» che però ci serve per proiettare i nostri desideri, soprattutto le due cose di cui abbiamo più bisogno e a cui più aneliamo: *potere* e *bontà*. Di conseguenza, abbiamo elaborato l'immagine di un Dio infinitamente potente e infinitamente buono. Strada facendo però abbiamo dimenticato che non si trattava del «Dio in sé», ma della nostra rappresentazione di Dio.

Superato l'orizzonte della nostra limitata immanenza, in definitiva, «la rappresentazione del Trascendente che abbiamo elaborato ci è venuta male. E non so se sia esagerato dire che per noi è stata fatale».<sup>37</sup> Questo per due ragioni: perché siamo dinanzi a un «Dio proiettivo» e per l'impossibilità di armonizzare nel Trascendente il potere senza limiti e la bontà altrettanto illimitata. Mi soffermo soltanto alla seconda, dove si trova l'autentica ragione del perché è venuto fuori un *Dio contraddittorio* e, a volte, un Dio addirittura *violento*.

Si è rivelato contraddittorio perché potere e bontà sono incompatibili, per esempio, con il male che circonda la vita umana; ecco perché non pochi autori parlano dell'«impossibile teodicea», palesando il fallimento della rappresentazione *razionale* di Dio che ci ha offerto la teologia.<sup>38</sup> La questione più drammatica non sta affatto nella contraddizione: il Trascendente si è rivelato piuttosto un *Dio pericoloso*, come purtroppo comproviamo ancor oggi, sia nella violenza più netta e tremenda che nella sibillina espropriazione mentale legata ad una fasulla «mistica dell'obbedienza» disposta dai cosiddetti «mediatori religiosi» all'interno dell'ingranaggio con cui si va istituzionalizzando la religione.

In conclusione, si può dire che «il punto centrale dell'attuale situazione religiosa è la convinzione che un Dio, che sembrava far parte delle evidenze naturali delle quali eravamo sicuri, è arrivato a un tale livello di non evidenza che non solo il mondo e la realtà nel suo complesso possono spiegarsi senza di lui, ma è arrivato a essere considerato teoricamente e praticamente come impossibile».<sup>39</sup> Ciò detto, bisogna fare attenzione ad un avvertimento determinante: il problema non ha le sue radici nel Trascendente, ma nelle nostre rappresentazioni del Trascendente.

### 3.2. Oltre la religione: l'«umanizzazione di Dio»<sup>40</sup>

Fermo restando che l'immanenza non ha accesso diretto alla trascendenza, bisogna riconoscere che l'essere umano è anche capace di «comprendere e sperimentare» simbolicamente il Trascendente che si rende a noi presente nella nostra immanenza. Ecco, in altre parole, il contributo più prezioso del cristianesimo per superare il problema: un uomo che ci rivela, ci fa conoscere e ci spiega il Trascendente. A ragione si può assicurare che «il centro del cristianesimo non è Dio, ma Gesù. [...] Il centro del cristianesimo non è il Trascendente, ma un essere umano. [...] Il centro del cristianesimo non è il divino, ma l'umano...: il Gesù terreno, nato, vissuto e morto

---

<sup>36</sup> *Ibidem*, 110.

<sup>37</sup> J.M. CASTILLO, *L'umanità di Dio*, 30.

<sup>38</sup> Ecco la conclusione di un'esaustiva analisi a questo riguardo: «La teodicea, in quanto intento speculativo di giustificare il male esistente e renderlo razionalmente compatibile con il postulato di un Dio buono ed onnipotente, è un fallimento» (J.A. ESTRADA, *La imposible teodicea. La crisis de la fe en Dios*, Trotta, Madrid 32003, 341).

<sup>39</sup> J.M. VELASCO, *¿Crisis de Dios en la Europa de tradición cristiana?*, 105.

<sup>40</sup> Cfr. J.L. MORAL, *L'incontro con Gesù di Nazaret*, 39-61.

nella Palestina del primo secolo”.<sup>41</sup>

«Dio nessuno lo ha mai visto», ma è in un uomo, in Gesù, che si manifesta, si fa comprensibile e *sperimentabile* il suo mistero ineffabile. In modo che incontriamo Dio in un essere umano che appartiene alla nostra immanenza; perciò, è anche giusto assicurare che – nel Nazareno – il Trascendente è entrato nella nostra immanenza, si è unito alla condizione umana. Per i cristiani, quindi, “Gesù rappresenta e significa che nell’umano e solo nell’umano possiamo incontrare Dio ed entrare in relazione con Dio”.<sup>42</sup> È proprio questo ciò che afferma la teologia quando parla del «mistero dell’Incarnazione» e dell’«evento dell’umanizzazione di Dio»: una comprensione completamente diversa, da una parte, della divinità e della nostra relazione con essa; dall’altra, della fede e della religione. Sicuramente è vero che, in Gesù di Nazaret, si realizza anche l’«evento della divinizzazione dell’uomo»; tuttavia quest’ultima poggia sull’umanizzazione di Dio, e non al contrario.

«E il Verbo si fece carne» (Gv 1,14): il prologo di Giovanni esprime in questo modo il mistero dell’umanizzazione di Dio; la teologia fatica a usare un linguaggio simile e preferisce parlare dell’Incarnazione di Dio (forse perché i cristiani hanno tenuto assai presente il dominio universale del «Dio onnipotente» – il *pantokrator* – che poi fu anche *caricato* di toni politici, poiché il titolo era stato utilizzato dagli imperatori di Roma). Ma lo sconcerto massimo arriva quando i vangeli fanno un passo in più. Non solo Dio si è umanizzato, Gesù aggiunge: ciò che facciamo a ogni essere umano è a Dio stesso che si fa. Era questa una delle più dense convinzioni del cristianesimo primitivo, riportata nella «descrizione del giudizio definitivo» di Matteo 25,31-46. Dapprima e senza paura di esagerare, bisogna dire che questo testo presenta «un altro modo di intendere e di vivere la religione». Gesù viene a dire – mi si passi la semplificazione –, da un lato, che l’elemento determinante della religione non è la fede, ma l’etica (un’etica ovviamente che scaturisce dalla fede o, in altre parole, l’etica è la realizzazione fondamentale della fede); dall’altro, che la chiave della salvezza non risiede, per così dire, nel sacro, ma nel profano, ossia, ciò che decide la nostra salvezza non è «il religioso», ma «il laico». Si dovrebbe aggiungere che “nel giudizio di Dio nemmeno si terrà conto di come ciascuno abbia affrontato i suoi problemi, ma i problemi degli altri. [...] Se vogliamo essere coerenti con il fondamento della nostra fede, il progetto cristiano non può essere un progetto di divinizzazione, ma un progetto di umanizzazione”.<sup>43</sup>

Stando così le cose, quanto si fa ripida la via dell’argomentazione per spiegare come mai i cristiani si siano allontanati – tante volte lungo la storia – dalle conclusioni precedenti! Già nel Nuovo Testamento, comunque, incomincia questa *complicazione* capitale della riflessione cristiana sia di ieri che di quella attuale, cioè, si opera un «cambio vitale» di prospettiva: da una «teologia di Gesù di Nazaret» – che è un pensare e interpretare secondo il movimento «da Gesù verso Dio», nella stessa direzione della sua vita e messaggio – a una teologia che pensa procedendo «da Dio verso Gesù» (e analogamente dalla Chiesa verso Gesù).<sup>44</sup>

In conclusione, da una parte, dobbiamo ripensare la trascendenza nella profondità dell’immanenza; dall’altra, dobbiamo comprendere e interpretare la rivelazione divina nella realizzazione umana.

<sup>41</sup> J.M. CASTILLO, *L’umanità di Dio*, 49.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 50.

<sup>43</sup> *Ibidem*, 69 (e Cfr. 49-109).

<sup>44</sup> A. TORRES QUEIRUGA, *Repensar la Cristología*, Verbo Divino, Estella 2001, 92-105.

### 3.3. L'orizzonte educativo dell'esperienza cristiana: umanesimo, cristologia e antropologia<sup>45</sup>

Sicuramente nella cristologia si trova il centro dell'identità e della teologia cristiane; per fortuna, la cristologia è uno dei trattati teologici che meglio ha ri-situato i suoi programmi di ricerca e le relative proposte, costruendole davvero «dal basso», attraverso un ripensamento a fondo dell'Incarnazione che ha portato a sostituire lo schema dello «scendere dal cielo» con quello del «nascere dalla terra». In questo modo, la cristologia ha aiutato a comprendere con maggiore chiarezza che solo nella concreta e reale umanità di Gesù diventa possibile svelare il mistero della sua divinità (Rahner parlava giustamente della cristologia come piena realizzazione dell'antropologia).<sup>46</sup>

Tuttavia e come accade con i cambiamenti esegetici, queste prospettive non arrivano o arrivano a malapena alla gente, in modo che si mantiene la funesta tendenza a pensare innanzitutto «Dio in sé stesso», piuttosto che immaginarlo – in base a quanto ci dicono le opere e le parole di Gesù di Nazaret – a partire dalla «relazione con noi». È ora di riconoscere che, in realtà, non sappiamo veramente com'è Dio se ci affidiamo alle nostre precomprensioni sulla divinità. Soltanto Gesù di Nazaret – e in lui, quale Cristo, ogni essere umano – ci svela il vero volto di Dio: più che nelle deduzioni a partire dalla nostra idea sulla divinità, il cammino corretto si trova nella rivelazione di Dio attuata in Gesù. In definitiva, e ce lo dicono le affermazioni del Credo e le formulazioni dei Concili, «oltre Gesù di Nazaret non vi sono ulteriori passi nella scoperta di Dio. Dio non sta dietro Gesù, sta in Gesù. Non vi è distanza da coprire tra Gesù e Dio».<sup>47</sup>

Gesù di Nazaret non solo ci rivela il vero volto di Dio, ci svela anche il vero volto dell'uomo. Il Vaticano II ci ricorda che «il mistero dell'essere umano trova vera luce nel mistero del Verbo incarnato» (GS 22). *Incontrare il Nazareno*, in questo senso, è indubbiamente un'esperienza educativa vitale per una vera crescita e maturazione delle persone. Inoltre, l'incontro con Gesù di Nazaret, il Cristo, costituisce per i cristiani il nucleo e perno fondamentale per identificare, unire e far roteare adeguatamente l'obiettivo dell'umanesimo – alla luce di un'antropologia secondo lo stile di vita del Nazareno –, le esperienze esistenziali e i processi educativi.

Ovviamente, solo posso presentare schematicamente quest'ultima tematica. Cerco di farlo in riferimento sia all'identità del professore di religione che alle dinamiche dell'«IRC».

#### ■ TORNARE AL «GESÙ STORICO» (cristologia fondamentale e implicazioni antropologiche)

Ecco la convinzione di base: pensare e ripensare a partire dalla convinzione che possiamo veramente capire quello che Dio fa e ci comunica perché non è altro che il cammino della crescita umana, della realizzazione dell'essere umano. In questa prospettiva, si dovrebbe parlare più di «teo-logica» che di semplice «teo-logia», cioè, della «logica di Dio» manifestata attraverso la vita del Nazareno.

Di conseguenza, dobbiamo tornare alla storia, ovvero a cercar di comprendere e interpretare tale logica a partire da un approccio storico alla figura di Gesù: un approccio cioè dal basso attraverso il quale capire come era il Nazareno, come intese la sua vita, quali furono i tratti fondamentali del suo operato e il contenuto esistenziale del suo messaggio, perché venne ucciso, in conclusione, come andò a finire l'avventura della sua vita. Abbiamo bisogno di una cristologia (e

<sup>45</sup> Cfr. J.L. MORAL, *L'incontro con Gesù di Nazaret*, pp. 63-92; 93-114; 177-202; 263-284.

<sup>46</sup> Cfr. K. RAHNER, *Corso fondamentale sulla fede*, Paoline, Cinisello Balsamo (MI) 1977, 45ss.

<sup>47</sup> J.R. BUSTO, *Cristologia per iniziare*, ADP, Roma 2006, 109.

antropologia) “concreta e realistica, che nella comprensione del mistero di Cristo non cerca lo straordinario e il miracoloso, come se Gesù di Nazaret fosse tanto più divino quanto meno umano. Al contrario, cercherà la divinità nella sua umanità, cioè nel modo – certamente peculiare e specifico – di attuarla nel realismo e nelle condizioni della nostra storia. Partirà, dunque, dallo stupore davanti al suo mistero, ma cercherà di avvicinarsi a esso non con come a qualcosa di strano e separato, ma di profondamente solidale con il nostro stesso mistero”.<sup>48</sup>

#### ■ «PRINCIPI-GUIDA» PER TORNARE A GESÙ E SCOPRIRE LA FRESCHEZZA DEL VANGELO

Dopo Gesù di Nazaret, le prime comunità narrarono la loro *esperienza* di vita e di salvezza, *traducendola* poco a poco in «enunciati di fede» costruiti in accordo allo schema mentale, la cultura e le circostanze dell’epoca. Riuscire a esprimere la fede con sosteneva una tale esperienza creava e crea, tra l’altro, un acuto problema di linguaggio e comunicazione.

Ecco tre condizioni o «principi-guida» sia per tornare oggi a Gesù che per scoprire la freschezza del Vangelo: 1/ *Radicamento esperienziale*, ovvero, il ritorno permanente sia alla vita storica di Gesù che all’esperienza cristiana originale (che poi si deve confrontare con quella attuale); 2/ *Aggancio antropologico*, ossia, l’ancoraggio «nell’umano» della fede e dell’esperienza religiosa; 3/ *Orientamento (e verifica) «pratico»*: l’attuazione cioè di una prassi coerente in grado di verificare il valore e il senso della vita cristiana.

#### ■ CREDIBILITÀ, RAGIONEVOLEZZA E «SENSO SALVIFICO» DELL’ESPERIENZA CRISTIANA

«Tutti viviamo di fede», ognuno con la sua, sia questa religiosa, razionale, umanitaria o di semplice interesse utilitaristico. E la mentalità moderna sfida tutti – cristiani e non cristiani, esseri umani religiosi o areligiosi, autentici o meno – a una revisione costante e al confronto aperto e critico delle basi su cui poggia la propria *fede vitale*, di qualunque forma essa sia.

L’esperienza cristiana – mi si permetta di nuovo una semplificazione che comporta tralasciare elementi che invece meriterebbero di essere presi in considerazione – si tesse attorno alla rivelazione (iniziativa divina), alla fede (risposta umana) e alla tradizione-Chiesa (vissuto del Popolo di Dio). La grande sfida antropologico-culturale del nostro tempo si ascrive, in tale intreccio, alla necessità di mostrare: 1/ La *credibilità* della rivelazione; 2/ La *ragionevolezza* della fede; 3/ Il *senso salvifico* della tradizione e della Chiesa.

#### ■ UN ESEMPIO: ABBÀ E IL REGNO DELLA VITA

Evidentemente, la «prassi di Gesù» costituisce il modello supremo di ogni vita ed esperienza cristiane. Simile affermazione, tuttavia, serve come riferimento in senso lato, in quanto la differenza di contesti culturali e religiosi fra Gesù e noi non consente una continuità diretta tra la sua prassi e la nostra. Inizialmente, pertanto, dobbiamo trovare alcune chiavi interpretative per ordinare la riflessione. Tali chiavi ben possono essere le due domande essenziali della vita, dalla cui risposta dipende la rotta dell’esistenza di ogni persona: 1/ «*Chi sono?*» (identità); 2/ «*Cosa devo fare con la mia vita?*» (vocazione-azione).

Una volta scelti i criteri interpretativi, il processo ermeneutico è relativamente semplice: dobbiamo analizzare come furono le risposte di Gesù di Nazaret a queste due domande, ossia, come vertebrò il Nazareno la sua vita esaminando il tema dell’identità e della vocazione-azione.

<sup>48</sup> A. TORRES QUEIRUGA, *Ripensare la risurrezione*, EDB, Bologna 2007, 31.

Scoprire che Dio è «Abbà» (amore paterno–materno), perciò lui «figlio», e vivere una passione incontenibile per la «causa del Regno», fino al punto di farla diventare il centro del suo messaggio, saranno in definitiva le due risposte che devono guidare sia l'incontro con Gesù che l'impegno dell'umanizzazione.

[moral@unisal.it](mailto:moral@unisal.it) ■



## Progetto educativo e IRC nelle «Indicazioni nazionali»

Cristina Carnevale\*

### Pedagogical Project for the Teaching of the Catholic religion in the National Guidelines

#### ► SOMMARIO

*A quasi 7 anni dalla pubblicazione delle Indicazioni per l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo d'Istruzione (DPR 11 febbraio 2010) e 5 anni da quelle per il Secondo Ciclo (DPR 20 agosto 2012), possiamo fare una sorta di bilancio sulla loro applicazione andando a rileggere questi documenti dal punto di vista del "progetto educativo". Vedremo in particolare come già la dimensione delle competenze inevitabilmente proietta l'IRC verso un orizzonte educativo: le Indicazioni IRC, infatti, inserendosi nel quadro delle finalità scolastiche, nella prospettiva della maturazione delle competenze (profili educativi scolastici), sono già di per sé orientate a un disegno educativo. Cercheremo poi di analizzare l'impianto pedagogico specifico che ha caratterizzato la definizione delle Indicazioni IRC rileggendone in particolar modo le introduzioni spesso sottovalutate, nonché andando a riscoprire le competenze attese come linee di progettazione educativa nell'IRC, fino ad individuare un elemento educativo di fondo comune a tutti i percorsi IRC nei diversi gradi di scuola da collocarsi tra persona, esistenza, linguaggio religioso e interpretazione della realtà.*

#### ► PAROLE CHIAVE

*Profili educativi scolastici; Indicazioni IRC impianto pedagogico dell'IRC; Progetto educativo IRC; Persona; Senso ed esistenza; Linguaggio religioso e interpretazione della realtà.*

\* **Cristina Carnevale**, docente di religione di Scuola Primaria nella Diocesi di Roma, è esperta in Scienze dell'Educazione e Pedagogia Religiosa, è formatrice di insegnanti di Religione in diverse Diocesi d'Italia, collabora con il Servizio Nazionale «IRC» e con l'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana per la formazione degli «IDR». È vicedirettrice della rivista educativo-didattica «L'Ora di Religione».

## Introduzione

A quasi 7 anni dalla pubblicazione delle Indicazioni per l'IRC per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo d'Istruzione<sup>1</sup> e 5 anni da quelle per il Secondo Ciclo,<sup>2</sup> possiamo fare una sorta di bilancio sulla loro applicazione andando a rileggere questi documenti dal punto di vista del progetto educativo dell'IRC. Le Indicazioni IRC dovrebbero aver avuto infatti la loro influenza sulla prassi progettuale e nell'azione d'aula di tanti Insegnanti di religione (Idr) in Italia con risvolti educativi non indifferenti.

In questo articolo vedremo come già la dimensione delle competenze inevitabilmente proietta l'IRC verso un orizzonte educativo:<sup>3</sup> le Indicazioni IRC, infatti, inserendosi nel quadro delle finalità scolastiche, nella prospettiva della maturazione delle competenze (profili educativi scolastici), sono già di per sé orientate ad un disegno educativo. Cercheremo poi di analizzare con più attenzione l'impianto pedagogico specifico che ha caratterizzato la definizione delle Indicazioni IRC rileggendone in particolar modo le introduzioni spesso sottovalutate, messe da parte e non lette, non considerate, nonché andando a riscoprire le competenze attese come linee di progettazione educativa nell'IRC.

### 1. Le «Indicazioni-IRC» nel progetto educativo scolastico

Ricordiamoci innanzitutto che le Indicazioni IRC sono state pensate nel contesto dei documenti ministeriali di indicazione generale per i diversi ordini e gradi di scuola, all'interno cioè delle "finalità scolastiche".<sup>4</sup> I documenti generali all'interno dei quali quindi dovremmo andare a ricercare l'orizzonte educativo delle diverse discipline scolastiche e quindi anche dell'IRC sono:

PRIMO CICLO	
<b>DM 254/2012</b>	Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo con il Profilo del bambino all'uscita dalla scuola dell'Infanzia e Profilo dello studente a fine Primo Ciclo.
SECONDO CICLO	
<b>DPR 87/2010</b>	<b>Regolamento PROFESSIONALI</b> con "Allegato A" Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali.
<b>DPR 88/2010</b>	<b>Regolamento TECNICI</b> con "Allegato A" Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici.
<b>DPR 89/2010</b>	<b>Regolamento LICEI</b> con "Allegato A": Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei

<sup>1</sup> Cfr. DPR 11 febbraio 2010: *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'IRC per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.*

<sup>2</sup> Cfr. DPR 20 agosto 2012: *Indicazioni per l'IRC nei Licei, Tecnici, Professionali e leFP.*

<sup>3</sup> La religione in se stessa ha un proprio orizzonte educativo se recupera la sua fondamentale dimensione umana-esistenziale; cfr. J. L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo della religione*, LAS, Roma 2014.

<sup>4</sup> Come peraltro già chiaramente previsto dal Concordato (vedi art. 9 punto 2 della Legge 25-3-1985, n. 121 - *Accordi di revisione del Concordato Lateranense fra Italia e Santa Sede*) e dalle Intese, sia quella attuale (*INTESA MIUR-CEI per l'IRC nelle scuole pubbliche*, 28 giugno 2012 - *Dpr 20 agosto 2012*, n. 175) che quelle precedenti (*Dpr 16-12-1985*, n. 751/*Dpr 23-6-1990*, n. 202 - *Intesa tra il MPI e lo CEI circa l'IRC nelle scuole pubbliche italiane*).

<i>I quali rimandano a...</i>	
<b>Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226</b>	<b>Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della L. 28 marzo 2003, n. 53</b>
con "Allegato A": Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione.	
<i>Altre competenze attese in ITALIA...</i>	
<b>DPR 139/2007</b>	<b>Innalzamento Obbligo Scolastico</b>
con Documento Tecnico e: – Allegato 1: Assi Culturali / – Allegato 2: Competenze chiave di Cittadinanza.	
<i>... e in EUROPA</i>	
<b>Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006</b>	
con allegate le competenze chiave per l'apprendimento permanente.	

### 1.1. Per il Primo Ciclo

Consideriamo il fatto che le Indicazioni IRC per Infanzia e Primo Ciclo (DPR 11 febbraio 2010) sono state pensate nel quadro educativo delle *Indicazioni per il curricolo* riguardanti tutte le altre discipline scolastiche. Ricordiamo che queste indicazioni generali furono diffuse inizialmente "in fase sperimentale" dal Ministro Fioroni;<sup>5</sup> oggi il documento sperimentale è stato sottoposto a revisione ad opera del MIUR e portato a promulgazione con il titolo *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*.<sup>6</sup>

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo prospettano fondamentalmente due profili educativi: quello riferito all'alunno in uscita dalla Scuola dell'Infanzia, alunno che si appresta ad entrare nella classe prima primaria (5-6 anni) e quello dello studente in uscita dalla secondaria di primo grado (14 anni). All'interno di tali profili possiamo cogliere numerose "aperture" in riferimento ad un prezioso contributo educativo che l'IRC può offrire in collaborazione con le altre discipline scolastiche.

Nel Profilo in uscita dall'Infanzia, ad esempio, si legge che il bambino dovrebbe aver "sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali"; tale area di competenza è promossa sicuramente anche dalle attività di IRC le quali comunque portano un contributo anche ad altre diverse aree di esperienza. Si veda l'intero Profilo educativo in uscita dalla Scuola dell'Infanzia qui sotto riportato.

<b>Profilo in uscita del bambino di Scuola dell'Infanzia</b> Indicazioni Nazionali per il curricolo (D. M. 254/2012)
<i>Al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base che strutturano la sua crescita personale:</i>
- Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui;
- Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto;
- Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti;
- Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici;
- Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali;

<sup>5</sup> Vedi Decreto Ministeriale 31 luglio 2007.

<sup>6</sup> Cfr. DM n. 254 del 16 novembre 2012.

- Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza;
- Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana;
- Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie;
- Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana;
- È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta;
- Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.

Nel Profilo a fine Primo Ciclo invece troviamo ad esempio la competenza relativa all' *utilizzo di strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco*; anche qui l'IRC riconosce in pieno il suo contributo educativo come disciplina con un patrimonio di sapere religioso che consente lo sviluppo di queste competenze. Molti altri nessi e legami interessanti è possibile rintracciare anche nel resto di questo Profilo educativo che riportiamo qui sotto.

#### PROFILO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

DM 254/2012, paragrafo "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione"

- iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità *in tutte le sue dimensioni*;
- avere consapevolezza delle proprie *potenzialità* e dei propri *limiti*;
- utilizzare gli strumenti di conoscenza per *comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco*;
- interpretare *i sistemi simbolici e culturali* della società;
- *orientare le proprie scelte* in modo consapevole;
- *rispettare le regole* condivise;
- *collaborare con gli altri per la costruzione del bene comune* esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità;
- *impegnarsi* per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri;
- dimostrare una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di *esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni*;
- analizzare dati e fatti della realtà e *verificare l'attendibilità* delle analisi proposte da altri;
- affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e avere *consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche*;
- orientarsi nello spazio e nel tempo dando espressione a *curiosità e ricerca di senso*;
- osservare ed interpretare ambienti, fatti, fenomeni e *produzioni artistiche*;
- possedere un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo;
- *avere cura e rispetto di sé*, come presupposto di un sano e corretto stile di vita;
- senso e necessità del rispetto della *convivenza civile*;
- mostrare attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, *azioni di solidarietà*, manifestazioni sportive non agonistiche, *volontariato*, ecc.;
- dimostrare originalità e spirito di iniziativa;
- assumere le proprie *responsabilità* e *chiedere aiuto* quando ci si trova in difficoltà e *fornire aiuto* a chi lo chiede;
- impegnarsi in campi espressivi, motori ed artistici che sono congeniali;
- *analizzare se stesso e misurarsi con le novità e gli imprevisti*;
- competenza in lingua inglese, seconda lingua europea;

- competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

## 1.2. Per il Secondo Ciclo

Notiamo che, mentre per il Primo Ciclo il profilo educativo è rintracciabile nelle Indicazioni pedagogico-didattiche, per il Secondo Ciclo non lo ritroviamo nelle *Indicazioni per i Licei* (D. M. 211/2010), o *Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012), *Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012), *Linee Guida leFP* (Decreto 4/2011), bensì lo ritroviamo “solo citato” nei Regolamenti, i quali a loro volta rimandano ad un documento anteriore (D. L.vo 17 ottobre 2005, n. 226, allegato A) che riporta “finalmente” il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del Secondo Ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione. È chiaro che i docenti che progettano la loro azione pedagogico-didattica e i percorsi di apprendimento degli studenti facendo uso delle Indicazioni e Linee Guida, non sempre hanno ben presente questo “lontano” profilo educativo. Seppure almeno nei Regolamenti dei Tecnici e Professionali si parli di “*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*”, in realtà si tratta per lo più di un “profilo di scuola”, come più onestamente viene dichiarato nel Regolamento dei Licei, dove si parla di “*Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei*”. In tali profili, infatti, più che delineare il contributo educativo delle diverse discipline all’educazione della persona dell’alunno, si sottolineano gli apprendimenti disciplinari, descrivendo per lo più l’offerta formativo-culturale del tipo di percorso scolastico. Per trovare invece un profilo “educativo” dello studente, sul piano delle competenze personali, in riferimento al Secondo Ciclo, occorre riferirsi ad altri documenti.

Il primo è appunto il Profilo del D.L.vo 226/2005. Come ricordano i Regolamenti dei Tecnici Professionali e, anche se in modo meno evidente, il Regolamento dei Licei, il Secondo Ciclo di istruzione e formazione ha infatti come riferimento unitario il profilo educativo, culturale e professionale definito da questo decreto.

Notiamo che, secondo questo profilo, tutto il Secondo Ciclo è finalizzato al processo educativo della crescita e della valorizzazione della persona umana, interessa la crescita educativa e culturale dei giovani (sapere unitario, dotato di senso), lo sviluppo dell’autonoma capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale; è chiaro quanto l’IRC possa portare un contributo a queste aree educative. Possiamo notare anche che in questo Profilo del Secondo Ciclo ci si attende che lo studente sia messo nella condizione di “*decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto a sé e al mondo civile, sociale, economico, religioso di cui fa parte e all’interno del quale vive; di gestirsi in autonomia; di «prendere posizione» e di «farsi carico» delle conseguenze delle proprie scelte*”. È chiara anche qui l’apertura al contributo formativo dell’IRC. Inoltre nell’articolazione del Profilo riguardante gli “strumenti culturali”, ritroviamo uno specifico riferimento all’IRC, laddove si parla del: “*Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l’identità spirituale e materiale dell’Italia e dell’Europa, ma anche l’importanza storica e attuale dei rapporti e dell’interazione con altre culture; collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell’esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, l’insegnamento della Religione Cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese*”.

Ma al di là di queste brevi annotazioni, tutto il Profilo del Secondo Ciclo, come quello dell'Infanzia e del Primo Ciclo, è gravido di "potenzialità educative" per un progetto di IRC. Lo riportiamo qui sotto in stralci per una riflessione più approfondita.

Stralci "Allegato A", Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226	
Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del Secondo Ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione	
<b>1. Identità</b>	
<b>a) Conoscenza di sé</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità attraverso rapporti costruttivi con adulti e coetanei;</li><li>- Riflettere sui contenuti appresi e sugli insegnamenti delle principali figure della cultura e della storia;</li><li>- Essere consapevoli delle proprie capacità, attitudini e aspirazioni e delle condizioni di realtà che le possono valorizzare e realizzare;</li><li>- Imparare a riconoscere e a superare gli errori e gli insuccessi, avvalendosi anche delle opportunità offerte dalla famiglia e dall'ambiente scolastico e sociale;</li><li>- Orientarsi consapevolmente nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili;</li><li>- Cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni;</li><li>- Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata dei problemi di cui è protagonista.</li></ul>	
<b>b) Relazione con gli altri</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto;</li><li>- Elaborare, esprimere e argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con gli altri;</li><li>- Porsi in modo attivo e critico di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni esterne;</li><li>- Collaborare, cooperare con gli altri e contribuire al buon andamento della vita familiare e scolastica;</li><li>- Rispettare le funzioni e le regole della vita sociale e istituzionale;</li><li>- Giungere al pieno esercizio dei diritti politici in maniera consapevole attraverso un dialogo critico, diretto e costante con gli adulti e con le istituzioni.</li></ul>	
<b>c) Orientamento</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conoscere i punti di forza e le debolezze della propria preparazione; verificare costantemente l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale; operare flessibilmente gli opportuni cambiamenti o integrazioni di percorso nella consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;</li><li>- Elaborare un'ipotesi per la prosecuzione degli studi, la ricerca del lavoro, la riconversione professionale (...);</li><li>- Elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita, proiettato nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori, che tenga conto, realisticamente, del percorso umano e scolastico intervenuto;</li><li>- Vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo.</li></ul>	
<b>2. Strumenti culturali</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborare un autonomo metodo di studio che avvalori sia il proprio stile di apprendimento, sia la natura e la complessità dei problemi interdisciplinari e degli argomenti disciplinari incontrati;</li><li>- Ragionare sul perché e sul come di problemi pratici e astratti (...);</li><li>- Associare e classificare in livelli gerarchici differenti vari aspetti di un problema e maturare competenze di giudizio e di valutazione;</li><li>- Superare i limiti di prospettive d'analisi troppo parziali (...);</li><li>- Leggere e produrre testi di differenti dimensioni e complessità e adatti alle varie situazioni interattive;</li><li>- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire in maniera costruttiva il confronto sociale ed ottenere il riconoscimento della legittimità del proprio punto di vista (...);</li><li>- Orientarsi entro i principali generi letterari (...);</li><li>- Sviluppare il gusto per l'opera d'arte verbale, per l'espressione e per la densità del pensiero (...);</li><li>- Utilizzare efficacemente codici, tra loro integrati o autonomi, anche diversi dal codice verbale (fotografia, cinema, web e in generale ipertesti, teatro);</li></ul>	

- Leggere un'opera d'arte, contribuire alla valorizzazione del patrimonio artistico ed ambientale e apprezzare il linguaggio musicale nelle sue diverse forme;
- Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa, ma anche l'importanza storica e attuale dei rapporti e dell'interazione con altre culture; **collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, l'insegnamento della Religione Cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese;**
- Operare confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse (...);
- (...) Comparare diverse teorie scientifiche e collocarle nel loro contesto storico e culturale (...);
- Mettere in relazione la tecnologia con i contesti socio-ambientali e con i processi storico-culturali che hanno contribuito a determinarla (...);
- Utilizzare strumenti di consultazione e strumenti informatici per ricavare documentazioni, elaborare grafici e tabelle comparative, riprodurre immagini e riutilizzarle, scrivere ed archiviare, in prospettiva teorica e/o professionale;
- Essere consapevoli delle potenzialità comunicative dell'espressività corporea e del rapporto possibile con altre forme di linguaggio (...);

### 3. Convivenza civile

- (...) rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici (...);
- Conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali;
- Essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica;
- Esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali;
- Partecipare al dibattito culturale;
- Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate;
- Prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale;
- Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità;
- Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo.

Gli altri documenti a cui dobbiamo far riferimento per collocare l'orizzonte educativo dell'IRC nel Secondo Ciclo comprendono le competenze dell'obbligo scolastico in Italia<sup>7</sup> e delle Raccomandazioni Europee.<sup>8</sup> Anche in riferimento a questi profili di competenza è possibile far emergere il contributo educativo dell'IRC: ad esempio, in riferimento alle *competenze sociali e civiche*, alla *consapevolezza ed espressione culturale*, ma anche *all'agire in modo autonomo e responsabile e risolvere problemi*. Si noti l'elenco completo delle competenze qui sotto riportate.

<sup>7</sup> Cfr. DPR 139/2007, allegato 2: Competenze chiave di cittadinanza.

<sup>8</sup> Cfr. Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (allegate alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006).

**COMPETENZE CHIAVE EUROPEE  
per l'apprendimento permanente**

*(allegate alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006)*

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

**COMPETENZE DI CITTADINANZA SCUOLA ITALIANA DELL'OBBLIGO**

*(DPR 139/2007,*

*allegato 2: Competenze chiave)*

- Imparare ad imparare;
- Progettare;
- Comunicare;
- Collaborare e partecipare;
- Agire in modo autonomo e responsabile;
- Risolvere problemi;
- Individuare collegamenti e relazioni;
- Acquisire ed interpretare l'informazione.

## 2. La visione pedagogica delle «Indicazioni IRC»

Andiamo ora invece a rileggere le Indicazioni IRC con l'intento di scorgervi una visione pedagogica, delle linee di progettazione educativa, un impianto pedagogico che stimoli ad ideare al meglio un progetto educativo nella pratica dell'IRC tenendo presente la prospettiva dei profili scolastici. Lo faremo in primo luogo rileggendo le introduzioni, spesso sottovalutate, messe da parte e non lette, non adeguatamente considerate e poi riscoprendo le competenze attese nella prospettiva di un apporto educativo alla maturazione personale degli alunni/studenti.

### 2.1. Nella scuola dell'Infanzia

Per quanto riguarda i Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e gli Obiettivi di Apprendimento dell'IRC per la Scuola dell'Infanzia, nella breve introduzione leggiamo quanto segue:

*Le attività in ordine all'insegnamento della religione cattolica, per coloro che se ne avvalgono, offrono occasioni per lo sviluppo integrale della personalità dei bambini, aprendo alla dimensione religiosa e valorizzandola, promuovendo la riflessione sul loro patrimonio di esperienze e contribuendo a rispondere al bisogno di significato di cui anch'essi sono portatori. Per favorire la loro maturazione personale, nella sua globalità, i traguardi relativi all'Irc sono distribuiti nei vari campi di esperienza.*

Queste poche righe sono dense di visione pedagogica. Si afferma infatti che le attività di IRC – riferite a tutti e cinque i campi di esperienza (*il sé e l'altro; il corpo in movimento; linguaggi, creatività, espressione - oggi "immagini, suoni, colori"; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo*) e non ad un solo campo di esperienza – possono offrire un contributo educativo in quanto:

- offrono occasioni per lo sviluppo integrale della personalità dei bambini, per favorire la loro maturazione personale, nella sua globalità;
- aprono alla dimensione religiosa e la valorizzano;
- promuovono la riflessione dei bambini sul loro patrimonio di esperienze;
- contribuiscono a rispondere al bisogno di significato di cui anche i bambini sono portatori.



Nei diversi campi di esperienza ritroviamo aree di sviluppo (competenze) che possono essere promosse attraverso le specifiche attività di Religione Cattolica e che riguardano:

- un positivo senso di sé e relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose;
- manifestazione della propria interiorità, immaginazione e emozioni;
- espressione creativa del proprio vissuto religioso;
- comunicazione significativa anche in ambito religioso;<sup>9</sup>
- sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, abitandola con fiducia e speranza.

## 2.2. Nella scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado

Anche nei Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e gli Obiettivi di Apprendimento dell'IRC nel Primo Ciclo troviamo ulteriori elementi che possono aiutarci a delineare i contorni del progetto educativo IRC secondo le Indicazioni Nazionali.

Nell'introduzione al documento di indicazione nazionale si legge infatti che:

- l'IRC si colloca nell'area linguistico-artistico-espressiva;<sup>10</sup>
- fa sì che gli alunni riflettano e si interrogano sul senso della loro esperienza per elaborare ed esprimere un progetto di vita, che si integri nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo;
- 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;
- il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona;
- il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti;
- l'IRC, mentre offre 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;
- l'IRC è offerto nel rispetto della libertà di coscienza;
- la proposta educativa dell'IRC consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso...) e sollecita il confronto con la risposta maturata nella tradizione cristiana nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità differenziate a seconda della specifica fascia d'età;
- l'IRC favorisce un confronto mediante il quale la persona, nell'esercizio della propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita;

---

<sup>9</sup> A tal proposito vedi avanti paragrafo "Progetto educativo IRC: persona, linguaggio religioso e visione della realtà".

<sup>10</sup> A questo riguardo vedi avanti paragrafo "Progetto educativo IRC: persona, linguaggio religioso e visione della realtà".

- l'IRC porta un contributo alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso;
- l'IRC propone percorsi di sintesi che, da una peculiare angolatura, aiutino gli alunni a costruire mappe culturali in grado di ricomporre nella loro mente una comprensione unitaria della realtà. I traguardi per lo sviluppo delle competenze sono formulati in modo da esprimere la tensione verso tale prospettiva e collocare le differenti conoscenze e abilità in un orizzonte di senso che ne espliciti per ciascun alunno la portata esistenziale;
- gli obiettivi di apprendimento per ogni fascia d'età sono articolati in quattro ambiti tematici, tenendo conto della centralità della persona di Gesù Cristo: - *Dio e l'uomo, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo*; - *la Bibbia e le fonti, per offrire una base documentale alla conoscenza*; - *il linguaggio religioso, nelle sue declinazioni verbali e non verbali*; - *i valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale.

I traguardi di competenza a fine Primaria e fine Secondaria di primo grado, richiamano con meno evidenza il contributo educativo dell'IRC, esplicitando competenze più spiccatamente "disciplinari" e meno "personali, anche se non le escludono del tutto. Ritroviamo infatti competenze come:

- sapersi interrogare sul valore della vita e degli insegnamenti di Gesù, o sul valore di festività cristiane centrali come la Pasqua e il Natale, collegando tutto ciò alle tradizioni del proprio ambiente di vita;
- collegare alla propria esperienza il patrimonio di esperienza religiosa ebraico-cristiana presente nella Bibbia;
- confrontarsi con l'esperienza religiosa distinguendo la specificità della proposta di salvezza del cristianesimo come testimoniata dalla Chiesa.

Come si nota, la "competenza" si evidenzia nel momento in cui il sapere religioso cristiano-cattolico diviene risorsa personale per interpretare se stessi e il mondo intorno a sé.

### 2.3. Nel Secondo Ciclo

Come sappiamo, il testo delle Indicazioni IRC per il Secondo Ciclo è suddiviso in 4 allegati: per Licei, Istituti Tecnici, Professionali e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Nelle Indicazioni per l'IRC nei Licei, nel profilo generale, dal punto di vista del progetto educativo dell'IRC, possiamo cogliere i seguenti elementi:

1. l'IRC risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano;
2. si colloca nel quadro delle finalità della scuola;
3. contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro;

4. partecipa allo sviluppo degli assi culturali,<sup>11</sup> con la propria identità disciplinare, assume il profilo culturale, educativo e professionale dei licei;
5. si colloca nell'area linguistica e comunicativa, tenendo conto della specificità del linguaggio religioso<sup>12</sup> e della portata relazionale di ogni espressione religiosa;
6. offre un contributo per l'interpretazione della realtà, per la lettura e la valutazione del dato religioso, per la considerazione degli effetti che storicamente la religione cattolica ha prodotto e produce nella cultura italiana, europea e mondiale;
7. si collega, per la ricerca di significati e l'attribuzione di senso, all'area scientifica, matematica e tecnologica;
8. lo studio della religione cattolica è risorsa di senso per la comprensione di sé, degli altri e della vita (per una riflessione sistematica sulla complessità dell'esistenza umana nel confronto aperto fra cristianesimo e altre religioni, fra cristianesimo e altri sistemi di significato);
9. nell'attuale contesto multiculturale, educa all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace.

Nel profilo generale delle Linee Guida per l'IRC negli Istituti Tecnici e Professionali (e IeFP) notiamo che vengono ripresi i punti 1,2,3,4,5 e 8,9 dei Licei (facendo riferimento al Profilo dei Tecnici e Professionali); si richiamano poi in modo più esplicito e concreto alcune competenze quali:

- agire in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e ispirare i propri comportamenti personali e sociali;
- porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi;
- orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico (o per i Professionali: a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale);
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro;
- riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione (o per i Professionali: comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'organizzazione, allo svolgimento dei processi produttivi e dei servizi);
- collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità dei saperi;
- cogliere l'importanza dell'orientamento al risultato, del lavoro per obiettivi e della necessità di assumere responsabilità nel rispetto dell'etica e della deontologia professionale;
- saper interpretare il proprio autonomo ruolo nel lavoro di gruppo;
- essere consapevole del valore sociale della propria attività, partecipando attivamente alla vita civile e culturale a livello locale, nazionale e comunitario;

---

<sup>11</sup> A tal proposito vedi avanti paragrafo "Progetto educativo IRC: persona, linguaggio religioso e visione della realtà".

<sup>12</sup> *Ibidem*.

- lettura critica del rapporto tra dignità umana, sviluppo tecnico, scientifico, ed economico, nel confronto aperto tra cristianesimo e altre religioni, tra cristianesimo e altri sistemi di significato.

Lo specchietto che segue mostra l'unitarietà della proposta culturale-educativa dell'IRC nel Secondo Ciclo, ma anche le principali peculiarità delle declinazioni secondo i differenti profili formativi legati al tipo di scuola o percorso di istruzione.<sup>13</sup>

IRC NEL SECONDO CICLO E NELL'leFP			
Stessa finalità culturale-educativa unitaria (formazione piena della persona umana e cura della sua dimensione religiosa umana nel confronto libero e critico con la tradizione cristiano-cattolica)			
Medesimi "contenuti" fondanti (soprattutto nel primo biennio – obbligo scolastico)			
Profili di "competenza" diversificati secondo i diversi tipi di Scuola Secondaria Superiore e percorsi di leFP:			
LICEI	TECNICI	PROFESSIONALI	leFP
Valorizzazione delle particolari opportunità di approfondimento culturale legate ai <b>diversi percorsi liceali</b> (artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane) al fine di promuovere nello studente la competenza del <i>cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo.</i>	Offrire contenuti e strumenti per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, <b>sviluppo tecnico, scientifico ed economico</b> , secondo le specifiche esigenze formative dei diversi indirizzi del settore scolastico di riferimento ( <i>economico; tecnologico</i> ), così che lo studente possa <i>cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica.</i>	Offrire contenuti e strumenti per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, <b>sviluppo sociale e mondo della produzione</b> , secondo le specifiche esigenze formative dei diversi indirizzi del settore scolastico di riferimento ( <i>servizi; industria e artigianato</i> ), così che lo studente possa <i>cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità.</i>	Offrire contenuti e strumenti per una formazione personale arricchita dal confronto sistematico con la concezione cristiano-cattolica del mondo e della vita <b>che possa qualificare anche l'esercizio professionale in vista di un consapevole inserimento nel mondo civile e lavorativo.</b> L'allievo sarà messo in grado di <i>cogliere i segni del cristianesimo e il loro significato nella cultura e nelle tradizioni in relazione alla propria figura professionale.</i>

Come si nota anche nello specchietto che segue, le competenze indicate al termine del primo biennio e la prima competenza nel proseguimento degli studi sono sostanzialmente identiche in tutti i percorsi scolastici, per richiamare l'unitarietà dal punto di vista della dignità educativa dell'IRC in ogni percorso. Si diversificano invece le ultime due competenze.

Competenze IRC - Secondo Ciclo di istruzione e formazione – DPR 20 agosto 2012
In corsivo le competenze uguali in ogni percorso. Cambiano solo le ultime due competenze nel proseguimento degli studi.
LICEI
<b>Al termine del primo biennio</b> , che coincide con la conclusione dell'obbligo di istruzione e quindi assume un valore paradigmatico per la formazione personale e l'esercizio di una cittadinanza consapevole, lo studente sarà in grado di:

<sup>13</sup> Cfr. C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici - Il Capitello, Torino 2013, 34-41.

- costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa;
- valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose;
- valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano.

**Al termine dell'intero percorso di studio, l'Irc metterà lo studente in condizione di:**

- sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà "in un contesto multiculturale"; (il virgolettato manca nella Qualifica IeFP);
- cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo;
- utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.

#### TECNICI

- (...) cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica;
- utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto ai contributi della cultura scientifico-tecnologica.

#### PROFESSIONALI

- (...) cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità;
- utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità.

#### IeFP

- (...) cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura, per una lettura consapevole del mondo del lavoro e della società contemporanea;
- utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità.

### 3. Progetto educativo IRC: persona, linguaggio religioso e visione della realtà

Dopo questa lettura analitica, possiamo domandarci:

- esiste un elemento educativo di fondo comune a tutti i percorsi IRC nei diversi gradi di scuola?
- Possiamo rintracciare una dimensione pedagogica che armoniosamente leghi l'intero curricolo in verticale dell'IRC facendo da base indispensabile in un progetto educativo IRC?

Ancora una volta sono le Indicazioni IRC che ci orientano. In primo luogo, possiamo notare come in più punti si sottolinei che l'IRC in tutti i gradi di scuola è per la formazione piena della persona (prevista anche come principio costituzionale):<sup>14</sup> il confronto con i contenuti della religione cattolica, nel rispetto della libertà di coscienza dell'alunno, è da considerarsi come risorsa

<sup>14</sup> Cfr. Costituzione Italiana, art. 3 che recita: "... È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana". Cfr. anche G. BERTAGNA– G. SANDRONE BOSCARINO, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009; CEI – SERVIZIO NAZIONALE IRC (a cura di), *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*, Elledici, Leumann-Torino 2009.

educativa sul piano dell'identità (progetto di vita), della relazionalità, del senso dell'esistenza aperta al trascendente. Questo è un primo elemento educativo unitario da tener presente.

In secondo luogo, possiamo rintracciare una peculiare competenza trasversale richiesta in tutti i percorsi IRC dei diversi ordini e gradi di scuola: si tratta del linguaggio religioso. Le Indicazioni IRC di ogni ordine e grado richiamano infatti il valore del linguaggio religioso, così come si "colora" nella specifica tradizione cristiano-cattolica. Le aree di fondo in cui l'IRC è stato pensato, nel quadro dell'organizzazione del curriculum scolastico, richiamano infatti la sfera del linguaggio:

- nella Scuola dell'Infanzia, il bambino dovrebbe avviarsi a mettere in atto una comunicazione significativa anche in ambito religioso;
- nel Primo Ciclo, l'IRC è stato pensato nell'area linguistico-artistico-espressiva;<sup>15</sup> ricordiamo anche che vi è anche uno specifico ambito degli Obiettivi di Apprendimento denominato "Il linguaggio religioso";
- nel Secondo Ciclo, in riferimento agli Assi Culturali del Regolamento dell'Obbligo,<sup>16</sup> l'IRC si colloca nell'asse dei linguaggi, per il valore del linguaggio religioso nell'interpretazione della realtà.

Ciò ha delle chiare implicazioni sul piano educativo.

Seppure è chiaro che rimangono aperti i contatti con le altre aree disciplinari o assi culturali (pensiamo ad esempio alle connessioni tra IRC e storia, IRC e scienze, filosofia, musica, arte, ecc.), l'IRC è pensato nell'ambito del linguaggio. Perché questa scelta?

Vi sono principalmente due motivi che hanno portato a collocare l'IRC nell'area del linguaggio:

- a) in primo luogo, un inserimento in un ambito ad esempio prevalentemente "storico" avrebbe potuto far pensare ad un IRC legato solo al passato e non anche a una fede vissuta da una comunità viva e operante oggi; l'area linguistico-artistico-espressiva inoltre favorisce una valorizzazione della dimensione di significatività propria dell'IRC che si lega a profonde domande di senso, alla ricchezza artistica propria della tradizione cristiana italiana ed europea, all'espressività propria del sentire religioso cattolico; infine, il linguaggio è fondamentalmente comunicazione intesa come relazione: in questo senso il linguaggio religioso cristiano apre alle dimensioni del dialogo, dell'incontro, della comunione, dell'accoglienza, della gratuità, dell'amore;<sup>17</sup>
- b) un altro e più radicale motivo riguarda poi il fatto che il linguaggio religioso, nella peculiare forma del linguaggio cristiano-cattolico educa ad un peculiare "sguardo sulla realtà": come le scienze offrono una visione scientifica della realtà, la storia uno sguardo storico, la poesia uno sguardo poetico, l'arte una sensibilità artistica e così via, la religione offre una particolare competenza nella lettura e interpretazione della realtà, lettura diversa dai

---

<sup>15</sup> Seppure oggi nelle *Indicazioni Nazionali per il Curriculum* uscite "revisionate" (nel 2012), dopo la pubblicazione delle *Indicazioni IRC per il Primo Ciclo* (2010), non vi sia più una netta suddivisione delle discipline in aree (linguistico-artistico-espressiva, storico-geografica, matematico-scientifico-tecnologica), queste sono comunque considerate come dimensioni progettuali lasciate alla libera considerazione degli insegnanti.

<sup>16</sup> Asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale; cfr. DM 139/2007, allegato 2.

<sup>17</sup> Cfr. G. MORANTE, *Linguaggio e IRC* in Z. TRENTI, *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann-Torino 2004.

confini scientifici, storici e così via. Si tratta di una competenza ermeneutica della realtà,<sup>18</sup> sia in riferimento al senso dell'esistenza, sia in relazione al contesto multiculturale in cui siamo immersi. Imparare un linguaggio, confrontarsi con un linguaggio religioso, quello cristiano, porta con sé in fondo il considerare una certa visione della realtà, quella legata alla religione cristiano-cattolica, visione che ci consente di cogliere dimensioni, valori altrimenti indicibili, che posso avere la loro incidenza sulla vita personale e socio-relazionale, anche in un confronto interculturale. Di fronte alla realtà, alle più complesse esperienze umane, se indosso “gli occhiali della religione”, e della religione cristiano-cattolica in particolare, cosa vedrò?

In riferimento alle potenzialità del linguaggio religioso come visione della realtà, consideriamo che l'IRC, agganciandosi in particolar modo al linguaggio biblico, fortemente segnato dal valore simbolico, può promuovere una competenza dei simboli (come caso speciale della competenza ermeneutica) svolgendo così una funzione pedagogica fondamentale, aprendo i ragazzi alla percezione simbolica in virtù della quale le cose, le esperienze, le situazioni diventano un segno, rinviano a qualcosa d'altro, di trascendente (dimensione religiosa).<sup>19</sup> I simboli aprono a dimensioni profonde della realtà e dell'intimo dell'uomo, facendo appello a intuizioni ed evidenze emotivo-riflessive. In questo senso i simboli sono decisivi per una percezione religiosa della realtà e della vita. Chi è incapace della visione e rielaborazione simbolica, vive come se questo strato profondo/religioso non esistesse. È dunque urgente formare su questo piano la persona umana così che possa accedere ad un suo pieno sviluppo. In questa prospettiva, il testo biblico, come ribadito peraltro sempre dalle Indicazioni IRC, diviene stimolo e fonte principale in un progetto educativo IRC.

cristinacarnevale@tiscali.it ■

---

<sup>18</sup> Cfr. Tutta la ricerca e le sperimentazioni legate alla Pedagogia e alla Didattica Ermeneutico-Esistenziale ad indirizzo costruttivo-collaborativo portate avanti dall'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana in riferimento all'IRC; vedi Z. TRENTI, *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma 2001; ID, *Il linguaggio nell'educazione religiosa*, Elledici, Leumann-Torino 2008; Z. TRENTI-R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Elledici, Leumann-Torino 2006.

<sup>19</sup> Cfr. anche Z. TRENTI, *Opzione religiosa*, cit.; ID, *Il linguaggio nell'educazione religiosa*, cit.; Z. TRENTI-R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, cit. Si vedano anche alcuni esempi di linguaggio biblico e percezione simbolica, nonché il gioco degli occhiali magici e linguaggio religioso in C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici - Il Capitello, Torino 2013, 51-52 e 53-55.

# Collana «CER»

(**C**ATECHETICA,  
**E**DUCAZIONE  
**E** **R**ELIGIONE)

# dell'«ICA»

Editrice «LAS» - ROMA

**cer**

catechetica, educazione e religione

Pietro Braido

# Storia della catechesi

3. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1450-1870)



**cer**

catechetica, educazione e religione

Antonino Romano

# l'Omelia come rito comunicazionale



LAS - ROMA

**cer**

catechetica, educazione e religione

José Luis Moral

# L'incontro con Gesù di Nazaret

Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana



LAS - ROMA



## **Progettare e sviluppare un curriculum pedagogico-didattico per competenze**

---

**Michele Pellerrey\***

### **Designing and Developing a Pedagogical-didactic Curriculum for Competence**

#### **► SOMMARIO**

*La necessità di progettare il curriculum di insegnamento delle varie discipline da parte dell'istituzione scolastica deriva dalle norme previste dai Decreti delegati degli anni settanta. Ciò è stato ribadito ed esteso anche al singolo docente da parte del Regolamento sull'autonomia scolastica, inserendo in tale contesto come obiettivi fondamentali da raggiungere lo sviluppo di specifiche competenze. Tuttavia, in genere, i docenti non sono stati adeguatamente preparati non solo a impostare i loro progetti di insegnamento secondo metodologie valide e produttive, ma, soprattutto, a realizzarli sistematicamente ed efficacemente. A questo proposito vengono offerti alcuni suggerimenti operativi.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Progetto educativo; Sviluppo delle competenze; Modelli di progettazione.*

\* **Michele Pellerrey** è professore ordinario emerito di Didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. Perché insistere sulla progettazione di un curricolo per competenze? Breve richiamo della normativa vigente

L'attenzione per la fase progettuale di un curricolo scolastico ha avuto inizio in Italia con i Decreti Delegati degli anni settanta. Prima ci si riferiva al piano didattico che ogni insegnante doveva impostare all'inizio di ogni anno per quanto riguardava il suo insegnamento da svolgere secondo i programmi vigenti.

La svolta cruciale, e mal digerita, si è avuta con il Regolamento attuativo (1999) della legge Bassanini (1997) sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. Lo Stato non poteva più imporre un programma articolato annuale, bensì delineare solo gli obiettivi generali e specifici d'apprendimento per i vari cicli o segmenti scolastici, mentre alle singole istituzioni spettava il compito di delineare i curricoli che dovevano portare al loro conseguimento anno per anno.

Per favorire l'attività progettuale e programmatoria delle istituzioni scolastiche il Ministero dell'Istruzione ha predisposto quelle che sono state chiamate nei vari casi: a) Indicazioni nazionali per lo sviluppo del curricolo scolastico per primo ciclo e per licei; b) Linee guida per lo sviluppo del curricolo per gli istituti tecnici e quelli professionali).

Sia nel caso del primo ciclo di istruzione, sia nel caso del riordino del secondo ciclo di istruzione e formazione è stato introdotto a livello di obiettivi generali d'apprendimento il concetto di competenza, derivandolo dalla definizione adottata a livello europeo. Le competenze indicano "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Esse sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

Conclusione: le singole istituzioni scolastiche, a partire dai documenti normativi (regolamenti) e orientativi (indicazioni e linee guida), sono tenute a progettare i loro curricoli impostandoli in modo da promuovere le competenze previste. In questo quadro il singolo docente deve fare la stessa cosa per quanto riguarda il suo insegnamento.

Ciò è richiamato chiaramente nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*. Ogni scuola predispose il curricolo all'interno del Piano dell'Offerta Formativa con riferimento al profilo per competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina. A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione tra le discipline e alla loro possibile aggregazione per aree.

Tali impegni sono progressivamente ancor più resi urgenti dallo sviluppo di quanto previsto dal regolamento sull'autonomia circa la certificazione delle competenze ai vari livelli scolastici: a) primaria; b) secondaria di primo grado; c) biennio del secondo ciclo; d) fine del secondo ciclo di istruzione.

## 2. Un'estensione dell'impegno educativo scolastico ad ambiti formativi della persona umana

Negli anni settanta-ottanta ebbe luogo una polemica tra quanti insistevano sul ruolo educativo della scuola e quanti ritenevano compito fondamentale delle istituzioni scolastiche quello

istruttivo, basato su un insegnamento delle discipline di studio. L'evoluzione sociale, l'introduzione di un concetto di competenze da promuovere che includono componenti di atteggiamento e di valore, la stessa domanda formativa proveniente dal mondo del lavoro, oggi impone una visione integrata tra dimensione propriamente educativa e dimensione più specificatamente istruttiva. In altre parole viene richiesto alla scuola l'elaborazione di un piano dell'offerta formativa che includa elementi di promozione di competenze personali che portino allo sviluppo di senso di responsabilità, capacità di relazione, capacità di comunicazione e di collaborazione nel lavoro con gli altri, progettazione progressiva di vita futura, ecc.

Ad esempio, nel profilo finale per competenze alla fine del primo ciclo si afferma, tra l'altro, che lo studente al termine del ciclo: "Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. [...] Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc. Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede".

Il quadro di riferimento che se ne può trarre assume questa prospettiva. A un livello più esterno e generale vanno considerate le competenze che permettono alla persona di crescere nella propria identità personale, culturale e professionale e di orientarsi nel mondo sociale, civile, religioso e lavorativo. Il loro perseguimento dovrebbe informare tutta l'attività formativa e didattica, a tutti i livelli, secondo una prospettiva progressiva e sistematica. Si possono citare a esempio:

- *Competenze nel progettare la propria vita e la propria professionalità con spirito di iniziativa e di imprenditorialità e con senso di solidarietà e partecipazione alla vita comunitaria.*
- *Competenze relazionali e comunicative, relative sia alla interazione tra persone, sia alla collaborazione nello studio e nel lavoro.*
- *Competenze nell'interagire nel contesto di vita comunitaria, anche ecclesiale, e naturale rispettando le persone, le tradizioni e l'ambiente.*

A un livello più interno si possono considerare le competenze che radicano lo studente nella cultura, nella storia e nella geografia della propria terra, della propria nazione, dell'Europa e del mondo; quelle che favoriscono lo sviluppo e la valorizzazione delle forme espressive di sé e dei propri sentimenti, lo sviluppo armonico del proprio corpo e la cura della propria e altrui salute; quelle che l'aiutano a orientarsi nel mondo civile, sociale, professionale e religioso. Si possono citare a esempio:

- *Competenze e sensibilità nell'ambito delle espressioni culturali che radicano la propria identità sia a livello locale, sia nazionale, sia europeo, sia internazionale.*

- *Competenze tecniche e professionali che permettono di orientarsi prima e di inserirsi poi nel mondo della produzione di beni e servizi.*
- *Competenze sociali e civiche, che permettono di partecipare in maniera consapevole, attiva e responsabile alla vita democratica del Paese.*

Infine vanno considerati interventi diretti allo sviluppo della padronanza di competenze che fanno da fondamento alle altre, quali condizioni di realizzazione. Si possono citare a esempio:

- *Competenze fondamentali nella lingua italiana che portano a padroneggiarla sia nella comunicazione orale, sia in quella scritta.*
- *Competenze fondamentali nel leggere, ascoltare, esprimere i propri pensieri, interagire, scrivere nelle lingue straniere.*
- *Competenze fondamentali nella valorizzazione dei concetti e delle procedure matematiche sia nella vita quotidiana, sia nello studio delle varie discipline scientifiche e tecnologiche, sia nelle professionalità specifiche.*
- *Competenze che permettono di utilizzare concetti, principi, teorie scientifiche per dare significato ai fenomeni naturali, per dare fondamento ai processi e ai prodotti tecnologici, per comprendere e risolvere problemi sia di natura scientifica, sia di natura sociale.*
- *Competenze tecnologiche e tecnico-pratiche nel fruire in maniera consapevole e produttiva delle varie tecnologie e in particolare delle differenti tecnologie della comunicazione.*

### **3. Promuovere lo sviluppo di effettive competenze**

Una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri.

Un ruolo centrale, come risulta dalla stessa definizione europea di competenza, è svolto dalla qualità delle conoscenze e delle abilità sviluppate nei vari ambiti di studio. Esse infatti devono essere non solo acquisite a un buon livello di comprensione e di stabilità ma devono anche rimanere aperte a una loro mobilitazione e valorizzazione nel contesto di ogni attività di studio, di lavoro o di una vita sociale. La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze dunque non può non tener conto della necessità che le conoscenze fondamentali da questa implicate siano acquisite in maniera significativa, cioè comprese e padroneggiate in modo adeguato, che le abilità richieste siano disponibili a un livello confacente di correttezza e di consapevolezza di quando e come utilizzarle, che si sostenga il desiderio di acquisire conoscenze e sviluppare abilità nell'affrontare compiti e attività che ne esigono l'attivazione e l'integrazione.

Per questo è necessario l'individuazione chiara delle conoscenze e abilità fondamentali che le varie competenze implicano e del livello di profondità e padronanza da raggiungere e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio delle conoscenze, delle abilità già acquisite ed evidenziate da parte dello studente (o, eventualmente, delle competenze da lui già raggiunte). Dal confronto tra questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo coerente.

La consapevolezza, che tutti gli insegnanti dovrebbero raggiungere circa il ruolo degli apporti delle loro discipline allo sviluppo delle competenze intese, favorisce la presenza di un ambiente educativo nel quale studenti e docenti collaborano in tale direzione. Si tratta di promuovere una pratica formativa segnata dall'esigenza di favorire un'acquisizione di conoscenze e abilità del cui valore, ai fini dello sviluppo personale, culturale e professionale indicate nelle competenze finali da raggiungere, siano consapevoli sia i docenti, sia gli studenti.

Ciò implica l'uso di metodi che coinvolgono l'attività degli studenti nell'affrontare questioni e problemi di natura applicativa (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale e lavorativa) sia nell'introdurre i nuclei fondamentali delle conoscenze e abilità, sia nel progressivo padroneggiarli. Un ambiente di lavoro nel quale si realizzano individualmente o collettivamente prodotti che richiedono un utilizzo intelligente di quanto studiato o sollecitano un suo approfondimento è la chiave di volta metodologica.

#### 4. Modelli di lavoro proposti nel tempo per impostare l'attività progettuale

Nel quadro delle possibili attività di progettazione didattica sono stati proposti vari modelli. Naturalmente il singolo docente, o il gruppo dei docenti delle stesse discipline, non sono tenuti a seguire uno specifico modello; anzi, è bene che sviluppino una impostazione propria, tenendo conto dei vantaggi e pericoli che possono derivare da ciascuno di tali modelli, ma soprattutto del contesto istituzionale e umano nel quale operano.

##### *Primo modello: quello che sembra suggerito dalle indicazioni nazionali per il primo ciclo*

La progettazione è sviluppata in riferimento soprattutto agli obiettivi di competenza da raggiungere; su questa base si definiscono i traguardi intermedi che ne costituiscono le tappe di sviluppo. Osservazione critica: il lavoro progettuale può non tener conto della realtà particolare, sia in termini di cultura locale, sia di stato di preparazione degli studenti e dei docenti, sia di tempi e risorse disponibili, ecc. Inoltre, ai fini della valutazione spesso viene a mancare un chiaro riferimento. Per questo è stato proposto un secondo modello.

##### *Secondo modello: progettazione a ritroso*

Si tratta di identificare non solo le competenze da raggiungere, ma anche le prestazioni (manifestazioni di competenza) che possono favorire una loro valutazione. In questo contesto sono state anche proposte le cosiddette rubriche di valutazione che identificano i vari livelli di competenza raggiunti. Per rendere tali rubriche operative ai fini della valutazione occorre per ogni livello indicare le manifestazioni di competenza congruenti (prestazioni). I vantaggi sono soprattutto a livello del singolo insegnamento, perché si ha una valida guida all'attività realizzativa e alla valutazione formativa e sia ha una certa continuità con le indagini a carattere comparativo (Ocse Pisa, Invalsi). I pericoli possono essere quelli riferibili al perdere molto tempo nella redazione di rubriche assai impegnative; alle difficoltà di attribuire i livelli di competenza (indicatori); alle difficoltà di comunicazione con le famiglie e il mondo extrascolastico; a possibili forme di burocratizzazione, soprattutto se si collegano strettamente con i voti scolastici.

### **Terzo modello: diversificare le tipologie di competenza**

Tenendo conto del quadro delineato nel paragrafo precedente, distinguere con chiarezza i diversi tipi di competenza e le modalità di valutazione conseguenti. La progettazione viene quindi articolata secondo tempi, modalità attuative e valutative, e coinvolgimento dei docenti secondo modalità diversificate. Occorre ricordare che in generale le competenze si sviluppano in tempi abbastanza lunghi. Si distinguono a livello europeo competenze personali generali (disposizioni interne stabili); competenze culturali e tecnologiche, competenze importanti per la vita come la competenza nel leggere e nello scrivere; competenze nell'applicare specifici concetti o procedimenti. Un quadro delle diverse tipologie di competenza è stato proposto precedentemente. Questa prospettiva può essere integrata con un quarto modello.

### **Quarto modello; l'allineamento costruttivo**

Si tratta di progettare in maniera coordinata e coerente tutti gli interventi (insegnamenti, metodi, valutazioni) in vista delle competenze da conseguire. Quindi deve essere coinvolta tutta la comunità per quanto riguarda le competenze personali generali e il consiglio di classe per quelle culturali e tecnologiche generali, mentre è specifico compito del singolo docente il riferimento alle competenze disciplinari proprie del suo insegnamento.

### **Quinto modello: modello integrato (e personalizzato)**

Il singolo docente, o il consiglio di classe, tiene conto di una molteplicità di elementi e quindi cerca di mediare tra esigenze molteplici. Qualcuno lo definisce «bricolage» nel senso di Levy-Strauss: progettare e realizzare un prodotto tenendo conto di ciò che effettivamente è a disposizione, seguendo un principio di realtà. L'attività progettuale in questo caso tiene conto:

- a) delle *finalità* educative o formative dell'istituzione a cui si appartiene (competenze personali generali);
- b) degli *obiettivi generali e specifici* che la normativa vigente indica per i vari canali istruttivi e formativi;
- c) delle *caratteristiche peculiari degli studenti* coinvolti e del loro effettivo stato di preparazione in vista del raggiungimento di tali obiettivi;
- d) delle *risorse disponibili* in termini di spazi, tempi, strumenti comunicativi effettivamente disponibili;
- e) delle *competenze metodologiche*, che si è in grado di attivare nell'attività e dei risultati che tramite esse si riesce a conseguire, in base all'esperienza e ai riscontri che via via si possono raccogliere.

## **5. Alcuni suggerimenti su come condurre sul piano attuativo il progetto elaborato a livello comunitario, di consiglio di classe e personale**

Nel quadro di una progettazione per lo sviluppo di competenze occorre sottolineare ancora l'importanza di promuovere in maniera significativa, stabile e fruibile le principali conoscenze concettuali coinvolte. Analoga importanza ha lo sviluppo delle abilità implicate, spesso denominate conoscenze procedurali. Tuttavia quest'ultima dizione può indurre in un equivoco:

che basti conoscere come si deve procedere. In realtà non si può parlare di abilità se non si padroneggia quando necessario o conveniente della procedura evocata. Di conseguenza, prima di ogni intervento previsto il docente dovrebbe porsi alcune domande.

- a) Quali nuclei concettuali essenziali gli studenti dovrebbero capire, ricordare ed essere in grado di utilizzare per interpretare situazioni reali?
- b) Quali abilità promuovere con progressività e sistematicità tenendo conto di quanto già sono in grado di fare?

Per quanto concerne la prima domanda: un concetto più o meno astratto può essere sviluppato solo sulla base di una molteplicità di riferimenti: è un multi-concreto. Cioè esso deve poter evocare una molteplicità di esperienze, situazioni, casi concreti, o direttamente vissuti, o almeno osservati con interesse. D'altra parte, ogni apprendimento si basa su una esperienza situata. Per portare a una concettualizzazione più generale occorre favorire collegamenti tra molteplici esperienze.

Ciò si accorda col fatto che ogni esperienza diretta, per essere valida in questo percorso, oltre a dover essere vissuta in prima persona, deve aver suscitato emozioni o reazioni emotive (positive o negative) e dato origine a una riflessione su di essa. Inoltre: parole, o espressioni linguistiche più complesse, ma anche immagini e simboli, costituiscono i poli di aggregazione, di condensazione, di riflessione delle varie esperienze. Ogni nucleo concettuale un po' impegnativo si sviluppa quindi progressivamente nel tempo secondo una dinamica che porta a una sua maggiore chiarezza, distinzione, identificazione anche linguistico-simbolica ed esige poi di essere collegato in maniera consapevole con altri nuclei concettuali.

Quanto alla seconda domanda, le abilità da promuovere vanno identificate con sufficiente chiarezza. A esempio: che significa ai vari livelli scolastici: a) saper utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana; b) cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura?

Ogni abilità esige una progressiva padronanza del procedimento, rendendolo sempre più fluido e corretto, sapendo utilizzarlo in maniera funzionale nelle varie circostanze, cioè: quando, come e perché. Per leggere in maniera significativa testi che trattano di questioni di natura religiosa occorre sviluppare specifiche abilità, che implicano una valorizzazione dei nuclei concettuali (e lessicali), ma anche una gestione particolare del procedimento (riflessione critica, controllo del senso, ecc.).

Tutto ciò implica lo sviluppo di un cammino progressivo che metta in atto quanto è stato più o meno ben descritto dalla progettazione e dalla programmazione curricolare del proprio insegnamento (più che dal testo scolastico) e che potrebbe ispirarsi ad alcuni principi. A esempio in una metodologia ispirata a forme di insegnamento diretto, esplicito, sistematico, i docenti efficaci secondo Rosensheine:<sup>1</sup>

- a) avviano le loro lezioni richiamando brevemente gli apprendimenti precedenti;
- b) presentano la nuova materia per piccoli passi, seguiti da attività pratiche e all'inizio di tali pratiche guidano da vicino gli studenti;
- c) ragionano ad alta voce per evidenziare ciascuna tappa di un procedimento;
- d) esigono e ottengono una partecipazione attiva da parte di tutti;

---

<sup>1</sup> B. ROSENSHEINE, *Préface*, In C. GAUTHIER, S. BISSONNETTE, M. RICHARD, *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Bruxelles, De Boek, 2012, V-VII.

- e) danno incombenze e spiegazioni chiare e dettagliate;
- f) pongono molte domande e verificano la comprensione degli studenti;
- g) mostrano esempi di problemi completamente risolti;
- h) domandano agli studenti di esplicitare la loro comprensione;
- i) verificano le risposte di tutti;
- l) presentano numerosi esempi;
- m) riprendono alcune spiegazioni quando necessario;
- n) preparano gli studenti a sviluppare pratiche di lavoro autonomo e all'inizio li seguono in tale impegno.

Altri suggeriscono metodologie diverse, spesso ispirandosi a forme di costruttivismo sociale. Tuttavia in ogni insegnamento gioca un ruolo essenziale quella che viene definita la valutazione formativa. Essa si realizza durante l'attività didattica, accompagnandola costantemente. Per questo è stata definita "per l'apprendimento". Qualcuno considera tale valutazione come una vera e propria forma di apprendimento.

In questo tipo di valutazione riveste un ruolo essenziale il cosiddetto "feedback", o retro-alimentazione, in due direzioni: dal docente allo studente, ma anche da quest'ultimo al docente. È il cuore di un processo che possiamo definire conversazionale, in cui si sviluppa un reciproco adattamento dell'allievo al docente e del docente all'allievo. In questa conversazione, e relativa presenza di forme di feedback, entrano in gioco in maniera fondamentale anche i compagni e le compagne.



## **Prospettiva antropologica della progettazione educativa e didattica: il significato degli elementi fondamentali**

---

**Dariusz Grządziel\***

### **Anthropological perspective of educational and instructional design: the significance of key elements**

#### **► SOMMARIO**

*L'agire educativo richiede un'intenzionalità e una consapevole organizzazione degli interventi, e, quindi, una progettazione. Tra i vari modelli, che possono guidare quanti si impegnano in questo ambito, c'è anche quello che adotta la cosiddetta razionalità tecnologica, in quanto molto efficace in vari settori dell'attività umana. Il testo presente intende analizzare questo modello nella prospettiva antropologica ai fini di evidenziarne sia i suoi punti forti, ma pure i limiti, quando viene applicato in campo educativo. Nella parte finale saranno avanzate alcune riflessioni circa l'integrazione delle nuove tecnologie digitali nei processi progettuali e didattici.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Progettazione educativa e didattica, Antropologia, Nuove tecnologie digitali.*

\* **Dariusz Grządziel** è professore straordinario di Didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. Premessa

La scuola contemporanea progetta i propri percorsi di istruzione, maggiormente, in forma curricolare. È una forma adottata a vari livelli organizzativi (ministeriali, regionali o locali), che si basa su tre fasi, tipiche della moderna razionalità tecnologica: progettazione-realizzazione-valutazione (ingl. *design, implementation, evaluation*). La prima fase, la progettazione, implica l'*intenzionalità* riguardo alle finalità ed ai percorsi. La seconda fase garantisce una certa *sistematicità* e l'organizzazione dei processi e delle risorse; la terza fase, infine, permette di *verificare* la qualità dei prodotti, dei processi realizzativi e dei progetti stessi.

Riguardo ai processi tecnologici questo tipo di organizzazione progettuale risulta altamente efficace, in riferimento alla strutturazione dei percorsi educativi e didattici; la razionalità tecnologica di progettazione richiede però un'analisi critica.

## 2. La tecnologia didattica

La didattica nella scuola di oggi tende ad assumere sempre più il carattere di una tecnologia modernamente intesa e applicata al processo formativo ed istruttivo della scuola. Essa cerca di valorizzare le caratteristiche dei processi progettuali, propri della razionalità tecnologica, ai fini di garantire/aumentare la propria efficacia ed efficienza. L'attributo dell'*intenzionalità*, ad esempio, sottolinea il fatto che tale processo di apprendimento deve tendere a finalità educative, culturali e, se ne è il caso, professionali, le quali devono essere chiaramente e coscientemente espresse e perseguite. L'attributo della *sistematicità* indica che non si apprende secondo i ritmi e i tempi della vita familiare o sociale, bensì secondo piani e sequenze organizzati in vista dell'acquisizione di risultati precisi: conoscenze, competenze, abilità e atteggiamenti.

Le tre fasi dalla tecnologia moderna, quando sono adottate dalla didattica, devono essere rilette attentamente per poterne individuare le componenti e le caratteristiche specifiche.

Per quanto riguarda la fase di progettazione, la tecnologia moderna ne suggerisce un'ulteriore articolazione in tre sotto-fasi: dell'analisi, della progettazione vera e propria e dello sviluppo del progetto o programmazione operativa. La sotto-fase dell'analisi, nel caso dell'insegnamento, riguarda principalmente, da una parte, la domanda di formazione, ovvero i bisogni formativi degli allievi; dall'altra, le risorse disponibili in termini di tempi, spazi, mezzi didattici, persone, ecc. La sotto-fase di progettazione vera e propria concerne la determinazione di quattro componenti essenziali caratterizzanti l'azione didattica: gli obiettivi da raggiungere; i contenuti da sviluppare; i metodi e i mezzi da adottare; i modi di valutare l'azione medesima e i suoi risultati. La sotto-fase dello sviluppo o della programmazione considera la concretizzazione operativa del progetto elaborato, cioè la scelta e l'organizzazione dei tempi, la predisposizione delle risorse fisiche e personali necessarie, l'assegnazione dei compiti e delle responsabilità alle varie persone, ecc.

Nella fase di attuazione del progetto didattico le componenti essenziali riguardano le qualità dell'azione medesima e delle interazioni con gli allievi. Esse includono principalmente gli aspetti emozionali e relazionali dell'azione didattica, i problemi posti dalla motivazione all'apprendimento, lo sviluppo del dialogo di classe, le competenze dell'insegnante.

Nella fase di valutazione occorre, primariamente, ricordare il ruolo regolativo di essa. Ciò implica, in primo luogo, la raccolta sistematica delle informazioni concernenti la qualità e l'efficacia dell'azione didattica e del percorso, dall'inizio alla fine. Questo deve essere attuato non solo rilevando i risultati in termini di apprendimento degli allievi, ma anche le caratteristiche fondamentali dell'azione medesima. L'interpretazione di queste informazioni alla luce del progetto e dell'attuazione di esso permette di prendere decisioni opportune riguardanti sia lo sviluppo ulteriore del progetto didattico, sia le azioni da intraprendere per sollecitare, orientare e sostenere l'azione di apprendimento degli allievi.

### 3. Analisi critica della tecnologia didattica

Siccome nel progetto, per la natura di esso, è l'implicita idea di dominare e di controllare vari elementi della realtà, di interpretarne la complessità e di ridurre l'ignoto e imprevedibile, ne consegue che di fronte alla complessità della realtà in generale, e del fatto educativo, in particolare, esiste sempre il rischio di voler imprigionare in schemi progettuali l'infinita varietà degli aspetti possibili del reale, e soprattutto dell'umano. Per questo, pur valorizzando alcuni principi della razionalità tecnologica, come ad es. l'intenzionalità, la sistematicità, la verificabilità, bisogna vederne anche i limiti, in confronto con la realtà, la quale non è più costituita dagli oggetti da produrre, ma dalle persone che partecipano ai processi educativi.

Nel campo educativo un progetto nasce soprattutto in risposta ad una domanda educativa (esplicita o, più spesso, implicita). È una prospettiva di crescita possibile della persona umana, del suo futuro ideale, che parte dalla situazione presente e dal livello di sviluppo attuale. In quanto alla prima fase, un vantaggio di tipo organizzativo consiste sicuramente nel fatto che la progettazione di tipo curricolare aiuta gli organismi ministeriali ad organizzare ed a gestire l'istruzione a livello nazionale. Essa assicura che a tutti i soggetti sottoposti all'obbligo scolastico è garantito un certo livello di educazione e di istruzione e che la maggior parte di loro raggiunge almeno un minimo di obiettivi comuni. Il limite, però, consiste nel fatto che questa modalità di progettazione implica un'omogeneizzazione sia dei processi che degli obiettivi, ed ipotizza poco spazio all'individualizzazione ed alla personalizzazione. Oltre a questo, a differenza dell'ambito tecnologico, dove l'invenzione e la creatività sono molto richieste e sono limitate, eventualmente, dagli aspetti etici e morali, la definizione delle finalità e degli obiettivi in campo educativo si basa su una lettura attenta della domanda educativa. Questa fase si colloca, quindi, in una prospettiva più vasta di natura antropologica e riguarda una visione dell'uomo e del senso della vita, dei valori che sono fondamentali e danno un orientamento alle scelte particolari. È una fase che tiene conto delle scoperte delle scienze umane sull'uomo, in modo particolare di quelle che ne studiano gli aspetti evolutivi, sociali e culturali.

Grandi forze sono investite nella progettazione curricolare, sperando nell'efficacia dei principi della razionalità della tecnologia moderna. I processi educativi e formativi non si sottopongono però a una gestione meccanica e procedurale; quindi i risultati dipendono anche da altri fattori, soprattutto di natura umana. Non basta costruire un buon curriculum o un buon programma dal punto di vista metodologico o tecnico per poter garantire risultati validi. La fase della realizzazione di quanto è stato progettato, comporta molti elementi, che per natura sono differenti da quelli del settore tecnologico. Riguardo alla seconda fase quindi, e cioè alla realizzazione,

a differenza del campo tecnologico, dove i processi e le attività produttive possono essere precisamente programmate, automatizzate e anche applicate ai contesti diversi, la dinamica dell'agire umano nel campo educativo è totalmente differente. Prima di tutto, l'educando non è un oggetto di "trattamento", come lo è un oggetto da produrre. L'educando sta in relazione umana ed educativa con l'educatore, che si prende la responsabilità di organizzare le condizioni educative in base ad una prudente valutazione della situazione concreta, unica e irripetibile. L'educatore e l'educando devono educarsi insieme; perciò la relazione educativa è sempre reciproca, anche se non simmetrica a ragione delle diverse responsabilità che si assumono l'educando ed educatore.<sup>1</sup>

Riguardo alla terza fase, e cioè alla valutazione, a differenza del campo tecnologico, nel quale il controllo di qualità riguarda i prodotti ed i processi e può essere attivato con l'uso di criteri precisi e anche misurabili, il raggiungimento degli obiettivi e delle finalità nel settore educativo non si sottopone così facilmente alla verifica. La difficoltà e la complessità sono costituite da fattori, come ad esempio il tempo richiesto per i processi educativi, l'invisibilità dei processi di sviluppo, la complessità psico-biologico-sociale del soggetto in formazione ecc. Ricordiamo qui quanto afferma al riguardo lo stesso John Dewey. Secondo il grande filosofo e pedagogista le conseguenze educative, in quanto collaterali, spesso mancano di trasparenza immediata, e si rendono perciò evidenti solo in una conveniente estensione temporale.

A questo punto diventa sempre più chiaro che la progettazione in ambito educativo non è un'attività solamente di natura tecnica o procedurale. Per il fatto che essa implica elementi non solo di natura metodologica, ma pure di natura altamente umana, i suoi risultati, in termini di raggiungimento di finalità e di obiettivi, dipendono da una complessità di fattori che non solo superano quantitativamente quelli che appartengono alla razionalità tecnologica, ma sono anche di diversa natura, appunto, quella umana, assiologica, etica, culturale, ecc. Parlando della progettazione nell'ambito educativo, quindi, bisogna necessariamente collocarla nell'orizzonte antropologico. A questo fine proponiamo alcune linee di riflessione.<sup>2</sup>

#### 4. Orizzonte antropologico della programmazione educativa e didattica

La lezione della filosofia esistenziale ci insegna che l'uomo in sé stesso è un progetto, è un ente gettato nell'Essere che continuamente si trascende. Perciò il progettare è un imperativo interiore dell'uomo verso un'apertura alle svariate possibilità future, verso un'autorealizzazione delle proprie potenzialità e di tutto "il capitale umano".<sup>3</sup> Su una direzione simile si muove la riflessione contemporanea sull'esperienza religiosa e cristiana, la quale collega la ricerca di senso della vita con una prassi educativa. La progettualità in questa prospettiva è l'espressione dell'intelligenza e della responsabilità la quale tiene conto sia degli aspetti umani che delle contingenze

---

<sup>1</sup> Cfr. M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, 220.

<sup>2</sup> Nel paragrafo successivo ci baseremo maggiormente su: G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica del progetto*, in L. SANICOLA, G. TRAVISI (a cura di), *Il Progetto, metodi e strumenti per l'azione sociale*, Liguori, Napoli 2003, 21-43.

<sup>3</sup> B. BORDIGNON, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, 18.

situazionali. In questo senso l'uomo vive il presente in maniera consapevole e lo vede come una continua apertura al Fine e al Destino verso i quali tendere.<sup>4</sup>

Tenendo conto delle osservazioni fatte sui principi tecnologici della progettazione e pensando alla progettazione nell'ambito educativo, bisogna disegnare, quindi, un certo cambiamento di prospettiva. Bisogna passare dal paradigma della scientificità baconiana e della tecnologia moderna, che sono interessate a produrre o dominare la realtà tramite il linguaggio scientifico dei progetti, ad un altro paradigma, ad un paradigma che vede la progettualità in termini di sviluppo e autosviluppo umano quale possibilità di un continuo trascendere se stesso. Il linguaggio progettuale, quindi, deve evidenziarsi come tipicamente umano, caratteristico della persona e della relazione educativa;<sup>5</sup> deve tenere conto anche del mistero al quale l'uomo cerca di aprirsi, vivendo il suo presente sempre in prospettiva di un futuro non del tutto conosciuto. Ed è da qui che bisogna cominciare a parlare della dimensione antropologica della progettazione, della dimensione che è intrinseca al fatto di essere l'uomo in continuo cammino di crescita e di sviluppo.

La prospettiva antropologica della progettazione non è soltanto, però, frutto dalla riflessione filosofica. Anche la ricerca psicologica scopre elementi evolutivi della persona che si iscrivono in questa idea progettuale. Deci e Ryan,<sup>6</sup> ad esempio, parlano di tre bisogni fondamentali ed interiori dell'uomo: del bisogno di autonomia, di competenza e di relazionalità con gli altri. Questi bisogni si sviluppano adeguatamente solo quando l'ambiente educativo garantisce congrue condizioni, e cioè sviluppa una consapevole ed intenzionale prassi educativa. Siccome questi bisogni stanno alla base dell'autodeterminazione della persona, grazie ad esse la persona può diventare l'artefice delle proprie scelte ed azioni. La necessità della competenza implica la consapevolezza e la capacità di stendere il controllo sull'ambiente grazie alle proprie abilità. Il bisogno di autonomia è una tensione verso l'essere capaci di vivere in base alle proprie competenze e abilità, di essere l'autore e l'attore responsabile delle proprie azioni. Il bisogno di relazionalità è un desiderio di appartenenza ad un contesto sociale, di rapportarsi con altre persone, sentire legami affettivi. Anche in questa prospettiva psicologica il progettare è una dimensione tipica dell'uomo: riguarda desideri, bisogni, e si iscrive, così, nella prospettiva di possibili auto-realizzazioni. L'uomo progetta perché si sente chiamato a dislocarsi in una dimensione diversa da quella attuale; la forza del desiderio lo spinge verso un oltre. Questo desiderio è la base per costruire una pienezza che tende pure all'infinito.<sup>7</sup>

Di questo andare oltre, ma anche in termini di apertura alla trascendenza, parla il Papa Francesco. In occasione del Congresso internazionale sull'educazione, che si è svolto nel novembre 2015 a Roma, il Papa ha detto: *“Per me, la crisi più grande dell'educazione, nella prospettiva cristiana, è questa chiusura alla trascendenza”*. Questo spazio di trascendenza, secondo il Papa, apre la possibilità di accettare anche la proposta cristiana di fede e di vita, di accettare la persona di Cristo nel proprio orizzonte esistenziale.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> Cfr. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 164-174; ID, *L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana*, LAS, Roma 2016, 12-15.

<sup>5</sup> Cfr. B. BORDIGNON, *Persona è relazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013, 125.

<sup>6</sup> Cfr. E.L. DECI, R.M. RYAN, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York 1985; ID, *The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, in *“Psychological Inquiry”* 11 (2000), 227-268.

<sup>7</sup> Cfr. G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica*, 26-27.

<sup>8</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Congresso Mondiale: “Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova”*, Roma-Castel Gandolfo 18-21 novembre 2015, *Comunicato Finale*, 5.

L'uomo tende a scegliersi in rapporto ad un fine che diventa il centro agatologico che muove ogni scelta ulteriore.<sup>9</sup> Grazie a questo elemento, un progetto di vita non è solo un semplice disegno parziale su un qualche frammento della vita, ma diventa una visione globale della realtà e della vita. Progettare, quindi, non è solo un atto tecnico, ma assume il ruolo di una prospettiva antropologica secondo la quale leggere e anche trasformare la realtà; è un atto cognitivo che implica una previsione ed un atto operativo che comporta una trasformazione. Non è, quindi, una semplice pianificazione dei risultati (siano le conoscenze o le competenze) e dell'organizzazione dei processi finalizzati al raggiungimento di questi risultati; è invece un atto inscritto nella natura dell'uomo; è un atto antropogenetico, un atto ontologico con il quale l'uomo cerca di scoprire il proprio destino.

L'uomo è un soggetto cosciente, in modo naturale cerca di vivere consapevolmente la vita e il proprio quotidiano. Costruisce quindi un disegno sulla sua vita e sul suo posto nel mondo e nella società. L'attività di progettare è così l'espressione di intenzionalità e di razionalità del suo agire, dell'attribuzione di senso alla propria esistenza. Il progettare è, infine, l'azione qualificante dell'uomo in quanto soggetto. Progettare significa vivere consapevolmente nella ricerca della verità; significa credere che il futuro sia esplorabile; progettare è, dunque, l'espressione concreta dell'essere *homo viator*,<sup>10</sup> è l'attitudine della speranza come dimensione esistenziale della vita.

L'immaginarsi un futuro, è una tensione al reale che ci trascende, è un'apertura alla possibile realizzazione di sé stesso. In modo naturale l'uomo non accetta di essere imprigionato nell'orizzonte deterministico della fattualità presente; perciò si proietta nell'inesplorabile futuro delle possibilità. Questa immaginazione è l'espressione della libertà che caratterizza la persona umana, di una libertà verso un orizzonte che oltrepassa ciò che è solo attuale e che riguarda tutta la vita: personale, professionale e sociale. Questa immaginazione, però, deve essere fondata. Deve prendere le coordinate dalla cultura, dalla vita sociale, dall'etica, dalle scoperte della scienza. Impegnarsi nella progettazione significa, quindi, porsi domande fondamentali su chi sia l'uomo, su dove stia andando, su quale sia il valore del suo agire e della sua vita. È proprio in questo senso che l'attività di progettazione si muove nell'orizzonte antropologico ed etico. Ogni azione individuale ha sempre anche una ricaduta comunitaria, sociale, in termini di relazioni, di solidarietà o di egoismo. L'azione progettuale deve implicare qui la bontà del progetto in sé, deve contenere il valore del progetto per il soggetto che lo attua; e, infine, deve tenere conto della ricaduta del progetto sugli altri.<sup>11</sup>

## 5. Implicazioni pedagogiche e didattiche

### 5.1. Finalità

Tenendo conto di quanto detto prima, bisogna precisare che la definizione delle finalità e degli obiettivi, anche se costituisce l'elemento fondamentale della progettazione, nel campo educativo esprime solo un'ipotesi di risposta alla domanda educativa. In ogni caso, anche se essa

---

<sup>9</sup> Cfr. G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica*, 29.

<sup>10</sup> Cfr. G.H. MARCEL, *Homo viator: prolegomeni ad una metafisica della speranza*, (trad. L. Castiglione, M. Rettori), Borla, Torino 1967.

<sup>11</sup> Cfr. G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica*, 33-34.

rappresenta solo una previsione e una definizione probabilistica, è importante in quanto costituisce un orizzonte intenzionale che indica la direzione dei processi e delle attività educative, aiuta ad organizzare le tappe intermedie.

Questo orizzonte di mete possibili è studiato soprattutto dalle corrispettive scienze umane. A seconda delle istituzioni e delle attività, nelle quali viene realizzata la progettazione, gli educatori e gli insegnanti sono aiutati dalle discipline, sia generali, come la psicologia o la sociologia; sia particolari, come le discipline di riferimento relative alle materie insegnate. Sono esse ad aiutare gli educatori a riconoscere la domanda educativa e a progettarne una possibile risposta.

Secondo M. Baldacci<sup>12</sup> la previsione dei risultati del progetto si basa in un certo grado anche sull'induzione. Perciò si ha sempre solo una probabilità di "successo" o di correttezza del progetto intero, in quanto tutto ciò si basa sull'esperienza e sui modelli che in passato, in queste situazioni e con queste decisioni, hanno portato a tali effetti. Ovviamente è sempre possibile un qualche imprevisto che modificherà la previsione. In base a questa premessa Baldacci afferma che, per l'educatore, possedere il criterio di ciò che è *educativo* o *giusto* in un dato momento o situazione è possibile solo in base alla ragionevolezza del giudizio educativo, in base alla sua giustificabilità razionale. Questa, però, non implica la validità empirica riguardo ai risultati, cioè, non è una garanzia definitiva del raggiungimento dei fini stabiliti all'inizio del processo. Bisogna essere consapevoli, quindi, che il giudizio pedagogico *ex ante* può essere fallibile, venire sconfessato e verificato dalla valutazione *ex post*. In più, il giudizio *ex ante* può essere rettificato già durante il corso dell'esperienza sulla base degli indizi che si possono raccogliere nel corso di essa. Per questo, le capacità immaginative e previsionali degli educatori, la competenza di giudicare e prendere decisioni in materia di educazione, è prima di tutto un'arte, non una tecnologia e, inoltre, è un'arte difficile. Per formulare gli obiettivi o per esprimere giudizi plausibili e poi per prendere le decisioni adeguate, occorrono una grande esperienza, una competenza, una buona conoscenza della situazione e, ancora, un'affinata comprensione del possibile orizzonte umano ed educativo.

## 5.2. Realizzazione

L'agire educativo e didattico, anche se si attualizza nell'orizzonte delle finalità e degli obiettivi, per sua natura non può essere considerato come un agire produttivo. La crescita e lo sviluppo degli educandi non è il risultato meccanico dell'agire dell'insegnante. Ciò che l'insegnante o l'educatore attualizza con il suo agire e con sé stesso sono le condizioni ed un ambiente educativo che sostiene la crescita e lo sviluppo dell'educando. Tale ambiente favorevole è costituito da adeguate relazioni con l'educando, da una progettazione e attualizzazione dei processi educativi e didattici, dagli atteggiamenti personali. Nel caso dell'insegnamento si può dire pure che è il risultato di una mediazione, di uso dei mediatori con i quali, da una parte, l'insegnante avvicina la cultura all'allievo e, dall'altra, l'allievo viene facilitato nell'accesso alla cultura.<sup>13</sup>

Ricordiamo qui la riflessione aristotelica che considera l'agire umano dal punto di vista di due dimensioni, della *praxis* e della *poiesis*.<sup>14</sup> Il lavoro educativo realizza per eccellenza le due

<sup>12</sup> Cfr. M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, 296-298.

<sup>13</sup> Cfr. E. DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>14</sup> Cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014, 21-24, 152-156.

dimensioni aristoteliche: da una parte la *poiesis*, in quanto è un agire orientato ai risultati (risultati educativi); dall'altra pure la *praxis*, in quanto la qualità di essa è determinata non solo dai risultati, ma, prima di tutto, dalla qualità dell'azione medesima. E qui sta il paradosso dell'agire educativo: nella maniera in cui esso si realizza con la dimensione *praxis*, grazie alla qualità interna di essa diventa anche *poiesis*, cioè esplicitamente educativo, e quindi "educativamente produttivo". La qualità interna dell'agire dell'educatore sostiene qui la crescita e lo sviluppo dell'educando.

Winfried Müller<sup>15</sup> precisa, nel merito, che lo sviluppo e la crescita dell'educando non possono essere considerati come il *telos* dell'azione dell'educatore; il *telos* dell'educazione, in sé stesso, è indipendente dall'azione dell'educatore. Müller ribadisce, quindi, che l'educazione non può essere considerata in termini di *poiesis* tecnica, perché il bambino non è un materiale da elaborare. Conseguentemente, egli afferma che l'educazione non è né pura *praxis* né pura *poiesis*. In riferimento alla distinzione tra il *telos* dell'educazione e il *telos* dell'azione dell'educatore, egli aggiunge che il primo *telos* non può dipendere dalle intenzioni degli educatori. Il fine educativo non è un fine dell'educatore, ma un fine dell'educazione. Il *telos* dell'educazione è una funzione dell'educazione, e non dell'intenzione dell'educatore. Ma, come nei processi di produzione l'idea del prodotto corrisponde all'intenzione di chi lo produce, nello stesso modo si presume che l'intenzione dell'educatore corrisponda al *telos* dell'educazione.<sup>16</sup>

Se accettiamo, quindi, che la *praxis* ha un ruolo chiave nelle interazioni educative e didattiche tra l'insegnante e lo studente, diventa evidente che anche il curriculum scolastico non riguarda solo "le cose" da imparare ed i programmi da utilizzare in termini metodologici e tecnici.<sup>17</sup> Il curriculum reale ed effettivo si sviluppa grazie all'interazione dinamica tra l'azione e la riflessione delle persone coinvolte nei processi didattici e formativi e si costituisce attraverso un processo attivo nel quale la progettazione, la realizzazione e la valutazione sono reciprocamente connesse e integrate.

Se il curriculum viene considerato nei termini della *praxis* sociale, esso dovrebbe essere costruito dentro situazioni di apprendimento reali, non ipotetiche, insieme con studenti reali, non immaginari. In questo senso la *praxis* si realizza anche come processo per mezzo del quale si arriva ai significati condivisi come risultato della costruzione sociale con gli altri. Essendo partecipi attivi ai processi di apprendimento, gli studenti diventano soggetti della progettazione e della costruzione delle proprie conoscenze. Questo fatto favorisce il loro impegno nella riflessione critica al fine di imparare a distinguere tra le conoscenze appartenenti al mondo naturale e quelle appartenenti al modo culturale; a riconoscere, infine, che gli aspetti del mondo naturale, selezionati per far parte del curriculum, non rappresentano tutta la verità di questo mondo. La visione critica delle conoscenze è, perciò, anche una parte implicita della dimensione della *praxis* nella progettazione del curriculum.

### 5.3. Verifica – valutazione

L'agire educativo e didattico, anche se si attualizza nell'orizzonte delle finalità e degli obiettivi, per sua natura non può essere considerato come un agire produttivo. La crescita e lo

---

<sup>15</sup> Cfr. A.W. MÜLLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2008, 183-184.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 268-272.

<sup>17</sup> Cfr. S. GRUNDY, *Curriculum: Product or Praxis*, The Falmer Press, London, New York 1987, 114-115.



sviluppo degli educandi non è il risultato meccanico dell'agire dell'insegnante. Ciò che l'insegnante o l'educatore attualizza con il suo agire e con sé stesso sono le condizioni ed un ambiente educativo che sostiene la crescita e lo sviluppo dell'educando. Tale ambiente favorevole è costituito da adeguate relazioni con l'educando, da una progettazione e attualizzazione dei processi educativi e didattici, dagli atteggiamenti personali. Nel caso dell'insegnamento si può dire pure che è il risultato di una mediazione, di uso dei mediatori con i quali, da una parte, l'insegnante avvicina la cultura all'allievo e, dall'altra, l'allievo viene facilitato nell'accesso alla cultura.<sup>18</sup>

Ricordiamo qui la riflessione aristotelica che considera l'agire umano dal punto di vista di due dimensioni, della *praxis* e della *poiesis*.<sup>19</sup> Il lavoro educativo realizza per eccellenza le due dimensioni aristoteliche: da una parte la *poiesis*, in quanto è un agire orientato ai risultati (risultati educativi); dall'altra pure la *praxis*, in quanto la qualità di essa è determinata non solo dai risultati, ma, prima di tutto, dalla qualità dell'azione medesima. E qui sta il paradosso dell'agire educativo: nella maniera in cui esso si realizza con la dimensione *praxis*, grazie alla qualità interna di essa diventa anche *poiesis*, cioè esplicitamente educativo, e quindi "educativamente produttivo". La qualità interna dell'agire dell'educatore sostiene qui la crescita e lo sviluppo dell'educando.

Winfried Müller<sup>20</sup> precisa, nel merito, che lo sviluppo e la crescita dell'educando non possono essere considerati come il *telos* dell'azione dell'educatore; il *telos* dell'educazione, in sé stesso, è indipendente dall'azione dell'educatore. Müller ribadisce, quindi, che l'educazione non può essere considerata in termini di *poiesis* tecnica, perché il bambino non è un materiale da elaborare. Conseguentemente, egli afferma che l'educazione non è né pura *praxis* né pura *poiesis*. In riferimento alla distinzione tra il *telos* dell'educazione e il *telos* dell'azione dell'educatore, egli aggiunge che il primo *telos* non può dipendere dalle intenzioni degli educatori. Il fine educativo non è un fine dell'educatore, ma un fine dell'educazione. Il *telos* dell'educazione è una funzione dell'educazione, e non dell'intenzione dell'educatore. Ma, come nei processi di produzione l'idea del prodotto corrisponde all'intenzione di chi lo produce, nello stesso modo si presume che l'intenzione dell'educatore corrisponda al *telos* dell'educazione.<sup>21</sup>

Se accettiamo, quindi, che la *praxis* ha un ruolo chiave nelle interazioni educative e didattiche tra l'insegnante e lo studente, diventa evidente che anche il curriculum scolastico non riguarda solo "le cose" da imparare ed i programmi da utilizzare in termini metodologici e tecnici.<sup>22</sup> Il curriculum reale ed effettivo si sviluppa grazie all'interazione dinamica tra l'azione e la riflessione delle persone coinvolte nei processi didattici e formativi e si costituisce attraverso un processo attivo nel quale la progettazione, la realizzazione e la valutazione sono reciprocamente connesse e integrate.

Se il curriculum viene considerato nei termini della *praxis* sociale, esso dovrebbe essere costruito dentro situazioni di apprendimento reali, non ipotetiche, insieme con studenti reali, non immaginari. In questo senso la *praxis* si realizza anche come processo per mezzo del quale si arriva ai significati condivisi come risultato della costruzione sociale con gli altri. Essendo partecipi attivi ai processi di apprendimento, gli studenti diventano soggetti della progettazione e

<sup>18</sup> Cfr. E. DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>19</sup> Cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014, 21-24, 152-156.

<sup>20</sup> Cfr. A.W. MÜLLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2008, 183-184.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 268-272.

<sup>22</sup> Cfr. S. GRUNDY, *Curriculum: Product or Praxis*, The Falmer Press, London, New York 1987, 114-115.

della costruzione delle proprie conoscenze. Questo fatto favorisce il loro impegno nella riflessione critica al fine di imparare a distinguere tra le conoscenze appartenenti al mondo naturale e quelle appartenenti al modo culturale; a riconoscere, infine, che gli aspetti del mondo naturale, selezionati per far parte del curriculum, non rappresentano tutta la verità di questo mondo. La visione critica delle conoscenze è, perciò, anche una parte implicita della dimensione della *praxis* nella progettazione del curriculum.

## 6. Implicazioni

La complessità dei processi educativi, al centro dei quali ci sono sempre persone, educatori ed educandi, implica che la progettualità nel lavoro educativo viene realizzata con una razionalità molto diversa da quella tecnologica. A differenza dei processi produttivi, che possono essere precisamente previsti, progettati e programmati, i processi educativi non ammettono una traduzione meccanica di progetti in risultati. La libertà delle persone, la trascendenza dell'esistenza umana, il fattore del tempo, che è sempre individuale, richiedono un approccio progettuale proprio, a misura dell'uomo.

Oltre a ciò, dove l'educazione in modo intenzionale e consapevole prende in considerazione la prospettiva religiosa e cristiana, sempre lì il senso dell'istanza progettuale può essere riconsiderato anche come la generazione di un quadro di riferimento entro il quale concorrere all'opera creativa e redentiva di Dio. Un progetto educativo sull'uomo, quindi, non può e non deve porsi in contrasto con il progetto originario e permanente di Dio; anzi, quest'ultimo è come il limite alle nostre scelte e alla violenza che le nostre azioni possono sempre rendere presente. Ciascun educando è un soggetto che conserva in sé un proprio progetto originario, che non può e non deve essere stravolto o manipolato dall'educatore. La consapevolezza che i progetti umani possono far parte di un grande progetto salvifico di Dio, che riguarda ogni uomo e tutto il mondo, permette di vedere le nostre attività in un contesto più ampio; ci permette di sentirci inclusi in un Piano costruito da Uno che ci supera, ma che in ultima istanza è la Speranza di tutte le nostre imprese.<sup>23</sup> In questa prospettiva il progettare può significare, quindi, non un'invenzione o una costruzione, ma un discernimento che permette di scoprire sempre di più come i nostri progetti umani si collocano nel Progetto originario e unico per ogni uomo.

## 7. La progettualità didattica e l'uso delle nuove tecnologie digitali

Oggi lo spazio digitale è il vero luogo nel quale si svolge una certa parte di vita sociale, professionale e familiare. Questo nuovo spazio è studiato da vari punti di vista. Nell'ambito antropologico, ad esempio, si possono richiamare gli studi su *Why we post?*<sup>24</sup> Nel campo delle scienze religiose si può citare, ad esempio, Norbert Mette, che afferma, tra l'altro, che "Mondo

---

<sup>23</sup> Cfr. M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare*, 114.

<sup>24</sup> Si tratta di uno studio realizzato da 9 scienziati-antropologi della University College London nel quale sono stati confrontati dati riguardanti la partecipazione delle persone al blog di 8 vari paesi del mondo, cfr. University College London (UCL) <https://www.ucl.ac.uk/why-we-post> (09.10.2016).

virtuale e mondo reale costituiscono realtà per nulla separate, ma si mischiano l'uno con l'altro".<sup>25</sup> Nella prospettiva educativa, infine, Chiara Giaccardi dichiara: "Le nuove tecnologie non sono strumenti, ma costituiscono una estensione degli spazi relazionali, esistenziali, estensione delle possibilità di entrare nel contatto con il mondo."<sup>26</sup> Si possono riportare al riguardo anche molteplici metodologie e sperimentazioni che cercano di valorizzare le possibilità delle nuove tecnologie e verificarne la validità didattica. In base a questi studi si nota che gli spazi digitali vengono valorizzati nei processi dell'apprendimento formale ma, ancora di più, in quello non formale o che costituisce *life long learning*.

Chiara Giaccardi, nella relazione al Congresso di pedagogia salesiana del marzo 2015, ha cercato di smascherare alcuni pregiudizi riguardanti il mondo dei nuovi media. Uno di questi si chiama *dualismo digitale*:<sup>27</sup> "L'errore consiste nel presentare la realtà come duale... come se ci fosse una separazione e una contrapposizione tra la realtà materiale e la realtà digitale..., come se fossero due mondi paralleli, qui è l'errore... non sono due mondi paralleli... ma sono mondi intrecciati e creano una realtà unica... la dimensione digitale non dobbiamo chiamarla virtuale (come se volesse dire non autentico, non reale); digitale è un diverso tipo di realtà... ma non è una non-realtà, una diversa sorta di realtà vera non materiale, ma per i giovani è assolutamente reale, così la percepiscono... c'è una continuità tra materiale e digitale... si salutano quando finiscono scuola e subito si collegano per parlare cosa fare alla sera o domani... per loro è uno stato di relazione continua, anche se in modalità diverse...".<sup>28</sup>

Secondo la stessa Giaccardi le nuove tecnologie non sono strumenti, ma costituiscono una estensione degli spazi relazionali, esistenziali, estensione delle possibilità di entrare nel contatto con il mondo. La studiosa continua: "Lo strumento è qualcosa che si può usare quando mi serve. L'ambiente è invece sempre attivo. I dispositivi moderni, alle volte, soprattutto nella vita dei ragazzi, non sono mai spenti, nemmeno di notte... perché devono essere sempre disponibili alla relazione... i confini tra diversi dispositivi – telefonino, computer, videocamera... altri... sono sempre meno riconoscibili. Così come anche i confini tra dispositivi e ambienti sono anche sempre meno riconoscibili... Studiosi notano che viviamo già nell'ambiente post-mediale... perché i media sono ormai sciolti nell'ambiente, ne fanno parte costitutiva... la nostra realtà è mista: fisica e digitale...".<sup>29</sup>

I responsabili per la progettazione e attuazione dei processi educativi possono prendere una posizione riguardo a questo aspetto della vita attuale dell'uomo. Pellerey riporta in merito

---

<sup>25</sup> N. METTE, *Comunicazione del Vangelo nell'era digitale, in particolare con la generazione che cresce*, in C. PASTORE, A. ROMANO, *La catechesi dei giovani e new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, Elledici, Torino 2015, 30.

<sup>26</sup> CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative. Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana: Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, Roma 19-21 marzo 2015, trascrizione della registrazione da <https://www.youtube.com/watch?v=VtJLYH8ceZM> (09.10.2016).

<sup>27</sup> CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative*, in V. Orlando (a cura di), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana*, Roma 19-21 marzo 2015, LAS, Roma, 2015, 71.

<sup>28</sup> CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative. Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana: Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, Roma 19-21 marzo 2015, trascrizione della registrazione da <https://www.youtube.com/watch?v=VtJLYH8ceZM> (09.10.2016).

<sup>29</sup> *Ibidem*.

tre possibili atteggiamenti che emergono dalle indagini: missionari, catastrofisti e scettici.<sup>30</sup> Per il fatto che le persone oggi vivono e in modo naturale usano queste tecnologie in varie situazioni della vita, non in ultimo, per lo studio, sembra molto ragionevole di non escludere questi strumenti dalla didattica, o di non far finta di non vederli, ma di coinvolgerli in maniera consapevole ed intenzionale nei processi didattici e cioè tenerne conto già nella fase progettuale per gestirli in maniera adeguata a favore dell'apprendimento e dello sviluppo umano.

In base alle ricerche, studi e esperienze, M. Pellerrey<sup>31</sup> suggerisce qui un principio di riferimento, secondo il quale, più che una radicale trasformazione della realtà educativa a causa della presenza delle nuove tecnologie, conviene promuovere una feconda integrazione di tali strumenti nel progetto formativo delle scuole ai suoi vari livelli di attuazione. Tale principio può essere applicato ai seguenti ambiti progettuali:

1) *Integrare il quadro delle finalità educative e formative con l'esigenza di sviluppo delle competenze digitali.* Oltre alle conoscenze e competenze di natura operativa, si tratta anche di aiutare gli allievi a scoprire il senso che si intende attribuire all'uso delle nuove tecnologie. Si sottolinea qui l'importanza di passare da un loro uso informale, per comunicare e giocare, ad una loro utilizzazione finalizzata e sistematica in un contesto di studio e di lavoro.

2) *Integrare la comunità educativa reale, considerata nelle sue varie articolazioni, con lo sviluppo di una comunità virtuale secondo le medesime articolazioni.* Si tratta di valorizzare la dinamica delle interazioni personali tra gli allievi (uno dei bisogni fondamentali di cui parlano Deci e Ryan), che avvengono sia nelle situazioni di vita sociale, che in quelle di apprendimento. La prospettiva teorica da valorizzare anche in questo ambito sarà quella del costruttivismo sociale di Vygotskij.

3) *Integrare in maniera valida e funzionale gli ambienti e le attività educative e formative con la presenza delle tecnologie digitali, in particolare mobili.* Si tratta di ampliare la percezione dello spazio nel quale vengono realizzati i processi didattici, e integrare quelli fisici dell'aula e del laboratorio con quelli digitali, ad esempio, del Blog, del Portfolio digitale, ecc.

4) *Integrare i percorsi educativi e formativi con attività ed esperienze legate alla valorizzazione delle tecnologie digitali mobili, anche in vista dello sviluppo della capacità di autoregolazione del proprio apprendimento in contesti da esse arricchiti.* Si tratta di valorizzare anche i percorsi formativi e didattici non formali, ma disponibili in internet: i cosiddetti MOOCs come, ad esempio, Coursera, Futurelearn, ecc.

5) *Integrare nella progettazione didattica, nella realizzazione delle lezioni e nella valutazione degli apprendimenti disciplinari l'utilizzo delle tecnologie digitali mobili.* Questo ambito riguarda i metodi di insegnamento. Tenendo conto degli obiettivi, delle caratteristiche e competenze degli studenti, del tempo e spazio a disposizione, l'insegnante, ispirandosi alle cosiddette teorie socio-costruttiviste,<sup>32</sup> può passare dall'insegnamento diretto ed esplicito a quello che favorisce la didattica più collaborativa, più basata su processi di ricerca e di invenzione, condotti, quanto più possibile, in modo autonomo dagli stessi studenti, non escludendo però il suo ruolo di guida.

---

<sup>30</sup> Cfr. M. PELLERREY, *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP*, in "Rassegna Cnos" 31 (2015) 1, 42.

<sup>31</sup> Cfr. *Ibidem*, 54-57.

<sup>32</sup> Cfr. M. SHARPLES, *Mobile learning: research, practice and challenges*, in "Distance Education in China" 3 (2013) 5, 5-11.

Anche se la realtà delle tecnologie avanzate nella didattica è abbastanza recente, e perciò gli studi sistematici dei relativi processi presentano appena dei dati iniziali, si possono comunque formulare alcune ipotesi, sulle quali riflettere e studiare, anche nella prospettiva del tema di questo contributo. Possiamo avanzare l'affermazione, ad esempio, che i cosiddetti *social media*, se usati consapevolmente e intenzionalmente, non solo non ci devono separare, ma possono rafforzare i legami di gruppo e le relazioni face-to-face, anche negli ambienti di formazione, di istruzione e di educazione. Sempre in riferimento ai *social media*, si può intravedere che essi non solo non ci distraggono dall'educazione, ma possono divenire forme d'educazione. In modo particolare possono favorire tutta l'educazione informale, o quella dove esistono gravi limiti d'accesso all'istruzione ufficiale. In conclusione, ci si può chiedere perché viviamo sui social network? Una delle possibili risposte è che abbiamo smesso di considerarli un semplice mezzo di comunicazione ed abbiamo iniziato a considerarli come un posto nel quale trascorrere la maggior parte del nostro tempo, non come un'alternativa alla nostra vita 'reale', ma come una estensione di essa.

Bisogna dire che la realtà delle nuove tecnologie, se deve essere valorizzata in modo consapevole nei processi didattici – e quindi nei processi di progettazione, di realizzazione e di valutazione – pure essa deve venire vista e studiata nella prospettiva antropologica. Abbiamo accennato ad alcuni elementi che, pur essendo tecnologici, implicano conseguenze profondamente umane. Le ipotesi prospettate sopra dovranno essere quindi riprese e studiate ulteriormente.<sup>33</sup>

La Giaccardi, citata sopra, parla anche qui di una svolta antropologica. “Dal web impariamo a superare l'individualismo, la passività... a valorizzare la collaborazione... un nuovo modo di intendere la fede... Il papa Francesco sembra che abbia capito cosa significhi abitare questo ambiente nuovo, digitale, con la dimensione antropologica... (capire la realtà nuova, per indicare anche poi le direzioni verso cui andare)... prima bisogna scendere lì dove sono i giovani... fare un *selfie* con i giovani significa che io sono con voi, faccio parte della stessa storia... non perché io sono uno star... una celebrità... questo è un modo nuovo di ridurre le distanze, di costruire una comunicazione... le relazioni... I media possono quindi aiutare a creare relazioni, a stare in contatto, a ringraziare, a condividere le cose belle, le esperienze, ecc.”<sup>34</sup>

grzadziel@unisal.it ■

---

<sup>33</sup> L'autore di questo contributo sta realizzando attualmente un progetto di sperimentazione didattica che mira a esaminare la validità del Portfolio *Mahara* e dello spazio digitale ai fini di sostenere lo sviluppo delle competenze all'interno del curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>34</sup> CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative. Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana: Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo, Roma 19-21 marzo 2015*, trascrizione della registrazione da <https://www.youtube.com/watch?v=VtJLYH8ceZM> (09.10.2016).

- ▶ [www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)
- ▶ [www.osservatoriocatechetico.unisal.it](http://www.osservatoriocatechetico.unisal.it)

- [catechetica@unisal.it](mailto:catechetica@unisal.it)
- [rpr@unisal.it](mailto:rpr@unisal.it)
- [osservatoriocatechetico@unisal.it](mailto:osservatoriocatechetico@unisal.it)



UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
**ISTITUTO DI GATECHETICA**



ISTITUTO DI GATECHETICA

**ATTIVITÀ**  
**SITI-WEB**

ANNO ACCADEMICO 2016-2017

ROMA

## Contesti educativi nella Bibbia

---

Corrado Pastore\*

### Educational Contexts in the Bible

#### ► SOMMARIO

*Può la Bibbia offrire dei principi all'educatore di oggi, in modo speciale all'insegnante di religione? Nell'Antico Testamento, soprattutto nel Pentateuco, troviamo la pedagogia di Dio per il popolo. Nei Vangeli, in modo speciale in quello di Marco, scopriamo come Gesù, il maestro, educa i suoi discepoli. Siamo coscienti che ciò che è ovvio per il popolo di Dio e per la comunità dei discepoli di Gesù, non è automaticamente valido nel contesto di una società secolarizzata come la nostra. La Bibbia, per questo, non può essere considerata un manuale di educazione, tuttavia, da una prospettiva antropologica e teologica, si possono ricavare principi e indicazioni valide per l'oggi e anche per il futuro. Inoltre l'esempio di Dio educatore ci insegna a perseverare nel difficile e spesso frustrante compito educativo.*

#### ► PAROLE CHIAVE

*Educazione, formazione, scuola, pedagogia di Dio, Gesù educatore, insegnanti di religione.*

\* **Corrado Pastore** è Direttore dell'Istituto di Catechetica e docente aggiunto nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduzione

Il tema dell'educazione nella Bibbia non è stato molto studiato, anche se è un tema importante.<sup>1</sup> Nella storia della salvezza si esprime la pedagogia di Dio e quella di Gesù. Non è tematizzata ma è ben presente nel Pentateuco come nei libri sapienziali, per quanto riguarda l'Antico Testamento, nei Vangeli e negli altri scritti, per il Nuovo Testamento.

Prendiamo innanzitutto in considerazione la terminologia sull'educazione presente nell'Antico e nel Nuovo Testamento, per poi sviluppare il tema della pedagogia di Dio e quella di Gesù di Nazaret.

## 1. Concetti chiave pedagogici nella Bibbia

Iniziamo la nostra riflessione da alcuni concetti chiave, tali come educazione, formazione, scuola, imparare/insegnare.<sup>2</sup>

### 1.1. Educazione

Il termine *Educazione/Educare*, in latino *e-ducere*, ha il significato di *condurre fuori*. Il termine ebraico per educare è *jšr*. Ordinariamente significa disciplina, castigo, punizione, non solo in senso letterale (rimprovero, correzione, anche in senso positivo: ammonizione, istruzione), anche in forma corporeo-fisica (cf. Dt 22,18: "castigare il marito").<sup>3</sup>

I soggetti del verbo *jšr* sono i genitori, i saggi e il re, destinatari invece sono i bambini, gli alunni e i sudditi. La disciplina/castigo viene esercitata dall'autorità. Di solito ha per obiettivo un effetto positivo su chi viene corretto, come indicano i verbi paralleli *lmd* (insegnare/imparare) oppure *jkch* (correggere), a meno che non intenda una pena prevista dalla legge.

In parallelo, spesso avviene che sia Dio il soggetto dello *jšr* soprattutto nel libro del Deuteronomio. Per esempio: "Dal cielo ti ha fatto udire la sua voce per educarti" (Dt 4,36); "Riconosci dunque in cuor tuo che, come un uomo corregge il figlio, così il Signore, tuo Dio, corregge te (Dt 8,5).

O nelle requisitorie profetiche: "Invano ho colpito i vostri figli, non hanno imparato la lezione" (Ger 2,30); "Mi hai castigato e io ho subito il castigo" (Ger 31,18), oppure nei libri sapienziali: "Colui che castiga le genti, forse non punisce, lui che insegna all'uomo il sapere?" (Sal 94,10). Nel libro dei Proverbi dall'educazione paterna si passa direttamente a quella divina: "Figlio mio, non disprezzare l'istruzione del Signore e non avere a noia la sua esortazione, perché il Signore corregge chi ama, come un padre il figlio prediletto" (Pr 3,11-12).

---

<sup>1</sup> C. BISSOLI, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1981; Id., *L'educazione nella Bibbia. Considerazioni di teologia biblica*, in «Orientamenti Pedagogici» 26 (1979) 4, 611-631; 26 (1979) 5, 718-739; M. MAZZEO, *Bibbia ed educazione. Per una nuova evangelizzazione*, Paoline, Milano 2011.

<sup>2</sup> Cfr. G. GEIGER, *La Bibbia come manuale di educazione*. Settimana conclusiva dell'anno Centenario del Pontificio Istituto biblico, Roma 3-8 maggio 2010, PIB, Roma 2011. In <http://www.biblico.it/Centenario/conferenze/geiger-italiano.pdf> (28.06.2016), 1-15.

<sup>3</sup> Nella Bibbia ebraica ricorre 92 volte: 40 volte nella forma verbale e 52 volte nella forma nominale di *mwsr*, *musar*. Cfr. BOTTERWECK G. K., *jšr*, in BOTTERWECK G. K - ROGGRE J. - FABRY H.J., *Grande lessico dell'Antico Testamento*, vol. III, Paideia, Brescia 2003, 803.



Il greco *paideuō/paideia*, che nella LXX sta quasi sempre per l'ebraico *jšr*, ricorre raramente nel NT. A parte in Atti degli Apostoli: “Così Mosè venne educato in tutta la sapienza degli egiziani (At 7,22)” e “Io sono un giudeo, nato a Tarso, educato in questa città”... (At 22,3), qui non ha l'accezione del greco classico, ma ricorda espressamente la disciplina, la correzione dell'AT.

### 1.2. Formazione

Accanto al termine *educazione* appare il termine *formazione*. Il termine ebraico *bnh* significa edificare, formare, plasmare.<sup>4</sup>

Quando si parla dell'edificare di JHWH, si tratta sempre di promesse di salvezza futura rivolte al popolo: “Quando il Signore tuo Dio ti avrà fatto entrare nella terra... con città grandi e belle che tu non hai edificato” (Dt 6,10); o “La tua gente riedificherà le rovine antiche, ricostruirai le fondamenta” (Is 58,12”); oppure al re: “Io ti edificherò una casa” (2 Sam 7,27).

Afferma G. Geiger: “La pietra fondante per il suo programma formativo consiste per Israele nella Torah, l'insegnamento del Signore. E per dimostrare che ciò non abbia l'aspetto – secondo un ricorrente pregiudizio contro l'AT– di un'osservanza legalistica e formale, rimandiamo all'esempio della letteratura sapienziale: “Suo principio assai sincero è il desiderio d'istruzione; la cura dell'istruzione è amore” (Sap 6,17). La Bibbia presenta quindi un concetto di formazione molto pregnante. L'antropologia biblica definisce l'uomo come opera di Dio, ma al tempo stesso come costruttore della propria creatività. In una visuale olistica della persona, tale formazione si riferisce tanto allo spirito quanto al cuore, tanto all'intelletto quanto al sentimento, tanto al sapere quanto al fare”.<sup>5</sup>

E, aspetto tipicamente giudaico, l'individuo va sempre visto insieme a tutto il popolo di Dio, il singolo è un elemento nell'edificio della comunità, il rapporto sociale con l'altro è un aspetto portante della sua formazione.

### 1.3. Scuola

Ciò che oggi viene insegnato e imparato a scuola, all'epoca dell'AT i bambini iniziavano ad apprendere in famiglia. Negli ultimi secoli prima del NT esiste un sistema educativo imperniato sulla conoscenza e pratica della *Torah*, mediante una formazione familiare e sinagogale.

Gli insegnamenti presentati in alcuni testi dell'AT sono risposte che in origine i genitori e poi gli scribi dovevano dare alle domande dei figli e dei discepoli sulle origini o sul perché di un rito, di un santuario, ecc. Uno degli argomenti riguardava i fatti pasquali dell'Esodo, il momento dell'origine di Israele, le radici storiche dell'alleanza con Dio (Cf. Es 12,24-27; 13,8-9.14-16; Dt 6, 20ss., Gios 4, 6-7, 21-22).<sup>6</sup>

Negli ultimi tempi dell'AT è documentata la *oikos paideias* (scuola sinagogale): “Avvicinatevi a me voi che siete senza istruzione, prendete dimora nella mia scuola” (Sir 51,23). La sinagoga è chiamata scuola. È considerata dunque non solo come luogo di assemblea e di preghiera, ma anche come luogo di istruzione.

<sup>4</sup> S. WAGNER, *banah*, in G. K. BOTTERWECK - J. ROGGRE - H.J. FABRY, *Grande lessico dell'Antico Testamento*, vol. I, Paideia, Brescia 1988, 1399-1416. Delle quasi 400 presenze nell'AT, quasi la metà si riferiscono all'edificazione del tempio o di un muro. In senso metaforico *bnh bet* significa *fondare una famiglia, creare discendenza*.

<sup>5</sup> G. GEIGER, *La Bibbia come manuale di educazione*, 4-5.

<sup>6</sup> C. BISSOLI, “Quando tuo figlio ti domanderà... tu gli risponderai” (Dt 6, 20s), in «Parole di Vita» 28 (1983) 5, 43-52.

L'apprendimento non era limitato alla scuola e il servizio divino non si limitava solo alla devozione. La formazione (religiosa) e l'istruzione (professionale), entrambe indispensabili per la vita, la persona dell'AT le riceveva nella casa paterna, nella liturgia e nella vita pratica.

#### 1.4. Imparare/Insegnare

Il termine *lmd* (*lamad*) nel suo senso originale ebraico significa: *abituarsi*, nella forma intensiva ha il significato di *far apprendere, abituare qualcuno a qualcosa*.<sup>7</sup>

La parola viene usata per significare l'addomesticare le fiere, apprendere l'arte della guerra e imparare il canto, ossia non solo per l'acquisizione di contenuti cognitivi. Spesso JHWH viene chiamato maestro: "Io sono il Signore tuo Dio che ti insegnò per il tuo bene" (Is 48,17), oppure: "A me rivolsero le spalle, non la faccia, io li istruivo con continua premura, ma essi non mi ascoltarono né appresero la correzione" (Ger 32,33).

La famiglia di termini imparare/insegnare ricorre nell'apprendimento/insegnamento della Torah, gli insegnamenti del Signore, soprattutto nel Sal 119. Centrale è anche un passo del Libro del profeta Geremia in cui JHWH promette l'alleanza nuova, eterna. Qui l'apprendimento e l'insegnamento umano vengono interpretati come transitori: "Non dovranno più istruirsi gli uni gli altri, dicendo: Riconoscete il Signore, perché tutti mi conosceranno, dal più piccolo al più grande, dice il Signore; poiché io perdonerò la loro iniquità e non mi ricorderò più del loro peccato" (Ger 31,34). Il contenuto centrale dell'apprendimento consiste nella conoscenza di Dio e in essa nel saper distinguere il bene dal male (cf. Jes 7,15-16).

Nel NT vengono usati i termini *didasko*, *didaskain*, *didaskalos*.<sup>8</sup> Gesù è chiamato Maestro e i suoi seguaci sono detti discepoli.<sup>9</sup>

G. Geiger si esprime in questi termini: "Come i rabbini, quando insegna egli sta seduto (cf. Mt 5,1) ma a differenza di quelli (chi voleva diventare rabbino si cercava il proprio maestro), è Gesù stesso a scegliersi i discepoli, inoltre, a differenza dei rabbi dell'epoca, non si appella alla Scrittura, ma la interpreta con la propria autorità: "Ma io vi dico..." (Mt 5, 22-44). Nel Discorso della Montagna secondo Matteo, il 'discorso programmatico' di Gesù, risulta evidente la struttura fondamentale del suo insegnamento (e istruzione): prima di elencare attraverso insegnamenti etici che cosa i suoi discepoli devono fare (imperativi), egli promette loro nelle Beatitudini l'amore e la vicinanza di Dio (indicativi). Egli quindi non mira ad insegnare a livello cognitivo quanto piuttosto è interessato in primo luogo alla pastorale in senso letterale del termine".<sup>10</sup>

Come Gesù, anche i suoi discepoli, gli apostoli e Paolo, esercitano l'insegnamento nelle comunità, *didaskalos* diventa una funzione, indica uno *status*, (Cf. 1 Cor 12,28).

Dopo questa breve presentazione terminologica possiamo ora a indicare due modalità dell'azione educativa presenti nella Bibbia: quella di Dio nei riguardi del popolo e quella di Gesù nei confronti dei suoi discepoli.

---

<sup>7</sup> Cfr. A.S. KAPELRUD, *lamad*, in G. K. BOTTERWECK - J. ROGGRE - H.J. FABRY, *Grande lessico dell'Antico Testamento*, vol. IV, Paideia, Brescia 2003, 829. Nella forma Qal appare 24 volte, nella forma intensiva Piel 57 volte.

<sup>8</sup> Cfr. H.F. WIES, *didasko*, in H. BALZ - G. SCHNEIDER, *Dizionario Esetico del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia 2004, 839-845.

<sup>9</sup> Delle 59 ricorrenze del sostantivo *didaskalos* nel NT, Gesù per 40 volte è chiamato ovvero definito Maestro, e ben più di 200 volte i suoi seguaci vengono detti (suoi) discepoli (*mathetes*). Cfr. H.F. WIES, *didasko*, 841-844.

<sup>10</sup> G. GEIGER, *La Bibbia come manuale di educazione*, 7.

## 2. Dio educa il suo popolo

Per quanto riguarda l'azione educativa di Dio nei riguardi del suo popolo,<sup>11</sup> due testi dell'AT condensano tutta la pedagogia di Dio verso il suo popolo, si vedono in essi i momenti e passi fondamentali del processo educativo di liberazione e il modo come realizza Dio la sua azione educativa.

Il primo lo incontriamo nel libro del Deuteronomio: “Egli lo trovò in una terra deserta, in una landa di ululati solitari. Lo circondò, lo allevò, lo custodì come la pupilla del suo occhio. Come un'aquila che veglia la sua nidiata, che vola sopra i suoi nati, egli spiegò le ali e lo prese, lo sollevò sulle sue ali. Il Signore, lui solo lo ha guidato, non c'era con lui nessun dio straniero” (Dt 32,10-12).

Il secondo invece è di Osea: “Quando Israele era fanciullo, io l'ho amato e dall'Egitto ho chiamato mio figlio. Ma più li chiamavo, più si allontanava da me, immolando vittime al Baal, agli idoli bruciavano incensi. A Efraim io insegnavo a camminare tenendolo per mano, ma essi non compresero che avevo cura di loro. Io li traevo con legami di bontà, con vincoli d'amore, ero per loro come chi solleva un bimbo alla sua guancia, mi chinavo su di lui per dargli da mangiare (Os 11, 1-4).

Afferma Mario Peressón: “L'azione educativa di Dio parte da una realtà concreta e comprende momenti di rottura con un passato alienante e di oppressione. L'azione educativa si realizza mediante un itinerario che comporta l'uscita dalla terra di oppressione. L'azione educativa di Dio comporta una meta. Il cammino, come Esodo liberatore, è pieno di contraddizioni, frustrazioni e fallimenti. Solo la pazienza di Dio fa sì che il popolo riscopra la sua vocazione alla libertà e riprenda il cammino. L'azione educativa di Dio è una pedagogia di amore piena di gesti e segni di amore, di cura, di affetto, di pazienza”.<sup>12</sup>

Analizziamo ora alcuni aspetti dell'azione educativa di Dio nei riguardi del suo popolo: Dio educa con un progetto liberatore; agisce nella storia; interviene in modo graduale e progressivo; è attento all'individuo e alla comunità; corregge e castiga; è una pedagogia d'amore.

### 2.1. Dio educa con un progetto liberatore

L'azione educativa di Dio incomincia con una chiamata alla libertà in una situazione di oppressione e schiavitù. “Dall'Egitto ho chiamato il mio figlio” (Os 11,1).

L'esperienza di schiavitù sofferta dal popolo in Egitto esige a Dio di intervenire con un progetto liberatore: “L'Esodo sarà sempre un paradigma dell'azione salvifica di Dio e della sua pratica educativa. La libertà una volta conquistata rimarrà come vocazione per il popolo eletto e per tutta l'umanità. Nell'orizzonte del progetto pedagogico di Dio, e come meta di ogni pratica educativa liberatrice c'è l'utopia del Regno di Dio e dei cieli nuovi dove abiti la giustizia”.<sup>13</sup>

La vocazione alla libertà è condizione irrinunciabile nel progetto di Dio per l'umanità. L'educazione liberatrice è, in primo luogo, una liberazione da, un uscire dalla situazione di servitù. È un iniziare un esodo, un cammino lungo e difficile, pieno di difficoltà e di pene, dove non manca

<sup>11</sup> Cfr. M.M. MORFINO, *Le modalità storiche dell'educare divino*, in M.M. MORFINO et al., *Dio educa il suo popolo con la Parola*. Atti del Convegno ecclesiale 15-16 ottobre 2011 della diocesi di Alghero-Bosa, Alghero 2012, 6-19; C. M. MARTINI, *Dio educa il suo popolo*, Centro Ambrosiano, Milano 1987; L. M. PERESSÓN, *La pedagogía de Dios. Una educación para la libertad*, in <http://www.celedec.com.ar/foro> para la Biblioteca básica del cristiano, 1-12 (18.11.2016).

<sup>12</sup> L. M. PERESSÓN, *La pedagogía de Dios. Una educación para la libertad*, 3.

<sup>13</sup> *Ibidem*, 5. Cfr. C. M. MARTINI, *Dio educa il suo popolo*, n. 15.

la volontà di tornare indietro, la nostalgia. La libertà è la vocazione stessa dell'essere umano, scolpita nel suo cuore e a cui non può rinunciare.

## 2.2. Dio educa nella storia

L'intervento, l'azione educativa di Dio ha questa caratteristica: è concreta perché parte dalla storia ed è inserita nella storia.<sup>14</sup> L'educazione realizzata da Dio è molto concreta, così come è storica la sua rivelazione e la sua azione salvifica. A differenza dei maestri che istruiscono con le parole, Dio educa con la sua azione, attraverso i fatti quotidiani. La storia umana è il luogo e la mediazione educativa di Dio.

L'esperienza dell'Esodo si presenta come un cammino di liberazione. Lo mostra anche il libro del Deuteronomio: "Oggi voi riconoscete la sua grandezza, la sua mano potente, il suo braccio teso, i suoi portenti, le opere che ha fatto in mezzo all'Egitto, contro il faraone, re d'Egitto, e contro la sua terra; ciò che ha fatto all'esercito d'Egitto, ai suoi cavalli e ai suoi carri, come ha fatto rifluire su di loro le acque di Mar Rosso, quando essi vi inseguivano, e come il Signore li ha distrutti per sempre; ciò che ha fatto per voi nel deserto, fino al vostro arrivo in questo luogo... Davvero i vostri occhi hanno visto le grandi cose che il Signore ha operato" (Dt 11,2-7).

Le lezioni di Dio al suo popolo sono i segni realizzati in Egitto, le meraviglie del deserto, tutta la grande opera di liberazione che dovevano imparare per la loro vita e che dovevano conservare sempre nella loro memoria.

"Il popolo di Israele, guidato dalla fede, ha letto e interpretato la storia non come un succedersi di fatti caotici, ma dalla logica e il proposito salvifico liberatore di Dio. La loro fede si radicò nella storia e allo stesso tempo si proiettava verso la vita, come un apprendimento vitale, pieno di sapienza".<sup>15</sup>

Il principio della realtà così come appare nella Scrittura è un elemento educativo di fondamentale importanza, ogni volta che viene disatteso si cammina per principi astratti.

## 2.3. Dio interviene in modo graduale, rispettoso, progressivo

Dio educa il suo popolo attraverso un itinerario graduale e progressivo. La gradualità nell'azione educativa significa innanzitutto partire dal punto in cui si incontra il soggetto dell'educazione. Si tratta di conoscere profondamente la realtà, la situazione della persona e della comunità, per poi partendo da lì, sviluppare il processo educativo.

Un'altra caratteristica della gradualità consiste nell'individuare in ogni circostanza il passo successivo che si deve dare. E inoltre la capacità di proporre un vero itinerario educativo che comprenda un punto di partenza, una meta e un insieme di passi progressivi che deve realizzare il soggetto dell'educazione.

Questo modello di itinerario educativo si trova nel libro dell'Esodo. Dio mediante la sua azione paziente propone e accompagna il popolo in cammino con un vero itinerario educativo.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Cfr. C. M. MARTINI, *Dio educa il suo popolo*, n.16; cfr. pure F. ROSSI DE GASPERIS, *Dio educa il suo popolo*, 6-7. In <http://www.azionecattolica-it/aci/assistenti/appuntamenti/cov-assog/RelazioneDeGasperis.pdf> (18.10.2016).

<sup>15</sup> L. M. PERESSÓN, *La pedagogía de Dios. Una educación para la libertad*, 6. Il salmo 105 narra la meravigliosa storia di Israele, ricordando le opere straordinarie che lui ha fatto con il suo popolo, acclamando il suo nome e divulgando a tutti i popoli le sue meraviglie.

<sup>16</sup> Cfr. C. M. MARTINI, *Dio educa il suo popolo*, n. 9.

## 2.4. Dio è attento all'individuo e alla comunità

In tutta la Scrittura la persona nella sua unicità è inserita dentro un popolo, una comunità.

L'azione educativa di Dio è un processo il cui destinatario non è unicamente l'individuo, ma tutto il popolo; certamente ogni persona è valorizzata ed educata nella sua individualità, ma il fine dell'educazione non è unicamente lo sviluppo e perfezionamento individuale, ma la crescita e maturazione dell'intera collettività.<sup>17</sup>

Persona e comunità sono due poli in permanente tensione nell'azione educativa di Dio. Il processo educativo che presenta la Scrittura è la crescita della persona all'interno del suo popolo e di una comunità mediante la maturazione di tutti i suoi membri. Dio educa ognuno all'interno di un popolo in cammino.

Ogni vocazione nella Bibbia non è mai per se stessa e ogni chiamato è sempre per gli altri; non è per se stessi, ma sempre per la vita degli altri, sempre chiamati per tutti. Dio non vuole mai scindere questo binomio inscindibile persona-comunità.

## 2.5. Dio educa con la correzione e il castigo

Il cammino educativo guidato dalla pedagogia di Dio conosce a ogni passo la realtà del conflitto. A fianco della preoccupazione di Dio appare la ribellione del popolo: la vocazione alla libertà incontra l'ostacolo della paura di essere liberi e la tentazione di voler ritornare in schiavitù.

Le tentazioni nel deserto e il desiderio di ritornare in Egitto, la casa della schiavitù, sono un chiaro esempio del faticoso cammino educativo. Il cammino educativo è segnato dalla resistenza e dalle infedeltà, per questo l'azione educativa di Dio ha richiesto una grande pazienza, un costante ricominciare e riprendere il cammino.

## 2.6. La pedagogia di Dio è una pedagogia dell'amore

L'amore educativo si fa accoglienza, ascolto, comprensione, generosità nel dare la vita, nella capacità di correggere e, soprattutto, di avere un cuore pieno di misericordia, di comprensione e di disponibilità al perdono.

Si trova un testo del libro dell'Esodo che rivela l'amore di Dio che diventa atteggiamento pedagogico liberatore: "Il Signore disse: Ho osservato la miseria del mio popolo in Egitto e ho udito il suo grido a causa dei suoi sovrintendenti: conosco le sue sofferenze. Sono sceso per liberarlo verso una terra dove scorrono latte e miele" (Es 3, 7-8).

Un insieme di verbi molto significativi: vedere, ascoltare, conoscere, scendere per liberare, per far uscire...<sup>18</sup>

- *Dio vede l'afflizione.* Dio, che vuole educare per la libertà, vede. Dire che Dio vede la sofferenza del popolo, significa che Lui entra in relazione, che il suo sguardo è attivo e che si fa carico della realtà di oppressione che vive il popolo.

- *Dio ascolta il grido del popolo.* La schiavitù è un grido al cielo, come il sangue del fratello assassinato (Gn 4,10), come la sorte di tutti gli oppressi, dei prigionieri, come ogni situazione critica per il popolo. Udire è sentire nel profondo dell'essere fino a commuoversi.

<sup>17</sup> Cfr. *Ibidem*, n. 8.

<sup>18</sup> Cfr. L. M. PERESSÓN, *La pedagogía de Dios. Una educación para la libertad*, 10-12.

- *Dio conosce le sue sofferenze.* Il conoscere nel linguaggio biblico non si realizza nel contesto della scienza, ma nel contesto della vita. Conoscere oltrepassa il sapere umano ed esprime una relazione esistenziale. Conoscere una cosa è avere un'esperienza concreta di essa. Così conoscere la sofferenza diventa un impegno reale con conseguenze concrete. Questa profondità di senso si esprime e comunica con il "conoscere". Affermare che Dio "conosce" equivale a dire che Dio entra effettivamente in comunicazione, che si impegna, che sarà a fianco del suo popolo per realizzare insieme la sua opera.

- *Dio scende per liberare e far uscire a una terra buona e grande.* Dio attua e la sua risposta all'udire, al vedere e al conoscere è l'agire. Dio scende per far uscire Israele dalle mani di coloro che lo tengono in schiavitù. Questo è il programma di liberazione e il tema dell'Esodo. La pedagogia di Dio è l'agire liberatore: è la pedagogia della speranza e della trasformazione della realtà, del mondo.

### 3. Gesù educatore, maestro

Abbiamo visto nell'AT come Dio ha educato il suo popolo, passiamo ora ad analizzare la testimonianza di Gesù come educatore, maestro.

Il vangelo di Marco è stato scritto come l'itinerario educativo per i dodici, per i primi discepoli, qui possiamo scoprire l'atteggiamento educativo di Gesù con chi gli sta vicino. Gesù incontra i futuri discepoli sulle sponde del lago mentre parlano di pesci, di reti, di barche, di tempesta. In quella situazione concreta di vita, dice loro: "Vi farò pescatori di uomini". È l'inizio del percorso educativo del vangelo di Marco.

Presentiamo ora alcuni elementi dello stile educativo di Gesù con i suoi discepoli: sceglie chi vuole, annuncia loro il Regno, li educa a una comunità alternativa, li forma a un nuovo stile di vita, li porta all'accoglienza dell'altro, del diverso, dell'escluso, svela loro il volto del Padre.<sup>19</sup>

#### 3.1. Gesù sceglie chi vuole

All'inizio del Vangelo di Marco vediamo Gesù che si avvicina ai pescatori, li incontra sulla riva del lago e parla con loro. La prima cosa che si vede è che si tratta di persone comuni.

"Il modo come Gesù chiama le persone è semplice. A volte è lo stesso Gesù che prende l'iniziativa, altre volte sono i discepoli che invitano fratelli e amici, altre ancora è la stessa persona che si presenta e si offre. La chiamata è gratuita, non costa niente. Ma accettarla esige impegno. Gesù non nasconde le esigenze. Chi vuole seguirlo deve sapere cosa sta facendo e cosa lo attende".<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Cfr. M.M. MORFINO, *Nei tratti umani di Gesù il Padre ci educa*, in ID. et al., *Dio educa il suo popolo con la Parola*, 20-32; J. J. BARTOLOMÉ, *Gesù di Nazaret formatore di discepoli. La pedagogia di Gesù secondo il Vangelo di Marco*, LAS, Roma 2013; M. PERESSÓN, *Jesús el maestro: algunos aportes para una teología de la educación*, en "Medellín" 25 (1999) 555-628; ID., *La pedagogía de Jesús. Maestro carismático popular*, Ediciones Salesianas, Bogotá 2006; ID., *A la escucha del Maestro. Ensayo de pedagogía cristiana*, Editorial Delfín, Bogotá 2012.

<sup>20</sup> Cfr. C. MESTERS, *Jesús Maestro*, 1-2, in <http://www.cmfapostolado.org/recursos/famiciaret/activicomun/educstodom2002/Materiales/html/4JesusMaestroCarlosMesters.htm> (28.11.2016).

Chi chiama per essere suoi discepoli? Non i più dotti, non i più bravi, ma quelli che lui vuole...<sup>21</sup>

- Pietro, uomo generoso, entusiasta, che spesso si lascia portare dalla passione e sbaglia. E Gesù sceglie proprio lui come Guida del gruppo. E non Giovanni, che pure è stato ai piedi della croce senza mai tradire.
- Giacomo e Giovanni sono persone disposte a seguire Gesù, ma appaiono come persone “violente” (Lc 9,54). Vengono soprannominati da Gesù *boanerges*, “figli del tuono”.
- Filippo era un tramite eccezionale tra le persone e Gesù. Ma non possedeva alcun senso pratico (Cf. Gv 6). Andrea, invece, è descritto nei Vangeli come una persona pratica. È lui a trovare il ragazzo che, preventivamente, si era portato da casa qualcosa da mangiare: i cinque pani e due pesci (Gv 6, 8-9).
- Natanaele si presenta come una persona di grande sapienza. Di lui Gesù dice: “In Israele non c’è una persona così limpida e così trasparente come lui”.
- Matteo era un pubblicano, cioè un collaborazionista, al servizio dei romani (Mt 9). Della sua vita poco conosciamo ma sappiamo che riesce a cambiare da Levi a Matteo.
- Nicodemo è un uomo del Sinedrio. Un uomo importante che accetta il messaggio di Gesù, ma non ha il coraggio di manifestarlo apertamente e pubblicamente (Gv 3,1).
- Maria Maddalena, nata a Migdal, da cui deriva appunto Maddalena. Gesù la guarisce da una malattia (Lc 8,2). Fu certamente una delle grandi amiche di Gesù, insieme a Marta e Maria, che rimase ai piedi della croce fino alla fine. Dopo la Pasqua diventerà l’apostola degli apostoli. E così tutti gli altri. Gesù sa chi sta chiamando.

### 3.2. Gesù annuncia il Regno

Gesù è maestro dell’annuncio fondamentale del Regno.<sup>22</sup> È l’annunziatore perfetto del nucleo centrale del suo messaggio, della sua missione. La troviamo formulata in Marco: “Il tempo è compiuto è il Regno di Dio è vicino; convertitevi e credete nel Vangelo” (Mc 1,15).

- *Il tempo è compiuto*, anzi, secondo il verbo greco *pleroùn*, il tempo è giunto a pienezza. Affermando che il “tempo è compiuto”, Gesù viene a dire “lo do senso, con la mia parola e con la mia azione, a tutta la vicenda secolare delle azioni salvifiche di Dio”.

- *Il regno di Dio è vicino*. Afferma G. Ravasi “il termine greco *énghiken* ha vari significati: anzitutto il verbo è al perfetto e quindi indica il passato: vuol dire che il regno di Dio è già attuato, accaduto, instaurato in Cristo. Però il perfetto in greco indica un’azione del passato, il cui effetto perdura nel presente. Quindi vuol dire che il regno di Dio è ancora in azione oggi. Inoltre, il verbo, semanticamente, indica qualcosa che riguarda il futuro: è vicino, è prossimo. E allora si sottolinea che il regno di Dio abbraccia tutte le dimensioni della storia della salvezza. Noi siamo nell’oggi, ma partecipiamo di un evento passato, il cui effetto agisce dinamicamente nell’oggi, nell’attesa della pienezza, cioè di quella vicinanza che è sempre in azione e che si completerà solo alla fine della storia. Il regno di Dio significa il progetto di salvezza di Dio, che attraversa tutta la storia”.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Cfr. M. M. MORFINO, *Nei tratti umani di Gesù il Padre ci educa*, 20-22; C. MESTERS, *Jesús Maestro*, 3-4; M. PERESSÓN, *La pedagogía de Jesús: Maestro carismático popular*, in “Revista Virtual Nuevas Búsquedas” 4 (2016) 50-52.

<sup>22</sup> Cfr. G. RAVASI, *Gesù divin Maestro*, in PIGNOTTI S. (a cura), *Gesù, il Maestro, ieri, oggi e sempre. La spiritualità del paolino comunicatore*. Atti del Seminario Internazionale su “Gesù, il Maestro”, Ariccia 14-24 ottobre 1996, 1-6, In <http://www.stpauls.it/studi/maestro/italiano/ravasi/itarav03.htm> (10.10.2016).

<sup>23</sup> Cfr. *Ibidem*, 2.

- *Convertitevi (metanoéite)*, È la reazione che deve avere il credente, il discepolo: cambiare mentalità e vita, dopo aver ascoltato questa lezione.<sup>24</sup>

- *Credete sul vangelo*, come dice il greco (*iistéuete tò euanghelio*), fondate la vostra vita sul vangelo.

### **Gesù forma i discepoli coinvolgendoli nella sua missione.**

Fin dal primo momento della chiamata, Gesù coinvolge i discepoli nella missione che lui stesso sta realizzando in obbedienza al Padre. La partecipazione effettiva nell'annuncio del Regno forma parte del processo formativo, dal momento che la missione è la ragion d'essere della vita insieme con Gesù (Lc 9,1-2; 10,1). E Gesù li invia, di due in due, ad annunciare l'arrivo del Regno (Mt 10,7; Lc 10,1.9), a curare gli infermi (Lc 9,2), a espellere i demoni (Mc 3,15), ad annunciare la pace (Lc 10,5; Mt 10,13) e a pregare per la continuità della missione (Lc 10,2).<sup>25</sup>

Così, in questa prima lezione di Gesù, Maestro dell'annuncio, troviamo il contenuto del nostro annuncio: anche noi dobbiamo annunciare il Regno. E questo annuncio genera conversione e fede; deve essere accolto nella fede e nell'esistenza.

### **3.3. Gesù educa i discepoli a una nuova comunità**

Gesù propone ai discepoli un nuovo modello di comunità, un nuovo modo di con-vivere umano realizzato secondo i criteri di Gesù.<sup>26</sup>

- *Trattarsi da fratelli*. “Ma voi non fatevi chiamare ‘Rabbi’, perché uno solo è il vostro Maestro e voi siete tutti fratelli... e non fatevi chiamare ‘Guide’, perché uno solo è la vostra Guida, il Cristo” (Mt 23,8.10). Alla base della comunità non deve esserci il sapere, né il potere o la gerarchia, bensì l'essere tutti fratelli. Questa è la connotazione di fondo dell'atto educativo di Gesù per creare una nuova comunità inserita nella storia, ma alternativa.

- *Trattarsi da fratelli e sorelle*. Gesù trasforma questo rapporto annullando tutti i privilegi dell'uomo rispetto alla donna. E poi il fatto di avere tra coloro che lo seguono delle donne era una novità. Una cosa ancora più sorprendente emerge in Luca 10. Quando a Betania Maria “sta ai piedi di Gesù”, Marta non si rivolge alla sorella ma a Gesù. Perché “stare ai piedi del maestro” era l'atteggiamento tipico dei discepoli (maschi).

- *Condivisione dei beni*. Pietro afferma: “Noi abbiamo lasciato tutto e ti abbiamo seguito” (Mc 10,28). Nessuno dei discepoli possedeva alcunché di proprio. Gesù non aveva dove posare il capo (Mt 8,20) e la cassa comune era condivisa con i poveri. Colui che viene inviato da Gesù ad annunciare il Regno conta sull'accoglienza della gente e vive di quello che riceve: “Restate in quella casa, mangiate e bevete di quello che hanno, perché chi lavora ha diritto alla sua ricompensa” (Lc 10,7).

- *Amici e non servi*. È un tratto educativo molto importante, che fa la verità della vita cristiana. La condivisione può iniziare anche dai beni materiali ma arriva sempre, e se non arriva non è vera condivisione, a co-involgere cuore e anima, il centro della persona. “Non vi chiamo più servi perché vi ho detto tutto quello che ho udito dal Padre” (Gv 15,15).

---

<sup>24</sup> Cfr. *Ibidem*, 2. “Ritrascrivendo l'ebraico, perché nella Bibbia il verbo del credere, l'*amen*, regge la preposizione *be-*, e quindi indica un "appoggiarsi su" (letteralmente, "fondarsi su").

<sup>25</sup> C. MESTERS, *Jesus, formando e formador*, 3. *Palestra na 3ª Semana Brasileira de Catequese, de 06 a 1/10/09, em Itaici, Indaiatuba, SP*. Cfr. <http://www.adital.com.br/site/noticia.asplang=PTcod=42980> (24.10.2016). Cfr. MARTINI C. M., *Dio educa il suo popolo*, n. 18; Cfr. M. PERESSÓN, *Jesús, el Maestro*, 29-32, in <http://www.academia.edu/4966991/112656238-JESUS-EL-MAESTRO-MARIO-PERESSON> (10.10.2016).

<sup>26</sup> Cfr. M. M. MORFINO, *Nei tratti umani di Gesù il Padre ci educa*, 23-24. Cfr. pure C. MESTERS, *Jesús Maestro*, 9-10.



- *Il potere è servizio.* “E nacque tra loro una discussione: chi di loro fosse da considerare il più grande”. I re delle nazioni le governano e coloro che hanno il potere su di esse si fanno chiamare benefattori. Per voi non sia così” (Lc 22,25-26). “Chi vuole essere il primo tra voi, sarà il servo di tutti” (Mc 10,44). “Il figlio dell’uomo non è venuto per essere servito ma per servire e dare la vita in riscatto di molti” (Mc 10,45). Nella lavanda dei piedi, Gesù compie un gesto molto significativo. Gesù si mette un grembiule e lava i piedi; dove il lavare i piedi non è altro che l’anticipazione di quello che avverrà il giorno dopo sul Calvario. Gesù dà la vita. Lavare i piedi vuol dire amare e offrire la propria vita.

### 3.4. Gesù dà forma a un nuovo stile di vita

Lo stare con Gesù dà forma ad un nuovo stile di vita. La scelta che Gesù fa non è di aprire una sua scuola vicino ad una casa di studio (*bet midrash*) o in qualsiasi altro luogo, ma di convivere con i discepoli. Tutto il Vangelo di Marco è segnato da un Gesù sempre con i discepoli e sempre in cammino. Lo stare con Gesù consente di comprendere anche il “come” starci. Gestì e parole di Gesù diventano molto significative. Anche la selezione fondamentale avviene nello stare con Lui. “Li chiamò perché stessero con lui”. I Dodici vengono chiamati per questo. E colgono gli stili di vita di Gesù, quel suo modo di dare forma umana all’esperienza che il Figlio ha del Padre.<sup>27</sup>

- *Gesù è una persona di pace.* Gesù augura la pace: “Pace a voi” (Gv 20,19). Di quale pace si tratta? *Shalom* non è mancanza di conflitti. C’è vera pace nella Scrittura solo quando c’è Dio presente: non è mancanza di conflittualità. “La pace sia con voi” è il saluto di Gesù ai suoi. Significa che la persona di Gesù viene data al discepolo come pace, come relazione piena che rende presente il Padre dentro la storia, come persona libera e liberante.

- *Gesù è una persona di preghiera.* Gesù prega ogni qualvolta deve entrare nella dimensione del Padre, nel delineare i desideri del Padre. Gesù non ha un progetto suo, l’unico progetto è quello del Padre. Vederlo pregare smuove il cuore dei discepoli che chiedono: “Signore, insegnaci a pregare”. Capiscono che si tratta della preghiera che muta la vita perché fa entrare nella relazione piena con il Padre. I discepoli apprendono questo con-vivendo con Gesù.

- *Gesù è una persona accogliente, comprensiva.* Gesù è sempre presente nella vita dei suoi, così attento da prestare loro ascolto anche quando dicono cose che fanno sorridere. Quando i discepoli ritornano dalla missione si sentono dire: “Venite ora a riposarvi” (Mc 6,31). Una intimità e una capacità che nasce da questo voler stare con loro, dall’essere persona accogliente, presente nella vita dei suoi, che si prende cura dei suoi.

- *Gesù è una persona misericordiosa.* Ai poveri dice: “Venite a me”. A tutti coloro che stanno vivendo una realtà di oppressione offre attenzione e misericordia.

“Questi tratti educativi che Dio concretizza con il suo popolo fanno riferimento alla categoria *hesed*, la maternità del divino, la compassione. In ebraico utero materno e misericordia hanno la stessa radice. Dove viene colpito Gesù quando incontra la gente? Nella maternità del divino, nell’utero divino: questa è la compassione. Gesù vedendo la folla viene colpito alle viscere perché la percepisce come un gregge di pecore che vagano senza pastore”.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Cfr. *Ibidem*, 25-27; C. MESTERS, *Jesús Maestro*, 12-13; ID, *Jesus, formando e formador*, 2- 3; C. M. MARTINI, *Dio educa il suo popolo*, n. 18.

<sup>28</sup> Cfr. M. M. MORFINO, *Nei tratti umani di Gesù il Padre ci educa*, 26.

I Dodici sono chiamati per continuare questa compassione di Dio svelata nella persona di Gesù, persona misericordiosa, mite e umile ma anche realista e attenta, che richiama continuamente i discepoli alla realtà della vita.

### **3.5. Gesù educa i discepoli all'accoglienza dell'altro, del diverso, dell'escluso**

Gesù esprime un atteggiamento di controtendenza, annunciando il Regno non per i meritevoli, ma per tutti, senza lasciare fuori nessuno; con una peculiarità: il suo lieto annuncio partiva innanzitutto per coloro che pativano di più l'esclusione.

“La con-vivenza diventa momento formativo dei suoi: accoglienza dell'alterità, del diverso, dell'escluso, di coloro che sia il potere religioso che quello politico bandivano, mettevano fuori, escludevano. Tanto è vero che Gesù, anche per questo fatto, morirà, pur rendendo vita ad altri e donando la possibilità di vivere con-vivendo”.<sup>29</sup>

Gesù avvicina gli impuri e gli emarginati. Era una realtà che non doveva e non poteva essere avvicinata perché il tatto, il contagio con essi rendeva impuri e quindi inabili alla preghiera, al rapporto con Dio e, di conseguenza, alla vita, perché non poter far culto nella cultura del tempo voleva dire essere fuori dalla vita, dalla società.

Gesù ha anche a che fare con gli occupanti romani, sana i familiari del centurione, a significare che dove gli altri non osavano neppure entrare, lui pone sempre gesti di avvicinamento e di attenzione.

### **3.6. Gesù non ha altro progetto che il progetto del Padre**

Gesù come educatore ha un unico interesse: il Padre, svelare il suo volto. La sua missione è quella di svelare il Volto del Padre.<sup>30</sup>

Per questo, ogni qualvolta – chiunque esso sia – si pone trasversalmente a questa volontà/progetto, riceve dal Maestro parole dure, reazioni inattese. Gesù interviene con parole che suonano in certi casi molto dure nei confronti di chi suggerisce, magari non direttamente, un progetto alternativo a quello che invece a lui sta a cuore. Non scenderà dalla croce di fronte alla richiesta dei passanti che così avrebbero “creduto” in un Dio potente.

Chiamare in causa il Padre è la prima espressione di Gesù nel Vangelo di Luca ed è anche l'ultima parola sulla croce. L'interesse è quindi uno, il Padre: apre e chiude il Vangelo.

## **Conclusione**

Siamo giunti alla conclusione di questo breve “excursus” sui contesti educativi nella Bibbia, che non ha la pretesa di essere esaustivo ma ha voluto offrire i principali concetti pedagogici presenti nella Bibbia e alcuni elementi sul modo in cui Dio ha cercato di educare il popolo di Israele e Gesù i propri discepoli. Crediamo che può offrire utili spunti agli educatori, in modo speciale agli insegnanti di Religione.

Voglio ricordare una utile indicazione di Georg Geiger al riguardo: “Né dal punto di vista della nostra moderna concezione di pedagogia (a prescindere dal punto di vista sostenuto dal singolo insegnante), né dal punto di vista dell'attuale interpretazione biblica ecclesiale, la Bibbia può essere un manuale normativo per la scienza dell'educazione e della didattica. Troppo diverse

<sup>29</sup> M. M. MORFINO, *Nei tratti umani di Gesù il Padre ci educa*, 27.

<sup>30</sup> Cfr. ID, *Nei tratti umani di Gesù il Padre ci educa*, 31-32. Cfr. pure C. MESTERS, *Jesús Maestro*, 19-21.

sono le condizioni culturali, sociali, economiche, linguistiche. Se invece si prendono sul serio le istanze teologiche e antropologiche fondamentali della Bibbia si possono comunque evincere impulsi determinanti per l'oggi e per il futuro".<sup>31</sup>

Per questo, come educatori, varrebbe la pena rileggere il libro dell'Esodo e del Deuteronomio, come pure i Vangeli, in modo speciale quello di Marco, dall'ottica educativa e incontreremo una ricca fonte di pedagogia.

"Illuminati dalla pedagogia di Dio dobbiamo educare nella vita, alla vita e per la vita, a partire dagli avvenimenti quotidiani che viviamo nella storia personale e collettiva. La realtà deve essere per gli educatori, guidati dalla pedagogia di Dio, l'elemento fondamentale dell'azione educativa. Questo principio nasce dal carattere storico della rivelazione di Dio e della condizione umana, e quindi anche dell'azione educativa di Dio. La storia è il luogo teologale e teologico per eccellenza, punto di incontro di Dio con il suo popolo e con l'umanità e luogo educativo per antonomasia per ogni pedagogia ispirata nella pedagogia di Dio".<sup>32</sup>

Per l'educatore, ispirato nella pedagogia di Dio, conoscere è essere coinvolto nella realtà della comunità di cui forma parte, nella sua situazione, le sue sofferenze, la sua speranza, la sua cultura.

L'azione educativa di Dio verso il suo popolo è di grande realismo. Lo sperimentiamo molto vicino ai nostri fallimenti educativi, alle delusioni come educatori. La meditazione della pazienza e perseveranza di Dio ci incoraggiano in un tempo in cui l'azione educativa si fa sempre più difficile e a volte frustrante.

Vedere e ascoltare sono i primi atteggiamenti dell'educatore. "L'essenziale è occulto ai sensi", - afferma A. Saint-Exupery nel piccolo Principe - "solo può essere visto e udito con il cuore". È quanto ha fatto don Bosco nella sua vita di educatore.

Per concludere voglio presentare le indicazioni proposte da G. Geiger:

- "Insegnare significa abituare i discenti alla vita, dare loro le motivazioni per collocarsi in atteggiamento di apertura nei confronti della sfida del futuro a diventare ogni giorno sempre più persona.

- La vita nella sua globalità è una scuola permanente. Ogni giorno è un apprendere impegnativo, faticoso, doloroso, frustrante, richiede di aggiornarsi sempre. Diventa fecondo quando il discente impara anche a superare le difficoltà.

- In ciò il docente non va ridotto in alcun modo al ruolo dell'animatore o del moderatore: senza apprendere dal modello il discente non progredisce. E prima di assegnare impegni, obiettivi, obblighi, ci deve essere la promessa, prima dell'imperativo deve venire l'indicativo.

- Essenziale per il successo è la comunità educativa: a iniziare dal docente imparare ad apprendere insieme, anche gli uni dagli altri.

- L'apprendere ha un successo duraturo solo se avviene in modo olistico e non delimitato di volta in volta ad uno dei tre ambiti: mente – cuore – mano. La spesso deplorata frattura tra formazione e istruzione, l'accusa – spesso non infondata – di essere costretti ad imparare per la scuola e non per la vita, si potrebbe superare tenendo presente il concetto biblico di apprendimento. E che ciò consista in un apprendimento aperto, orientato all'agire, sembra evidente dalle considerazioni sopra esposte.

<sup>31</sup> G. GEIGER, *La Bibbia come manuale di educazione*, 8.

<sup>32</sup> L. M. PERESSÓN, *La pedagogía de Dios. Una educación para la libertad*, 6-7.

- Tuttavia, ciò che è ovvio per il popolo di Dio, e per la comunità dei discepoli di Gesù, non si può dare generalmente per assodato nella società secolarizzata: che il primo maestro sia Dio e che pertanto ogni insegnamento umano può aver successo solo nel dialogo con Lui.

- L'esempio di Dio educatore ci insegna a perseverare nel difficile e con frequenza frustrante lavoro educativo. Invita a lanciare una proposta educativa sostenuta dall'esempio e la speranza in Dio che mai abbandona il suo popolo immerso nell'oppressione”.

[pastore@unisal.it](mailto:pastore@unisal.it) ■

## **Progettare un intervento psico-educativo sulla base della teoria di Urie Bronfenbrenner**

---

Zbigniew Formella\*

### **Designing a psycho-educational intervention based on the theory of Urie Bronfenbrenner**

#### **► SOMMARIO**

*Il contributo mette in rilievo alcuni elementi riguardanti il processo d'intervento psico-educativo. Si propone di organizzarlo sulla base teorica di riferimento bio-psico-sociale, con particolare attinenza al contributo di Urie Bronfenbrenner. Un elemento fondamentale per l'efficacia dell'intervento è la personalità matura dell'insegnante. Si sottolinea la correlazione commensurabile tra la qualità della relazione educativa e il livello dell'apprendimento e per questo si ribadisce che la chiave del successo scolastico dell'allievo risale, in buona parte, all'insegnante.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Intervento psico-educativo, Bronfenbrenner, insegnante, apprendimento.*

\* **Zbigniew Fromella** è professore ordinario di «Psicologia dell'Educazione» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduzione

Nel presente testo propongo una lettura dell'intervento psico-educativo da parte degli insegnanti, rivolto agli allievi della scuola, visto nella dimensione bio-psico-sociale, basata sulla proposta degli studi di Urie Bronfenbrenner. L'educazione è un percorso dinamico permanente in cui si sottolinea l'importanza della personalità matura dell'insegnante, che garantisce così, in modo efficace, di saper gestire l'equilibrio tra la dimensione didattica e socio-emotiva degli alunni. Intervenire a scuola, vuol dire promuovere al meglio un non facile cambiamento del ragazzo. Negli ultimi anni stiamo osservando che i cambiamenti strutturali, organizzativi e di programmazione didattica sono un impegno a lungo termine. Mentre i cambiamenti che dipendono dall'insegnante sono invece quelli che possano essere messi in pratica a breve termine perché, in buona parte, dipendono dall'insegnante stesso.

All'interno del testo il concetto di *educatore* e di *insegnante* viene utilizzato in modo equipollente.

## 1. Intervento psico-educativo

Per rendere l'idea della complessità di un intervento psico-educativo rivolto ai ragazzi in età in divenire incomincio da un racconto, che rappresenta lo sforzo e il rischio educativo dell'insegnante che spesso accompagna il proprio allievo:

*Un contadino, riposandosi sotto un albero, si accorse del bozzolo di una farfalla. Il bozzolo era quasi completamente chiuso ad eccezione di un piccolo foro. Incuriosito, il contadino osservò attraverso il foro e vide una piccola farfalla che si dimenava con tutte le sue forze. La farfalla si sforzò per uscire dal bozzolo, ma i progressi apparivano minimi. Il contadino tirò fuori un coltellino e delicatamente allargò il buco del bozzolo perché la farfalla potesse uscire senza sforzo. A questo punto accadde qualcosa di imprevisto: la farfalla, aiutata ad uscire troppo presto dal bozzolo, non aveva sviluppato muscoli abbastanza forti per librarsi in aria e non riuscì a levarsi in volo. Il contadino si accorse del grave errore fatto ed imparò una lezione che non dimenticò per il resto della sua vita: "Attraverso le difficoltà la natura ci rende più forti e degni di realizzare i nostri sogni".<sup>1</sup>*

Un intervento psico-educativo risulta efficace nel momento in cui tiene conto dell'unicità di ciascuna variabile presente. In altre parole l'intervento, nella sua complessità, non può essere slegato dalla persona e dall'ambiente entro il quale vive e a cui appartiene. D'altra parte la dimensione psico-educativa dell'intervento invita a basarci su un approccio antropologico ampiamente umanistico. Per poter affrontare in modo efficace i diversi comportamenti problematici dei ragazzi a scuola propongo di accettare alcuni presupposti di base:

- ogni comportamento è una comunicazione,

---

<sup>1</sup> Cfr. S. BERTONI, *Mamma mia che fatica!*, in "Azimuth (Scout d'Europa)", 5 (2014), 12. Il racconto si può leggere nella versione completa sul Blog di informazione, approfondimento e confronto su psicologia, benessere psicologico e psicoterapia. A cura di Pier Luigi Gallucci, psicologo e psicoterapeuta a Torino.

- ogni comportamento è una funzione delle interazioni tra la persona e l'ambiente,
- l'eventuale intervento deve affrontare le variabili che mantengono il comportamento (almeno parzialmente),
- i risultati ottenuti devono essere valutati dal punto di vista funzionale.<sup>2</sup>

Si interviene per cambiare, e in senso educativo, per migliorare. Questo miglioramento può avvenire secondo due direzioni: diminuendo i danni (concentrandosi sul problema concreto) o lavorando sulle potenzialità (concentrandosi sulla persona). Certamente tutte e due le direzioni portano verso il cambiamento, ma sembra che nel primo caso diminuiscano i danni (il cambiamento a breve termine è efficace per risolvere il problema ma poco significativo sulla crescita), invece nel secondo caso, abbiamo a che fare con la crescita creativa della persona (il cambiamento significativo a lungo termine).<sup>3</sup>

Oggi il problema nelle relazioni umane non è tanto intervenire o meno ma reperire le giuste modalità e motivazioni. Sia la motivazione che lo scopo dell'intervento attuato non sono sempre chiari a chi ne fa richiesta, a chi li mette in pratica o ne è il destinatario. Quando parliamo di un intervento di carattere psico-pedagogico, nel periodo dello sviluppo e in modo particolare nell'età scolare, ci rendiamo conto che non sempre l'intervento applicato viene effettuato a favore del ragazzo. Genitori, educatori, insegnanti non sempre sono opportunamente consapevoli di tutte le conseguenze del proprio agire. Fare riferimento alle tradizioni familiari, alla propria esperienza vissuta nei tempi passati, alle "buone pratiche delle nonne" e ai consigli dati dagli altri, spesso non è sufficiente per poter affrontare le diverse problematiche del ragazzo.<sup>4</sup> L'essere giovani ha lo stesso significato di ieri e di oggi, ma è pur vero che si modificano le condizioni sociali ed ambientali e le richieste che ne scaturiscono.

Un altro problema, che pare rappresentare la vera sfida della contemporaneità, per chi interviene nei processi di crescita del ragazzo, è in che modo operare efficacemente. Qui contano non solo le buone intenzioni, ma anche le conoscenze e le competenze professionali, con le quali selezionare le strategie e applicarle nei modi e nei tempi opportuni. In questo senso, si ritiene fondamentale valorizzare la qualità umana della persona e la sua preparazione nell'individuazione degli strumenti e delle strategie da applicare e interpretare nell'ambito dell'intervento psico-educativo.<sup>5</sup>

## 2. Modello ecologico di Urie Bronfenbrenner

La teoria ecologica dello sviluppo umano ha occupato tutta la professione di Urie Bronfenbrenner (1917-2005),<sup>6</sup> psicologo statunitense. La prima elaborazione di essa viene presentata

---

<sup>2</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *Psicologia dell'intervento educativo*, LAS, Roma 2015, 98.

<sup>3</sup> Cfr. *Ibidem*, 5.

<sup>4</sup> Cfr. Z. FORMELLA - A. RICCI, *Bambini facili o difficili? Dal carattere all'educazione familiare da 0 a 6 anni*, Anicia, Roma 2013.

<sup>5</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *Psicologia*, 6.

<sup>6</sup> Urie Bronfenbrenner: nato a Mosca il 28 aprile 1917, all'età di sei anni emigrato con la sua famiglia negli Stati Uniti. Nel 1938 si è laureato in musica e psicologia. Di seguito ha conseguito un master in Scienze dell'educazione ad Harvard e il dottorato in psicologia all'Università del Michigan nel 1942. Ha svolto il servizio militare come psicologo. Nel 1948 è stato assunto dalla Cornell University di Ithaca, dove è rimasto per tutta la vita sia come docente che ricercatore.

nel suo libro *The ecology of human development* nel 1979.<sup>7</sup> Il prof. Michele Capurso<sup>8</sup> sostiene che “la tesi essenziale di questo lavoro è che le capacità umane e la loro progressiva evoluzione dipendano in modo significativo dal più ampio contesto sociale e istituzionale in cui si svolge l’attività individuale e pertanto non siano riconducibili a singoli elementi secondo un rapporto lineare di causa ed effetto. Nell’ipotesi dell’autore, dunque, ambiente, gruppo, sviluppo individuale e apprendimento sono strettamente correlati e interdipendenti”.<sup>9</sup> Probabilmente, vista la sua provenienza culturale, Bronfenbrenner delinea il suo sistema ecologico “concepito come un insieme di strutture incluse l’una nell’altra, simili a una serie di bambole russe”.<sup>10</sup>

I livelli di azione dell’ambiente sullo sviluppo umano, si possono definire attraverso la distinzione di quattro aree sistemiche concentriche, incluse una nell’altra: *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema*, *macrosistema*. Il sistema ecologico proposto non è statico, ma si evolve nel tempo, nella dimensione che l’autore stesso chiama *cronosistemica*.

Il microsistema è “uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l’individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete”.<sup>11</sup> A questo livello sono compresi tutti quegli oggetti, persone, cose, con cui l’individuo quotidianamente interagisce (per es. famiglia, scuola, gruppo dei pari, gruppo sportivo) nonché tutti gli accadimenti non soltanto della sfera soggettiva e psicologica ma anche in quella ecologica, con i ruoli e le relazioni interpersonali.<sup>12</sup>

Il mesosistema comprende: “le interazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l’individuo in via di sviluppo partecipa attivamente”.<sup>13</sup> Si tratta di un sistema composto di due o più sistemi di micro-livello e dai loro legami, ad esempio casa-scuola, ospedale-famiglia del paziente, famiglia del padre e famiglia della madre, a seguito di una separazione.

L’esosistema è costituito da: “una o più situazioni ambientali di cui l’individuo in via di sviluppo non è un partecipante attivo, ma in cui si verificano degli eventi che determinano, o sono determinati da ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l’individuo stesso”.<sup>14</sup> In questo caso si parla dei sistemi che influenzano l’individuo, dunque, i suoi micro- e meso-, ma di cui la persona non ha un’esperienza diretta. Ad esempio, gli organi collegiali della scuola, il tipo di lavoro dei genitori di un ragazzo, l’azienda dei trasporti.

Il microsistema riguarda: “congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro-meso-eso) che si danno, o si potrebbero dare, a livello di subcultura o di cultura considerate come un tutto, nonché di ogni sistema di credenze o di ideologie che sottostanno a tali congruenze”.<sup>15</sup> In questo caso parliamo di sistemi su una più ampia scala che determinano l’ideologia prevalente e la struttura sociale all’interno della quale operano gli individui e i loro micro-, meso-, e eso- sistemi. Si tratta, ad esempio, del tasso di disoccupazione oppure della situazione del mercato del lavoro e dei ruoli sessuali nella società.

---

<sup>7</sup> U. BRONFENBRENNER, *The Ecology on Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge 1979, trad. it. *L’ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.

<sup>8</sup> Pedagogo, ricercatore in Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione nella Università degli Studi di Perugia.

<sup>9</sup> M. CAPURSO, *Ricordando Urie Bronfenbrenner. Il padre dell’ecologia dello sviluppo umano*, in [https://www.researchgate.net/publication/262563905\\_Ricordando\\_Urie\\_Bronfenbrenner](https://www.researchgate.net/publication/262563905_Ricordando_Urie_Bronfenbrenner) (11.12.2016).

<sup>10</sup> U. BRONFENBRENNER, *L’ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986, 31.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 55.

<sup>12</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *Psicologia*, 63.

<sup>13</sup> U. BRONFENBRENNER, *L’ecologia*, 60.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Ibidem*.



Il cronosistema sottolinea che: “il suo disegno consente di identificare l’impatto sullo sviluppo futuro di precedenti eventi ed esperienze di vita, prese singolarmente o nella loro sequenzialità”.<sup>16</sup> Qui vengono riconosciuti due tipi di esperienze: quelle che hanno origine nell’ambiente esterno, denominate anche *normative* (ad esempio la nascita di un fratello, andare a scuola, ingresso nel mondo del lavoro, matrimonio, pensionamento) o all’interno dell’organismo, denominate *non-direttive* (ad esempio la morte o la grave malattia di un familiare, un divorzio, un trasloco). Entrambi i tipi di esperienze si verificano nel corso di vita e spesso costituiscono una pressione importante verso dei cambiamenti evolutivi.<sup>17</sup> I modelli cronosistemici possono essere visti come a breve o a lungo termine.<sup>18</sup>

Dalla visione psico-educativa proposta si è prospettata la teoria ecologica di Bronfenbrenner che ritiene la persona come l’oggetto centrale di studio dell’intervento, sia nella fase progettuale, che in quella operativa. Nel nostro caso specifico la persona è intesa sia come ragazzo in età scolastica che manifesta alcune difficoltà nell’apprendimento o nel comportamento (il destinatario dell’intervento), sia l’insegnante nella sua dimensione di personalità matura integrata (l’operatore dell’intervento).

### 3. Alcune proposte applicative

Nelle persone in età evolutiva il processo conoscitivo appare difficile da capire. I ragazzi spesso vivono i propri stati emotivi in modo diametralmente opposto a quello degli adulti e li esprimono all’esterno attraverso codici e linguaggi particolari. Tali codici si modificano ulteriormente nella preadolescenza e adolescenza. In generale, tutti i codici utilizzati dai bambini e dai ragazzi possono essere normalmente utilizzati a scuola e occorre, dunque, cominciare a decodificare i linguaggi espressivi, al fine di saper aiutare un alunno in difficoltà. In particolare ci riferiamo al disegno, al gioco e all’osservazione. Evidentemente non si tratta di operazioni diagnostiche né di utilizzare il disegno come materiale proiettivo: questo ambito apparterebbe alla psicologia psicometrica e all’ambito clinico. In questo senso, tali strumenti favoriscono la comprensione e l’accoglienza dei bisogni dei ragazzi.<sup>19</sup>

Nel progettare l’intervento psico-educativo, che ha come obiettivo il cambiamento, vogliamo sottolineare l’importanza di sei elementi costitutivi:

- potenziare il ruolo attivo della persona, ovvero incrementare la richiesta e le aspettative positive in modo da attivare la persona che, data la propria difficoltà, tende ad assumere un atteggiamento passivo verso il cambiamento;
- migliorare il grado di attrazione reciproca tra l’adulto di riferimento e l’allievo/educando;
- aumentare le possibilità di scelta, autodeterminazione e libertà;
- aumentare la pro-socialità dei contesti;
- accrescere la responsività alle comunicazioni;

---

<sup>16</sup> U. BRONFENBRENNER, *Sistemi interagenti nello sviluppo umano. Il presente e il futuro dei nostri paradigmi di ricerca*, in ID. (a cura di) (trad. it. Michele Capurso), *Rendere Umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento 2010, 133.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Cfr. U. BRONFENBRENNER, *Teoria dei sistemi ecologici*, in ID. (a cura di) (trad. it. Michele Capurso), *Rendere Umani*, 173-174.

<sup>19</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *Psicologia*, 141-143.

- formare nuove capacità di tollerare la dilazione della gratificazione e della frustrazione.<sup>20</sup>

### 3.1. *L'educazione come discorso dinamico permanente*

Proponiamo a questo punto uno sguardo sul concetto di educazione. Esistono ormai diverse definizioni di educazione<sup>21</sup> ma, visto il continuo cambiamento della nostra società, potrebbe essere utile leggere queste definizioni secondo “i segni dei tempi e delle persone”. La nostra lettura concettuale, basata sulla definizione di educazione data da M. Nowak,<sup>22</sup> sottolinea la dinamicità del concetto nella sua lettura spazio-temporale. Vi vengono elencati 5 elementi costitutivi e complementari:

- il processo dinamico permanente,
- l'adattamento di carattere normativo,
- il concetto di socializzazione,
- il processo di sostegno all'autorealizzazione,
- la capacità di accompagnamento alla crescita nel contesto sociale.

Processo permanente di crescita vuol dire anche la necessità di essere bidirezionale: da una parte richiede la maturità umana, la testimonianza quotidiana e le competenze didattiche da parte di chi si occupa dell'insegnamento, dall'altra parte permette la maturazione dell'educando nella propria ricerca dell'identità personale, della socializzazione equilibrata e di una certa possibilità di sperimentazione verso l'autonomia e la responsabilità.

Mi sembra importante sottolineare qui l'importanza di saper osservare la condotta, che rappresenta lo strumento più valido ed efficace nella comprensione delle problematiche dei bambini e dei ragazzi. Tale osservazione generalmente è basata sull'analisi dei vari elementi del comportamento nel momento in cui viene messo in atto. Le modalità con cui si osserva possono essere distinte a tre livelli:

- *Scientifica*: si attua quando vi è un'elevata obiettività e una ridotta estensione.
- *Libera*: si caratterizza per un'obiettività approssimativa in quanto si osservano contemporaneamente una molteplicità di elementi.
- *Sistematica*: si configura come una modalità intermedia.<sup>23</sup>

### 3.2. *L'insegnamento maturo efficace*

Il rapporto educativo ha come fondamento la costante presenza dell'educatore accanto all'educando. Attraverso la complementarità, si crea tra insegnante e alunno un dialogo profondo, da cui emerge un sentimento di profonda fiducia; l'apprendimento infatti non è solamente condizionamento e assimilazione passiva dei contenuti ma, poiché è presente una componente di attivazione emotivo-cognitiva, rappresenta anche un gesto di affidamento, che pre-

---

<sup>20</sup> Cfr. D. IANES - S. CAMEROTTI, *Comportamenti problema e alleanze psico-educative*, Erickson, Trento 2002.

<sup>21</sup> Cfr. C. NANNI, *Educazione*, in J. M. PRELEZZO - G. MALIZIA - C. NANNI, (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, 369-372.

<sup>22</sup> Cfr. M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

<sup>23</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *Psicologia*, 142.

suppone fiducia. I processi di apprendimento quindi hanno luogo nell'ambito di un contesto relazionale: la qualità delle interazioni comunicative influenza la particolarità delle esperienze dell'apprendimento stesso.<sup>24</sup>

Pertanto, se tutti gli insegnanti riconoscessero la rilevanza di ciò e si confrontassero in maniera adeguata con la cosiddetta "sfida educativa", i risultati sarebbero di gran lunga più positivi di quelli raggiunti attualmente. "Se questo dato di benessere dei più giovani venisse confermato anche su campioni più ampi, e in contesti scolastici differenti, si potrebbe lavorare maggiormente nella direzione della prevenzione e promozione della salute".<sup>25</sup>

È bene ribadire che con l'espressione "sfida educativa" si intende che "la verità non ha a che fare esclusivamente con la dimensione intellettuale. C'è una verità delle persone, della vita, dei rapporti umani, che si può cogliere solo attraverso una complessa interazione di intelletto, sentimenti, volontà, in uno sforzo di apertura integrale al mistero dell'essere, la cui nostalgia sta al fondo di ciò che il linguaggio antico, soprattutto biblico, chiama "cuore". Di conseguenza, un insegnante non può limitarsi a trasmettere dei saperi. Egli deve mettere in movimento le energie segrete del cuore dei suoi alunni, affinché non si lascino frastornare e rimpicciolire dal gioco delle pulsioni indotte dall'esterno ma, passando attraverso le singole conoscenze e le singole esperienze, sappiano guardare con meraviglia e senso critico a ciò che li circonda".<sup>26</sup>

Gli atteggiamenti educativi secondo cui l'educatore interagisce con i giovani sono uno dei temi più studiati nella ricerca sul rapporto educativo insegnante-alunno; riguardo a ciò è risultato che lo stile autorevole sia il migliore che un insegnante possa adottare. "In quest'ottica la realizzazione della guida autorevole dipende dall'impostazione dei principi di fondo e degli interventi operativi; l'educatore deve dunque sentirsi un membro del gruppo che svolge il ruolo di guida in modo proattivo. La realizzazione di questa da parte dell'educatore dipende sia da una serie di condizioni dell'educatore e del contesto, che dalla scelta di specifici interventi operativi".<sup>27</sup> Le condizioni sono: i fattori legati alla personalità dell'educatore e il tipo di motivazione che stimola e dirige il comportamento dell'educatore. Il contesto invece risponde alle norme: *chi, come, che cosa, quando, se e in che maniera*.

Le attuali prospettive e riflessioni sulla maturità devono tener conto della diffusa frantumazione sociale, cioè misurarsi con il senso di frammentazione del soggetto che non si percepisce come intero. In questa società, il primo itinerario di maturazione dovrebbe mirare al senso dell'integrità personale; quest'ultima può essere raggiungibile solo grazie alla capacità di entrare in contatto con sé stessi. La disponibilità ad interrogarsi per una conoscenza sempre più approfondita della propria interiorità dovrebbe essere la priorità di ciascun insegnante maturo.<sup>28</sup>

"La maturità umana e l'armonia generale dell'uomo richiedono un'integrazione di diversi aspetti della persona: l'amore di sé e l'amore verso gli altri, la comprensione profonda di sé e degli altri, l'autonomia decisionale, il sufficiente controllo delle proprie emozioni, l'accettazione di sé e degli altri; un adeguato senso della realtà personale, sociale e trascendente; una giusta presenza di dubbi e ansietà; la capacità di saper prescindere dalle mete immediate; la capacità di

<sup>24</sup> Cfr. ID., *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*, Aracne, Roma 2009, 84-85.

<sup>25</sup> E. CONFALONIERI, E. GATTI, *Insegnare e stare bene: cosa sembra fare la differenza*, in «Psicologia e Scuola» 36 (2014), 16.

<sup>26</sup> COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (Ed.), *La sfida educativa*, Laterza, Roma 2009, 56.

<sup>27</sup> Z. FORMELLA, *L'educatore*, 59.

<sup>28</sup> *Ibidem*, 41-42.

vivere la vita con gioia dando senso anche alle frustrazioni”.<sup>29</sup> La sintesi armonica di tutte le potenzialità, integrate con la maturità psichica, affettiva e sociale, conferiscono all’educatore la capacità autentica di amare, di lavorare, di favorire la crescita delle strutture e delle persone che gli stanno accanto, di accettare il successo senza cadere nella presunzione e i fallimenti senza ritirarsi in se stessi o rinunciare ai progetti, e di investire nella propria e altrui vita, perseguendo i suoi valori. In questo modo, la complessa realtà dei rapporti interpersonali tra insegnante e alunno è da considerarsi come il risultato di una interdipendenza professionale e umana tra la “domanda” degli allievi, portatori di bisogni personali e sociali di varia natura, e la “risposta” degli insegnanti, portatori per prima cosa della consapevolezza delle proprie esperienze di vita.<sup>30</sup>

L’educatore maturo è colui che tenderà sempre al raggiungimento “dell’unità interiore e ad un sufficiente equilibrio tra le varie esigenze istintuali, sociali, morali, insieme al controllo produttivo dei propri impulsi ed un proporzionato sviluppo delle proprie facoltà conoscitive e di esecuzione. Per cui, si adatterà più facilmente alla realtà e saprà scegliere con spontaneità la soluzione opportuna in una sufficiente libertà e creatività interiore”.<sup>31</sup>

### 3.3. L’equilibrio tra la dimensione socio-economica e la didattica

Gli insegnanti sono la chiave di volta del sistema educativo e formativo scolastico. Ciò comporta una seria e scientifica formazione al ruolo, ma anche una solida formazione della personalità che coniughi competenza culturale, disciplinare e didattica con autonomia personale, psicologica, intellettuale, spirituale e relazionale. Una profonda formazione, soprattutto a livello psicologico, conduce ad una pratica educativa competente, fondata sui saperi e sulle tecniche della comunicazione didattica e radicata su personalità integre e aperte.<sup>32</sup>

Nelle diverse situazioni dell’interazione educativa le funzioni-guida dell’educatore/insegnante nei confronti dell’educando/allievo, si esplicitano nei seguenti modi: promozione della partecipazione nelle attività, orientare i contenuti sugli aspetti della vita, aver cura della disciplina attraverso interventi regolativi e facilitare il raggiungimento degli obiettivi compatibilmente con gli obiettivi degli altri. Si possono realizzare relazioni autorevoli in funzione della crescita degli educandi, quando gli educatori si pongono come persone autentiche, che stimolano e che permettono agli educandi un contatto significativo con la realtà.<sup>33</sup>

G. Blandino e B. Granieri sottolineano la necessità di collegare l’apprendimento dell’allievo con la qualità della persona dell’insegnante nella sua capacità relazionale: “se l’obiettivo del lavoro dell’insegnante è l’apprendimento, cioè il realizzare e il fare realizzare all’allievo un apprendimento, la funzione docente evoca la funzione genitoriale di contenimento e mentalizzazione degli aspetti difficili dell’esperienza di apprendimento. Da questo punto di vista, la funzione del docente, che deve promuovere la crescita culturale degli allievi, è una funzione di pensiero che non ha a che fare solo con le competenze disciplinari e didattiche dell’insegnante o con la quantità e qualità dei contenuti trasmessi alla classe, bensì si sviluppa all’interno di uno spazio

---

<sup>29</sup> *Ibidem*, 43-44.

<sup>30</sup> Cfr. A. S. BOMBI, G. SCITTARELLI, *Psicologia del rapporto educativo. La relazione insegnante-alunno dalla pre-scuela alla scuola dell’obbligo*, Giunti, Firenze 1998.

<sup>31</sup> Z. FORMELLA, *L’educatore*, 45.

<sup>32</sup> Cfr. C. NANNI, *Educarsi per educare. Cristiani a scuola per i giovani*, LAS, Roma 2012, 45-46.

<sup>33</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *L’educatore*, 60-61.

relazionale in cui è necessario cogliere e pensare soprattutto le emozioni, i vissuti e i sentimenti che sostanziano le modalità di apprendimento di chi apprende”.<sup>34</sup>

“Diventa chiaro allora che, per offrire occasioni di crescita, l’insegnante deve essere pienamente professionale non solo dal punto di vista della trasmissione del sapere e della valutazione scolastica in senso stretto: deve anche essere capace di leggere i segnali affettivi del bambino, e saper mantenere aperto il canale relazionale in modo indipendente dal successo nell’apprendimento”.<sup>35</sup> Affinché ciò accada e per fare in modo che l’educatore conosca meglio i suoi educandi, è opportuno che l’insegnante sia se stesso e ne abbia consapevolezza; quindi risulta di fondamentale importanza che quest’ultimo si percepisca correttamente e sappia gestire la sua persona: “la capacità di rintracciare nel proprio stile comportamentale, nelle proprie tendenze emotive e nel proprio stile cognitivo gli aspetti che costituiscono un limite o una risorsa, prevede, in primo luogo, il possesso di criteri di valutazione chiari attraverso i quali si possa affermare che un dato tratto della propria personalità sia da valutare, appunto, come un limite o una risorsa”.<sup>36</sup>

È indispensabile che l’insegnante conosca bene sé stesso e il suo modo di pensare e agire, in modo tale da poter raggiungere quella maturità che gli permette di educare: le finalità grazie alle quali la coscienza diviene matura corrispondono a schemi di valore, in base a cui la persona seleziona le sue percezioni, consulta la sua coscienza, inibisce le direzioni di condotta irrilevanti o contrarie, abbandona o forma sottosistemi di abitudini. I valori agiscono come schemi di condotta, che influenzano dinamicamente le scelte relative alla stessa; tramite tali decisioni, l’individuo si sviluppa seguendo un orientamento, determina un’immagine di sé più precisa, acquisisce uno stile di vita personale.<sup>37</sup>

Le caratteristiche di personalità matura e la capacità di gestire le emozioni sono variabili che intervengono a modificare o incrementare la condizione di benessere della professione docente. Chi è in grado di regolare positivamente le proprie emozioni, di esprimerle correttamente, cercando anche supporto e sostegno dai colleghi, può fronteggiare meglio le situazioni e incorre in misura minore in stati di depersonalizzazione, stress lavorativo o in errori didattici.<sup>38</sup>

“Una sensibilizzazione degli insegnanti alle tematiche descritte, e la capacità di gestirle, non è qualcosa che si possiede per natura o per acquisizione di titoli di studio, ma che si raggiunge solo in seguito a uno specifico, lungo e approfondito percorso formativo. Intendere e interpretare il ruolo dell’insegnante in modo più ricco e approfondito implica dunque una specifica preparazione ed è qualcosa che non può essere improvvisato”.<sup>39</sup>

Concludo questo discorso con il pensiero di T. Gordon, che ha studiato tanto l’ambiente scolastico: “la condizione educativa ideale è allora quella in cui rispetto, empatia e congruenza facilitano il conseguimento di quel livello di autoconsapevolezza che permette all’alunno di cogliere dall’interno il suo processo formativo e di sintonizzarsi su di esso per tendere in modo

<sup>34</sup> G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995, 64.

<sup>35</sup> A.S. BOMBI, F. GALLI, *La relazione alunno-insegnante fra luci e ombre*, in “*Psicologia e Scuola*” 34 (2014), 29.

<sup>36</sup> M. BECCIU, A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, FrancoAngeli, Milano 2003, 136.

<sup>37</sup> Cfr. Z. FORMELLA, *L’educatore*, 39.

<sup>38</sup> Cfr. E. CONFALONIERI, E. GATTI, *Insegnare e stare bene*, 12.

<sup>39</sup> G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995, 193.

efficace verso l'autorealizzazione. All'educatore spetta il non facile compito di "entrare" nel privato mondo percettivo dell'altro e di starci comodo; di essere sensibile, attimo dopo attimo, ai cambiamenti di percezione, sentimenti e significati che fluiscono nell'altro".<sup>40</sup>

### Conclusione

Progettare l'intervento psico-educativo vuol dire riconoscere il bisogno di cambiare nel senso di crescere, di svilupparsi. L'insegnante parte dalle conoscenze (basate sulla diagnosi psico-sociale riguardante sia l'allievo che il suo ambiente d'appartenenza), acquisisce le competenze necessarie e accetta che le due componenti importanti nell'applicazione dell'intervento siano: il tempo (che deve passare sia come aspetto evolutivo, sia come aspetto fisico) e il grado di difficoltà che sta affrontando l'allievo (più è alto il grado di difficoltà più tempo ci vuole). Non sarebbe male alla fine ricordare anche che tra le virtù di un insegnante maturo non possono mancare la pazienza, l'ottimismo e la resilienza.

"È dunque necessario che colui, che guida il processo educativo e formativo, sia il più responsabile possibile. L'educatore deve prima di tutto essere responsabile del proprio funzionamento psichico, della propria mente, delle proprie motivazioni personali e professionali. Un educatore deve saper riconoscere e gestire sé stesso e il lavoro che esegue con altri, ma deve anche aiutare coloro, che sono implicati nel processo di crescita, a riconoscere l'impegno verso sé stessi".<sup>41</sup>

[formella@unisal.it](mailto:formella@unisal.it) ■

---

<sup>40</sup> T. GORDON, *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 2000, 11.

<sup>41</sup> Z. FORMELLA, *L'educatore*, 92.

## Il progetto educativo: sviluppare cambiamento negli studenti

Giuseppe Cursio\*

### Educational Project: developing change in students

#### ► SOMMARIO

*In questo articolo si esploreranno parole che hanno una forte connessione con l'educazione: progetto-cambiamento-studente. Ci troviamo di fronte ad una foresta semantica e per questo è necessario sviluppare alcuni punti di vista -teorie- che interpretano queste tre dimensioni strettamente connesse. Le tre parole hanno dentro una domanda: ci sono condizioni per cui attraverso un progetto educativo il bambino e l'adolescente che rivestono il ruolo di studenti possono sviluppare cambiamento? Proveremo ad interpretare il progetto educativo come "passi" per la soluzione di un problema. In questa prospettiva lo studioso Meirieu ci presenta le caratteristiche di un "momento educativo" inteso come l'esperienza della resistenza al cambiamento da parte dello studente-educando. La parola cambiamento sarà interpretata con la teoria dei compiti di sviluppo, secondo la ricerca del Prof. Gambini, compiti di sviluppo legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali, alle competenze cognitive, alle relazioni, alla costruzione dell'identità personale. I compiti di sviluppo potrebbero essere interpretati anche come "domande educative implicite" in base alle quali progettare le esperienze di apprendimento scolastiche. Per concludere, la testimonianza di docenti scrittori e di esperti del pianeta delle infanzie e delle adolescenze ci presenterà esperienze di contatto diretto con le infanzie e le adolescenze, così come la scrittura del diario viene presentata come strategia per il cambiamento.*

#### ► PAROLE CHIAVE

*Cambiamento; resistenze al cambiamento; progetto educativo; compiti di sviluppo; docenti scrittori; autobiografia trasformativa.*

\* **Giuseppe Cursio**, pedagogo con specializzazione in Pedagogia per la scuola e la formazione professionale; osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento presso l'INVALSI, consulente familiare ed esperto in dinamiche di gruppo; docente di religione (Scuola Secondaria Superiore, Diocesi Porto Santa Rufina).

## Introduzione

L'istituzione scuola deve saper gestire la diversità dei suoi abitanti saper sviluppare talenti, vivere l'esperienza di apprendimenti in profondità, apprendimenti connotati dal senso, dalla progettualità per il futuro. Tutto questo a condizione che il docente, gli adulti in genere diventino sempre più "tessitori di dialogo".

Nello specifico scolastico, la ricerca delle scienze dell'apprendimento ci fornisce indicazioni utili per progettare esperienze di apprendimento più efficaci. I docenti però sono assorbiti ancora in pratiche tradizionali trasmissive<sup>1</sup> piuttosto che in metodologie coinvolgenti ed attive. Gli studenti imparano una conoscenza profonda che sviluppa cambiamento quando si impegnano in attività che sono simili alle attività quotidiane dei professionisti che operano in un campo specifico.<sup>2</sup>

Il discorso di introduzione appena condiviso, se pur sintetico mette in evidenza la complessità dei termini in gioco: progetto-cambiamento-studente. Tali oggetti di conoscenza hanno così tanti significati da giustificare il fatto che ci troviamo di fronte ad una foresta semantica e per questo è necessario sviluppare alcuni punti di vista - teorie - che interpretano queste tre dimensioni strettamente connesse.

### 1. Esplorare le radici

È importante in questo caso fare una prima interpretazione dei termini progetto-educare cambiamento partendo dalle radici delle parole. Con i discorsi possiamo anche imbrogliare con la parola invece no: la radice della parola ci dà indicazioni importanti per la nostra riflessione, infatti il termine "Progetto", cioè *projectus*, significa azione di gettare avanti. Pro...avanti. *Jacere*: gettare.<sup>3</sup> Dunque progetto rimanda ad una dimensione di futuro, una dimensione del tempo e spazio che dobbiamo immaginare. Il termine "Educativo", *e-ducare* ha a che fare con accompagnare, farsi compagnia, accompagnare gli adolescenti, (*e-tirare fuori-ducare*, *ducere-duce*, accompagnare). Il termine "Cambiare" deriva della parola greca *Kambein*, *Kampteim* che significa curvare, piegare, girare intorno. La parola greca *Kampè* significa curvatura, girare intorno e tortuosità. Su questo ultimo significato vorremmo fare qualche riflessione: ci si imbatte in situazioni "tortuose", quando ci troviamo ad affrontare problemi che dobbiamo superare; una situazione tortuosa è un invito a che gli adolescenti escano dalla loro zona di confort, una situazione tortuosa richiede che gli adolescenti facciano delle scelte. Dentro il termine cambiamento, dunque è presente una difficoltà che interpretiamo come situazione che richiede di essere affrontata, un compito di sviluppo e anche una scelta che l'adolescente deve fare: fronteggiare tale situazione con il superamento dei compiti oppure ritirarsi. La situazione tortuosa può far nascere nello studente anche una resistenza al cambiamento.

Il progetto educativo possiamo intenderlo come i passi da pensare-fare per risolvere un problema, per gestire in qualche modo la resistenza al cambiamento. Da qui l'idea di pedagogia

---

<sup>1</sup> Cfr. TALIS-OCSE, *Teaching and Learning International Survey*, Oecd, Parigi 2010.

<sup>2</sup> Cfr. H. DUMONT, D. INSTANCE, F. BENAVIDES, *The nature of learning: using research to inspire practice*, Oecd, Parigi 2011.

<sup>3</sup> Dizionario etimologico.



dalla quale partire: una scienza pratico-progettuale, una scienza riferita alla pratica, una scienza orientativa nel senso del dare “senso e sostegno” all’azione educativa.<sup>4</sup>

## 2. Dalle radici alle domande

Le tre parole di cui abbiamo cercato di svelare il significato possono aiutarci a costruire le nostre prime domande di ricerca: *ci sono condizioni per cui attraverso un progetto educativo il bambino e l’adolescente che rivestono il ruolo di studenti possono sviluppare cambiamento?* Le vie tortuose hanno bisogno di essere attraversate, si deve decidere ogni momento che cosa pensare, chi essere e come agire. È possibile educare il bambino, l’adolescente a scegliere? Quali sono le condizioni? Che cosa succede quando il docente, l’educatore incontra resistenza al cambiamento? Indagare sui compiti di sviluppo degli adolescenti, realizzare progetti educativi basati sui compiti di sviluppo, potrebbe questo creare condizioni di cambiamento? Quali condizioni, quali esperienze formative potrebbero aiutare l’adolescente a “pensare il proprio vissuto emotivo”, a pensare i propri compiti di sviluppo trasformando tali vissuti in esperienza attraverso l’atto dello scrivere? Può diventare la scrittura del diario una esperienza trasformativa?

## 3. Progetto educativo: passi da fare-pensare per la soluzione di un problema

Il progetto educativo è interpretato come i “passi” da pensare-fare per la soluzione di un problema.<sup>5</sup> In questa prospettiva lo studioso P. Meirieu<sup>6</sup> ci presenta le caratteristiche di un “momento educativo” inteso come l’esperienza della resistenza al cambiamento da parte dello studente-educando.<sup>7</sup>

La pratica educativa è caratterizzata sul piano etico dalla dimensione di responsabilità che investe il docente di fronte al volto dello studente e all’appello che scaturisce da questo volto. Questo volto carico di significati può avere pensieri, progetti, esperienze che non hanno nulla a che fare con le attuali proposte formative delle comunità scolastiche; può capitare infatti che il docente, l’educatore, pur avendo lavorato e pensato l’intervento può fallire la sua azione educativa. Questa esperienza di resistenza è interpretata dallo studioso Meirieu come “momento educativo”.

“Nel contesto di un’azione diretta alla promozione della crescita personale, sociale culturale professionale dei giovani, il momento educativo vero e proprio emerge, secondo questo studioso, quando si percepisce la resistenza del bambino o dell’adolescente di fronte ai progetti, agli obiettivi, alla volontà dell’educatore (...) La riflessione pedagogica si sviluppa proprio quando si decide di non mettere da parte la resistenza, (...) accettando di sviluppare un vero e

---

<sup>4</sup> Cfr. M. PELLERÉY-D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico progettuale*, LAS, Roma 2014.

<sup>5</sup> Cfr. *Ibidem*, 90-116.

<sup>6</sup> Vedi P. MEIRIEU, *La pédagogie entre le faire et le dire*, ESF, Paris 1995.

<sup>7</sup> Studente educando lo identifichiamo con il bambino e l’adolescente.

proprio lavoro formativo che dirige la propria attenzione e il proprio interesse verso situazioni e soggetti concreti e le loro resistenze.”<sup>8</sup>

Daniel Pennac, raccontandoci la sua esperienza di “ex-somaro”, ecco cosa ci testimonia: “Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non erano formati per questo. Non si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E hanno tirato fuori molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita.”<sup>9</sup>

I ripescati sono gli alunni che, grazie alla voglia degli insegnanti di iniziare ogni giorno e di insistere, sono riusciti a diventare persone che hanno sviluppato la grande capacità della gratuità e della compassione. Qualcuno, un adulto, non ha avuto paura di quella debolezza che talvolta si manifestava in urla e aggressività, ha dato uno sguardo di contenimento attraverso una regola, attraverso una parola, attraverso un semplice avvicinarsi senza parlare, “un silenzio pieno di avvenire” lo chiama Pennac. Un adulto che ha sopportato la restituzione di un compito consegnato in bianco e dentro ci ha visto la richiesta di aiuto, ci ha visto l’“ex-somaro” che non è in grado di comprendere le nostre richieste, le nostre domande, che spesso sono troppo alte, troppo difficili, troppo lontane da quello che è il mondo dei nostri alunni ed in particolare di questi alunni “da ripescare”. Un alunno che si sente “ripescato”, ha vissuto l’esperienza del sentirsi “affogare” dai “tu-devi” degli adulti... Ripescare non è azione istintiva, non è azione fatta per caso, ripescare è azione pensata, sostenuta. Ripescare è saper abitare e rispettare un paradosso: rispettare l’autonomia dello studente che può autodeterminarsi, che può scegliere e tra le scelte può mantenere questa resistenza al cambiamento.

#### 4. Momento educativo: appello al cambiamento

Il momento educativo, l’esperienza della resistenza al cambiamento, può diventare un appello al cambiamento. Per ripescare è necessario fermarsi, darsi del tempo, ripescare nella letteratura pedagogica significa cercare nei nostri depositi storici-biografici, metodi, parole, dispositivi e risorse di vario genere, ciò che può risolvere quel particolare problema che presenta il nostro progetto, che aiuta l’educando ad allentare le difese e scegliere di crescere, scegliere di cambiare. Ecco come modella l’azione-riflessione del “ripescare” del docente lo studioso P. Meirieu.<sup>10</sup>

##### 4.1. Sintesi del processo di progettazione dell’azione educativa

A partire dal problema riscontrato, difficoltà, resistenza al cambiamento, l’azione pedagogica prende avvio da una lettura della pratica educativa che fa emergere la resistenza al cambiamento da parte dello studente; il nostro compito riflessivo è quello di fermarci, prenderci del tempo per provare a rispondere alle seguenti domande: l’origine di questa resistenza, il perché, e soprattutto il senso di questa resistenza.

---

<sup>8</sup> M. PELLERÉY - D. GRZĄDZIEL, *Educare*, 51.

<sup>9</sup> D. PENNAC, *Chagrin d’école*, Paris, Édition Gallimard, 2007 (tr. it., *Diario di scuola*), Feltrinelli, Milano 2008, 33.

<sup>10</sup> Cfr. M. PELLERÉY - D. GRZĄDZIEL, *Educare*, 56.

- *Momento pedagogico*: si riconosce la resistenza dell'altro come un'occasione e si rifiuta l'alternativa della colpevolizzazione dell'educatore oppure dell'esclusione dell'educando.
- *Memoria pedagogica*: insieme di situazioni prototipiche e di azioni possibili per far fronte al momento pedagogico proposte dalla letteratura pedagogica.
- *Rilevazione degli indicatori*: raccolta di elementi che caratterizzano la situazione e discernimento dei rischi riguardanti le persone coinvolte.
- *Ricostruzione dell'unità*: si ha una circolarità narrativa che consente di passare all'azione impegnandosi a entrare in una relazione educativa con intelligenza senza che tale azione precluda o blocchi la crescita personale.

#### 4.2. Il momento educativo: i comportamenti di disturbo in classe

Rilevando la necessità urgente che per creare esperienze di apprendimento, condizioni di cambiamento, bisogna partire dalle specifiche situazioni degli studenti, il linea con il nostro punto di vista e cioè il pensare a progetti educativi come tentativi di risoluzione di problemi, vogliamo qui mettere in evidenza, se pur in maniera sintetica, un dato che è oggetto di discussione nell'ambito della cultura psicopedagogica: il fenomeno rilevante in molti Istituti Scolastici dei comportamenti di disturbo. Secondo alcuni dati di ricerca, gli insegnanti devono confrontarsi con cinque tipologie di comportamento scorretto.<sup>11</sup>

- *Aggressione*: attacchi a livello fisico o verbale nei confronti dell'insegnante o di altri studenti.
- *Immoralità*: azioni come imbrogliare, dire bugie, rubare, copiare.
- *Sfida/provocazione all'autorità*: rifiuto ostile di soddisfare le richieste dell'insegnante.
- *Disturbo/scompiglio in aula*: parlare ad alta voce, urlare, andare in giro per la classe, fare il pagliaccio, lanciare oggetti.
- *Stare in ozio*: scherzare, non consegnare i compiti, dondolarsi sulla sedia, sognare ad occhi aperti, scarabocchiare...

Ci sono inoltre molte ricerche<sup>12</sup> che evidenziano come i comportamenti di disturbo degli studenti determinino la bassa disponibilità ad apprendere. Negli ultimi anni, in ambito scolastico, è stata rilevata infatti la crescita di problemi di attenzione, concentrazione, impulsività e scarso autocontrollo. Tali problemi diventano spesso un cofattore degli insuccessi scolastici di molti alunni.

Rispetto alla problematica dei comportamenti di disturbo, c'è una vasta letteratura; in questo contesto sintetizziamo un punto di vista interessante della studiosa Linda Albert,<sup>13</sup> studiosa del pensiero di Adler,<sup>14</sup> la quale ritiene che per prevenire i comportamenti di disturbo, per creare condizioni di disponibilità al cambiamento, bisogna mettere gli alunni in condizione di sviluppare "senso di appartenenza", sviluppare capacità di cooperare. La cooperazione è l'ultimo

<sup>11</sup> Cfr. L. ALBERT, *Cooperative Discipline: Classroom Management That Promotes Self-Esteem. Leader's Guide*, American Guidance Service, Philadelphia 1990; vedi anche M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*, LAS, Roma 2002.

<sup>12</sup> Cfr. M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe*.

<sup>13</sup> Cfr. L. ALBERT, *Cooperative Discipline*, o.c.; vedi anche M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe*.

<sup>14</sup> Alfred Adler (1870 -1937) è stato uno psichiatra, psicoanalista, psicologo e psicoterapeuta austriaco. Fu, con Sigmund Freud e Carl Gustav Jung, fondatore della psicologia psicodinamica.

anello di un processo interno: quando gli studenti sentono di appartenere alla classe, in quel momento iniziano a collaborare. Un altro aspetto sottolineato dalla Albert in riferimento ai comportamenti di disturbo è che il ruolo educativo del docente consiste nell'aiutare lo studente a “sentirsi capace”, aiutarlo a relazionarsi con gli altri nella classe e aiutare gli studenti a dare i propri contributi cercando di rafforzare queste ultime qualità con la “celebrazione del successo”. Perché gli studenti si comportano male? L'ipotesi dell'autrice - sostenuta da molte sue ricerche sul campo - è che gli studenti vogliono guadagnare l'attenzione che non gli è data dal sentirsi esclusi, vogliono cercare vendetta perché sono arrabbiati, vogliono evitare il fallimento perché dentro si sentono insicuri. Rispetto a questa situazione, la Albert propone una rivoluzione: lavorare insieme ai genitori per costruire i codici di condotta nella classe. Lavorare insieme per un grande obiettivo: aiutare gli studenti ad apprendere come scegliere un comportamento responsabile. Il team dei docenti, ad inizio anno, dovrà avere questo solo obiettivo: incontrare le famiglie dei propri studenti per stabilire le linee guida per sviluppare comportamenti responsabili e stabilire insieme “le conseguenze” per i comportamenti di disturbo. Sarebbe urgente e necessario nella scuola il coinvolgimento costante della figura paterna in questo processo formativo. È urgente sviluppare un codice etico per dare confini e regole ai nostri studenti e rispondere in tale modo ai propri compiti evolutivi. Secondo l'esperienza della Albert, gli studenti tentano di soddisfare il bisogno di appartenenza senza successo attraverso i comportamenti scorretti. Quali sono i gesti che renderebbero visibile uno studente attraverso i comportamenti di disturbo? Secondo la Albert questi sono i processi evidenziati:

- a. la ricerca di attenzione;
- b. la ricerca di potere;
- c. la ricerca della vendetta;
- d. l'evitare il fallimento.

Quali azioni, quali strategie mettere in atto per creare passaggi da comportamenti di disturbo a comportamenti cooperativi per sviluppare disponibilità ad apprendere, per sviluppare cambiamento? Linda Albert evidenzia la necessità di non aver paura degli errori. La paura di fallire, di commettere sbagli intacca il senso di capacità degli studenti e, se provano paura, molti di loro non tenteranno più. Per ridurre questo stato di paura la Albert ritiene necessario che gli insegnanti parlino dell'errore come uno sviluppo dell'apprendimento. Si sbaglia quando si apprende. Il processo sintetizzato rappresenta un tentativo di utilizzare il momento formativo, il momento della resistenza come stimolo per il successo formativo del docente e dello studente. Quanto sopra evidenziato ci mostra anche la ricchezza della letteratura pedagogica che ci presenta molti schemi-modello che possono essere “provati” nella situazione particolare di resistenza al cambiamento.

## **5. Cambiamento: progettare esperienze formative per risolvere problemi derivanti dai compiti di sviluppo degli studenti**

Riflettiamo ancora sull'importanza del momento formativo così come descritto da Mieru. L'educatore può iniziare questo lavoro educativo pensando a punti di appoggio che potrebbero rallentare le resistenze al cambiamento, veri punti di appoggio per risvegliare motivazione al cambiamento: quali sono gli interessi degli studenti? Quali sono le loro domande? Qual è il lavoro interno-mentale che compie un adolescente per affrontare i suoi problemi? Quali sono i

suoi compiti di sviluppo? È possibile pensare ad un progetto educativo centrato sulla soluzione dei problemi che tenga conto dei compiti di sviluppo degli adolescenti?

Secondo l'interpretazione di R. J. Havighurst, il *compito di sviluppo* è “Un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo di fronte ai compiti successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà riguardo ai compiti che si presentano in seguito”.<sup>15</sup> “Più che parlare di singoli compiti di sviluppo, può avere senso considerare classi di compiti legate a quelli che sono i cambiamenti che definiscono l'adolescenza”.<sup>16</sup>

### 5.1. Progetto educativo e compiti di sviluppo

Lo studioso Gambini propone di valutare il superamento dei compiti evolutivi in adolescenza raggruppandoli in quattro aree che includono dodici dimensioni. Con un lavoro di otto anni Gambini ha elaborato il *Test sul superamento dei compiti di sviluppo*. Il test è stato normato su un campione di 1375 adolescenti e può essere somministrato ad adolescenti tra i 14 e 19 anni (può essere somministrato da psicologi-psicoterapeuti-insegnanti-educatori-studenti universitari). Qui di seguito delineiamo in forma sintetica i compiti di sviluppo come sono stati definiti da Gambini. Il nostro obiettivo è quello di utilizzare le domande del Test per interpretare i compiti di sviluppo come domande che l'adolescente si porta, domande implicite, domande che devono essere risvegliate attraverso le varie forme di conversazione educativa.

#### Aree del Test sul superamento dei compiti di sviluppo (Gambini 2015)

##### 1. I compiti di sviluppo legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali.

- 1.1 *Accettazione del proprio corpo*: il test rileva il grado di soddisfazione dell'adolescente per il proprio corpo, per il proprio aspetto, per i propri cambiamenti fisici e per come gli altri lo giudicano da questo punto di vista.
- 1.2 *Integrazione delle pulsioni sessuali*: rileva il grado di soddisfazione dell'adolescente per il proprio sviluppo sessuale e il senso di adeguatezza e serenità con cui si confronta con questa dimensione dal punto di vista personale e relazionale.
- 1.3 *Relazione con gli amici dell'altro sesso*: la convinzione dell'adolescente di sapersi relazionare con i coetanei dell'altro sesso, sentirsi da loro apprezzato e di essere capace di comunicare con loro senza alcun imbarazzo.

##### 2. Compiti di sviluppo legati alle competenze cognitive.

- 2.1 *Capacità di coping*: il test qui esamina la convinzione dell'adolescente di essere capace di superare i compiti che incontra nel quotidiano, le situazioni nuove e quelle problematiche.
- 2.2 *Competenza emotiva*: valuta la convinzione dell'adolescente di saper riconoscere e regolare le proprie emozioni, di aver un buon autocontrollo perché supportato da una discreta capacità riflessiva.
- 2.3 *Efficacia nello studio*: rileva la convinzione dell'adolescente di sapersela cavare a scuola e negli impegni di studio, d'essere un bravo studente, soddisfatto, motivato e intenzionato a proseguire il proprio percorso di studi.

<sup>15</sup> R. J. HAVIGHURST, *Developmental tasks and education*, Davis Mc Kay, New York 1952.

<sup>16</sup> P. GAMBINI, *TCS-A. Test sul superamento dei compiti di sviluppo*, Erikson, Trento 2015, 13.

### 3. I compiti di sviluppo legati alle relazioni.

- 3.1 *Relazioni con gli amici*: il test indaga la convinzione dell'adolescente di essere bravo a farsi degli amici, d'esser contento degli amici che frequenta e di sentirsi da questi compreso e valorizzato.
- 3.2 *Efficacia filiale*: esamina la convinzione d'efficacia dell'adolescente, nel ruolo di figlio, nel saper ottenere l'attenzione dei genitori quando ne ha bisogno, nel sapersi guadagnare la loro fiducia e nel fare in modo che la madre e il padre rispettino il loro punto di vista.
- 3.3 *Inserimento sociale*: valuta la convinzione dell'adolescente di sentirsi ben inserito nella società e, in particolar modo, di avere degli adulti di riferimento che lo incoraggiano e lo stimano.

### 4. Compiti di sviluppo legati alla costruzione dell'identità personale.

- 4.1 *Acquisizione dell'identità*: il test valuta la convinzione dell'adolescente di essere a un buon punto di definizione della propria identità, di avere idee e valori sufficientemente chiari verso i quali orientare il proprio progetto di vita.
- 4.2 *Conoscenza e coerenza del Sé*: valuta il grado di consapevolezza che l'adolescente ha di sé (delle sue qualità e dei suoi limiti, di ciò che vuole e gli piace) così da muoversi nel quotidiano in modo coerente non subendo più di tanto l'influenza degli altri e dei contesti in cui si trova.
- 4.3 *Senso e soddisfazione di vita*: valuta il grado di soddisfazione dell'adolescente per la sua vita, in quanto ricca di interessi, scopi e significati.

## 5.2. I compiti di sviluppo e il profilo scolastico del Secondo Ciclo<sup>17</sup>

Il testo che segue è un primo tentativo di analisi di alcune dimensioni del profilo educativo del Secondo Ciclo di istruzione in relazione ai compiti di sviluppo così come sono stati definiti dallo studioso Gambini. Abbiamo cercato di rapportare gli indicatori presenti nel Test alle aree del profilo educativo scolastico. Consideriamo questi indicatori come degli "interrogativi che l'adolescente porta dentro di sé. Nello schema che segue, da una parte presentiamo in sintesi le aree del Secondo Ciclo, e cioè *identità, strumenti culturali e convivenza civile*, dall'altra le domande implicite dell'adolescente derivanti dai compiti di sviluppo.

AREE DEL PROFILO DEL 2° CICLO	COMPITI DI SVILUPPO 14 - 19 ANNI
<b>Identità</b> <b>Conoscenza di sé</b>  - Prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della <b>propria identità</b> attraverso rapporti costruttivi con adulti e coetanei.  - Essere consapevoli delle proprie capacità, attitudini e <b>aspirazioni</b> e delle condizioni di realtà che le possono valorizzare e realizzare.	<b>Compiti di sviluppo legati alla relazione con gli amici:</b>  Mi piace fare amicizia con le ragazze-i. Ho paura di essere noioso con le ragazze. Sono contento degli amici. Mi sento a mio agio con loro. Mi fanno sentire stimato e apprezzato.  <b>Compito di sviluppo legati alla costruzione dell'identità personale:</b> Idee sul mio futuro. Valori che possono orientare le mie scelte. Obiettivi che voglio realizzare per il futuro. Paura del futuro... è un buco nero. Le cose importanti per cui voglio impegnarmi in futuro. Il futuro è pieno di possibilità.

<sup>17</sup> Cfr. Decreto 226/2005.

<p>Imparare a riconoscere e a <b>superare gli errori e gli insuccessi</b>, avvalendosi anche delle opportunità offerte dalla famiglia e dall'ambiente scolastico e sociale.</p> <p>Avere coscienza che è proprio dell'uomo <b>ricercare un significato alla propria vita</b> e costruire una visione integrata dei problemi di cui è protagonista</p> <p><b>Relazione con gli altri</b> Sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto.</p> <p>Vivere il <b>cambiamento</b> e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo.</p> <p><b>Strumenti culturali</b> Elaborare un autonomo <b>metodo di studio</b></p>	<p><b>Coping: capacità di fronteggiare situazioni difficili</b> So cavarmela in situazioni difficili. Quando c'è bisogno sono capace di imparare nuove abilità Ho paura di affrontare situazioni nuove. Mi sento in grado di prendere decisioni importanti. Ho successo nelle cose che faccio. Sono abbastanza bravo nel risolvere i problemi. In genere mi sento all'altezza delle situazioni che affronto.</p> <p><b>Senso e soddisfazione di vita</b> La mia vita è piena di significato. Ha senso perché è motivata da tante ragioni. È un'avventura meravigliosa. La mia vita è piatta e monotona. È ricca di attività interessanti. Faccio cose in cui credo e che mi appassionano. La mia vita è animata da vari obiettivi. Ho una vita vuota e triste.</p> <p><b>Relazione con gli amici dell'altro sesso</b> Ho problemi ad avere relazioni di amicizia con l'altro sesso. Sono imbranato nelle relazioni con l'altro sesso. Parlo volentieri con i ragazzi/ragazze. I ragazzi/ragazze mi considerano una noia. Penso che i ragazzi/ragazze mi trovino attraente. Nelle relazioni con i ragazzi/le ragazze mi vergogno. Sarà difficile per me riuscire a trovare un ragazzo/una ragazza.</p> <p><b>Conoscenza e coerenza del sé</b> Cambio facilmente opinione perché non so chi sono e cosa voglio. Mi chiedo spesso che tipo di persona sono veramente. Mi capita di cambiare spesso i miei sentimenti verso me stesso. Mi capita di sentirmi falso/a o di agire per fare scena. È come se la mia vita fosse senza una direzione A volte, faccio cose per imitare gli altri. In certi momenti, le opinioni che ho su me stesso sono in conflitto tra di loro. Spesso mi lascio trascinare dai miei compagni perché non so cosa voglio.</p> <p><b>Efficacia nello studio</b> Mi impegno abbastanza nello studio. Sono contento/a di come vado a scuola. Sono molto interessato/a da ciò che faccio a scuola. In genere gli insegnanti sono contenti di me.</p>
---	--

<p>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire in maniera costruttiva il <b>confronto sociale</b> ed ottenere il riconoscimento della legittimità del proprio punto di vista.</p> <p>Essere consapevoli delle potenzialità comunicative dell'<b>espressività corporea</b> e del rapporto possibile con altre forme di linguaggio; conoscere e inquadrare criticamente l'importanza dell'attività sportiva nella storia dei singoli, del mondo civile e della cultura.</p> <p><b>Convivenza civile</b> Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo</p>	<p>Ho difficoltà a scuola. Mi piace quello che studio a scuola. A scuola mi sento a disagio. Ho scelto un tipo di scuola che non fa per me.</p> <p><b>Inserimento sociale</b> Penso che la gente e il quartiere in cui vivo mi offrano occasioni per impegnarmi e sentirmi utile. Nel quartiere e nella comunità sociale in cui vivo, posso esprimere e sviluppare le mie capacità. Sento di essere un componente importante della mia comunità sociale. Mi sento rispettato dalle persone del mio quartiere. Se avessi qualcosa da dire, le persone della mia comunità mi ascolterebbero.</p> <p><b>Accettazione del corpo</b> Fisicamente mi piaccio come sono. Mi piace essere visto/a in costume. Sono soddisfatto dei recenti cambiamenti del mio corpo. Sono brutto/a. Sono orgoglioso/a del mio corpo. Mi sento fisicamente forte e sano/a. Sono carino/a. Se potessi cambierei alcune cose del mio aspetto fisico.</p> <p>(Rimanda a conoscenza e coerenza del sé)</p>
---	--

## 6. Sviluppare il cambiamento con il contributo dei docenti scrittori<sup>18</sup>

Andando a cercare nella letteratura pedagogica i tentativi di soluzione ai problemi educativi in vista dello sviluppo del cambiamento, sembra significativo farci aiutare da “maestri riflessivi” che sono riusciti a trovare nella loro pratica educativa criteri di azione, teorie per orientare le scelte e darne ragione. Il nostro compito non è quello di copiare questi maestri, ma quello di trovare la nostra strada, la nostra maniera speciale di riflettere su quello che succede nelle nostre classi, costruire un sapere di casi, trovare ognuno la propria strada e fare di questa strada una testimonianza di condivisione nella propria comunità professionale.

<sup>18</sup> G. PIETROPOLLI CHARMET, *Cosa farà da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012; ID., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Milano 2008; ID., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000; G. PIETROPOLLI CHARMET – L. CIRILLO, *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano 2010; M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi, Torino 2014.



E' importante la testimonianza di alcuni insegnanti-scrittori<sup>19</sup> che raccontano nei loro testi il cammino di ricerca e le fatiche fatte insieme ai propri studenti per comprendere le radici delle resistenze provare a sviluppare cambiamenti.

E' in particolare la ricerca qualitativa basata sulla testimonianza degli insegnanti<sup>20</sup> a rivelarci come l'atto dell'insegnare viva della tensione al successo formativo degli allievi da raggiungere attraverso l'incontro con saperi ed esperienze significative. Da qui le pratiche didattiche volte a valorizzare l'esperienza di cui sono portatori gli allievi, a far trovare senso in quello che si fa a scuola, a coltivare le varie forme del pensiero, a curare la dimensione relazionale e il senso di essere comunità. In questa direzione si mettono le condizioni perché si possa sviluppare reale cambiamento negli studenti: pratiche didattiche rivolte a valorizzare l'esperienza degli studenti stessi.

G. Tacconi,<sup>21</sup> l'autore dello studio che qui illustro, prende spunto dai lavori di tre scrittori contemporanei che sono, o sono stati, impegnati nella scuola secondaria di secondo grado: Marco Lodoli,<sup>22</sup> Sandro Onofri<sup>23</sup> e Domenico Starnone.<sup>24</sup>

Quello che gli allievi imparano a scuola, rileva Tacconi, assume spesso la forma di ciò che ha valore solo all'interno delle quattro mura dell'aula scolastica, un sapere disinnescato e spento, che difficilmente può lasciar traccia negli studenti e che talvolta genera vere e proprie avversioni. Anche quando gli allievi lavorano diligentemente, si ha l'impressione che la vita, quella vera, stia sempre altrove. Marco Lodoli, sottolineando come il formato "compito" impedisca di esprimere qualcosa di autentico, dà voce all'esperienza di tanti insegnanti: «i professori di lettere spesso assegnano temi di attualità da svolgere a casa o in classe, ma non è la stessa cosa. Tutto rimane chiuso dentro un foglio di protocollo, tutto muore nella pancia del registro».<sup>25</sup> Anche Domenico Starnone, volgendo lo sguardo alla memoria, insieme affettuosa e dolente, della sua esperienza di allievo, e offrendoci alcuni esempi di un imparare passivo, ridotto a stanca ritualità, che soffoca sul nascere ogni curiosità e alla fine evapora, come acqua al sole, così racconta nel suo testo: «Dettato, esercizi, temi, problemi, declinazioni, coniugazioni, definizioni, interrogazioni, passività attenta a non deviare dalla norma: questo era studiare, imparare. Sono vissuto a scuola separando nettamente il rito dal senso (...). Che fine hanno fatto le decine di teoremi che ero così bravo a dimostrare? Che è successo alle città che si contendevano l'onore di aver dato i natali a Omero? E le leggi della chimica e della fisica? E la trigonometria? Ciò che ho imparato non ha

<sup>19</sup> Cfr. D. PENNAC, *Chagrin d'école*; G. TACCONI, *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt*, in Ehi, prof!, in «Rassegna-Cnos», 24/1,133-149, 2008a; ID., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in «Rassegna-Cnos», 24/2, 167-189, 2008b; ID., *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa)* in E. AFFINATI, *La città dei ragazzi* di, in «Rassegna-Cnos», 24 (2008) 3, 155-168; ID., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti scrittori*, in «Rassegna-Cnos», 26 (2010) 2, 167-183; E. AFFINATI, *Elogio del ripetente*, Libellule Mondadori, Milano 2013; ID., *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano 2008; G. PERBONI, *Perle ai porci. Diario di un anno di cattedra. Da carogna*, Rizzoli, Milano 2009.

<sup>20</sup> Cfr. L. MORTARI, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007; ID., *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

<sup>21</sup> Cfr. G. TACCONI, *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt*, o.c.

<sup>22</sup> Cfr. M. LODOLI, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Einaudi, Torino 2009.

<sup>23</sup> Cfr. S. ONOFRI, *Registro di classe*, Einaudi, Torino 2000.

<sup>24</sup> Cfr. D. STARNONE, *Fuori registro*, Feltrinelli, 1991 Milano; ID., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 1995.

<sup>25</sup> M. LODOLI, *Il rosso e il blu*, 102.

lasciato traccia significativa perché non si voleva che cercassi in esso le mie potenzialità, un senso per me, una forza della vista, del tatto, dell'udito, del gusto. Il dover studiare ha chiuso le porte di accesso al me che voleva sapere. Ciò che so l'ho appreso "dopo" o "tra" gli studi.<sup>26</sup> E ancora: «Da ragazzo, non mi azzardavo nemmeno a dire: "Posso fare una domanda?". Temevo di mostrarmi poco all'altezza della situazione. Non ho osato neanche dire mai: "Non ho capito" ed escludo che i miei compagni l'abbiano fatto. Per vedere se avevi capito oppure no, c'era l'interrogazione. Eri chiamato per cognome, dovevi andare alla cattedra, disporti compostamente in posizione di riposo, rispondere a quesiti con formule o argomentazioni memorizzate dai manuali. Si parlava solo se interrogati e l'interrogato eri sempre tu: che interrogassi a tua volta pareva impensabile. Il rito scolastico non prendeva nemmeno in considerazione che la capacità di porre domande fosse importante».<sup>27</sup> La scuola odierna rispetto a questo non è molto cambiata.

Il problema sembra consistere nella dicotomia tra rito e senso, nella difficoltà che gli allievi percepiscano che quello che fanno a scuola ha un senso anche per loro, per la loro vita, per il loro cambiamento; vi è la difficoltà a collegare i saperi a qualcosa di fisico e vitale (dotato di suoni, colori e odori, che possa essere guardato, toccato, manipolato).

Per Marco Lodoli, che non a caso insegna in un Istituto Professionale, questo significa aiutare gli allievi a collegare i saperi alla vita. Un sapere scollegato, infatti, non attacca, sbiadisce velocemente, o al massimo assume la consistenza di uno strato superficiale di vernice: «Oggi i ragazzi hanno bisogno di riportare ogni vaga elucubrazione sulla terra, debbono per forza trovare la traduzione concreta. Chi si compiace di fumisterie e bizantinismi è perduto, chi crede di ipnotizzare i serpenti solo con il piffero delle frasi verrà inesorabilmente morso. I ragazzi non hanno tempo da sprecare, non si fanno incantare dalle parole vuote. A volte questo è un rischio perché non tutto si può convertire in moneta immediatamente spendibile nella realtà, a volte il pensiero fa giri larghi, abbraccia il cielo e le nuvole, rasenta l'ineffabile e l'invisibile: però è certo che le parole alla fine debbono calarsi nella vita, altrimenti sono solo suoni fastidiosi».<sup>28</sup>

L'attenzione alla storia degli allievi si esprime anche, come dice Sandro Onofri, nella condivisione di momenti informali, momenti che una volta consideravamo "dimensione extracurricolare" ma che in realtà costruiscono le basi per una fiducia tra il docente e gli allievi. Ecco che cosa dice a tal proposito Onofri: «Passeggio per i corridoi, parlo con gli alunni che nei giorni precedenti mi è toccato sgridare per qualche motivo e anche con quelli che hanno semplicemente voglia di scambiare due parole. Quando è possibile me li porto al bar. Ascolto le loro confidenze, do loro qualche consiglio. Durante quelle conversazioni i ragazzi mi fanno entrare nelle loro case, conosco le loro camere, le discussioni che hanno in famiglia, le paure che si portano dentro».<sup>29</sup> In questo varcare la soglia e stare con i ragazzi anche fuori della propria classe è importante avere un atteggiamento di delicatezza. L'accesso alle storie non può essere intrusivo. Nell'anima di questi studenti bisogna camminare in punta di piedi.

Certo, tornando nelle proprie classi, provando a fare "lezione" non è facile fare breccia nella cittadella di ciò che è significativo per i ragazzi. Non è facile catturare la loro attenzione per portarli allo sviluppo, al cambiamento.

---

<sup>26</sup> D. STARNONE, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 1995, 36 e 38.

<sup>27</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>28</sup> M. LODOLI, *Il rosso e il blu*, 64-65.

<sup>29</sup> S. ONOFRI, *Registro di classe*, 32.

Questi docenti scrittori hanno provato a costruire ponti con i propri studenti e hanno fatto la grossa fatica di trasformare i momenti educativi in parole. La disponibilità a cambiare attraversando le vie “tortuose”. Questi docenti hanno pensato a metodi attivi di insegnamento per risvegliare le domande, per aiutare gli adolescenti a superare i loro compiti di sviluppo, li hanno accompagnati ad attraversare le vie talvolta tortuose della vita.

## 7. Processi trasformativi attraverso la scrittura del diario: scrivere per creare condizioni di cambiamento<sup>30</sup>

Un momento educativo, inteso come l'affrontare la resistenza al cambiamento, può incontrare anche la difficoltà da parte di adolescenti di elaborare un testo scritto: il rifiuto dello scrivere, la paura di scrivere per timore degli errori di sintassi e grammatica e per timore di essere derisi dall'insegnante e dai compagni... Vediamo invece come proprio la scrittura può creare condizioni per esperienze trasformative. Infatti, l'applicazione degli strumenti narrativi nel lavoro educativo e formativo con gli studenti all'interno del contesto scolastico, ha conosciuto negli ultimi anni una evoluzione crescente.<sup>31</sup>

Scrivere è un modo di farsi carico di sé, di prendersi a cuore, è ricerca sociale, è autoanalisi, una sfida dell'adulto che vorrebbe aiutare soprattutto lo studente che frequenta le scuole secondarie di primo e secondo grado, lo studente “sgrammaticato”, a sviluppare condizioni per un cambiamento.

L'atto dello scrivere potrebbe diventare quella distanza che consente allo studente di pensare il “pensato”, quel incessante bisogno da parte dell'adolescente di dare ragione dei suoi tumulti emozionali. Scrivere è fermarsi, provare a balbettare risposte circa il proprio essere al mondo, il progetto personale; scrivere è passare nel buio del non conosciuto, del misterioso, per arrivare alla consapevolezza.

Lo scrivere è l'ultimo atto di un interminabile processo interno che va accompagnato da adulti significativi: imparare a maneggiare il senso del vuoto, imparare a scrivere delle proprie speranze e delle proprie disavventure. Dentro lo scrivere c'è la lettura di storie, il leggere biografie, entrare in contatto con esperienze che sviluppano disponibilità al cambiamento. Il groviglio del sentire può essere “mentalizzato” grazie a questa incessante operazione del trovare le proprie parole per raccontarsi. Il bisogno esplorativo dello studente, può essere tracciato da questi segnali dell'alfabeto, da parole che hanno corpo, parole che trasformano eventi in esperienze.

---

<sup>30</sup> G. PIETROPOLLI CHARMET, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012; ID., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Milano 2008; ID., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000; G. PIETROPOLLI CHARMET – L. CIRILLO, *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano 2010; M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi, Torino 2014.

<sup>31</sup> Cfr. J. BRUNER, *In search of mind: essay in autobiography*, Harper & Row, New York 1983 (tr. It., *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984); D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; ID., *Pedagogia della memoria. Per sé, per gli altri*, Meltemi, Roma 1998; ID., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Rcs Libri, Milano 2000; ID., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003; ID., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008; L. MORTARI, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002; ID., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; ID., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006; ID., *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano 2009.

Scrivere è imparare a meta-riflettere, imparare ad apprendere dall'esperienza, quel groviglio diventato parola perché fatto rinascere dalla scrittura. Faticoso e incessante prendere posizione, sviluppare il proprio punto di vista per non nascondersi nei meandri del collettivo, dell'indifferenziato. In questo percorso, lo studente ha bisogno di essere accompagnato e la scuola può diventare la piazza della memoria, il luogo dell'imparare a scrivere, il luogo del prendersi del tempo, il luogo della lentezza. Scrivere può aumentare lo spazio della libertà interiore, lo spazio del rispetto delle differenze.

Promuovere una scuola come luogo produttore di un'esperienza indelebile nella vita di chi la abita è come un "trampolino di lancio" per un futuro all'insegna di consapevolezza e di intelligenza autobiografica, come persone facenti parte di una comunità civile pensante. Il sapere, a queste condizioni, dà sapore alla vita. In questo discorso, ci troviamo in una scuola che sviluppa comprensione profonda. In questa dinamica autobiografica, il processo di apprendimento è un incontro con la biografia del testimone autorevole, che sia Dante o Ungaretti oppure Einstein, o un personaggio biblico, un incontro con la biografia – vita dello studente – e un incontro con la storia dell'insegnante. Grazie a questa sua consapevole presenza, l'adulto potrebbe aiutare l'adolescente a costruirsi persona, a diventare disponibile ai cambiamenti. Accompagnare lo studente potrà significare allora mettersi nella condizione di scrivere la propria autobiografia oppure provare a dare parola a quel evento misterioso e bello che è il processo dell'apprendere. Ognuno con la sua penna sviluppa il personale processo di individuazione, ognuno con il suo modo particolare di premere la penna tra le mani compie quel faticoso travaglio che lo distanzia dalle figure significative, quel misterioso cammino di separazione e individuazione. Con la penna, con l'atto dello scrivere si risveglia il desiderio di osservare il mondo attorno a sé. Sappiamo quanto sia importante per lo studente il gruppo dei pari: scrivere in classe e condividere può risultare utile per sconfiggere i fantasmi della vergogna e la paura di sbagliare. Lo scrivere può risultare una particolarissima strada di educazione alla libertà e al rispetto delle differenze.

[cursio.peppino@libero.it](mailto:cursio.peppino@libero.it) ■

## **L'esperienza religiosa nell'educazione scolastica Linee di interpretazione delle competenze**

**Mirosław S. Wierzbicki\***

### **Religious experience in school education. The interpretation of competences**

#### **► SOMMARIO**

*Il desiderio innato dell'essere umano verso la trascendenza giustifica l'educazione religiosa e l'insegnamento della religione come via facilitata per una autentica trasformazione sociale e culturale del mondo odierno. È necessario però che tale insegnamento si svolga con professionalità nel rispetto delle competenze basilari della disciplina, come la conoscenza dei metodi, dei modelli e degli schemi linguistici fondamentali per esprimere il trascendente, il mistero e per superare i pregiudizi nei confronti del fenomeno religioso. L'umanizzazione della religione, la flessibilità dei processi di apprendimento, l'integrazione e l'interdisciplinarietà sollecitano e sostengono gli insegnanti ad aprirsi sempre più all'innovazione delle conoscenze e delle competenze per confutare i vari pregiudizi sul ruolo che riveste tale insegnamento nella scuola, veicolati dai vari media e dal fenomeno della globalizzazione.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Educazione; Educazione religiosa; Insegnamento della religione cattolica; Competenze; Apprendimento.*

\* **Mirosław S. Wierzbicki** (*curatore del volume*)

è professore straordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduzione

La scuola e il mondo dell'educazione sono continuamente interpellati da tanti e nuovi problemi presenti nella società. Di fronte ad un contesto così complesso e in movimento i giovani hanno comunque l'opportunità, attraverso processi di apprendimento e percorsi educativi attuati nelle scuole, di maturare conoscenze e capacità autonome, tali da permettere loro una vita da protagonisti. In questa prospettiva emerge però una chiara responsabilità della scuola verso un insegnamento religioso. Responsabilità che alcune tendenze in atto in Italia connotano sempre più laicamente, nella direzione di una cultura religiosa intesa come chiave di lettura del mondo, valida per tutti piuttosto che riferita solo all'educazione alla fede.

È sempre vivo il dibattito sull'insegnamento della religione nelle scuole, non di rado «prigioniero» di polemiche e contrapposizioni ideologiche. Per cui è urgente la ricerca di modalità efficaci per contribuire, insieme e accanto ad altre discipline, all'educazione e alla formazione dei giovani come uomini e donne capaci di apportare un cambio generazionale e innovativo nella società. Da questa riflessione scaturisce l'esigenza di riflettere su varie visioni dell'insegnamento della religione espresse in contesti diversi, soprattutto su quelle che riguardano le competenze. Da vari anni è presente infatti, e non solo in Italia, un dialogo tra la Chiesa e la società civile sulle competenze proprie dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC), al fine di chiarire sia il ruolo che compete all'educazione religiosa nella scuola con le sue specifiche finalità, sia il suo riconoscimento nella società civile e nelle istituzioni scolastiche. Tali presupposti sono in linea con la natura dell'IRC e con le competenze, come previsto dalle norme giuridiche, culturali e pedagogiche dell'attuale assetto disciplinare.

### 1. La dimensione religiosa nell'esperienza umana

Papa Benedetto XVI rivolgendosi agli insegnanti di religione così si esprime: “la dimensione religiosa non è una sovrastruttura; essa è parte integrante della persona, sin dalla primissima infanzia; è apertura fondamentale all'alterità e al mistero che presiede ogni relazione ed ogni incontro tra gli esseri umani. La dimensione religiosa rende l'uomo più uomo”.<sup>1</sup> Lo stesso Concilio Vaticano II aveva messo in risalto come fra i due poli esistenziali dell'essere umano non ci fosse alcuna contrapposizione, anzi una profonda interazione.<sup>2</sup>

Il papa confermava così il ruolo fondamentale e costruttivo della religione cristiana per la convivenza civile in Italia e nel contesto europeo, riconoscendo in essa quegli aspetti di identità culturale che favoriscono le relazioni tra le persone di culture e religioni diverse. Il pluralismo religioso è ormai un'esperienza positiva, da non recepire più come una forma di relativismo che pone sullo stesso piano qualsiasi esperienza religiosa. L'Insegnamento della Religione (IR) in Italia può essere efficace e fecondo per i giovani e una possibilità per l'integrazione pacifica a scuola e fuori; esso possiede anche una dimensione interdisciplinare, assumendo le finalità proprie della scuola, aprendosi a tutti gli studenti, anche non cattolici, non cristiani o non credenti che chiedono di avvalersene.

---

<sup>1</sup> BENEDETTO XVI, *Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani*, 25 aprile 2009.

<sup>2</sup> Cfr. VATICANO II, *Dichiarazione Gravissimum Educationis*, in VATICANO II, *I documenti del Concilio Vaticano II. Costituzioni, Decreti, Dichiarazioni*, Edizioni Paoline, 1976, 558-559.

La riflessione pedagogica sulle trasformazioni che l'interculturalità ha messo in atto, può aiutare a superare gli svantaggi e i rischi di una società relativista, per riaffermar i valori dell'identità cristiana. È opportuno precisare che pedagogicamente non esiste una sopra-cultura, una cultura al di là delle culture, poiché nessuno può rinnegare un patrimonio di valori universali e che specificano l'identità di ciascun paese. L'approccio educativo interculturale apre al futuro<sup>3</sup> ed è un'occasione per una nuova sintesi per l'educazione religiosa. In questa prospettiva, nell'ambito scolastico "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".<sup>4</sup> Per rispondere ai grandi interrogativi che gli alunni pongono, l'esperienza religiosa cristiano-cattolica offre delle categorie significative per una ricerca identitaria, una vita di relazione, per fare scelte di valore, per conoscere l'origine e il fine della vita. La dimensione religiosa dovrà andare di pari passo con il processo di crescita della persona, secondo l'età di ciascuno, per un progetto di vita aperto al pluralismo culturale e religioso.<sup>5</sup>

## 2. Le idee educative dell'IRC

La dimensione religiosa presente nel patrimonio culturale italiano offre attualmente una diversità di forme religiose: il cristianesimo, il giudaismo e l'islam, ciascuna con un proprio campo interpretativo. La libertà di pensiero, di coscienza e di religione, fondamenti dell'intera società democratica, permettono un dialogo aperto con i credenti e con la loro concezione di vita, in egual misura con il pensiero dei non credenti, degli agnostici, scettici e indifferenti. Tutti hanno infatti lo stesso diritto di partecipare a un confronto sui principi morali della società ed ai forum per un dialogo interreligioso,<sup>6</sup> diritto che spetta primariamente alle diverse confessioni religiose.

Parlando di concetti educativi dell'IRC, ci riferiamo in particolare alla Lettera Enciclica *Caritas in Veritate* in cui papa Benedetto XVI, a proposito di dialogo, sostiene che "Oggi le possibilità di interazione tra le culture sono notevolmente aumentate dando spazio a nuove prospettive di dialogo interculturale, un dialogo che, per essere efficace deve avere come punto di partenza l'intima consapevolezza della specifica identità dei vari interlocutori".<sup>7</sup> La differenza, come si evince dalle parole del Papa, non è intesa come un problema, ma come una risorsa per la comunità, come un'opportunità per dare spazio e voce alle differenze e per favorire l'educazione al dialogo.

Il punto di incontro per un dialogo interculturale tra le diverse religioni deve mettere al centro la domanda di senso, comune ad ogni esperienza umana: Chi sono? Dove vado? Che senso ha la vita? La dichiarazione conciliare sulla libertà religiosa conferma infatti che "gli uomini attendono dalle religioni la risposta ai reconditi enigmi della condizione umana, che ieri come oggi

<sup>3</sup> Cfr. V. BUONOMO - A. CAPECCI, *L'Europa e la dignità dell'uomo. Diritti umani e filosofia*, Città Nuova, Roma 2014, 5-6.

<sup>4</sup> INTESA MIUR-CEI 1 settembre 2009. *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.*

<sup>5</sup> Cfr. CEI, *IRC una risorsa per l'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

<sup>6</sup> Dichiarazione finale della Conferenza europea su: *La dimensione religiosa del dialogo interculturale*, Saint-Marin, 23-24 aprile 2007 (disponibile su: [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)).

<sup>7</sup> BENEDETTO XVI, Lettera Enciclica *Caritas in veritate*, 26.

turbano profondamente il cuore dell'uomo".<sup>8</sup> In Italia si percepisce un grande bisogno di dialogo interreligioso per superare l'ostacolo della confessionalità percepita oggi troppo chiusa in se stessa di fronte ad una società multietnica e multireligiosa. Nell'ambito dell'insegnamento, si cerca di trasmettere conoscenze religiose che sorpassino la confessionalità per sottolineare che, pur partendo da essa, è necessario stabilire un dialogo efficace anche con le altre religioni, intese come risorsa per un lavoro comune. Solo un oscuramento della religione dalla sfera pubblica può ostacolare un confronto autentico tra le persone per un dialogo aperto, per il progresso dell'umanità e per l'accrescimento scambievole del sapere umano: scientifico, sociale, filosofico e teologico. La mancanza di questa reciprocità, rappresenta una chiusura non solo per un dialogo fra le varie scienze umane ma soprattutto tra le scienze umane e la teologia.

Si dovrà fare di tutto perché l'insegnamento scolastico della religione cattolica, per essere all'altezza del suo compito educativo in una società complessa, possa trasmettere non solo le conoscenze di base sull'identità del cristianesimo e della vita cristiana, ma aprire gli spazi della razionalità alle questioni del "vero" e del "bene" presenti in altri ambiti religiosi. Il fatto religioso, presentato nella scuola nella dimensione culturale, contribuirà in questo modo alla formazione integrale della persona: un vero laboratorio di idee, cultura e di umanità cristiana, che abilita gli studenti alla responsabilità e a maturare capacità interpretative della realtà, per capire il presente e progettare un futuro migliore.

La riflessione sull'insegnamento della religione in l'Italia indica alcune linee per i prossimi anni:

- per la Chiesa, perché si aprono nuove e diverse strade per essere protagonista nel processo scolastico e nella formazione complessiva dell'uomo e del cittadino europeo, assumendo i valori pedagogici dell'insegnamento religioso, la capacità di incidere nel curriculum e nei processi della vita scolastica;
- per la scuola e la società per "combattere l'ignoranza" riguardo al fenomeno religioso;
- per iniziare un approccio ai dati fondamentali della fede e dell'etica confessionale a livello culturale e dell'IR;
- per dare un'identità ad un pluralismo religioso a volte confuso;
- per rispondere alla domanda di senso e di valori da parte dei singoli e della società;
- per collaborare nel trasmettere i valori della nuova "cittadinanza".<sup>9</sup>

Sono queste delle riflessioni che aiutano ad assumere nuove prospettive e posizioni circa l'insegnamento della religione, per ridefinirlo "al di sopra delle parti" con storie, simboli e tradizioni comuni.<sup>10</sup> Si apre su queste uno scenario più vasto, che riguarda in generale il rapporto tra società e la religione/le religioni, tra secolarismo, interculturalità e identità cristiana.<sup>11</sup>

L'attuale educazione scolastica è orientata verso nuove e diverse istanze con una forte implicazione religiosa. Gli alunni a contatto con le differenze morali e religiose di altre religioni, si abitano a costruire relazioni pacifiche con tutti. In questo modo matura l'idea di un'educazione religiosa ma anche di un'educazione alla cittadinanza, come processo di adattamento dei

---

<sup>8</sup> Cfr. VATICANO II, Dichiarazione sulla libertà religiosa *Nostra aetate*.

<sup>9</sup> Cfr. M. CATTERIN, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum Press, Venezia 2013, 397-398.

<sup>10</sup> Cfr. F. PAJER, *L'insegnamento della religione. Un'indagine a livello europeo*, in *Il Regno/Attualità*, LIV (2009), 683-686.

<sup>11</sup> Cfr. E. DAMIANO, *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984, 165-168.



valori delle generazioni dei giovani a quelle della generazione adulta. Questo processo educativo, che possiamo chiamare del buon “vivere insieme”,<sup>12</sup> ha lo scopo di formare persone cooperative, critiche e attive nella città moderna.

L’educazione religiosa nella scuola non va quindi disgiunta da un’educazione alla cittadinanza per i seguenti motivi:

- La mancanza di un legame sociale risulta critico sia nell’educazione, sia nelle politiche, per cui la scuola dovrebbe aiutare i giovani a “vivere insieme” e a partecipare alla vita democratica.
- Gli studenti che abitano le nostre scuole sono diversi culturalmente, per cui la scuola deve diventare il luogo di reciprocità e scambio socioculturale, di apprendimento e di rispetto delle norme comuni.
- Le difficoltà delle famiglie nel trasmettere ai figli i principi basilari di una vita comune, portano la scuola a favorire un vivere collaborativo.
- La vita scolastica evidenzia un aumento della violenza, dell’indisciplina in classe, delle varie forme di maleducazione e di violenza.
- Il concentramento di immigrati suscita una risposta inattesa da parte della scuola, che deve far riscoprire la conoscenza e il valore della cittadinanza per superare ogni forma di esclusione del diverso.

Gli insegnanti di Religione, per superare le sfide che hanno di fronte, possono trovare la forza nelle parole che Giovanni Paolo rivolse ai cardinali: “L’insegnamento religioso è considerato come un diritto: un diritto delle famiglie credenti, un diritto dei giovani, ragazzi e ragazze che vogliono vivere e professare la loro fede. Un diritto che vale per tutte le tipologie di scuola, anche di quelle che non riconoscono l’esigenza dell’educazione cattolica, propria della Chiesa. Una scuola che voglia essere veramente degna di questo nome, infatti, deve dare spazio ed offrire la sua disponibilità alle esigenze dei cittadini, d’intesa e in collaborazione delle confessioni interessate”.<sup>13</sup> Ci sembra importante aggiungere che l’IRC è un “servizio educativo” finalizzato alla crescita integrale dell’alunno; è un “servizio culturale” nel duplice significato di acculturazione (acquisizione della cultura religiosa) e di inculturazione (sistema culturale socialmente condiviso); ha un fondamentale “radicamento antropologico” affrontando i problemi universali dell’uomo, le questioni vitali e le domande di senso; propone il confronto con i valori della religione cattolica.<sup>14</sup>

Le linee del processo educativo dell’IRC in Italia richiedono una grande apertura all’interno del sistema scolastico per una risposta alle sfide, ai vincoli e alle aspettative della comunità scolastica. È opportuno comunque sottolineare, in questo processo educativo così impegnativo, il ruolo che rivestono i genitori degli studenti e la riflessione in atto su cosa è l’apprendimento. L’approccio interculturale aperto all’universalità è un suggerimento didattico imprescindibile per l’educazione religiosa, per educare i giovani ad un confronto interreligioso e riflettere sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando le essenziali domande

---

<sup>12</sup> B. ROEBBEN, *Fellowship of fate or fellowship of faith: religious education and citizenship education in Europe*, in “Journal of Beliefs and Values”, 29 (2008) 2, 207-211.

<sup>13</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Incontro con il Collegio dei Cardinali con i Collaboratori della Curia Romana e delle varie amministrazioni della Santa Sede*, Basilica Vaticana – Giovedì, 28 giugno 1984, in [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/homilies/1984/documents/hf\\_jp-ii\\_hom\\_19840628\\_collaboratori-curia-romana.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/homilies/1984/documents/hf_jp-ii_hom_19840628_collaboratori-curia-romana.html) (2.02.2016).

<sup>14</sup> S. CICATELLI, *Guida all’insegnamento della religione cattolica*, La scuola, Brescia 2015, 47-48.

religiose. Occorre quindi ripensare un insegnamento della religione per una scuola aperta e innovativa, che orienta i giovani a scelte libere, a un senso critico e alla responsabilità del singolo soggetto.

### 3. Il concetto della competenza nell'IRC

Il concetto di “competenza” non ha un significato univoco. L'introduzione di tale concetto nella pedagogia scolastica è piuttosto recente e, secondo Sergio Ciatelli, non esiste una sua definizione precisa da tutti condivisa. Esso è legato alla capacità di usare in modo appropriato ed efficace le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo la realtà del lavoro e delle professioni dal quale il concetto deriva, ma anche la soluzione di problemi in vari contesti come la scuola.

Possiamo dire che la competenza è «un'azione complessa e originale della persona in risposta a un problema reale, basata sull'attivazione di risorse interne e l'utilizzazione di quelle esterne per raggiungere un risultato positivo nell'esercizio della propria responsabilità».<sup>15</sup> In questo momento non si vuole rivedere tutta la storia della discussione sul concetto di competenza, perciò sembra necessario ricordare il Rapporto Delors all'Unesco del 1996 con «l'acquisizione di una competenza che possa consentire all'individuo di affrontare una varietà di situazioni, spesso imprevedibili, e di lavorare in gruppo, una caratteristica alla quale i metodi educativi attualmente non prestano sufficiente attenzione».<sup>16</sup>

Le competenze, nonostante le esigenze specifiche in ogni ambito di lavoro, non perdono mai di vista la persona e i rapporti interpersonali, in modo particolare nell'ambiente scolastico. Se pensiamo alle competenze che dovrebbe possedere l'insegnante, possiamo così esporle: la capacità di comunicare, l'apertura alla collaborazione e alla innovazione, la capacità di risolvere situazioni problematiche e conflittuali. Queste competenze, acquisite nel corso della formazione universitaria, devono di continuo essere rivedute e approfondite lungo l'arco della vita.<sup>17</sup>

Nel contesto attuale abbiamo due approcci per definire la competenza. Uno inteso come “potenzialità di adattamento del soggetto”, che consente di regolare l'azione alle condizioni dell'ambiente, della realtà intesa nella sua natura statica. L'altro approccio inteso come un “potenziale trasgressivo del soggetto”. Avviene che varie enciclopedie facciano riferimento alla competenza nell'accezione di proprietà e di potere normativo. Così, per esempio, diciamo che nell'ambito di un ufficio è competente (ha il potere) chi è in grado di prendere questa o quella decisione. Infatti *competentia* in latino significa in primo luogo "responsabilità" di fronte ad un elemento specifico. Michele Pellerey afferma che “[...] nell'ambito pedagogico, [...] accanto alla parola “competenza” si usa quella di “capacità” spesso senza una adeguata precisazione semantica”; per tal motivo “si può sviluppare il discorso dicendo, che la capacità è la possibilità che il soggetto ha di raggiungere una certa competenza o un livello di competenza. Invece la competenza in

---

<sup>15</sup> ID, *Le indicazioni nazionali per l'IRC*, in Z. TRENTI, C. PASTORE (a cura di), *Insegnamento della religione: competenza e professionalità, Manuale dell'insegnante di Religione*, Elledici, Torino 2013, 42-45. Per approfondire la tematica delle competenze cfr. S. CIATELLI, *La scuola delle competenze*, Elledici-Il Capitello, Torino 2011.

<sup>16</sup> J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo* (orig. 1996), Armando, Roma 1999<sup>2</sup>, 19.

<sup>17</sup> Cfr. M. PELLEREY, *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, 73

senso stretto consiste nel raggiungimento effettivo di un livello specifico. Forse non è felice lo scambio di questi due termini”.<sup>18</sup>

Concentrarsi sulle competenze non significa trascurare il ruolo e la natura delle conoscenze e delle abilità. Le prime non s’identificano solo con le nozioni in sé ma sono già il prodotto di un’assimilazione, sono conoscenze metabolizzate e fatte proprie dalla persona, perché risultati di un apprendimento. Invece le abilità rappresentano il momento applicativo delle conoscenze e non valgono astrattamente ma sono riferite a un problema e un ambiente particolare. Le competenze si caratterizzano per le dimensioni più ampie e onnicomprensive delle situazioni in cui entrano in gioco, perché non ci si limita a situazioni scolastiche o professionali ma circoscrivono situazioni di vita oltre la scuola. Infatti della competenza ci interessa il significato educativo, ossia la capacità di mettere al centro la persona dello studente con tutte le reti di relazioni cognitive e sociali. Quando a Isabella Miani vennero poste le seguenti domande: Cosa si intende con il termine ‘educare’, quali insegnanti devono occuparsi dell’educazione, in quali momenti e che cosa si dovrebbero insegnare per educare gli alunni? Così si espresse: “credo che la maggioranza risponderebbe che ‘educare’ significhi insegnare a comportarsi correttamente a scuola, con gli insegnanti, con i compagni [...] In realtà, l’educazione alla vita è, prima di tutto compito di genitori. Ma anche la scuola deve contribuire alla formazione dei futuri cittadini. L’educazione deve essere costruttiva, deve proporre comportamenti e atteggiamenti che siano sani e contribuiscono alla costruzione di una società giusta”.<sup>19</sup> Nell’educazione si devono guidare i bambini e i ragazzi a fare i ragionamenti necessari a discernere che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, approfondendo i concetti della vita e fornendo gli strumenti per capire i motivi per cui è giusto vivere nella società in un certo modo invece che in un altro. Nella scuola, qualunque sia la materia insegnata, si deve parlare della vita e di come viverla e insegnare come viverla: senza dubbio questa è la materia per eccellenza della lezione di religione. In questa materia la competenza non misura solo l’ambito professionale, ma sposta l’attenzione dal ruolo alla persona, al valore primario dell’essere umano, all’utilità di ciò che egli è in grado di produrre. È in questa angolatura che troviamo la novità pedagogica della competenza, finalizzando il concetto a fini didattici.

Nel passato l’attenzione della scuola era posta sull’azione dell’insegnante, sui programmi, sulla trasmissione dei contenuti e sulla verifica degli alunni come riproduzione meccanica del sapere: l’alunno doveva dimostrare di aver appreso le nozioni. Secondo Nicola Paparella, un apprendimento deve essere invece “disciplinato ed orientato in maniera da far conseguire dei risultati (conoscenza e abilità, ecc.) [...] nel contesto delle altre conoscenze e delle altre abilità già possedute dal soggetto, procuri alla persona una più sicura capacità di fruizione di ciò di cui dispone. In questo modo si accresce il suo dominio e si potenzia la libertà-di, ossia la libertà di disporre, di osare, di intervenire, di capire, di selezionare, di essere”.<sup>20</sup> La scuola delle competenze invece vuole andare oltre questo paradigma e mostrare che l’alunno “sa fare” secondo quello che ha appreso, applicandolo a situazioni concrete della vita, consapevole del significato che hanno per lui i contenuti disciplinari assimilati. Non si trascura in questo modo l’acquisizione delle conoscenze, perché senza un solido bagaglio d’informazioni non si può esercitare nessuna

<sup>18</sup> *Ibidem*, 67.

<sup>19</sup> I. MILANI, *L’arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti oggi*, Vallardi, Milano 2014, 186-187.

<sup>20</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’apprendimento*, La Scuola, Brescia 1997, 157.

competenza, ma si sollecita l'alunno e il docente a non accontentarsi della riproduzione del sapere ma ad una sua rielaborazione autonoma e originale.<sup>21</sup> Le ricerche psicopedagogiche più recenti sui processi di apprendimento confermano il passaggio da una prospettiva contenutistica del sapere, fondata su visioni oggettivistiche (apprendimento come adeguamento del soggetto alle cose) o soggettivistiche (apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto), ad una centrata su processi costruttivi, socioculturali e situati, attraverso i quali si sviluppano competenze adatte nei soggetti che apprendono. In questa prospettiva i processi di apprendimento si caratterizzano: per il ruolo attivo e consapevole del soggetto che apprende, per un'acquisizione costruttiva delle conoscenze, per un fare collaborativo, per l'intenzionalità della motivazione, per un dialogo tra gli attori, per la contestualizzazione di compiti reali, per la riflessività sulle conoscenze e le esperienze. Tale cambio di prospettiva vale anche per l'IRC e in questa direzione devono lavorare gli insegnanti di religione, per presentare in modo efficace la proposta educativa religiosa.

### 3.1. La didattica per competenze nel sistema scolastico

Nella scuola contemporanea si dibatte su come operare efficacemente nei processi di crescita degli allievi. Non sono più sufficienti le buone intenzioni, ma si devono assumere conoscenze e competenze professionali, con le quali selezionare le strategie da attuare per poi applicarle nei modi e nei momenti opportuni. In questo senso, l'insegnante è chiamato a migliorare la sua preparazione e professionalità per individuare gli strumenti e le strategie da applicare nell'ambito educativo e didattico. Questo vale in modo particolare per l'insegnante di religione, la cui preparazione non può prescindere da quanto indicato sopra, oltre che da una conoscenza specifica dello sviluppo religioso proprio di ogni età.

Il dibattito sulle competenze è in atto anche nei paesi europei dove troviamo l'attribuzione di significati diversi rispetto al concetto originario del termine competenza. La scuola può aiutare gli studenti attraverso i suoi processi di apprendimento all'acquisizione e maturazione di competenze per renderli capaci di rispondere alle sfide di un cambiamento del sistema scolastico. Nel primo decennio di questo secolo, la prospettiva educativa, prima incentrata sui contenuti, si è spostata gradualmente sulla persona dello studente. E il concetto di competenza si è affermato come mezzo di maturazione e sviluppo delle potenzialità dello studente per renderlo capace di affrontare e risolvere le sfide del mondo reale e per ridare alla scuola, come affermava il Ministro Berlinguer nel 2000, fondata in precedenza sul modello funzionalista dei saperi, un respiro pedagogico-culturale.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Cfr. S. CICALI, *Le indicazioni nazionali per l'IRC*, 45.

<sup>22</sup> Possiamo presentare una revisione del sistema scolastico e le sue politiche: La legge n. 30/2000 di Berlinguer è "priva di respiro pedagogico-culturale e fondata su un modello funzionalista dei saperi". Con la successiva legge Moratti 53/2003, all'interno di una "prospettiva decisamente neo-umanistica", si passa dalla centralità dei contenuti e del docente, alla centralità dei processi di apprendimento dell'alunno per renderlo capace di autoformazione. La politica del "cacciavite" del ministro Fioroni essenzializza ed orienta la lista degli obiettivi delle Indicazioni Moratti, nel quadro delle competenze chiave e degli assi culturali. L'approccio pragmatico del ministro Gelmini di ispirazione "tradizionale-moderata" vuole ripristinare il senso della scuola e la cultura del merito, ma in pratica si tratta di una pura e semplice razionalizzazione e modernizzazione dell'esistente sulla base del modello tradizionale. "L'impostazione funzionalista" del ministro Profumo intende portare a termine e consolidare le riforme già avviate, rivalutare il settore della ricerca, tornare a investire sulla scuola e riorganizzare il sistema educativo per incidere sulla capacità dell'amministrazione e creare le condizioni per il successo delle innovazioni introdotte.

In Europa proprio come risposta alla crisi educativa che attraversava già negli anni passati, si iniziò a sviluppare il tema delle competenze nei due progetti dell'Ocse, avviati parallelamente nel 1997, il Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e il DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*).<sup>23</sup> Le ricerche psicopedagogiche più recenti sui processi di apprendimento hanno confermato lo spostamento del baricentro dalla prospettiva contenutistica del sapere ad una prospettiva centrata su processi costruttivi, socioculturali e situati, attraverso i quali si sviluppano competenze adeguate nei soggetti che apprendono. Il termine competenza, comunemente usato, richiama due poli: uno interno (nascosto) ed uno esterno (visibile). Nella scuola la parola competenza viene utilizzata nei due significati, come “capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili, in modo coerente e fecondo”.<sup>24</sup>

Lo sviluppo del processo di maturazione attraverso le competenze, di conseguenza, deve prendere in considerazione alcuni indicatori per progettare e regolare le fasi d'intervento. Di seguito indichiamo alcuni specifici indicatori per una progettazione per competenze: *le conoscenze, le abilità e le capacità* legate al dominio conoscitivo interessato e adeguato alla situazione - problema da affrontare; *i modelli interpretativi* utili all'inquadramento del problema-compito; *le strategie operative* fondamentali per raggiungere la soluzione; *i criteri di autoregolazione* per valutare ciò che si sta facendo ed eventualmente correggerlo.

La progettazione per competenze si colloca in una visione olistica e integrata di principi che influiscono sul processo di apprendimento e sulla loro comunicabilità nei contesti concreti della vita scolastica. Essa si caratterizza per la grande attenzione che pone ai traguardi formativi, ai processi con cui essi possono essere raggiunti, alla valutazione come ipotesi per progettare i processi e scegliere i traguardi e, infine, attenzione ai saperi e ai linguaggi disciplinari con cui rappresentare la realtà ed operare su di essa.

### 3.2. L'arte dell'autodirezione nell'apprendimento

Attualmente nel processo didattico l'accento è posto sul soggetto come costruttore attivo delle sue conoscenze e abilità per cui gli obiettivi formativi vengono percepiti come desiderabili dal soggetto che apprende e capace di conseguirli, mettendo in atto sforzi personali e strategie d'apprendimento appropriate. In questo processo è importante il ruolo del docente, come educatore e facilitatore per aiutare il soggetto a riconoscere: il ruolo del sé, considerato in tutte le sue dimensioni (cognitiva, metacognitive, affettive e volitive); il processo motivazionale che conduce alla scelta intenzionale; l'elaborazione di un progetto d'azione basato su strategie e tattiche adeguate; la capacità di gestire in maniera sistematica e perseverante la realizzazione delle

---

<sup>23</sup> Nel 2003 il progetto DeSeCo propone il nuovo concetto di competenze chiave “come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui”, concludendo che “ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate”. Nel 2006 entra la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, che presenta un elenco di otto competenze chiave. Il “Quadro Europeo delle Qualifiche” (EQF) del 2008 forniva infine una definizione ufficiale di competenza come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.”

<sup>24</sup> M. PELLERÉY, *Le competenze individuali e il portfolio*, Nuova Italia, Milano, 2004, 12.

intenzioni d'azione. Questo approccio per competenze è importante in questo momento storico, in cui la scuola si trova a dover gestire nuove realtà di natura sociale e istituzionale.

Il processo di apprendimento per competenze, gestito dal soggetto nella fase evolutiva, facilita l'apprendimento dei concetti di ogni disciplina, compresa la religione, sia durante l'esperienza scolastica sia in quella extrascolastica. Possiamo riassumere questo percorso in cinque concetti che di seguito elenchiamo:<sup>25</sup>

- Un *orientamento autodidattico*, che nei suoi recenti sviluppi (grazie alle aumentate possibilità fornite dalla tecnologia) rende possibile un'autentica indipendenza del discente rispetto alle istituzioni e agli agenti educativi formali; viene esaltata l'autonomia radicale del soggetto che apprende.
- Un *orientamento educativo*: esso raccoglie le soluzioni auto-formative, che sono realizzate in contesti pedagogici strutturati secondo forme di intervento aperte e flessibili, caratterizzate da modalità specifiche di accompagnamento e di assistenza; è l'impianto educativo utilizzato nelle attività di insegnamento a distanza.
- Un *orientamento esistenziale*, maggiormente interessato a comprendere il processo di formazione di sé e a focalizzare l'attenzione su quegli aspetti didattici che favoriscono i processi di costruzione di senso; la cura di sé si realizza attraverso attività e interventi di natura riflessiva, narrativa, problematizzante, clinica.
- Un *orientamento socio-organizzativo*, più attento alle dimensioni e alle forme collettive dell'autoformazione e ai legami di questa con i processi di apprendimento organizzativo o in contesti di cooperazione regolata; viene enfatizzato il momento dello scambio, della messa in comune delle esperienze, della condivisione.
- Un *orientamento cognitivo*, che raccoglie sotto la sua etichetta gli sviluppi più recenti di quelle che sono state le origini degli studi sull'apprendimento autodiretto, maggiormente interessato alle dimensioni psicologiche connesse con l'autoefficacia; è attento allo sviluppo delle competenze metacognitive, metalinguistiche, metacomunicative.

### 3.3. Un tentativo di disegnare le competenze religiose

La competenza dell'IRC riguarda il dominio del sapere religioso e possiamo così declinarla: capacità della persona di identificare, comprendere, interpretare, esprimere e valutare i fenomeni e i documenti religiosi, cogliendone i postulati e contenuti fondamentali, il metodo, i modelli e gli schemi linguistici, per poter esprimere la propria e altrui esperienza del mondo trascendente e saper rispondere alle problematiche religiose del proprio contesto di vita, svolgendo un ruolo attivo nella società. Nella definizione di "competenza" sono presenti le caratteristiche e gli ambiti della religione come: la conoscenza, l'interpretazione, la metodologia, il linguaggio, la valutazione e l'euristica. Tale competenza favorisce il potenziamento dell'esperienza umana, attraverso la comprensione simbolica, per fare una lettura della realtà umana terrena e trascendente, attraverso la comprensione del linguaggio religioso e in particolare del linguaggio cristiano-cattolico. Il linguaggio è costitutivo dell'essere umano e analogamente del cristiano che vive nella comunità:<sup>26</sup> in questo senso la religione facilita l'interpretazione della realtà in modo diverso dalla lettura scientifica, storica, ecc. A questo punto è opportuno fare anche un accenno alla

---

<sup>25</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>26</sup> Z. TRENTI, *Il linguaggio nell'educazione religiosa. La parola alla fede*, Elledici, Leumann (TO) 2008, 45.

prassi della didattica ermeneutica per comprendere la realtà soprattutto da un punto di vista interculturale<sup>27</sup>. Di fronte ai segni di trasformazione in atto nel mondo e in Italia, è importante approfondire e ripensare la dimensione religiosa dell'IRC da un punto di vista epistemologico, senza nulla togliere alla ricerca del senso religioso che da sempre accompagna ogni processo educativo.

### Conclusione

È necessario riconfermare che l'educazione religiosa, e in essa l'insegnamento della religione, deve adattarsi alle esigenze e alla trasformazione socio-politica, religiosa e culturale del momento e ripensare le finalità, gli obiettivi, i programmi, e i piani formativi dell'IRC. È opportuno ricordare alcune competenze-base dell'IRC: la capacità della persona di identificare, comprendere, interpretare, esprimere e valutare i fenomeni e i documenti religiosi, cogliendone i postulati e contenuti fondamentali della vita religiosa; la conoscenza dei metodi, dei modelli e degli schemi linguistici per poter esprimere la propria e altrui esperienza del mondo trascendente, e per saper rispondere alle problematiche religiose del proprio contesto di vita, svolgendo un ruolo attivo nella società. Nel processo di apprendimento va valorizzata l'umanizzazione del fatto religioso, la flessibilità, l'integrazione e l'interdisciplinarietà che favoriscono la cooperazione e la formazione degli insegnanti e nello stesso tempo aiutano ad aprirsi all'innovazione delle conoscenze e competenze.

L'egemonia contemporanea dei vari media e la globalizzazione producono nuove forme di pregiudizi sul ruolo dell'insegnamento della religione. Ogni scuola ha quindi bisogno di pedagogisti che con competenza introducano nuovi programmi di studio basati su valori culturali di vita sociale legati alla tradizione da inserire nella formazione non solo nelle scienze religiose e umane, ma anche tecniche, matematiche, naturali ecc.

Nella formazione della personalità degli studenti rientrano a pieno diritto i valori universali umani e religiosi, i vari modelli culturali e il concetto di auto-governo. Nel processo educativo si deve tener conto dei metodi di insegnamento, delle competenze e delle abilità, della ricerca e della spiritualità. Tutto ciò per dare a ciascuno la possibilità di conoscere i nuovi orientamenti nell'ambito educativo e sociale e per favorire, nella scuola, un processo di integrazione come sostenuto dal parlamento e dalla Commissione Episcopale Europea, che presuppone un'adeguata ricerca pedagogica e religiosa da parte di tutti i docenti. Solo a queste condizioni sarà possibile promuovere un vero cambiamento di mentalità, assumendo senza remore la nuova situazione culturale che va sempre più affermandosi attorno a noi e in tutti i Paesi europei.

wierzbicki@unisal.it ■

---

<sup>27</sup> C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici-il Capitello, Torino 2013, 48.



Università Pontificia Salesiana  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

# ICEA

## Istituto di Catechetica

Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA  
 institutodicatechetica@unisal.it ■ www.osservatoriocatechetico.unisal.it ■ www.rivistadipedagogiareligiosa.it



RPR | Rivista di **Pedagogia Religiosa**

RIVISTA DI CATECHETICA ED EDUCAZIONE

HOME | ISTITUTO DI CATECHETICA | «ANNALE» | MASTER

UPS  
Facoltà di Scienze dell'Educazione

Login






Osservatorio Catechetico Internazionale

ARCHIVIO | OSSERVATORIO CATECHETICO | FORUM | CONTATTI

RIVISTA PEDAGOGIA RELIGIOSA | CONDIZIONI D'USO



## **L'insegnamento della religione cattolica nel quadro dell'educazione religiosa**

---

**Giampaolo Usai\***

### **The Teaching of Catholic Religion in framework of Religious Education**

#### **► SOMMARIO**

*Il rinnovamento dell'educazione religiosa vede il suo aspetto qualificante nello spostamento d'attenzione dalla trasmissione di conoscenze alla valorizzazione della religione come risorsa umanizzante. Si presentano nuove sfide sul versante ermeneutico, pedagogico ed etico. Il cambio sociale trova riverbero anche (e soprattutto) nel mondo della scuola. Chiede una definizione dell'educazione che ne esprima i tratti maggiormente adatti all'esperienza scolastica – individuabile nel concetto di mediazione significativa – e porta ad evidenza come la religione “trattata” scolasticamente sia educabile ed educativa. Pochi fatti umani sono così globali come il fatto religioso e pongono questioni decisive, giocando quindi un ruolo educativo decisamente trasversale. Lo studio del mondo religioso richiede un approccio multidimensionale e confluisce in una vasta azione educativa, legata all'ampiezza del fenomeno religioso, alla sua pervasività nella cultura collettiva e alla varietà dei suoi esiti nella storia e nella maturazione individuale.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Religione/Religiosità; Scuola; Mediazione significativa; Educabilità/Educatività; Insegnamento della Religione; Educazione religiosa.*

\* **Giampaolo Usai** (*curatore del volume*)

è insegnante di religione nella Scuola Secondaria e docente invitato nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. Educazione religiosa e IRC<sup>1</sup>

Il pluridecennale percorso di rinnovamento dell'educazione religiosa vede il suo aspetto caratterizzante nello spostamento dell'interesse principale dalla trasmissione di un assetto dottrinale consolidato alla valorizzazione della religione come risorsa umanizzante.<sup>2</sup> Senza negare sostanza e importanza ai contenuti consegnati dalla Tradizione (e che sono dal canto loro la conseguenza di una riflessione credente sulla vita e sulla Rivelazione), si cerca il dialogo con la sensibilità culturale dei nostri contemporanei. Alcune istanze tendono a divenire patrimonio comune e a caratterizzare l'educazione religiosa: passaggio dalla consegna di contenuti all'elaborazione di risposte alle sfide della vita; accentuazione educativa data alla relazione e alla responsabilità, in un necessario inquadramento antropologico e pedagogico; approfondimento degli aspetti di differenza e complementarità tra "fede" e "religione".

Considerare l'IRC sotto il profilo educativo, ovvero come apporto qualificante per una formazione umana integrale, implica un approccio di osservazione dal punto di vista delle relazioni che caratterizzano il tessuto della vita umana, secondo il triplice orizzonte cognitivo, interpretativo, etico.<sup>3</sup> Fermo restando che consideriamo l'educazione come un cammino di "svelamento" della realtà, di "accoglimento" della realtà, di "risposta" alla realtà, di "adeguamento" alla realtà. Peraltro, ci sembra che una tale prospettiva agisca anche all'interno del profilo che emerge dalle *Indicazioni Nazionali* per i vari cicli d'istruzione e dalle corrispondenti *Indicazioni Didattiche per l'IRC*. Esse si articolano attorno agli ambiti tematici del riferimento storico e dottrinale, della base documentale di conoscenza, della decifrazione dei linguaggi, dell'apprezzamento dei valori, in un orizzonte significativo centrato sulla portata esistenziale del fenomeno religioso.

Quindi, ci sembra che sostanzialmente le sfide da accogliere per mantenere l'IRC a contatto con la realtà giovanile e scolastica e nella cornice della educazione religiosa siano tre. Sul versante ermeneutico, la questione del rapporto segni-simboli: il lavoro scolastico si muove nella

---

<sup>1</sup> IRC= Insegnamento della Religione Cattolica. Ci riferiamo evidentemente all'ambiente italiano.

<sup>2</sup> «Nel contesto pluriculturale e multireligioso, che va sempre più caratterizzando la nostra società, le spinte al confronto e al ripensamento delle tradizionali strategie educative sono molte e complesse. La conseguenza più vistosa è che l'impegno educativo si porta su versanti fortemente differenziati: in sintesi si può dire che l'educazione specificamente confessionale tende a dilatare i propri parametri; accetta il dialogo con altre confessioni (ricerca ecumenica) e con diverse religioni. [...] Cambia l'obiettivo dell'educazione religiosa: da una preoccupazione sostanzialmente trasmissiva tende a situarsi più direttamente nel quadro di una complessiva maturazione umana, esplorando la funzione specifica della religione.» (Z. TRENTI, *Educazione religiosa*, in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elledici - LAS-SEI, Torino-Roma 1997, 361).

<sup>3</sup> Fatica di adeguamento alla realtà che l'IRC ha affrontato coraggiosamente, cercando di rendersi sempre più *disciplina scolastica* a tutti gli effetti: «Un processo di *scolarizzazione intrinseca* è quello che ci sembra essere stato compiuto dall'IRC neoconcordatario pur in mezzo a innumerevoli difficoltà e contraddizioni: è la natura di vera e propria disciplina scolastica ad essere stata messa in gioco, accettando la sfida del confronto con le finalità della scuola, che sul piano didattico ed epistemologico sono l'affermazione più impegnativa del nuovo Concordato. Più che di un "confronto" con quelle finalità si è trattato di una "assunzione" perché l'IRC non si è limitato ad una scolarizzazione estrinseca e posticcia (che di fatto non sarebbe stata una novità) ma ha cercato di trasformarsi dall'interno, decidendo di mantenere una duplice fedeltà: alla Chiesa, per quanto riguarda l'autenticità dei contenuti da insegnare, e allo Stato (o – più semplicemente – alla scuola), per quanto riguarda le modalità "laiche" della sua pratica. In realtà non è stato necessario scegliere o mediare tra i due versanti perché entrambe le parti sono – almeno in teoria – accomunate da un'identica finalità di servizio educativo alla persona dell'alunno. Nella misura in cui la scuola ha una finalità educativa l'IRC può riconoscersi e operare al suo interno con lealtà ed efficacia.» (S. CICAPELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*. Secondo le nuove Indicazioni, La Scuola, Brescia 2015, 353-354.)

logica della simbolizzazione culturale (scoprire, condividere, riformulare i criteri di interpretazione della realtà), ma lo fa a partire dai segni e non può prescindere dall'approccio ad essi tipico (catalogare, gerarchizzare, confrontare). Sul *versante pedagogico*, la questione del rapporto insegnamento-educazione: la scuola educa nel momento in cui insegna e insegna affinché il cittadino divenga abile a vivere la vita. Sul *versante etico*, la questione del rapporto religione-cittadinanza: una cittadinanza che riconosca la dimensione religiosa dell'esistenza e metta nella condizione di valorizzare il patrimonio religioso; ovvero la religione non solo come mezzo per evitare il conflitto sociale, ma in primo luogo come presupposto culturale per esercitare la cittadinanza.

## 2. Ricognizione sull'educazione religiosa

Nostro interesse ora è non perdere di vista una questione che rimane sempre sottesa a qualsiasi elaborazione di dati sull'IRC e a qualsiasi pianificazione e progettazione dell'istruzione religiosa. Si tratta di evidenziare la collocazione dell'insegnamento scolastico della religione nel quadro più ampio dell'educazione religiosa, partendo dalla consapevolezza di utilizzare una categoria che nel corso del tempo ha subito una stratificazione semantica e ancora oggi non è utilizzata univocamente.<sup>4</sup> Se troviamo tracce dell'utilizzo della formula «educazione religiosa» certamente nei Documenti ecclesiali, già ai tempi del Concilio Vaticano II, in letteratura la questione comincia a trovare spazio intorno alla metà degli anni '80 del secolo passato e la relativa elaborazione sgorga proprio dalla riflessione attorno all'identità dell'IRC e dai cambiamenti affrontati nel campo della catechesi ecclesiale. In un certo senso il tema dell'educazione religiosa non concerne solamente il versante scolastico, ma interpella anche la Comunità cristiana; come anche è stato oggetto di interesse e di dibattito nei vari tentativi di rielaborazione e riforma subiti dalla Scuola italiana quantomeno negli ultimi vent'anni.

### 2.1. Società e Scuola

Fermando la nostra attenzione proprio sulla scuola, possiamo dire che la tematica dell'educazione religiosa prende consistenza grazie al cambiamento di prospettiva che vede il passaggio dal modello *scuolacentrico* a quello della *società educante*. Il «panscolasticismo» e la «continuità iniziale» avevano affidato alla scuola una posizione di monopolio educativo, quale erogatrice di un processo formativo unico, graduale e continuativo, realizzato una sola volta nella vita e in grado di fornire l'istruzione necessaria per accompagnare tutta l'esistenza del cittadino. La cornice di tale visione risponde alle caratteristiche di «segregazione» della scuola dalla società e di «burocratizzazione» del sistema formativo; di educazione concepita fondamentalmente come un processo di «assimilazione» del giovane al sistema sociale in maniera impositiva e conservativa. Anche l'educazione religiosa è stata inquadrata in tale cornice e si è identificata

---

<sup>4</sup> Una ricognizione rapida mette subito in evidenza che l'espressione «educazione religiosa» è utilizzata non solo in campo educativo, ma anche filosofico, giuridico e sociologico; prende sfumature diverse di significato nei Documenti ministeriali ed ecclesiali; è utilizzata alle volte come ampio contenitore concettuale, per essenzializzare il ragionamento pedagogico o come sinonimo di insegnamento religioso scolastico ovvero nel lessico comune per identificare la socializzazione religiosa. Non parliamo poi delle differenti accezioni legate a diversi contesti nazionali e continentali.

per tanto tempo con l'istruzione religiosa e con l'apprendimento di comportamenti e pratiche religiose.

Alla fine degli anni '60 dello scorso secolo il modello scuolettrico comincia ad essere messo in discussione e proprio agli inizi del decennio successivo l'UNESCO lancia la strategia dell'educazione permanente come criterio generale e generativo per le successive politiche educative. Il nuovo scenario è caratterizzato da quattro tratti principali: *policentricità formativa, alternanza e ricorrenza, società educante, educazione liberatrice*. Si tratta di un notevole cambiamento rispetto al modello precedente, che riduce la separazione tra sapere e fare, rende più flessibile il mercato del lavoro e favorisce la possibilità di reinserimento sia nel sistema formativo che in quello produttivo. Il fulcro del modello formativo policentrico sta nella *centralità dell'educando* anche sotto il profilo dell'educazione religiosa.<sup>5</sup>

Ulteriore cambio di prospettiva si ha con il modello del *sistema formativo integrato* (alla fine degli anni '80), dato dalla necessità di trovare una vivibilità possibile nella rapidità del cambio sociale, nell'abbondanza di informazioni e nella velocità di accumulo di interconnessioni. Diviene difficile tracciare un *quadro unitario* delle situazioni e aumenta la distanza tra il sistema e le *capacità di conoscenza, scelta e controllo* del singolo cittadino. Cade il consenso nei confronti dei grandi modelli interpretativi e dei paradigmi etici, per cui la cultura cessa di essere una struttura unitaria e diviene anch'essa policentrica e antinomica. Per quanto riguarda l'esperienza del singolo, subentrano caratteri di provvisorietà, reversibilità delle opzioni fondamentali, a-progettualità, sincronizzazione sul presente, autorealizzazione. La società complessa è a-centrica, comporta il venir meno di pretese monopolistiche di singole istituzioni e richiede una *logica reticolare* di coordinamento delle varie agenzie formative.

In realtà, sul piano microstrutturale tutto questo implica la difficoltà del singolo di trovare o costruire in tempi ragionevolmente utili un quadro di riferimento unitario, organico e coerente nel quale situare la propria vita e individuare dei principi di significato della realtà. Ora, proprio l'educazione è coinvolta in questo flusso di cambiamento, giacché essa è itinerario di confronto critico con la realtà; di sintesi di nuovi criteri interpretativi, adatti alle nuove situazioni; di costruzione di quadri di riferimento che permettano al singolo di trovare ed esprimere il senso delle cose, ancorché a breve e medio termine. In fondo l'educazione è apprendimento di un metodo che consenta un orientamento nella complessità e rapidità che caratterizzano la cultura contemporanea.<sup>6</sup>

Evidentemente la scuola non perde la sua carica formativa, anzi la accentua e, a scapito del policentrismo formativo dichiarato, ad essa si attribuiscono *de facto* responsabilità che non ha e nei suoi confronti si avanzano pretese educative, che vanno oltre l'insegnamento e per le quali spesso non ha a disposizione risorse e competenze adeguate. Oggi alla scuola si chiede di risolvere problemi che la famiglia non riesce nemmeno ad affrontare o di cui propriamente e

---

<sup>5</sup> L'educazione «di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita» implica che oltre alla scuola siano coinvolte tutte le agenzie formative con pari dignità e considerazione, anche se in tempi, con metodi e responsabilità di volta in volta diverse; implica che la formazione non riguardi solo il periodo della giovinezza, ma in parte sia differibile a periodi successivi; che tutta la società sia chiamata in causa nella responsabilità formativa; che l'educazione abbia carattere propositivo, favorisca la progettualità personale e l'acquisizione di abilità critica rispetto ai messaggi di massa.

<sup>6</sup> Cfr. G. MALIZIA - Z. TRENTI, *Soggetti dell'educazione religiosa nel quadro di un sistema formativo integrato*, in Z. TRENTI (Coord.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, 317-323.

formalmente altre Istituzioni sono chiamate a farsi carico. La buona riuscita nella vita della persona e del cittadino è obiettivo caro a tutti, ma un conto è dichiarare buone intenzioni e un conto è intervenire nelle situazioni in maniera appropriata. D'altra parte, la tanto agognata *centralità formativa del soggetto* è assioma che cresce proporzionalmente alla maturazione della persona: come dire che il singolo è tanto più autonomo, quanto più cresce la sua capacità di giudizio, possibilità di scelta, chiarezza di convinzioni, consapevolezza della realtà. Ma affrontare con successo tale cammino di liberazione *in solitaria* è impresa educativamente complicata e votata all'insuccesso, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione individuale.

L'educazione religiosa si può realizzare in un sistema integrato, in cui diverse agenzie concorrono alla crescita del singolo, posto al centro dell'itinerario formativo. Ma anch'essa incorre nelle stesse debolezze ed esigenze del sistema policentrico. Famiglia, Comunità credente (di qualsiasi appartenenza e confessione), Scuola principalmente sono chiamate in causa, di volta in volta a diverso titolo, coinvolgimento e grado di responsabilità. E poiché parliamo di *educazione religiosa*, prima di giungere ad individuare al suo interno la posizione dell'insegnamento della religione, cerchiamo di capire quale idea di educazione è adatta al lavoro scolastico e come mai sottilmente ma prepotentemente si ripropone, nella eterogeneità di obiettivi, la necessità di una *visione d'insieme coerente, significativa* della realtà, nella quale e grazie alla quale la persona possa crescere, maturare, trovare il senso di sé, delle cose, della vita.

## 2.2. Un'azione progettuale di mediazione

L'accentuazione dei diversi aspetti che la compongono, permette di intendere l'educazione in molti modi, diversi ma complementari: principalmente in quanto attività, risultato, processo, rapporto e sistema. L'uso quotidiano e familiare identifica l'educazione con una particolare attività volta all'allevamento, alla cura della generazione in crescita e spesso il termine educazione è utilizzato come sinonimo di formazione e d'istruzione, chiamando in causa figure particolari come i genitori, gli insegnanti, gli educatori, gli animatori, etc. Già l'accezione comune permette due considerazioni: da una parte l'attività educativa crea un *rapporto interpersonale tra gli educandi e gli educatori*, più particolare di altri rapporti, a motivo della sua delicatezza e delle conseguenze positive e negative di cui può essere origine; d'altra parte *le varie figure partecipano alla cura dei giovani ciascuna per un aspetto particolare e con un ruolo specifico*, che non sono loro a scegliere ma è il gruppo umano ad attribuire, secondo la contestualizzazione storica dei fini educativi, l'assiologia e l'antropologia di riferimento.

La crescita della persona e la sua maturazione implicano dunque un ampio spettro di azioni, iniziative ed interventi, coinvolgono diverse figure, esigono competenze specifiche, impegnano molteplici istituzioni. L'attenzione alla globalità, unitarietà e complessità della vita personale e l'intreccio dei rapporti di cui è intessuta l'esistenza qualificano l'azione educativa, proprio nel volgersi alla strutturazione organica della personalità umana e del suo comportamento storico, libero e responsabile.<sup>7</sup> All'interno di tale quadro di riferimento acquistano qualifica edu-

---

<sup>7</sup> «Lo sviluppo delle scienze umane, in questi ultimi decenni, ha aiutato molto ad individuare e precisare i diversi ambiti e le molteplici incidenze che vengono ad affluire su chi è in crescita. Credo sia possibile dar loro una sistemazione organica in un modello raffigurabile sotto forma di una serie di cerchi concentrici al cui centro sta la personalità in sviluppo in rapporto interattivo con l'ambiente naturale ed umano con cui è in contatto.» (C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, LAS, Roma <sup>2</sup>1990, 109.)

cativa l'allevamento, la socializzazione, l'inculturazione, l'addestramento, la formazione, l'insegnamento. È ancora una volta evidente che l'efficacia dell'educazione è legata alla profondità della conoscenza della vita umana e che il suo significato è disegnato in base alla concezione della vita, del mondo, dell'uomo e del suo destino.<sup>8</sup>

Proprio in virtù di siffatta cornice l'educazione non mira a fornire occasioni di lettura della realtà individuale e collettiva ed opportunità di esercizio di azione e partecipazione a sé stanti. Non si tratta di valorizzare una capacità isolata dal contesto della personalità, né di acquisire un'abilità conoscitiva o pratica che permetta la soluzione di un problema contingente, quanto piuttosto di valorizzare le attitudini nella costruzione e nel perfezionamento di atteggiamenti stabili e significativamente coerenti nel plesso dell'esperienza. Pertanto l'educazione non s'identifica *sic et simpliciter* con il cammino di crescita della persona, ma si qualifica come processo d'intervento intenzionale "in" ed "a" favore di tale cammino sul doppio versante della etero e della auto educazione.

L'ammissibilità universale e la realizzazione particolare dell'azione educativa prospettano una dialettica continua tra il dato ed il progetto, tra l'*hic et nunc* individuale e collettivo, risultato presente di una storia radicata nel passato antico e recente, e l'istanza di futuro, cioè l'identità individuale e collettiva che si va continuamente delineando e che attende di essere progressivamente generata. Ora, se da un lato la localizzazione spazio-temporale della vita umana eleva il mondo a luogo per eccellenza di realizzazione della dialettica universale-particolare ed a grembo naturale di generazione dell'identità, da un altro lato è evidente la necessità sia di *interpretare* il dato, sia di *disegnare* il progetto in maniera coerente e significativa: per la realizzazione di tali istanze sono mezzi necessari la cultura e l'educazione. Entrambe si possono immaginare come delle mediazioni tra la persona e la collettività, tra la persona e il mondo. Esso non è solamente uno spazio fisico o un contenitore o una riserva di elementi indispensabili per la sopravvivenza, ma ambiente organizzato ed organizzabile. È originariamente strutturato, quindi rispondente ad un'identità oggettiva, ma disponibile all'azione plasmatrice dell'uomo, quindi modificabile attraverso l'applicazione dell'intelligenza e l'esercizio della libertà.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Mettiamo qui in evidenza che la socializzazione è una dinamica complessa di esteriorizzazione del mondo soggettivo e di interiorizzazione del mondo oggettivo nella costruzione del tessuto sociale. Il rapporto tra soggettivo ed oggettivo è immaginabile come unità dialettica di tre mediazioni: la codificazione simbolica, il lavoro, l'integrazione personale. (Cfr. C. DUBAR, *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna 2004, 98-99.) È anche da notare che la socializzazione non è un fenomeno monolitico ed è stato letto in modi diversi, in base a differenti prospettive. Gli approcci antropologico-culturali e funzionalisti, sono stati superati dalla teoria dell'agire strumentale e dell'agire comunicativo, della socializzazione comunitaria, della costruzione di sé in relazione all'altro, della socializzazione secondaria, in vista di un approccio comprendente, che giunge persino a vedere la socializzazione come costruzione sociale della realtà. (Cfr. *Ibidem*, 106-126.)

<sup>9</sup> L'equilibrio bipolare uomo-mondo è comunemente espresso nella categoria di "progresso", in relazione alla quale è però opportuno distinguere l'aspetto dell'*ominizzazione* da quello dell'*umanizzazione*: nel primo caso si sottolinea l'avanzata dell'uomo sul piano dei mezzi, nel secondo il perfezionamento in ordine ai valori, ai significati ed ai fini. In base alle esigenze dell'umanizzazione il rapporto tra uomo e mondo non è esprimibile in termini d'identificazione o di assorbimento, ma di subordinazione del mondo rispetto all'uomo, poiché l'essere materiale è trasformabile e trasformato dall'essere spirituale, ovvero cambia forma in base all'interpretazione della realtà ed all'enucleazione dei valori. D'altronde il mondo può essere considerato in senso *fenomenico*, sia a livello prescientifico che scientifico. Ma è il senso *fenomenologico* che evidenzia il rapporto spirituale dell'uomo con la realtà, la sintesi del vissuto della coscienza del soggetto rispetto alla realtà come complesso di oggetti, in forma equidistante sia dalla posizione empirista, che dal formalismo soggettivo prima di Cartesio e poi di Kant. (Cfr. S. PALUMBIERI, *L'uomo, questo paradosso. Antropologia filosofica. 2: Trattato sulla con-centrazione e condizione antropologica*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2000, 137-140; 144-145.) In particolare «Heidegger parla di *mondo fenomenologico*, come del

Ragionando in questa direzione, possiamo affermare che educare significa *accompagnare la persona nel cammino di appropriazione delle matrici interpretative della realtà*, cioè nell'acquisizione della cultura, e significa *sostenere l'individuo nel confronto con la realtà personale e collettiva*, predisponendo un tirocinio per il proficuo esercizio della responsabilità cosciente.

Proprio l'offerta di tale sostegno per l'identificazione e la maturazione personale fa dell'educazione non un intervento occasionale e transeunte bensì un plesso di scelte consapevoli, di attività sistematiche, di esercizi metodici, una vera e propria azione plasmatrice di sé stessi e del mondo. L'educazione si pone dunque come una *mediazione significativa* tra la persona ed il mondo: come mediazione perché getta un ponte, attiva il dialogo tra la persona ed il mondo; come mediazione significativa in quanto il dialogo non si svolge attorno ad una qualunque osservazione del mondo, ma in merito ai criteri interpretativi del reale ed ai valori di riferimento per la libertà, cioè in merito alla relazione tra la persona e la cultura. Attraverso l'evento educativo, la persona attiva e governa le relazioni che conducono alla sua identificazione e maturazione in quanto individuo ed in quanto membro di una collettività.<sup>10</sup>

### 3. La religione in «ambiente» scolastico: educabile ed educativa

Religione e religiosità si collocano pienamente nell'elaborazione della cultura ed opportunamente nella dinamica di crescita della persona: ne consegue l'importanza di una mediazione significativa, calata anche nella specie dell'istruzione scolastica. Proprio *apprendimento* e *sapere* sono le principali condizioni di traduzione delle qualifiche pedagogiche della religione in campo scolastico, poiché grazie ad essi sono possibili la mediazione dei significati ed il dialogo con la realtà.<sup>11</sup> Quindi educabilità ed educatività della religione passano da reali possibilità a concreti risultati culturali, ad effettivi percorsi di maturazione umana e di esercizio responsabile della cittadinanza.

---

*progetto dell'esistente secondo le sue indefinite possibilità di essere. È il mondo come mondo della mia coscienza progettante come nell'analisi di Merleau-Ponty. Questo mondo interiore è il contenuto della precomprensione con cui avviciniamo ogni realtà. Ed è quello che coincide con l'esperienza interiore. Notiamo che questa non è né una forma a priori del soggetto né l'estrinseca empeiria dell'empirismo. È invece un tutt'uno di soggettività concreta e oggettività concreta, unite nella coscienza, che risulta connotata dall'interiorità e non dall'intimismo; relazionata, cioè, all'altro nel dialogo e nel confronto dello spazio quotidiano. Che è pregnante di tensioni verso valori di riferimento.» (Ibidem, 139.)*

<sup>10</sup> Cfr. M. POLLO, *Animazione culturale. Teoria e metodo*, LAS, Roma 2002, 58-69. Il plesso delle relazioni che la persona stabilisce, costituisce la reale possibilità di entrare in relazione con il mondo, che non si presenzializza all'individuo nella sua reale oggettività, bensì si modella sul versante soggettivo secondo la trama di relazioni che l'individuo stabilisce con sé stesso, con gli altri, con la natura e la cultura. È vero altresì che, al di là delle percezioni e reazioni soggettive, gli uomini e le donne di un'area culturale omogenea hanno un modo comune di vedere e pensare il mondo. Questo dice che le relazioni poste individualmente hanno un comune denominatore sociale, costituito proprio dalla cultura che, tramite il linguaggio, orienta l'interpretazione della realtà e permea la comunicazione interpersonale. Pertanto, educare significa accompagnare la persona nella composizione di un tessuto di relazioni significative. Fornire gli strumenti per decodificare il linguaggio della cultura comune e partecipare consapevolmente alla rielaborazione, approfondimento ed allargamento della cultura medesima. Assistere la persona nella formulazione di un progetto esistenziale che unifichi tutte le relazioni in un insieme ordinato, coerente e dotato di significato, ovvero in un mondo.

<sup>11</sup> In merito alla questione del "sapere religioso", riferito all'insegnamento della religione, Cfr. G. USAI, *Rendere educativo il percorso scolastico attraverso il sapere religioso*, in "Orientamenti Pedagogici" 63 (2016), 783-796.

Dal canto loro, apprendimento e sapere sono un'azione ed un oggetto che appartengono pienamente all'attività scolastica e che fanno emergere ancora una volta il legame della scuola con l'educazione, di questa con la religione e parimenti della religione con la scuola. Infatti, l'apprendimento efficace e fruttuoso non si presenta come risultato automatico del sapere del docente e della disponibilità e curiosità dell'allievo, quanto piuttosto come frutto di una *relazione personale*. Si tratta della relazione tra due attori, impegnati nella ricerca e condivisione della verità, ciascuno con un suo ruolo nel cammino di reciproca promozione umana e civile. Il metodo, la progettazione, la tecnologia sono l'espressione concreta dell'azione didattica come *mediazione* a favore dell'apprendimento.<sup>12</sup> La costruzione accurata e studiata delle situazioni d'apprendimento è il terreno in cui si esprime la cura della dimensione relazionale in una situazione, come quella didattica, in cui emerge tanto la scienza quanto l'arte dell'insegnante.<sup>13</sup>

Muovendosi nel campo della mediazione e della relazione, l'azione didattica ha nella sua struttura le qualità tipiche dell'agire educativo. Per lo stesso motivo, accoglie le istanze della dimensione religiosa della vita e della cultura e ne fa oggetto di analisi, di confronto e di conoscenza. Il diffuso movimento di riforma scolastica, che interessa diversi Paesi europei, seppur con accentuazioni e modalità differenti, sottolinea la centralità dell'apprendimento nella ridefinizione e riorganizzazione dei percorsi scolastici. Se la revisione della comunità scolastica si affronta in prospettiva antropocentrica e non in prospettiva funzionalista, badando cioè all'esplicitazione ed all'incremento di tutte le qualità tipiche dell'essere umano, allora la religione gioca ancor più un compito educativo nella scuola.<sup>14</sup>

#### 4. Per una giustificazione dell'educazione religiosa

Tornando alla questione iniziale, ci domandiamo che posto abbia l'insegnamento della religione nella cornice dell'educazione religiosa. E, prima ancora, come si possa identificare un'educazione religiosa, uscendo da accezioni generiche e onnicomprensive. Le indagini di tipo sociologico offrono in merito abbondanti riscontri di tipo quantitativo ed evidenziano i diversi ambiti in cui si è svolta e si svolge l'educazione religiosa, alle volte in un regime di separatezza non formale ma pratica. Gli aspetti qualitativi della questione spostano decisamente il ragionamento sui processi di identificazione individuale e collettiva, quindi nel plesso delle relazioni, dentro un orizzonte culturale. È questo, attraverso l'elaborazione del linguaggio, a conferire senso

---

<sup>12</sup> «La didattica non è immediatezza, la didattica è *mediazione*. La qualità della mediazione è la qualità della didattica. La mediazione, in didattica, consiste nel processo di facilitazione che l'insegnante sa mettere in atto per favorire il buon apprendimento.» (I. FIORIN, *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, La Scuola, Brescia 2004, 32).

<sup>13</sup> Cfr. H. FRANTA, A. R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1991, 208.

<sup>14</sup> «Al contrario la prospettiva 'antropocentrica' costruisce il curricolo non a partire dai 'profili di uscita', ma dalle esigenze profonde di sviluppo della persona. Il curricolo nasce "dal basso" e le competenze di riferimento non sono identificate avendo come riferimento "l'out put" finale, dal momento che è troppo lontano il termine del percorso di scolarizzazione, ma riguardano le dimensioni costitutive della persona, le "capacità" fondamentali, che chiedono all'azione educativa di essere riconosciute, sostenute e valorizzate. Questo non significa indifferenza nei confronti dell'esigenza di garantire agli studenti buone competenze finali in vista della professione scelta o del successivo indirizzo universitario, ma il riferimento agli aspetti esplicitamente funzionali dell'itinerario formativo viene spostato in avanti e non è mai esclusivo; soprattutto nei cicli iniziali dell'istruzione prevale un'attenzione all'integrità, all'unitarietà della persona.» (I. FIORIN, *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, La Scuola, Brescia 2004, 59).



alle relazioni e a delimitare i campi di lettura razionale, emotiva, etica della realtà. In un certo senso, più che le concettualizzazioni possono essere le rappresentazioni attorno ai nodi cruciali dell'esistenza e le interpretazioni delle situazioni della vita in chiave religiosa ad avere peso nella formazione personale. Lo studio del mondo religioso richiede quindi un approccio multidimensionale, per corroborare un'azione educativa che rispetti l'ampiezza del fenomeno religioso, la sua pervasività nella cultura collettiva e la varietà dei suoi esiti nella crescita individuale. Probabilmente pochi fatti umani sono così *globali* come il fatto religioso e pongono questioni decisive in estensione e profondità, giocando quindi un ruolo educativo decisamente trasversale.<sup>15</sup>

L'insegnamento della religione non presenta di per sé gli aspetti del coinvolgimento personale (nel senso della scelta di vita, della professione di fede, dell'appartenenza comunitaria, della celebrazione), parrebbe non avere a che vedere con un'educazione religiosa intesa come inserimento in una comunità che condivide un orizzonte di idee, valori e pratiche. E se l'educazione è *mediazione significativa* tra la persona e il mondo, potremmo parlare di educazione religiosa come mediazione significativa tra la persona e la dimensione religiosa della vita e della cultura. Ragionando sempre in prima istanza, il discorso potrebbe chiudersi affermando che l'insegnamento della religione è strutturalmente troppo fragile per sostenere le *domande di senso*, che solo un'adesione comunitaria, basata sulla scelta di fede, può reggere in radice ed esprimere vitalmente sotto tutti gli aspetti. L'insegnamento religioso può segnalare tali domande, per evidenziare che l'uomo le vive da sempre e nel suo patrimonio culturale ha raccolto e custodisce risposte che meritano considerazione.<sup>16</sup> Ma allora la domanda si precisa: è necessario realizzare questa *segnalazione*, se poi non confluisce in una scelta dichiarata e soprattutto vissuta?

Almeno da vent'anni a questa parte si è fatta strada negli Studi di pedagogia religiosa la convinzione della necessità di un cambio di prospettiva, legata alla consapevolezza di una nuova sensibilità culturale centrata sull'esperienza. Metodologicamente tende ad esser privilegiato un approccio ermeneutico, per decifrare l'esperienza umana e trovarvi un significato degno di essere vissuto. L'esistenza è pensata e vissuta come progetto, per cui l'accento è posto più che sulla *terra natia*, sulla *terra promessa* e la credibilità della proposta religiosa è garantita più che dalla oggettività della verità che propone, dalla sua significatività esistenziale. Evidentemente le due dinamiche sono correlate e, poiché la religione è chiamata ad evidenziare la sua risorsa promozionale per il progetto esistenziale e storico, la pedagogia è parallelamente invitata a definire obiettivi, strategie, itinerari, soprattutto una visione d'insieme educativa.<sup>17</sup>

Se ciò che viene posto sotto verifica è la religione come *risorsa umanizzante*, si evidenziano spontaneamente alcuni aspetti critici: si impone un problema ermeneutico, dipendente dall'ampiezza universale o meno del valore della religione e dal suo peso esistenziale; un problema fenomenologico, legato alla varietà di espressioni del vissuto religioso; un problema filosofico legato alla simbolizzazione culturale, al linguaggio, alla inculturazione del fatto religioso. E proprio un'analisi completa e corretta del fatto religioso costituisce requisito e presupposto indispensabile perché si possa evidenziare la risorsa umanizzante della religione, sia in ambiente comunitario, sia in ambiente scolastico, seppur con la dovuta differenza di finalità, obiettivi, metodi.

<sup>15</sup> Cfr. M.T. MOSCATO, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici" 60 (2013), 333-337.

<sup>16</sup> Cfr. Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (TO) 1990, 225-227.

<sup>17</sup> Cfr. Z. TRENTI, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2000, 19-93.

La libertà religiosa è fondamento e garanzia della presenza di un insegnamento della religione nello spazio pubblico scolastico. Condizione culturale di base per la sua sussistenza è una visione antropologica che ammetta la dimensione trascendente dell'essere umano. Poiché viene considerata la dimensione religiosa della vita e della cultura umana e l'effetto umanizzante della religione, ne deriva la necessità di definire che cosa si intende per *umanizzazione*. Così pure quando parliamo di dimensione religiosa dell'esperienza umana è importante individuare dove affiora l'esigenza religiosa, quali sono le condizioni che la sollecitano e in quali traiettorie si esprime. Certamente resta da dimostrare se veramente il complesso tessuto dell'esistenza tenda alla convergenza verso un punto centrale ed unitario, attorno a cui si ristrutturano tutti i processi interiori e se religiosità, religione, fede possano fungere da catalizzatori di tali dinamiche.<sup>18</sup> Poiché l'ermeneutica dell'esperienza corre sulla triplice direttrice storica, culturale ed individuale, ecco che ritorna il tema del *linguaggio*, il tema del *fatto*, il tema della *maturazione* sotto il profilo religioso. Questioni di squisito carattere pedagogico e che sono potentemente presenti anche nel lavoro scolastico.

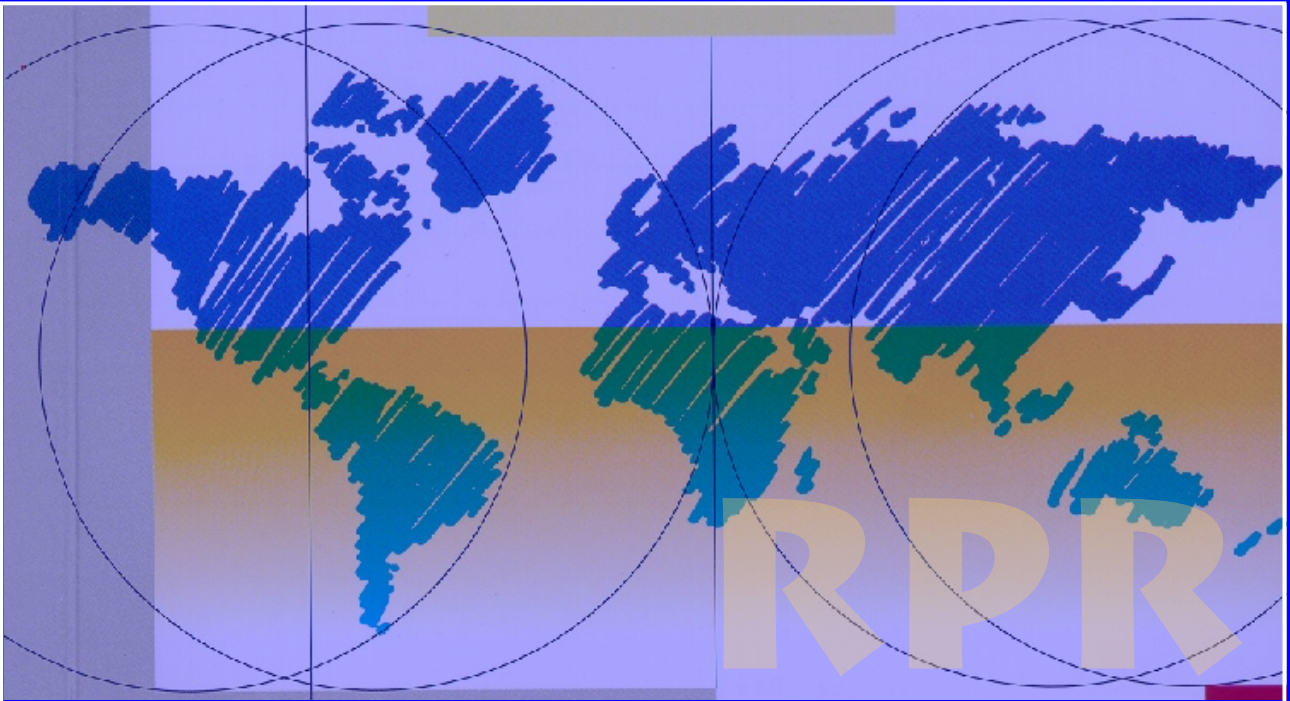
L'IRC ha necessità di *rimanere a scuola*, come la sua identità chiede, e può svolgere un significativo – sebbene indiretto – ruolo di *verificatore* della portata educativa della scuola: come dire che è da tenere sotto controllo non tanto lo spessore educativo dell'insegnamento della religione, quanto la reale efficacia educativa *della scuola italiana attuale*. È anche vero però che i tempi sembrano domandare all'istruzione religiosa scolastica di mantenersi in un quadro più ampio; un quadro poliedrico, inclusivo, che metta la persona nelle condizioni di esprimere compiutamente la sua vocazione e al cittadino di affrontare le sfide della vita, vivendo fruttuosamente le sue appartenenze.

[gp.usai@yahoo.it](mailto:gp.usai@yahoo.it) ■

---

<sup>18</sup> Cfr. Z. TRENTI, *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*, Elledici, Leumann (TO) 2003, 108-113. Inoltre, pensiamo sia decisivo un coerente quadro epistemologico proprio in merito ai concetti di *religiosità, religione, educazione e pedagogia*, che vengono delimitati in maniera differente a seconda dell'approccio teorico di partenza. A titolo di esempio, cfr. M.T. MOSCATO, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici" 60 (2013) 2, 328-333; M. PELLERÉY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 13-26.





**CATECHETICA ED EDUCAZIONE**