

# **CATECHETICA** **ed** **EDUCAZIONE**

ISSN 2724-5071

Anno VII

Numero 3

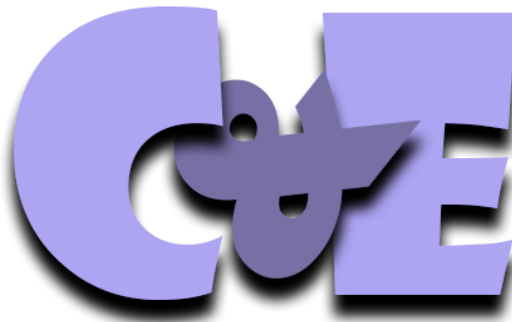
## **L'IdR "ALLO SPECCHIO"**

**Identità, formazione e  
professionalità  
'riflessiva'**

**In Memoriam: Prof. Don Emilio Alberich Sotomayor (1933-2022)**

**Dicembre, 2022**

**RIVISTA «ONLINE» DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA**  
[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)



# **CATECHETICA ED EDUCAZIONE**

**Rivista «online» dell'«Istituto di Catechetica»**

**Facoltà di Scienze dell'Educazione  
Università Pontificia Salesiana di Roma**

«Catechetica ed Educazione» è una testata telematica,  
iscritta al Tribunale di Roma (registrazione n. 151/16  
dicembre 2020), che persegue finalità culturali  
in ambito pedagogico-catechetico

**Anno VII**  
**Numero 3 – Dicembre 2022**

---

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

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Istituto di Catechetica  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
Università Pontificia Salesiana di Roma

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

## DIREZIONE

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



7 (2022) 3

## ► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (*Coordinatore*)  
Antony Christy Lourdunathan  
Corrado Pastore  
Giuseppe Ruta  
Francisco José Enríquez Zulaica

## ► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi	Miguel López Varela
Cesare Bissoli	Elena Massimi
Cettina Cacciato	Luciano Meddi
Cristina Carnevale	Ubaldo Montisci
Gustavo Cavagnari	José Luis Moral
Sergio Ciatelli	Rinaldo Paganelli
Salvatore Currò	Corrado Pastore
Giancarlo Corsi	Maria Paola Piccini
Antonio Dellagiulia	Roberto Rezzaghi
Cyril de Souza	Antonino Romano
Veronica Donatello	Rosangela Siboldi
Teresa Doni	Salvatore Soreca
Dariusz Grządziel	Giampaolo Usai
Albertine Ilunga Nkulu	Jerome Vallabaraj

## DIRETTORE RESPONSABILE ◀

Renato Butera

## GRAFICA ◀

Antony Christy Lourdunathan

## WEB EDITOR ◀

Angela Maluccio



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



<b>Editoriale</b> .....	5
<b>La situazione</b>	
• <b>Andrea Porcarelli</b> Voglio fare l'Insegnante di religione.....	9
• <b>Anna Peron</b> L'Insegnante di religione. Un profilo tra ideale e realtà.....	21
• <b>Giordana Cavicchi</b> Potenzialità e limiti della formazione iniziale dell'Insegnante di religione.....	35
<b>I criteri</b>	
• <b>Dariusz Grządziel</b> Il paradigma dell'Insegnante-professionista riflessivo. Fondamenti teorici.....	47
• <b>Giuseppe Cursio</b> Autobiografia di un Insegnante di religione come professionista riflessivo.....	65
<b>Gli sviluppi</b>	
• <b>Luca Raspi</b> L'Insegnante di religione tra difficoltà e soddisfazioni: cura di sé e cura delle relazioni per vivere bene la professione.....	79
• <b>Francesco Rovida</b> Significatività dell'Insegnante di religione nella comunità scolastica educante	93
• <b>Sergio Cicatelli</b> Per una deontologia dell'Insegnante di religione.....	107
<b>Storie di vita</b>	
• <b>Giuliana Migliorini</b> : <i>Narrazione e bellezza dell'esperienza religiosa</i> .....	123
• <b>Anna Valentinetti</b> : <i>La mia Storia di Vita come Insegnante di religione: tutto ha preso inizio da un'esperienza</i> .....	129
• <b>Simone Miliozzi</b> : <i>Storia di un Insegnante di religione all'inizio del suo percorso</i> .....	137
<b>In Memoriam: Prof. Don Emilio Alberich Sotomayor, sdb (1933-2022)</b>	
<b>Profilo bio-bibliografico di Emilio Alberich (1933-2022): Cesare Bissoli</b> .....	145
<b>Testimonianze: André Fossion, Pelayo González Ibáñez, José María Pérez Navarro, Álvaro Ginel Vielva</b> .....	151
<b>Porre le basi per una "scienza" giovane: la Catechetica fondamentale di Emilio Alberich: Giuseppe Ruta</b> .....	157
<b>Adulti credenti e credibili si diventa! Il contributo di Emilio Alberich alla catechesi degli adulti: Jerome Vallabaraj</b> .....	169
<b>Il pensiero catechetico nelle interviste</b> .....	183
<b>Bibliografia: a cura di Corrado Pastore</b> .....	197





## L'ISTITUTO DI CATECHETICA (ICa)

propone  
percorsi formativi per

**ESPERTI**

in metodologia della catechesi e  
dell'insegnamento della religione

**FORMATORI**

dei catechisti e degli insegnanti di religione

**DOCENTI**

di catechetica e pedagogia religiosa

**DIRIGENTI**

degli uffici catechistici e pastorali

# CATECHETICA PEDAGOGIA RELIGIOSA

**CURRICULA E TITOLI**

Baccalaureato, Licenza e Dottorato in Scienze dell'Educazione

Specializzazione in Catechetica

Specializzazione in Educazione e Religione

Un approccio interculturale

Un'esperienza internazionale

Un percorso interdisciplinare

**ISCRIZIONI**

Informazioni complete su:  
[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)

**APERTE**

Contattaci  
Tel. +39/06.87290600  
[catechetica@unisal.it](mailto:catechetica@unisal.it)



**Istituto di Catechetica (ICa)**

Università Pontificia Salesiana

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1,

00139 - ROMA



## **E**ditoriale

### **L'Insegnante di religione "allo specchio". Identità, formazione e professionalità 'riflessiva'.**

Il presente numero della Rivista "Catechetica ed Educazione" è stato progettato dall'équipe di Pedagogia religiosa, costituita dai docenti Giampaolo Usai, Sergio Cikatelli, Giuseppe Cursio, Anna Peron e Cristina Carnevale, coordinata da Corrado Pastore.

In continuità con gli anni precedenti, questo terzo fascicolo è dedicato agli Insegnanti di religione (Idr) e ha come titolo: *L'Insegnante di religione "allo specchio". Identità, formazione e professionalità 'riflessiva'*.

Si vuole attirare l'attenzione su un tema nuovo nella proposta formativa e al contempo confermare la consapevolezza delle qualità richieste all'Idr dai fatti e dal profilo professionale, che lo rendono un docente particolare, talvolta originale, nel panorama scolastico.

In questa prospettiva sono stati pensati i diversi articoli. I primi tre presentano la situazione, leggono la figura dell'Idr, prendendo in considerazione i risultati della Quarta Indagine Nazionale e ne tracciano un bilancio.

Andrea Porcarelli con il suo contributo, *Voglio fare l'Insegnante di religione*, esamina le motivazioni che possono indurre oggi a diventare Idr. Considera che riflettere sugli orientamenti e le motivazioni di coloro che si accostano all'insegnamento è questione complessa. Per quanto riguarda la scelta specifica di diventare Idr sono diversi i fattori che emergono da alcune ricerche empiriche. Le motivazioni prevalenti dichiarate dagli Idr in servizio propongono l'insegnamento della religione come vocazione o missione, legata al desiderio di contribuire alla formazione religiosa dei giovani.

L'articolo di Anna Peron, *L'Insegnante di religione. Un profilo tra ideale e realtà*, mette a fuoco la figura ideale dell'Idr confrontandola con un profilo che emerge da considerazioni fatte da alunni e da esperti formatori riguardo alla loro prassi didattica. La ricerca effettuata in un campione di scuole a Roma mette in evidenza la stima nei confronti degli Idr oggi, ma anche la necessità di un confronto costante con i bisogni educativi e religiosi delle nuove generazioni, in una società che ha perso i punti di riferimento.

Giordana Cavicchi sviluppa il tema *Potenzialità e limiti della formazione iniziale dell'Insegnante di religione*. Con la revisione del Concordato del 1984 e le successive intese fra Stato e Chiesa l'Insegnamento della religione cattolica è andato definendosi come disciplina scolastica proposta da docenti qualificati che ricevono la formazione di base prevalentemente negli Istituti Superiori di Scienze Religiose (ISSR). L'articolo ripercorre il cammino di formazione dei piani di studio degli ISSR, offrendo alcune piste di miglioramento sollecitate anche dai docenti che sperimentano in classe la validità della formazione iniziale ricevuta. La professionalità docente richiede una preparazione costante che deve coniugare formazione di base e in itinere: una sfida istituzionale.

Seguono due studi che analizzano i criteri e i punti di riferimento per dare una prospettiva in termini di competenze umane e professionali.

*Il paradigma dell'insegnante-professionista riflessivo. Fondamenti teorici*, elaborato da Dariusz Grządziel, inquadra teoricamente il modello di professionista riflessivo. La formazione degli insegnanti costituisce uno dei più significativi ambiti della ricerca didattica, pedagogica e sociologica. Il contributo cerca di delineare le basi teoriche del *professionista riflessivo* e proporre un riferimento epistemologico valido su cui fondare e realizzare il proprio sviluppo professionale. La peculiarità della proposta sta nel fatto che sottolinea il valore formativo della riflessione e delle attività lavorative quotidiane. Per costruire il quadro teorico vengono riportati riferimenti di alcuni degli studi più significativi al riguardo, a partire da quelli di John Dewey e Donald Schön.

Giuseppe Cursio presenta una *Autobiografia di un Idr come professionista riflessivo*. Per avviare l'elaborazione del senso della disciplina che si insegna, ma anche della relazione pedagogica che si è chiamati a sostenere in classe, occorre riconoscere il valore della propria saggezza pratica in una ricerca/formazione mirata, perché guidata da domande concrete, elaborate in una scrittura autobiografica, in una condivisione di esperienze formative all'interno di gruppi di riflessione. Il diario riflessivo, l'autobiografia formativa sono elementi importanti nella formazione di un insegnante disposto ad apprendere.

Seguono tre articoli che prendono in considerazione situazioni e azioni che vedono gli Idr come referenti e protagonisti.

Nel suo studio, *L'Insegnante di religione tra difficoltà e soddisfazioni: cura di sé e cura delle relazioni per vivere bene la professione*, Luca Raspi analizza la situazione lavorativa degli insegnanti di religione. Cerca di mettere in luce gli aspetti stressanti della professione. Per raggiungere questo obiettivo delinea dapprima il costrutto psicologico di *stress* lavoro-correlato e sindrome di *burnout* nell'insegnamento. Pone poi l'attenzione sugli strumenti per evitare di subire gli effetti dello *stress*, sottolineando la necessità della cura di sé come punto di partenza per potersi prendere cura dell'altro.

Francesco Rovida in *Significatività dell'Idr nella comunità scolastica*, fa vedere che l'Idr viene a essere una figura del tutto peculiare all'interno della comunità scolastica, dove ha modo di conoscere un maggior numero di classi, di

alunni, di problemi. Per questo può essere una risorsa, ma può anche soffrire una condizione di emarginazione.

Finalmente Sergio Cicutelli, *Per una deontologia dell'Idr*, inquadra questo tema all'interno di un più generale discorso sulla deontologia docente, con riferimento alla natura professionale dell'insegnamento, al contesto di esercizio che è la scuola e alle condizioni di qualsiasi deontologia: autonomia, responsabilità, libertà. La deontologia docente viene articolata in quattro tipi di doveri: verso gli alunni, la disciplina, la scuola, i colleghi. Passa poi in rassegna alcuni principi generali: centralità dell'alunno, esemplarità del docente, collegialità, riservatezza, distanza, autorità, giustizia.

Per concludere questo percorso si dà la parola a tre Idr, che narrano la propria esperienza, la propria storia di vita. Sono essi: Giuliana Migliorini, *Narrazione e bellezza dell'esperienza religiosa*; Anna Valentinetti, *La mia Storia di Vita come Idr: tutto ha preso inizio da un'esperienza*; Simone Miliozzi, *Storia di un Idr all'inizio del suo percorso*.

### *In Memoriam*

La mattina del 9 settembre 2022 ci ha sorpreso la notizia della morte a Siviglia in Spagna, di Don Emilio Alberich Sotomayor, per ben 41 anni membro dell'équipe dell'Istituto di Catechetica. Una grande figura di salesiano e di docente, che ha contribuito in modo significativo allo sviluppo della catechetica fondamentale ed è stato uno dei primi studiosi della catechesi degli adulti.

Dalle pagine di "Catechetica ed Educazione" vogliamo rendergli un meritato omaggio di gratitudine.

Viene offerto il profilo di Emilio Alberich Sotomayor, elaborato da Cesare Bissoli, che ha vissuto con lui per diversi decenni.

Seguono poi 4 testimonianze di colleghi e discepoli: *Hommage* del gesuita belga André Fossion, *Emilio Alberich, amico y Maestro. Sabio profesor y compañero ilustre*, di tre catecheti spagnoli: Pelayo González Ibáñez, José María Pérez Navarro, fsc, Álvaro Ginel Vielva, sdb.

A continuazione si propongono due studi sul contributo di Emilio Alberich nell'ambito della catechetica.

Giuseppe Ruta in *Porre le basi per una "scienza" giovane: La Catechetica fondamentale di Emilio Alberich*, si sofferma sull'obiettivo centrale della sua ricerca, ossia porre le basi, le fondamenta della catechetica, denominata da lui catechetica fondamentale o generale, una scienza relativamente giovane, bisognosa di consolidamento e di riconoscimento.

Da parte sua, Jerome Vallabaraj in *Adulti credenti e credibili si diventa! Il contributo di Emilio Alberich alla catechesi degli adulti*, mette in rilievo l'apporto di Emilio Alberich nel campo della catechesi degli adulti, ricordando il suo slogan "adulti credenti e credibili si diventa". Diventare e maturare nella fede cristiana



come adulti dipende da una catechesi che si presenti come messaggio attraente, convincente, significativo e vivibile.

Non poteva mancare il pensiero catechetico dello stesso Emilio Alberich. Abbiamo scelto dei brani presi da delle interviste in cui tratta alcuni dei temi a lui più cari: l'educazione alla fede, il futuro della catechesi, la catechesi biblica, la catechesi degli adulti, la formazione dei catechisti e degli agenti pastorali. Quasi un "testamento" offerto a catechisti e catechisti.

L'omaggio si conclude con la bibliografia, che raccoglie la vasta produzione scientifica di Emilio Alberich Sotomayor, curata da Corrado Pastore.

**I membri dell'Istituto di Catechetica**

✉ [catechetica@unisal.it](mailto:catechetica@unisal.it)

## Voglio fare l'Insegnante di religione

Andrea Porcarelli\*

### ► SOMMARIO

Riflettere sugli orientamenti e le motivazioni di coloro che si accostano all'insegnamento è questione complessa, che chiama in causa una molteplicità di fattori, che affondano le radici in quello che possiamo chiamare orientamento remoto alla professione docente, per poi arrivare alle scelte che portano alla decisione di intraprendere la professione docente e di perseverare nella scelta compiuta. L'incontro con dei bravi insegnanti e alcune esperienze precoci in cui si sperimenta la propria capacità di insegnare possono essere elementi molto importanti.

Per quanto riguarda la scelta specifica di diventare insegnanti di religione (Idr) vi sono anche altri fattori che emergono da alcune ricerche empiriche e da incontri e dialoghi effettuati da chi scrive. Le motivazioni prevalenti dichiarate dagli Idr in servizio propongono l'insegnamento della religione come vocazione o missione, legata al desiderio di contribuire alla formazione religiosa dei giovani. Se analizziamo la struttura dell'insegnamento della religione cattolica come disciplina, ci accorgiamo che l'elemento essenziale che la caratterizza è la profonda apertura dialogica.

Questo significa che anche gli aspiranti Idr dovranno chiedersi se si accostano a questa professione con una profonda propensione al dialogo con le altre discipline, con gli allievi, con le altre religioni.

### ► PAROLE CHIAVE

Competenze pedagogiche, Dialogo, Insegnamento della religione, Vocazione professionale.

\***Andrea Porcarelli:** Professore associato in Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova. Formatore di dirigenti scolastici, insegnanti, educatori e formatori.

Riflettere sugli orientamenti e le motivazioni di coloro che si accostano all'insegnamento è questione complessa, che chiama in causa una molteplicità di fattori, che affondano le radici in quello che possiamo chiamare orientamento remoto alla professione docente, per poi arrivare alle scelte che portano alla decisione di intraprendere tale professione e di perseverare nella scelta compiuta. Più complesso è riflettere in modo specifico sulla scelta di fare l'Idr e le motivazioni che possono spingere in tale direzione, perché se è vero che il senso di appartenenza alla comunità ecclesiale rappresenta una condizione necessaria (anche per il riconoscimento dell'idoneità da parte dell'Ordinario diocesano) essa non è una condizione sufficiente, per cui cercheremo di esplorare diverse strade che possano offrirci indizi significativi, a partire dalle recenti ricerche sull'Irc.

### 1. L'orientamento remoto alla professione docente

In una ricerca<sup>1</sup> condotta alcuni anni or sono e affidata all'UCIIM in quanto Associazione professionale di insegnanti, abbiamo messo a tema la questione degli orientamenti e delle motivazioni che spingono le persone ad avvicinarsi alla professione docente e a permanere in essa, evitando il rischio di *burnout*. La ricerca si è giovata di strumenti quantitativi e qualitativi, mediante i quali è stato possibile dare voce agli stessi insegnanti e identificare alcune delle ragioni che sostengono la motivazione degli insegnanti più motivati, ovvero di quanti mediamente rispondono in modo positivo a domande come "sceglieresti di nuovo la professione di insegnante", oppure "è una professione che consiglieresti a un amico".

Il primo fattore disponente da prendere in considerazione riguarda quello che Maria Teresa Moscato chiama *orientamento mitico* alla professione, e che - in genere - «viene messo in rapporto al fascino di figure adulte incontrate precocemente, le maestre soprattutto ("la maestra rappresentava tutto ciò che io avrei voluto essere"), con cui ci si è identificati. Molti rintracciano anche l'influenza indiretta di un ambiente familiare in cui i genitori e altri parenti stretti erano maestri o professori».<sup>2</sup>

La prima preconditione per un orientamento remoto alla professione docente, ovvero per introiettarla in modo implicito nel mondo delle ipotesi possibili, è quella di avere incontrato non solo dei bravi insegnanti, ma di averli percepiti come persone "credibili" nella loro sintesi di umanità e professionalità. In altri termini si potrebbe riprendere e adattare alla nostra situazione la famosa locuzione latina attribuita a Catone e ripresa da Cicerone e Quintiliano, per cui il

<sup>1</sup> L. CORRADINI (Ed.), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004. L'uso della prima persona plurale nel presentarne i risultati dipende dal fatto che anche chi scrive faceva parte del gruppo di ricerca, assieme ai proff. Luciano Corradini, Carlo Nanni, Maria Teresa Moscato, Sandra Chistolini.

<sup>2</sup> M.T. MOSCATO, *La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti*, in CORRADINI (Ed.), *Insegnare perché?*, 89.



retore viene definito come “*vir bonus, dicendi peritus*”, che nel nostro caso diventerebbe “*vir bonus docendi peritus*”, una persona dabbene (uomo o donna che sia) esperta nell'arte di insegnare.

Chi scrive insegna pedagogia generale e sociale all'Università di Padova e discipline pedagogico-didattiche in quattro ISSR e, nella profonda convinzione che tutti coloro che si accostano alle professioni educative e didattiche abbiano questo tipo di *orientamento remoto* o *mitico*, inizia spesso i propri corsi chiedendo ai propri allievi di evocare la figura di un bravo educatore o di un buon insegnante, qualcuno che – secondo una certa etimologia del termine<sup>3</sup> – abbia lasciato un segno profondo nella loro interiorità. A tale domanda gli studenti rispondono in genere in termini positivi, tutti mandano segnali non verbali in tal senso (annuiscono, sorridono, si illuminano in viso) e molti restituiscono con brevi racconti non solo chi fosse quell'insegnante, ma soprattutto perché lo hanno ritenuto così significativo e importante per loro.

In genere è sempre presente la competenza di tipo disciplinare e didattico (il “*docendi peritus*” di cui sopra), ma emergono anche altri tratti della persona, a partire dalla disponibilità all'ascolto, la capacità di capire gli allievi, la passione per la propria disciplina e l'insegnamento, che possiamo ricondurre sia a competenze pedagogiche profonde, sia a tratti della personalità che ci richiamano anche il “*vir bonus*” della definizione catoniana. Si tratta, nel nostro esempio, di persone che iniziano un percorso formativo per diventare insegnanti, formatori o educatori, e non è detto che se ci si limitasse a chiedere loro per quali ragioni abbiano intrapreso quel percorso subito farebbero riferimento al loro orientamento mitico o remoto, ma è interessante il fatto che – se specificamente sollecitati in tal senso – le risposte siano ampiamente positive.

Tornando alla nostra ricerca sugli orientamenti e le motivazioni degli insegnanti vi sono alcune puntualizzazioni che potremmo fare circa le differenze che si riscontrano nell'orientamento mitico alla professione, a seconda dell'età in cui intervengono gli incontri più significativi, cioè nell'infanzia (maestre) o nell'adolescenza (professori):

Questo orientamento di tipo mitico assume però una consistenza diversa, quando esso interviene nella pre-adolescenza e adolescenza. La dinamica di identificazione è la stessa (ci si identifica con un docente stimato, ammirato e amato, con cui si può avere anche un rapporto conflittuale e ambivalente). Qualcuno ha rilevato come i docenti della secondaria fossero modelli importanti anche in negativo, per “imparare come non insegnare”. Nell'adolescenza, tuttavia, l'orientamento alla professione docente diviene inseparabile da una “passione per la disciplina”, che si va nel frattempo configurando. Per qualcuno l'insegnamento diventa così lo sbocco “naturale” dei suoi studi e di una “passione per la conoscenza e la sua trasmissibilità”; e

<sup>3</sup> Il termine *insegnante* deriva dal verbo latino *in-signare*, che letteralmente significa “segnare dentro” e, se è pur vero che inizialmente poteva evocare il gesto tecnico con cui gli insegnanti del mondo latino chiedevano ai propri allievi di seguire il solco (il segno) da loro tracciato nelle tavolette di cera che si utilizzavano per scrivere, possiamo tranquillamente assumere il senso traslato del termine, identificando l'insegnante come colui che “ti lascia un segno dentro”, cioè che lascia una traccia profonda nell'anima degli allievi.

la passione per le discipline studiate costituisce almeno la “molla iniziale” per decidere di fare l’insegnante.<sup>4</sup>

Rimane aperto l’interrogativo sul fatto che vi sia un orientamento remoto specifico alla scelta professionale di diventare Idr e, su questo, non abbiamo dati di ricerche mirate in tal senso o elementi empirici tratti dall’attività formativa, ma saremmo orientati a pensare di no. In primo luogo, va detto che quando poniamo la domanda di cui sopra agli studenti degli ISSR sempre emergono figure di bravi insegnanti, ma raramente si tratta di quelli di religione. Vi è chi ricorda una maestra delle scuole elementari, chi richiama l’insegnante di Italiano delle medie o delle superiori, chi quello di Storia e Filosofia, ma è raro che tra gli insegnanti che hanno lasciato il segno più profondo emerga con chiarezza quello di Religione, anche tra coloro che si preparano a diventare tali. Questo non vuol dire che necessariamente gli aspiranti Idr siano stati particolarmente “sfortunati” rispetto alla caratura umana e professionale di coloro che li hanno formati, ma forse semplicemente che il tempo passato insieme non sia stato sufficiente per lasciare un segno profondo.

Non è da sottovalutare, nella lettura del nostro dato (raccolto con modalità molto “informali”), anche il peso specifico che può avere l’atto valutativo nel rendere particolarmente “significativo” il rapporto con un insegnante: se lo studente deve ricevere una valutazione che abbia un “peso specifico” nella propria carriera scolastica non può non porsi il problema di come l’insegnante lo stia aiutando ad apprendere in modo effettivo e sia – a sua volta – giusto ed equo nel valutare. Questa dinamica che lega insieme il desiderio di apprendere e quello di essere ben valutati, talvolta anche con una certa trepidazione nell’attesa dell’esito valutativo, mobilita delle forze emotive che conferiscono a quell’esperienza (e al rapporto educativo e didattico che la genera) una particolare intensità, per cui è più facile che venga ricordata (nel bene e nel male) e, se positiva, che venga ricordata come significativa.

## 2. L’orientamento prossimo alla professione docente in generale

Sempre nella ricerca da cui abbiamo preso le mosse, Maria Teresa Moscato parla di un orientamento prossimo o “realistico” alla professione docente, nel senso che «tutti i soggetti incontrati, sia pure con termini e narrazioni diverse, sottolineano invece come la loro scelta effettiva per la professione docente sia intervenuta in base ad una successiva e concreta esperienza».<sup>5</sup> Dal dato rilevato nella ricerca si può arguire come la scelta effettiva di orientarsi verso la professione docente si leghi in genere ad alcune esperienze concrete in cui la persona si “sperimenta” nell’atto di insegnare, anche in contesti non formali o informali, che possono andare dal fatto di avere responsabilità educative in un’associazione o in parrocchia, a esperienze di aiuto allo studio che uno può avere fatto dando lezioni private o – semplicemente – aiutando un amico o un familiare più giovane che aveva difficoltà di apprendimento.

<sup>4</sup> *Ibid.*, 90.

<sup>5</sup> *Ibid.*

È in quel momento che si può capire se l'azione educativa e didattica "fa per noi" oppure no. Alcune delle persone intervistate nella ricerca di cui si è detto hanno restituito verbalizzazioni molto chiare riguardo al senso di gratificazione che hanno provato nel momento in cui si sono accorti che i loro allievi occasionali "imparavano per davvero" o che si illuminavano i loro occhi quando capivano qualcosa grazie a una spiegazione efficace. Va detto che l'azione di insegnare non assomiglia a quella della trasmissione di un messaggio radiofonico o di un pacco postale, come invece certi modelli<sup>6</sup> tendono a far credere, ma si configura – per dirla con Tommaso d'Aquino<sup>7</sup> – come un atto di tipo *ministeriale*, in cui il maestro fa sì che sia la mente dell'allievo a passare dalla potenza all'atto rispetto alla conoscenza di un oggetto specifico di insegnamento.

Il fatto di toccare con mano un'esperienza di questo tipo, specialmente se unito alla passione per una disciplina o un oggetto di insegnamento, può risultare un forte incentivo a prendere concretamente in esame l'ipotesi di diventare insegnanti e mettere in atto le strategie necessarie per renderlo possibile, sia a livello di studi universitari (facendo in modo di sostenere tutti gli esami che consentano di avere i CFU necessari per poter insegnare alcune discipline), o direttamente intraprendendo il percorso di studi in *Scienze della formazione primaria* (per l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie).

Non mancano comunque le persone per cui l'insegnamento rimane una scelta di tipo "residuale", dopo avere tentato e fallito altre strade che si ritenevano più interessanti. Vi sono insegnanti che dichiarano di avere preso in considerazione la carriera di giornalisti, senza esservi riusciti, così come vi sono persone che hanno tentato – anche per molti anni – di trovare spazio nel mondo accademico e hanno "ripiegato" sull'insegnamento solo dopo avere sperimentato il fallimento di tale strada. Chi scrive tiene da alcuni anni corsi mirati al conseguimento dei 24 CFU di area pedagogico-psicologico-didattica necessari per accedere alla professione di insegnante (nelle scuole secondarie di primo e secondo grado) e incontra di frequente persone che hanno già maturato una certa esperienza nel campo della ricerca accademica, ma hanno preso atto dell'impossibilità di trovare sbocchi stabili in tempi adeguati, percorrendo quella strada.

Da colloqui personali avuti con alcune di queste persone emerge certamente il senso di amarezza per un sogno svanito, ma è interessante osservare come esso possa assumere connotati differenti a seconda delle modalità con cui viene rielaborato. Vi sono persone che, preso atto del fatto che una strada si è chiusa, si preparano con slancio, fiducia ed entusiasmo a percorrerne un'altra, dichiarano di avere sempre amato il mondo dell'insegnamento e desiderano fare di tutto per diventare dei buoni insegnanti. Altre persone, invece, si ripiegano in sé stesse, elaborano in modo risentito e rancoroso l'amarezza per il sogno svanito e considerano l'insegnamento come un "ripiego", da cui non si aspettano grandi

<sup>6</sup> Per un'analisi dei modelli psicopedagogici connessa al tema della didattica per competenze rinviamo al nostro testo: A. PORCARELLI, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna <sup>3</sup>2020. Per un'analisi sintetica di alcuni modelli didattici (dalla programmazione curricolare per obiettivi al modello ermeneutico esistenziale) possiamo rinviare al volume da noi predisposto per la preparazione al concorso a cattedre Idr: PORCARELLI, *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedra Idr*, SEI, Torino 2020.

<sup>7</sup> TOMMASO D'AQUINO, *Quaestiones disputatae de Veritate*, q. 10 (*De magistro*).



gratificazioni e – purtroppo – si preparano ad affrontarlo con scarso entusiasmo. L'unica è sperare che il contatto vivo con gli allievi, con i loro mondi vitali, le loro attese e le loro speranze possa risvegliare una motivazione che si spera latente, soprattutto se vi è stato un orientamento remoto alla professione nei termini che abbiamo sopra descritti.

### 3. L'orientamento prossimo alla professione di Idr: alcuni dati su cui riflettere

Abbiamo già visto come la scelta di diventare Idr difficilmente abbia già un orientamento remoto specifico, ma possiamo ora interrogarci sulle dinamiche che possono portare a un orientamento prossimo o "realistico" a tale scelta. Tra le esperienze concrete che possono orientare all'insegnamento in genere abbiamo già citato quella di educatore o catechista, in cui si può toccare con mano la propria capacità di insegnare, ma – in questi casi – vi è anche un contatto diretto con alcuni oggetti culturali che rientrano nell'ambito della fede cristiana.

Per questo possiamo ipotizzare che tali esperienze, unite a una certa passione per gli argomenti trattati e al desiderio di approfondirli anche dal punto di vista culturale, possano risultare rilevanti in ordine alla motivazione di diventare Idr. Per procedere con le nostre riflessioni possiamo prendere in considerazione le risposte date dagli stessi Idr in servizio al quesito circa le loro motivazioni alla scelta, così come emergono dall'ultima delle indagini sull'Irc pubblicate dall'Università Pontificia Salesiana.<sup>8</sup>

Riportiamo per esteso la tavola che sintetizza i dati in risposta alla domanda specifica sulla motivazione della scelta,<sup>9</sup> distinti per ordine e grado scolastico e per scuola statale e scuola cattolica.

Domanda: Perché ha scelto di insegnare religione? (max 2 risposte)	Infanzia		Primaria		Sec. I gr.		Sec. II gr.		Totale	
	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.
Per dare una formazione religiosa ai giovani	42,9	38,8	51,5	48,2	47,7	57,0	48,2	60,7	49,0	46,1
Perché lascia tempo libero e permette di dedicarsi ad altre attività	-	0,3	0,5	0,7	1,6	-	0,7	-	0,7	0,3

<sup>8</sup> Ad oggi sono state realizzate quattro indagini nazionali sull'IRC: G. MALIZIA - Z. TRENTI (Edd.), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1991; IDD. (Edd.), *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1996; G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALTELLI (Edd.), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (TO) 2005; S. CICALTELLI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017.

<sup>9</sup> Si tratta della Tavola 10, in: F. MONTAGNINI, *Il profilo dell'insegnante di religione*, in CICALTELLI - MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova*, 89.

Per necessità di lavoro	18,7	38,0	14,0	14,2	13,0	6,3	12,8	9,3	13,9	25,3
Per interesse culturale	30,8	19,4	38,9	14,2	36,9	19,0	39,3	19,6	37,9	18,3
Per vocazione	53,6	32,2	47,2	56,0	57,6	59,5	53,1	52,3	51,3	43,1

Il quadro complessivo che emerge è molto interessante, perché la ragione prevalente per la scelta di insegnare religione viene identificata con la *vocazione* (risposta scelta dal 51,3% degli insegnanti di scuola statale e dal 43,1% di quelli di scuola cattolica) che, unita alla seconda risposta più gettonata in termini percentuali (*per dare una formazione religiosa ai giovani*<sup>10</sup>) mette in evidenza un profilo motivazionale che percepisce l'Irc come una "missione" di tipo religioso e di tipo educativo, strettamente collegata alla personale vita di fede dell'insegnante e al suo chiaro inserimento nel mondo ecclesiale. Prevalgono dunque le motivazioni "specifiche" che orientano all'Irc in quanto tale, rispetto a motivazioni più generali – che sono comunque presenti – che l'Idr potrebbe avere in comune con insegnanti di altre discipline, come ad esempio *l'interesse culturale*, che rappresenta una variabile molto più alta per quanti insegnano nella scuola statale, rispetto a coloro che insegnano nella scuola cattolica,<sup>11</sup> mentre risulta meno rappresentata la risposta di quanti scelgono l'insegnamento in genere – e quello della religione in particolare – in modo "residuale", *per necessità di lavoro* e non per altre motivazioni di tipo spirituale o culturale.

In questo caso il dato scorporato, tra insegnanti di scuola statale e di scuola cattolica, si presenta a proporzioni invertite, con un dato generale che vede il 13,9% degli insegnanti di scuola statale che scelgono l'Irc per necessità di lavoro, a fronte di un ben più significativo 25,3% di insegnanti di scuola cattolica, che segnalano questa motivazione in modo preponderante soprattutto se insegnano nella scuola dell'infanzia (dove il 38% degli Idr di scuola cattolica<sup>12</sup> dichiara di averlo scelto per necessità di lavoro). Per tentare di leggere questo ultimo dato si tratta di capire se ciò che risulta "residuale" sia la scelta di insegnare religione

<sup>10</sup> Scelta dal 49% degli insegnanti di scuola statale e dal 46,1% di quelli di scuola cattolica. Sulla distinzione tra i docenti di scuola statale e quelli di scuola cattolica è bene fare alcune precisazioni. La prima di tipo numerico: in assoluto, su 2982 rispondenti, 2279 sono in servizio nella scuola statale e 703 nella scuola cattolica; quindi, la comparazione tra i dati percentuali ha un carattere indicativo rispetto alla distribuzione "interna" delle risposte, ma non si vuole dare l'idea di due sotto-campioni tra loro comparabili per consistenza numerica. La seconda riguarda lo stato ecclesiale: mentre nelle scuole statali vi è una schiacciante prevalenza di docenti laici (oltre il 95% in tutti i gradi scolastici), nelle scuole cattoliche tale percentuale scende al 65,7% degli insegnanti, gli altri sono sacerdoti e/o religiosi.

<sup>11</sup> Il 37,9% degli Idr che lavorano nella scuola statale sceglie la risposta "Per interesse culturale", mentre la sceglie solo il 18,3% di quanti insegnano nella scuola cattolica.

<sup>12</sup> Se si scorre la colonna delle risposte dei docenti di scuola cattolica che lavorano nell'infanzia emerge con chiarezza che la scelta di tipo "residuale" è praticamente la più rappresentata, di poco dietro alla prima motivazione ("Per dare una formazione religiosa ai giovani", scelta dal 38,8%) e di gran lunga più scelta di tutte le altre (dalla vocazione che si ferma al 32,2%, all'interesse culturale che scende al 19,4%).

*tout court*, oppure la scelta/necessità di insegnarlo *pro-tempore* in una scuola cattolica, dove gli stipendi sono mediamente più bassi, le ore di insegnamento all'interno di una singola scuola sono relativamente poche e non vi è la possibilità di aspirare a un passaggio in ruolo che è invece un'opzione ormai possibile per gli Idr di scuola statale.

Complessivamente risulta irrilevante (0,7% nella statale e 0,3% nella scuola cattolica) la percentuale di quanti scelgono l'insegnamento in genere e l'Irc in particolare *perché lascia tempo libero e permette di dedicarsi ad altre attività*: forse un tempo questo poteva accadere, ma oggi chiunque abbia messo piede anche solo per qualche giorno nella scuola si rende immediatamente conto della gran mole di impegni connessi alla funzione docente.

#### 4. L'orientamento prossimo alla professione di Idr: ipotesi interpretative

I dati che abbiamo sommariamente illustrato sopra non sono di facile lettura, perché da un lato ci danno un'indicazione molto forte circa le motivazioni di tipo spirituale che orientano alla professione di Idr, ma dall'altro lato non sciogliono il nodo riguardo alle motivazioni che orientano specificamente verso questa professione: molti cattolici autenticamente credenti si ritengono impegnati in attività di tipo educativo che svolgono con spirito di "missione" (quindi collegandole a una sorta di prospettiva vocazionale), ma non tutti coloro che hanno questo tipo di atteggiamento scelgono la professione di Idr. Vi sono infatti molti professionisti che si spendono in vari campi dell'economia e della società, che prendono molto seriamente l'imperativo di annunciare il Vangelo nei vari ambienti in cui vivono e operano.

La scelta di diventare Idr, al di là di eventuali motivi congiunturali che abbiamo visto sopra non essere maggioritari,<sup>13</sup> si lega probabilmente a un certo modo di considerare lo speciale profilo specifico dell'Idr,<sup>14</sup> nella sua duplice condizione di tipo professionale ed ecclesiale, che può essere motivo di diffidenza per alcuni, ma risultare attrattivo per altri. Il fatto di avere una *missio canonica* in forza della quale si svolge il proprio compito all'interno della scuola, può avere – per alcune persone – un valore fortemente motivante, perché consente loro di collegare in modo molto stretto la vocazione ecclesiale e la vita professionale, pur nella consapevolezza della distinzione tra le attività che si svolgono nell'ambito della catechesi e quelle che si svolgono nel pieno rispetto delle finalità della

<sup>13</sup> In realtà vi sono dei segnali che ci inducono a leggere il dato relativo alla scelta "per necessità di lavoro" con una certa cautela, perché viaggiando per l'Italia si ha la sensazione che nelle regioni del Sud, dove le opportunità di lavoro in genere sono più limitate, vi sia una maggiore richiesta di accesso alla funzione di Idr, tanto che – in genere – il numero di persone in lista di attesa supera di gran lunga quello dei posti disponibili. Nelle regioni del Centro-Nord, invece, si assiste al fenomeno opposto, per cui il numero di persone che si prepara per diventare Idr è – generalmente – inferiore al fabbisogno, per cui si rende necessario accogliere docenti provenienti da altre diocesi e altre zone d'Italia, al fine di coprire tutti i posti disponibili.

<sup>14</sup> Sul profilo dell'Idr abbiamo scritto in diverse sedi, indichiamo solo alcuni dei testi più significativi: A. PORCARELLI, *Il profilo professionale del docente di IRC*, in: P. TRIANI - C. LISIMBERTI, *La didattica dell'IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze religiose*, ETS - Edizioni Terra Santa, Milano 2021, 47-80; ID., *Nuovi percorsi e materiali ...*, cit. Si veda anche il bel volume di S. CICALTELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015.



scuola, come recitano gli accordi di revisione del Concordato, a proposito dell'Irc come disciplina scolastica.

La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento.<sup>15</sup>

Il testo degli accordi di revisione del Concordato può essere considerato la base con cui interpretare, in termini giuridicamente adeguati, lo spazio motivazionale in cui dovrebbe maturare la vocazione professionale dell'Idr: un orientamento verso un insegnamento di tipo culturale, fondato sul pubblico e solenne riconoscimento, da parte della Repubblica italiana, del valore della cultura religiosa e del fatto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, che si svolgerà nel quadro delle finalità della scuola, ad opera di insegnanti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica e che ricevano – in tal senso – una missione a svolgere questo compito.

In realtà non tutti coloro che si accostano agli studi per prepararsi a diventare Idr hanno già meditato – all'atto di iscriversi all'ISSR – i sottili equilibri che caratterizzano l'Irc concordatario, per cui è plausibile che tra le motivazioni soggettive che spingono la loro vocazione professionale vi siano margini di sovrapposizione o confusione, soprattutto rispetto alle attività di catechesi o ad altre forme di attività culturale svolte a livello ecclesiale, ma con finalità anche di formazione nella fede. Saranno proprio gli studi specialistici, che prevedono un percorso quinquennale, a chiarire alcuni dei motivi di possibile confusione e a far maturare un orientamento prossimo alla professione di Idr sempre più consapevole dei suoi connotati canonici e normativi.

### 5. L'IRC come disciplina "dialogica" e la postura mentale dell'Idr

Non è questa la sede per approfondire l'identità pedagogica dell'Irc come disciplina,<sup>16</sup> anche se si tratta di un tema essenziale sia per la formazione degli aspiranti Idr, sia per disporre di strumenti per consentire loro un orientamento consapevole verso questa scelta. Qui ci limitiamo a richiamare l'aspetto essenziale di tale identità, ovvero l'intima struttura dialogica, che dipende dal carattere strutturalmente "dialogico" delle discipline scientifiche a cui l'Irc fa riferimento (quelle teologiche), che si collocano nel cuore di un "dialogo sorgivo" tra Dio e

<sup>15</sup> Legge n. 121 del 25 marzo 1985, art. 9.

<sup>16</sup> Approfondiamo questo tema in un recentissimo volume, attualmente in corso di stampa, in cui dedichiamo ampio spazio all'Irc come disciplina "dialogica": A PORCARELLI, *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano (in corso di stampa), il testo si colloca in una collana denominata: *L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari*, in cui è possibile trovare numerosi testi che approfondiscono il tema dell'esperienza religiosa da una pluralità di prospettive (sociologica, teologica, psicologica, pedagogica) e propongono sia riflessioni di scenario, sia ricerche sul campo. Per maggiori informazioni si può consultare il sito in cui è presentata la collana: <https://www.francoangeli.it/collane-elenco/1061>.

l'umanità, in cui è Dio stesso a prendere l'iniziativa per chiamare gli uomini a un'amicizia con Lui. Per questo Dio si rivela agli uomini, li accompagna lungo tutta la storia della salvezza, invia il Figlio che annuncia il Vangelo del Regno e si fa mediatore di una nuova alleanza, di riconciliazione, tra Dio e l'umanità.

Tutte le discipline teologiche si configurano come uno spazio di riflessione sul patrimonio della divina rivelazione, un visitare con l'intelligenza i misteri della fede. L'Irc dipende da questa prospettiva dialogica delle scienze teologiche, si arricchisce del contributo delle scienze umane (filosofiche, psicologiche e le scienze delle religioni) e pedagogiche, con cui – a sua volta – entra in un dialogo che si traduce anche in fisiologici agganci di tipo interdisciplinare. La struttura profonda dell'Irc come disciplina può dunque essere visualizzata distinguendo un'area dell'identità e una dell'alterità: ogni dialogo autentico si caratterizza, infatti, per una fedeltà a sé stessi (*area dell'identità*) che è la condizione per essere sinceri nel proprio modo di porsi all'interno del dialogo, e un'apertura all'altro (*area dell'alterità*) che è la seconda condizione essenziale perché si realizzi un dialogo significativo. Da tale intuizione emerge un dispositivo concettuale articolato, che proponiamo in uno schema di sintesi, rinviando ad altra sede<sup>17</sup> l'analisi dei singoli elementi.

Intima struttura dialogica	
<b>Area dell'identità</b>	<b>Area dell'alterità</b>
Approccio sapienziale	Apertura antropologica
La confessionalità come garanzia di autenticità	Prospettiva interculturale attraverso il dialogo interreligioso
Prospettiva cristocentrica	Un "cristocentrismo inclusivo"
Apertura alla dimensione esistenziale in ottica di riconciliazione	

Dalla nostra ipotesi pedagogica sulla struttura disciplinare dell'Irc possono discendere alcune conseguenze che riguardano l'identità e la vocazione professionale dell'Idr. L'insegnante di religione è persona di dialogo da tutti i punti di vista e a 360°, a partire da una competenza relazionale – essenziale per ogni insegnante – che è quella di sapersi mettere in dialogo con i mondi vitali degli alunni, per intercettare le loro domande esistenziali. Nel caso degli altri insegnanti è certamente importante chiedersi quali siano le risonanze che la propria disciplina può avere nei mondi vitali degli alunni; per l'Idr sono gli stessi interrogativi esistenziali, posti a confronto con le risposte che vengono dalle grandi religioni, a essere al centro del percorso formativo, che è possibile solo in un clima di profonda accoglienza dialogica.

Vi è poi il dialogo con le altre discipline e l'attenzione a cogliere i possibili agganci interdisciplinari, non solo per ragioni di tipo "pragmatico" (superare il senso di isolamento che talora si percepisce per l'Irc nella scuola), ma soprattutto perché l'Idr è chiamato ad aiutare i bambini e i ragazzi a gettare su ogni tema uno

<sup>17</sup> Cf. A. PORCARELLI, *Religione e scuola fra ponti e muri*, 124-139.

sguardo di tipo sapienziale, profondamente aperto alle istanze dell'uomo e capace di leggere in esse le modalità con cui Cristo svela pienamente l'uomo all'uomo.

Vi è infine la prospettiva del dialogo interreligioso, che diviene la chiave specifica con cui l'Irc partecipa a quella pedagogia interculturale che è ormai ineludibile in un mondo sempre più interconnesso e con una cultura sempre più variegata e plurale. L'Idr, se è fedele al magistero della Chiesa, ne accoglie la prospettiva dialogica, che emerge con chiarezza fin dalla dichiarazione conciliare *Nostra aetate* e si precisa e approfondisce in tutto il magistero postconciliare: l'incontro con le altre religioni (e anche la loro presentazione nel contesto dell'Irc) avviene in un clima di tipo dialogico, possibilmente creando occasioni di incontro autentico, in cui si possa "dare la parola" ai diretti interessati e, se possibile, visitarne i luoghi di vita e di culto.

### Conclusioni

Possiamo dunque chiudere il cerchio del nostro percorso alla ricerca delle motivazioni di chi si accosta alla professione di Idr, con alcune considerazioni che si collocano tra l'essere e il poter essere. Sul piano della realtà effettiva, premesso che le motivazioni soggettive che spingono ad accostarsi a tale professione possono essere variabili, abbiamo visto prevalere quelle che hanno una forte radice ecclesiale e portano a scegliere questa professione come missione, in una prospettiva vocazionale che unisca intimamente la testimonianza dell'impegno ecclesiale e la vita professionale quotidiana.

Questa è probabilmente l'area motivazionale che consente anche una maggiore stabilità e "tenuta" all'interno della prospettiva professionale dell'Idr, mentre altre motivazioni - che pure sono presenti -, come ad esempio quella di tipo pragmatico (per necessità di lavoro) sono probabilmente quelle meno solide e preludono alla ricerca di altre alternative professionali e dunque all'uscita (più o meno precoce) dalla condizione di Idr, qualora si aprano altre possibilità.

Se volessimo chiederci quali elementi potrebbero aiutare l'aspirante Idr a effettuare una sorta di "discernimento vocazionale" in ordine a tale scelta professionale, potremmo - sinteticamente - individuarne tre, che proponiamo come punti di riferimento essenziali. In primo luogo, vi è la forza del senso di appartenenza alla comunità ecclesiale e l'autenticità con cui si potrà testimoniare tale senso di appartenenza in qualità di incaricati che non solo devono avere un'idoneità riconosciuta dall'Ordinario diocesano, ma ricevono da questi una vera e propria *missio canonica*, in forza della quale si trovano a operare nella scuola in qualità di Idr. La seconda prerogativa si lega strettamente alla prima e ne completa lo spirito. Potremmo quasi esprimerla con la famosa frase paolina «io non mi vergogno del Vangelo» (*Rm 1,16*), da intendere in senso estensivo, rispetto all'idea che si ritiene di poter abitare serenamente una prospettiva professionale che si lega a una disciplina statutariamente confessionale e legata alla *missio canonica* di cui sopra.

Chi scrive ha avuto la possibilità di incontrare molti Idr o aspiranti tali che, pur insegnando religione cattolica, si vedevano più come insegnanti di filosofia o scienze delle religioni, limitando al minimo (anche nella loro attività didattica)

i riferimenti a una cultura specificamente cattolica o al magistero della Chiesa che – per alcuni di loro – rappresentava addirittura un “peso”. Non è possibile vivere in modo sereno la propria identità di Idr se non si sono fatti i conti, in modo serio, con questo elemento di tale identità.

Il terzo elemento di discernimento vocazionale riguarda proprio la spontaneità con cui si è in grado di tenere una *postura dialogica*, nel senso che abbiamo sopra illustrato. Se la ragione per cui ci si accosta all'Irc è quella di testimoniare in modo “militante” una fede e un’ortodossia che si vedono messe in pericolo e di farlo “contro” le storture della cultura contemporanea (che pure ci sono e andranno affrontate in termini critici), si corre il rischio di entrare nelle classi non adeguatamente forniti di quella propensione dialogica che, abbiamo visto, è essenziale per interpretare correttamente l’identità dell’Irc come disciplina.

### I want to be a Religious Educator.

#### ► ABSTRACT

Reflecting on the orientations and motivations of those who approach teaching is a complex issue, which involves a multiplicity of factors, rooted in the remote orientation of the teaching profession, and in the choices that lead to the decision to undertake the teaching profession and to persevere in the choice made. The fact that you have met good teachers and some early experiences in which you experience your ability to teach can be very important elements.

As for the specific choice to become a Religious Educator (RE) there are also other factors that emerge from some empirical research and from meetings and dialogues carried out by the writer. The prevailing motivations stated by the TRs in service propose the teaching of religion as a vocation or mission, linked to the desire to contribute to the religious formation of young people. If we analyze the structure of the teaching of the Catholic religion as a discipline, we realize that the essential element that characterizes it is the deep openness of dialogue. This means that aspiring REs will have to ask themselves whether they approach this profession with a deep inclination to dialogue with other disciplines, with students, with other religions.

#### ► KEYWORDS

Dialogue, Pedagogical Skills, Professional Vocation, Religious Education.

✉ andrea.porcaelli@unipd.it



## **L'Insegnante di religione. Un profilo tra ideale e realtà**

**Anna Peron\***

### ► **SOMMARIO**

L'articolo intende mettere a fuoco il profilo ideale dell'Insegnante di religione confrontandolo poi con un profilo che emerge da considerazioni fatte da alunni e da esperti formatori riguardo alla loro prassi didattica. La ricerca effettuata in un campione di scuole a Roma mette in evidenza la stima nei confronti degli Insegnanti di religione oggi, ma anche la necessità di un confronto costante con i bisogni educativi e religiosi delle nuove generazioni in una società che ha perso i punti di riferimento.

### ► **PAROLE CHIAVE**

Competenze, Etica professionale, Insegnante di religione, Profilo, Scuola.

**\*Anna Peron:** Docente aggiunta di Didattica della religione presso la PFSE Auxilium (Roma) e Direttrice dell'Ufficio scuola per l'Irc della diocesi di Porto-Santa Rufina.

## Introduzione

Tra le tante professioni vi è quella, troppo spesso sconosciuta, di Insegnante di religione (Idr), una professione abbastanza recente che ha trovato una sua reale identità solo nel 2003 con una legge che ha finalmente definito la sua condizione giuridica.<sup>1</sup> Forse per questo ritardo nel suo riconoscimento, a volte nella scuola tale figura professionale rimane misconosciuta e incompresa. Ne è complice anche una errata interpretazione della “laicità” tanto rivendicata proprio nella scuola che sembra venir “pericolosamente” minacciata proprio dall’Insegnamento della religione cattolica (Irc).

Sta di fatto che l’Irc ha ancora un certo prestigio in Italia e lo si vede dal significativo numero di alunni che, anche se in modo diversificato rispetto ai gradi scolastici, si avvalgono di esso.<sup>2</sup> Si può dire che il merito di una buona accoglienza dell’Irc è in gran parte degli Idr che lo rendono appetibile a tutti.

Ma quali sono le aspettative rispetto all’Idr? Cosa pensano di lui alunni e formatori? Sono certamente esigenti e si sa che tra il dover essere e l’essere c’è spesso una distanza difficile da colmare. Delineare il suo profilo è infatti sempre difficile, si rischia di parlare di una figura isolata astraendola dalla sua realtà e dalle sue relazioni.

In questo articolo si vuole mettere in evidenza da una parte il profilo ideale dell’Idr, così com’è descritto nei testi legislativi e documenti e, dall’altra, così come lo vorrebbero gli studenti e le persone addette alla loro formazione, individuando delle “tipologie” dentro alle quali una persona potrebbe anche riconoscere le proprie potenzialità e alcuni punti di fragilità.

### 1. L’Insegnante di religione e il suo profilo

Il profilo dell’Idr ha avuto in Italia,<sup>3</sup> come è noto, un’evoluzione significativa dal Concordato del 1984 in poi: dal punto di vista dell’identità, passando da catechista a insegnante; dal punto di vista giuridico, acquisendo un ruolo riconosciuto all’interno della scuola, pari agli altri insegnanti;<sup>4</sup> dal punto di vista professionale, grazie alla richiesta di nuovi titoli di qualificazione più adeguati alla

<sup>1</sup> Legge 18 luglio 2003, n. 186. *Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado*, in «Gazzetta Ufficiale» 144 (2003) 170, 5-8.

<sup>2</sup> I dati della raccolta effettuata dalla Conferenza Episcopale Italiana (CEI) nell’anno 2020-2021 dicono che il totale avvalentisi Irc in Italia è l’83,40% con la seguente suddivisione: Infanzia 86,90%; Primaria 88,00%; Secondaria I Grado 85,60%; Secondaria II Grado 75,90%. I seguenti dati sono consultabili in <https://irc.chiesacattolica.it/avvalentisi-2020-2021/> (10.10.2022).

<sup>3</sup> Alcune parti di questo articolo sono tratte da A. PERON, *L’insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio*, oggi, LAS, Roma 2021.

<sup>4</sup> Cf. Legge 18 luglio 2003, n. 186.

professione di insegnante.<sup>5</sup> Va notata inoltre una progressiva laicizzazione degli insegnanti: la presenza di Idr laici è oggi al 96% rispetto a un tempo in cui la maggioranza erano sacerdoti o religiosi.<sup>6</sup> Ciò dimostra l'interesse del laicato nell'assunzione del compito educativo che ha la Chiesa nei confronti delle nuove generazioni, in particolare nella scuola. Si può notare come i cambiamenti avvenuti abbiano definito chi dovesse essere veramente l'Idr.

Per comprendere a fondo la sua identità è doveroso partire dalla radice, dalla descrizione data dal Codice di Diritto Canonico (CDC): gli Idr «siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica» (art. 804.2). Non è questo un trinomio scontato. Si tratta, infatti, di tre caratteristiche che pur nel progressivo mutamento sociale e culturale rimangono un punto fermo per una verifica su sé stessi e sulle proprie scelte di vita.

### 1.1. *Retta dottrina*

Per “*retta dottrina*” si intende anzitutto:

- *La conoscenza della materia che viene insegnata:*<sup>7</sup> la conoscenza completa dei contenuti della rivelazione e della dottrina ecclesiale. Non può mancare ovviamente una conoscenza approfondita anche di quelle scienze umane che attingono alla rivelazione il loro orientamento valoriale. Benedetto XVI parlando agli Idr ha ricordato «di allargare gli spazi della nostra razionalità, riaprirla alle grandi questioni del vero e del bene, coniugare tra loro la teologia, la filosofia e le scienze, nel pieno rispetto dei loro metodi propri e della loro reciproca autonomia, ma anche nella consapevolezza della loro intrinseca unità che le tiene insieme».<sup>8</sup>

- *L'esercizio di un'ermeneutica corretta.* Significa che l'Idr, più che una conoscenza accademica dei contenuti, è chiamato a trattare con competenza tutto ciò che entra nel suo insegnamento con una visione cristiana della realtà, considerando anche tutti i linguaggi che veicolano la fede. Z. Trenti afferma che lo studente italiano deve comprendere a fondo la propria cultura in quanto essa è impregnata di religiosità, tanto che nel momento in cui si interroga sul significato

<sup>5</sup> D.P.R. 20 agosto 2012, n. 175. Esecuzione dell'Intesa tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Presidente della Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, firmata il 28 giugno 2012, in «Gazzetta Ufficiale» 153 (2012) 242, Art 4.

<sup>6</sup> F. MONTAGNINI, *Il profilo dell'insegnante di religione*, in S. CICATELLI – G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017, 76.

<sup>7</sup> I contenuti della rivelazione e della dottrina ecclesiale sono i seguenti: Sacra scrittura; Teologia fondamentale; Teologia dogmatica; Teologia morale; Teologia spirituale; Teologia liturgica; Patrologia e Storia della Chiesa; Diritto canonico (cf. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 28 giugno 2008, in [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20080628\\_istruzione\\_it.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20080628_istruzione_it.html), art. 24.1) (23.09.2022).

<sup>8</sup> BENEDETTO XVI, *Discorso del Santo Padre Benedetto XVI ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di religione cattolica* (25 aprile 2009), in [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090425\\_insegnanti-religione.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html) (23.09.2022).

della religione, di conseguenza si interroga anche sul significato della sua esistenza.<sup>9</sup>

- *La conoscenza corretta del contesto pluralistico, sia religioso che culturale in cui si svolge l'Irc: un atteggiamento di dialogo, sia pur critico, verso le altre religioni e i diversi sistemi di significato e, inoltre, una reale apertura verso la prospettiva ecumenica.*<sup>10</sup>

## 1.2. Testimonianza di vita cristiana

A esplicitare il significato di *testimonianza di vita cristiana* è la CEI nella Nota Pastorale *Insegnare religione cattolica oggi*,<sup>11</sup> quando definisce l'Idr "uomo di fede" e "uomo della sintesi".

- *L'Idr è un credente, è "uomo di fede"*

La Nota *Insegnare religione cattolica oggi*, precisa:

Il docente di religione è chiamato a dare senso e valore al suo lavoro primariamente sul piano dell'intenzionalità educativa. Tale intenzionalità trova il suo principio e sostegno nella fede che il docente professa e vive. Gli alunni hanno diritto di incontrare in lui una personalità credente, che suscita interesse per quello che insegna, grazie anche alla coerenza della sua vita e alla manifesta convinzione con cui svolge il suo insegnamento. [...] Questa nota specifica e qualificante del docente di religione caratterizza la sua stessa professionalità e comunque ne costituisce un elemento insostituibile (art. 18).

I Vescovi ritengono che la fede sia una caratteristica prioritaria dell'Idr: tra i contenuti da trasmettere nell'Irc, infatti, c'è anche il "come" si vive da cristiani e che cosa voglia dire per un cristiano tentare di «rendere ragione della propria speranza» (1Pt 3,15). E. Biemmi afferma che l'Idr pur non essendo un catechista, non per questo deve evitare di essere testimone della sua fede.<sup>12</sup> È un diritto degli alunni - continua - poter incontrare adulti che li accompagnino a una comprensione della realtà secondo la visione cristiana di cui sono portatori.

I Vescovi sono consapevoli che si tratti di un cammino di *spiritualità*:

Si tratta di una spiritualità ricca di atteggiamenti evangelici e profondamente umani, che aiutano a trovare la propria personale realizzazione come docente nella scuola, con una precisa identità, nella consapevolezza che la vita è essenzialmente

<sup>9</sup> Z. TRENTI - M. WIERZBICKI, *La scelta della pedagogia ermeneutica*, in Z. TRENTI - C. PASTORE (Edd.), *Insegnamento della religione, competenza e professionalità. Prontuario dell'Insegnante di religione*, Elledici, Torino 2013, 257.

<sup>10</sup> F. BININI, *Pluralismo religioso a scuola. Una proposta*, Pazzini, Villa Vericchio (RN) 2021.

<sup>11</sup> CEI, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale dell'Episcopato italiano sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, 19 maggio 1991, in *Enchiridion CEI, 5. Documenti ufficiali della Conferenza Episcopale Italiana 1990-1995*, EDB, Bologna 1996, nn. 141-223.

<sup>12</sup> Enzo Biemmi, catecheta e attento osservatore delle problematiche pastorali attuali, in un Convegno di aggiornamento per Idr (S. Maria degli Angeli, 6-9 novembre 2005) fa notare che la fede dell'Idr non si esprime solo nella sua capacità di pregare e di fare belle celebrazioni, ma si manifesta in una serie di atteggiamenti tipici dell'insegnante cristiano in un ambiente laico: il gusto per quello che insegna, la cura nella preparazione, la fatica di accettare il cambiamento, la continua conversione; cf. E. BIEMMI, *Una spiritualità per l'insegnante di religione*, in «Notiziario del Servizio Nazionale Irc» 10 (2006) 2, 180-182.



vocazione. [...] Sarà una spiritualità cristiana ed ecclesiale, ma anche, in rapporto alla struttura civile in cui si opera, una spiritualità laicale, forgiatrice e animatrice di una nuova umanità nella scuola (art. 24).

Emerge qui un avvertimento importante: non un dualismo, non due mondi paralleli (professionalità e fede), ma fede che si incarna nella professionalità e professionalità che vive, cresce, respira nella salutare atmosfera della fede.

- *In quanto credente, l'Idr è uomo della sintesi*

È una bella definizione che la Nota pastorale all'art. 23 articola in tre livelli complementari:

Egli è uomo della sintesi innanzitutto sul piano della *mediazione culturale*, propria del suo servizio educativo. Egli deve favorire la sintesi tra fede e cultura, tra Vangelo e storia, tra i bisogni degli alunni e le loro aspirazioni profonde. Il suo insegnamento esige, pertanto, una continua capacità di verificare e di armonizzare i diversi e complementari piani: teologico, culturale, pedagogico, didattico [...]. Egli è chiamato a fare sintesi anche sul piano del *rapporto con gli alunni*. L'insegnamento della religione cattolica si rivolge a tutti coloro che intendono avvalersene, senza alcuna limitazione o preclusione a priori [...]. Infine, il docente di religione è chiamato a un lavoro di sintesi sul piano del *rapporto tra la comunità ecclesiale e la comunità scolastica* (art. 23).

L'Idr è chiamato a realizzare in sé la sintesi tra fede e ragione, fede e cultura, Vangelo e storia: un percorso spirituale ricco di atteggiamenti evangelici e profondamente umani.

### 1.3. *Abilità pedagogiche*

Il CDC parla anche di "*abilità pedagogica*".

Se l'Irc partecipa alle finalità della scuola, l'Idr si pone come educatore, un educatore cristianamente ispirato, dotato di "passione educativa", ma anche di capacità didattica e ha fundamentalmente queste caratteristiche:

- È attento ai *bisogni educativi degli alunni*. La scuola e in particolare l'Irc diventa un luogo di ascolto e di interpretazione delle loro domande e delle loro attese.

- È un *educatore che accompagna* ogni alunno verso una formazione integrale, formazione che, per i cristiani, ha come riferimento ultimo l'immagine di Cristo e lo fa con metodo e una didattica adeguata ai destinatari e ai tempi.

Da quanto descritto possiamo dedurre che dall'identità dell'Idr scaturisce decisamente la sua missione: essere *insegnante, testimone, educatore*.

È necessario, a questo punto, allargare la ricerca ad altre fonti che delineano il profilo del docente a partire dalle competenze che matura lungo tutta la sua esperienza professionale, competenze che, come vedremo, si innestano senza dubbio sul profilo appena descritto.

## 2. Le competenze e il dover essere dell'Insegnante di religione

Essendo l'Idr inserito a pieno titolo nell'Istituzione scolastica, la sua professionalità va intesa anzitutto a partire dall'art. 5 della Riforma Moratti,<sup>13</sup> riforma che ha avuto il grande compito di dare qualità alla professionalità docente puntando sulle quattro ineludibili «competenze»: disciplinari, didattiche, relazionali e deontologiche (*sapere, saper fare, saper stare con gli altri, saper essere*).<sup>14</sup> Competenze poi riprese e amplificate dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) del comparto scuola:

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.<sup>15</sup>

Competenza, secondo una puntuale affermazione di M. Pellerey, è la capacità di mettere in atto e di orchestrare le proprie risorse interne e quelle esterne per portare a termine in maniera valida ed efficace i compiti che caratterizzano il proprio ruolo e la propria identità professionale.<sup>16</sup> È ciò che richiede il CCNL ritenendo che tali competenze maturino con l'esperienza e la riflessione sulla pratica didattica.

Qui di seguito si intendono analizzare brevemente gli ambiti indicati dal profilo ideale dei docenti, provando a contestualizzarli in modo pertinente all'Idr.<sup>17</sup> L'elenco è completato poi da quelle che sono le competenze specifiche, proprie dell'Idr, delineate dalla normativa ecclesiastica vigente,<sup>18</sup> che è collegata all'idoneità all'Irc.

### 2.1. Competenze relazionali ed affettive

Le competenze relazionali e affettive non sempre vengono esplicitate nei documenti ufficiali, ma sono in realtà il primo *biglietto da visita* con cui l'Idr si presenta agli alunni e senza le quali è compromesso ogni approccio educativo.

<sup>13</sup> L. 53/03 art. 5. La legge rende effettiva la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente (PARLAMENTO EUROPEO, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» 49 (2006) 394, 10-18.

<sup>14</sup> Un interessante studio sulle competenze degli insegnanti a partire dalla Legge 53/03 si può trovare in F. FRABBONI, *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*, in «Annali dell'Istruzione. La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma» 49 (2003) 1-2, 49-56.

<sup>15</sup> CCNL 2006-2009, n. 27. Pur mantenendo la struttura base delle quattro competenze della Riforma Moratti, si possono trovare in diversi documenti o studi differenti modi di denominare e descrivere le competenze del profilo professionale del docente.

<sup>16</sup> Cf. M. PELLEREY – D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, 186.

<sup>17</sup> Per la descrizione di tali competenze faccio riferimento al seguente studio: L. MAURIZIO, *Il docente*, in Z. TRENTI (Ed.), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 118-127. Anche in questo caso la denominazione delle competenze viene amplificata. Vedi anche: P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2005; A. CUSTOVIC – G. TRAPANI, *Le competenze dell'Idr nella scuola che cambia. La classe come laboratorio educativo*, Elledici, Torino 2017.

<sup>18</sup> Cf. CDC art. 804.2.

La capacità di mettersi positivamente in relazione con tutti, di creare un clima accogliente e incoraggiante, di essere vicino agli alunni in modo incondizionato, favorisce lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli all'apprendimento. Una buona relazione aiuta gli alunni a non perdere le motivazioni, a gestire le paure, ad accrescere l'autostima e la conoscenza di sé in termini emotivi.<sup>19</sup>

Condizione indispensabile è la *capacità di ascolto*, che il Card. De Donatis nel suo discorso di inizio anno (4 ottobre 2022) agli Idr di Roma correda di tre qualità: l'*integrità* come capacità di ascoltare per intero la Parola di Dio senza fare selezioni, ma anche la capacità di ascoltare profondamente quello che nasce dal cuore dell'uomo; la *bontà* che affonda le sue radici in una umanità matura, riconciliata, pacificata; la *perseveranza* come costanza nell'ascolto anche quando sopravvengono difficoltà e distrazioni.<sup>20</sup>

## 2.2. Competenze disciplinari

Un importante gruppo di competenze è costituito da quelle *disciplinari*. Questo comporta che tutti i docenti devono possedere il sapere a livello universitario relativo alla propria disciplina di insegnamento. Per quanto riguarda l'Irc, gli accordi istituzionali (Concordato e *Intesa*), fanno riferimento ai contenuti della *dottrina della Chiesa*,<sup>21</sup> in quanto oggetto di insegnamento. La competenza consiste infatti, non solo nella conoscenza formale, nella ripetizione-produzione dei contenuti, ma nella rielaborazione e nell'attribuzione di significato alle conoscenze che vanno riproposte adattandole alle condizioni scolastiche degli alunni.<sup>22</sup>

L'Irc si presta per questo ad essere un insegnamento che aiuta gli alunni a maturare la conoscenza della cultura religiosa presente nel nostro paese, ad approfondire il significato della religione in sé ma anche a costruirsi una propria conoscenza e ad interagire nella scuola in modo interdisciplinare.<sup>23</sup>

## 2.3. Competenze psico-pedagogiche

È utile che l'Idr abbia una formazione sui processi di apprendimento religioso nell'età evolutiva e sulle motivazioni che lo supportano perché la sua prestazione professionale possa essere più efficace. La competenza pedagogica esige anche che l'Idr approfondisca gli sviluppi della riflessione pedagogica e antropologica relativa ai cambi culturali in atto per una più lucida interpretazione della

<sup>19</sup> Cf. A. DOARDO, *Le competenze per un nuovo umanesimo. La rivoluzione*, Proget, Padova 2017, 35.

<sup>20</sup> Una sintesi dell'omelia si può trovare in M. ALTOVITI, *Le parole chiave dell'ascolto per i docenti*, «Roma Sette», 3 ottobre 2022, in <https://educazione.chiesacattolica.it/roma-le-parole-chiave-dellascolto-per-i-docenti/> (06.10.2022).

<sup>21</sup> Cf. D.P.R. 751/85 art. 4.1.

<sup>22</sup> La docente Cristina Carnevale usa l'espressione "trasposizione didattica" per indicare questo movimento dal sapere accademico al sapere insegnato; cf. C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Il Capitello - Elledici, Leumann (TO) 2013, 41-44.

<sup>23</sup> L'Irc oggi ha valore anche per contrastare l'analfabetismo religioso che nel nostro paese è crescente. Le conseguenze dell'ignoranza religiosa possono provocare infatti anche un rallentamento dei processi di coesione sociale e di integrazione con altre culture religiose. Cf. F. CADEDDU - F. FERRAROTTI - M. VENTURA, *L'analfabetismo biblico e religioso. Una questione sociale*, EDB, Bologna 2022.

realtà presente. Non va trascurata una buona formazione riguardo alla psicologia della religione per far comprendere in tutti i suoi aspetti il fenomeno religioso.

#### 2.4. *Competenze metodologico-didattiche*

Occorre sapere non solo ciò che si insegna, ma serve anche saper insegnare. Si possono considerare due gruppi di competenze:

- Quelle che riguardano la capacità di tradurre i contenuti della disciplina in processi di apprendimento, in attenzione costante allo sviluppo della riflessione pedagogica relativa agli studi sull'insegnamento/apprendimento.<sup>24</sup>

- Quelle che riguardano le competenze nell'uso degli strumenti comunicativi più adatti all'apprendimento degli studenti, alla loro età, cultura, condizione sociale. Rientra qui tutto il campo delle competenze digitali che un Idr oggi deve necessariamente acquisire per saper intercettare sempre più il linguaggio delle nuove generazioni.

Non è solo questione di tecnica, afferma la Minello, ma anche una competenza di analisi, di messa in opera di tecniche con atteggiamento riflessivo che consente di stabilire legami fra teoria e pratica.<sup>25</sup>

#### 2.5. *Competenze organizzativo-relazionali*

La competenza organizzativa per un Idr è anzitutto la capacità di sapersi relazionare efficacemente ed educativamente con tutte e singole le componenti della realtà scolastica dando il proprio peculiare apporto.

Concretamente nella prassi didattica l'insegnante, oltre che trovarsi davanti al gruppo classe, ha a che fare con l'équipe dei colleghi (consiglio di classe e collegio docenti) con i quali condividere le attività funzionali all'insegnamento. L'Idr in particolare non deve trascurare la possibilità di intervenire attivamente alla costruzione del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), dando il proprio contributo perché non venga trascurato l'aspetto etico e propriamente educativo.<sup>26</sup>

#### 2.6. *Competenze di ricerca e documentazione*

Acquisire competenze di ricerca e documentazione è un aspetto irrinunciabile nella professionalità di un Idr: comporta la tensione verso il raggiungimento di nuovi traguardi, nuove conoscenze teoretiche e nuove abilità applicative.

---

<sup>24</sup> Citiamo solo alcuni importanti contributi sul tema: D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 2004; M. COMOGGIO, *Insegnare e apprendere in gruppo secondo il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996; M. CASTOLDI, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

<sup>25</sup> Cf. R. MINELLO, *La professionalità dell'Idr: competenza pedagogico-didattica*, in [http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze\\_psicopedagogiche/professionalita\\_IDR\\_comptenza\\_pedagogico\\_didattica.pdf](http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze_psicopedagogiche/professionalita_IDR_comptenza_pedagogico_didattica.pdf), 7 (10.10.2022). L'Autrice Rita Minello è docente di pedagogia generale e ricercatrice nell'ambito delle scienze pedagogiche.

<sup>26</sup> Cf. *Ibid*, 8.



tive. Essa si può esplicitare nei seguenti ambiti: scientifico-disciplinare; pedagogico e psicologico; metodologico-didattico.<sup>27</sup> Sarà responsabilità del docente contribuire all'innovazione della scuola anche attraverso lo sviluppo delle sue inclinazioni e la creatività nella ricerca.

### 2.7. Competenza valutativa

Viene intesa come la capacità di osservazione e controllo dei processi di insegnamento/apprendimento, verifica, valutazione ciclica e formativa. L'Idr deve porsi il problema della valutazione delle competenze religiose acquisite, che non può essere condotta solo con una verifica delle conoscenze apprese, ma «deve estendersi alla *relazione personale* che ognuno stabilisce con quei contenuti sul piano della motivazione, della comprensione, della elaborazione, della valutazione e della decisione».<sup>28</sup> Sarà poi l'alunno a trasferire originariamente il suo apprendimento in situazioni di vita.

### 2.8. Competenze etiche e valoriali

Chi sceglie di fare l'Idr sa che non è indifferente il comportamento che assume a scuola: deve essere adeguato al ruolo che svolge. In realtà questo vale per tutti gli insegnanti: competenze umane, etiche e valoriali sono competenze trasversali ed è una questione di deontologia professionale.<sup>29</sup> Tuttavia l'Idr dichiara esplicitamente a quali valori e a quali credenze fa riferimento per la sua vita personale, quelli della tradizione cristiana cattolica. Sembra questa la condizione per far comprendere a fondo il significato della religione stessa e risvegliare negli alunni il senso della ricerca religiosa e la sete di verità.<sup>30</sup> Certo è che il cammino di maturazione su questo gruppo di competenze deve essere ben orientato e richiede all'Idr un lavoro costante e rigoroso su sé stesso.<sup>31</sup>

Al di là delle singole competenze che un Idr può acquisire, il cambiamento epocale di questi anni impone una figura di insegnante che si metta in crisi, che sappia interpretare la nuova visione antropologica che emerge caratterizzata dalla tecnologia, dalle interconnessioni, da interdipendenze e dal forte bisogno di relazionalità di ogni persona. Per questo la missione di un Idr può essere chiamata "vocazione".

## 3. Identità, relazioni e profili realistici dell'Insegnante di religione

Quanto detto fin qui rimane ancora nella sfera dell'idealità, anche se ogni idealità porta in sé una spinta verso la realizzazione di qualcosa di più grande.

<sup>27</sup> Cf. MAURIZIO, *Il docente*, 122.

<sup>28</sup> S. CICALTELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, 175.

<sup>29</sup> Cf. M. DIANA, *Sul mestiere di educare*, in G. CURSIO - M. DIANA - F. FELIZIANI KANNHEISER (Edd.), *L'educatore educato. Promuovere e motivare alla relazione e all'apprendimento*, EDB, Bologna 2010, 51.

<sup>30</sup> Cf. CUSTOVIC - TRAPANI, *Le competenze*, 51, 71.

<sup>31</sup> Cf. A. VALENTINETTI, *Insegnare religione in un mondo secolarizzato. Un itinerario pedagogico-didattico*, Orthotes, Napoli-Salerno 2018, 221.

In una mia ricerca ho voluto perciò osservare da vicino il profilo dell'Idr per coglierne le ricchezze e i punti più deboli. È facile così individuare alcuni profili caratterizzanti nei quali ciascuno potrebbe riconoscersi o riconoscere qualche collega. Si tratta di profili che, pur basandosi sulla prima identità dell'Idr che è quella di essere un "insegnante", si concentrano sulle competenze ritenute più apprezzate dagli alunni e da esperti, incaricati della formazione degli Idr.<sup>32</sup>

### 3.1. L'Idr "umano"

«Che sia "umano"», affermano alcuni studenti. Sembra, infatti, che le competenze più apprezzate dagli alunni siano quelle di tipo relazionale. De Luca afferma:

Di primo impatto apprezzano tutte le caratteristiche di un Idr equilibrato, la comunicazione, il sorriso, l'accoglienza, quegli aspetti di solidarietà umana, di relazione che in qualche modo non sempre trovano [...] Ciò che domina, è l'attenzione e la gestualità, lo sguardo, il tono della voce: questi aspetti attirano l'attenzione. La comunicazione non è solo detta ma accompagnata da tutta una serie di segni apprezzabili.<sup>33</sup>

Interessante anche notare che le caratteristiche di questa "relazionalità" non rientrano solo nella sfera affettiva, ma in quella professionale: la capacità cioè di entrare nel mondo degli adolescenti in ricerca, lo sforzo di ascoltarli e di instaurare un dialogo costruttivo pur in modo asimmetrico, il fatto di «stare spesso dalla loro parte» e di fare in modo che si sentano interpellati nelle domande più profonde senza sentirsi giudicati.

V. Chiariello ritiene un privilegio il fatto che «con te possono parlare anche di cose che esulano dalla scuola, per cui si fidano e vengono esposti sogni, desideri, angosce, chiedono suggerimenti». A differenza di quello che succede con i loro genitori, è facile che si confidino e che sentano l'insegnante come un punto di riferimento anche al di fuori della scuola. A lui viene riconosciuto la capacità di *entrare in empatia*. Avverte M. Ferragina:

Non bisogna essere dei *caterpillar*. Quando si entra in classe è necessario accorgerci che gli alunni hanno sempre domande che dimostrano interesse verso il loro mondo emotivo: è un'età molto drammatica e molto recettiva. Il fatto che l'Idr si allontani dalla cattedra e si avvicini agli alunni predispone all'apertura... Ci vuole la capacità di poter leggere la dimensione emotiva degli studenti e sapere che sono soggetti uno diverso dall'altro, come persone singole, non come gruppo.<sup>34</sup>

Secondo il professore questa dimensione di "vicinanza" fa la differenza tra un insegnante e l'altro e gli alunni se ne accorgono. Gli studenti notano subito se l'insegnante è un soggetto positivo o un soggetto problematico. Gli studenti dal canto loro affermano di avere una certa attrazione per gli insegnanti che sono

<sup>32</sup> Cf. PERON, *L'insegnante*, 187 - 232. Il volume riporta una ricerca effettuata su 472 alunni avvalentisi dell'Irc della scuola secondaria di 2° grado di alcune scuole di Roma e di 36 tra esperti nell'Irc e formatori di Idr. A essa si fa riferimento di seguito, annotando le pagine di riferimento da cui sono tratte le interviste.

<sup>33</sup> *Ibid.*, 191.

<sup>34</sup> *Ibid.*

“simpatici”, che sanno cioè stare in modo positivo in mezzo a loro e li sanno coinvolgere senza pesantezza nelle attività didattiche. *In primis* emerge dunque che l’Idr piace in particolare per le sue doti di personalità.

Questo è, naturalmente solo il primo aspetto. Alcuni esperti intervistati mettono in guardia affermando che se la simpatia è la prima dote apprezzata dagli alunni, può esserci il rischio che la scelta di avvalersi dell’Irc possa essere condizionata più dalle qualità della persona che per il valore stesso che ha l’Irc.

### 3.2. L’Idr esperto

Un’altra qualità che apprezzano in modo deciso gli alunni è la preparazione professionale dei loro docenti, la capacità di spaziare tra diversi argomenti e la cultura vasta che dimostrano di avere. Afferma con forza A. Monda:

Gli studenti apprezzano la dimensione culturale. L’Irc deve esser calato, vissuto, incarnato in una dimensione di alta mediazione culturale. Questa è la storia del cristianesimo. Se l’Idr non media tutto quel tesoro che è il cristianesimo attraverso una dimensione culturale (ad esempio tutte le arti, letteratura, architettura, poesia, cinema) il suo parlare diventa sfoggio di contenuti a cui gli studenti non attecchiscono.<sup>35</sup>

Una ricca cultura generale è certamente stimata dagli alunni, ma viene fatto presente che non sempre il bagaglio di conoscenze che possiede un Idr basta a dare qualità alla sua professione. Gli alunni non cercano una persona erudita di per sé, ma una persona che sappia collegare le proposte culturali e disciplinari con il loro vissuto, che sappia intercettare le loro domande e sappia dare risposte significative. Cercano uno che sia “aperto mentalmente”.

L’Idr esperto è anche colui che è *appassionato* della sua disciplina. M. De Luca parla di *entusiasmo culturale*: «Gli studenti sono sempre ben impressionati quando un insegnante è ben preparato. In loro può nascere anche il desiderio di accedere a quella conoscenza perché l’insegnante ci mette l’entusiasmo culturale. Studiare è una passione ed è un modo per essere anche più liberi».<sup>36</sup>

L’insegnante esperto è dunque colui che riesce a trasmettere curiosità intellettuale, lasciando negli alunni un profondo desiderio di ricerca.

### 3.3. L’Idr credibile

Afferma V. Chiariello: «Sincerità. Se lo pretendono dagli altri insegnanti, lo pretendono a 1000 dall’Idr perché il suo stato di Idr lo fa percepire come una persona corretta, che non prende in giro e deve essere coerente con quello che dice. La credibilità dell’Irc sta nella credibilità dell’Idr».<sup>37</sup>

A. Monda si è accorto che gli alunni vogliono tutto, «non fanno aut-aut, fanno et-et», vogliono competenza, un buon metodo, coerenza, testimonianza di vita. Si rileva, infatti, che spesso gli adolescenti non hanno fatto esperienza di figure adulte significative nel loro contesto familiare e sociale, per questo motivo l’Idr ha una funzione vitale se diventa una persona rilevante per i suoi alunni.

<sup>35</sup> *Ibid.*, 188-189.

<sup>36</sup> *Ibid.*, 193.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 189.

Assicura ancora A. Monda: «Direi che una cosa molto importante è lo *stile* del professore che i ragazzi osservano meticolosamente. Ci squadrano. Colpisce molto di più una mancanza di stile che un pozzo di scienza». <sup>38</sup> Lo fa notare anche P. Delpozzo:

In un mondo fatto di aggressione e di competizione, l'Idr deve proprio distinguersi per la sua capacità di gestire conflitti e di essere elemento di pace. Gli alunni osservano come si relazionano i colleghi tra di loro e stimano chi sa porsi in modo conciliante e non aggressivo. Questo stile deve diventare un modo di essere della persona la quale esprime anche con questo atteggiamento il suo essere cristiano. Diversamente si diventa schizofrenici. <sup>39</sup>

Essere credibile ha anche a che fare con la testimonianza di vita cristiana, ma qualche esperto intervistato ritiene che la testimonianza di fede debba essere "silenziosa" e che non sia necessario che venga manifestata. Altri sono convinti invece che gli alunni siano particolarmente sensibili rispetto al vissuto di fede personale dell'insegnante. Appunta M. Ferragina:

Si accorgono di questa tua dimensione religiosa e ti rispettano se ti vedono convinto, non devi essere tanto un crociato che deve difendere qualcosa. Quando aderisci alla tua fede loro si accorgono che tu ci tieni e ti mettono in discussione. Chiedono: "Perché va a messa?". E io rispondo: "Perché in questo ho trovato la mia gioia, la mia felicità". Testimonio la mia fede dichiaratamente; se filtrassi, questo creerebbe nello studente l'effetto contrario. Non ti prenderebbe sul serio. <sup>40</sup>

Dichiarare esplicitamente la propria identità cristiana - afferma - «è sempre un bene. Gli alunni hanno bisogno di una persona che riesca a indicare loro la strada per trovare delle risposte che lui in prima persona ha vissuto. Un'identità dichiarata e coerente è una buona base per fare l'Idr. Oggi nessuno più dichiara la sua identità, oggi sei una cosa, domani sei un'altra. L'Irc è rimasto nella scuola forse l'ultimo dito teso di una persona credibile». <sup>41</sup>

Interessa sondare anche il parere degli allievi. La coerenza di vita cristiana non è in realtà una tra le prime caratteristiche apprezzate nel docente di religione. Sicuramente viene dato peso anche alla visibilità delle sue scelte e alla capacità di esplicitarne il senso, ma pare che gli alunni si fidino soprattutto di coloro che, pur coerenti con le loro proprie idee, sanno dialogare evitando ogni rigidità di pensiero. Non sembrano invece interessarsi molto se i loro insegnanti sentono o no un legame cordiale con la Chiesa e il Papa e solo pochi sembrano accorgersi di chi vive con gioia la propria fede anche in ambiente scolastico. Importante, dicono, che l'Idr sia significativo e che "lasci un segno".

Emerge, inoltre, una severa critica sia da parte degli esperti, sia da parte degli alunni sulla mancanza di motivazione in alcuni insegnanti, sulla trascuratezza nel portare avanti la propria missione, circa la superficialità con cui qualcuno si pone di fronte alla disciplina.

<sup>38</sup> *Ibid.*, 200.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*, 201.

<sup>41</sup> *Ibid.*



### 3.4. L'Idr regista animatore

M. Ferragina dichiara che, se lo studente si accorge che sei incapace di gestire la lezione, se capisce che non hai metodo, se c'è improvvisazione, "sei finito". Gli esperti intervistati affermano che un buon Idr è colui che sa coinvolgere gli alunni rendendoli protagonisti del loro processo di apprendimento, come un bravo regista. Le strategie didattiche possono essere varie e devono anche corrispondere alle particolari competenze dei singoli insegnanti, ma ciò che viene apprezzato di più è la capacità di adattare il copione (il programma) alle esigenze dei destinatari. Non è neppure sempre facile intercettare tali esigenze o essere sempre così innovativi, suscitare interesse e alimentare motivazioni è una sfida per ogni insegnante.

Per questo Cetera, rifacendosi ad un interessante testo di Recalcati,<sup>42</sup> afferma con convinzione che «se l'insegnante non sviluppa l'eros dell'insegnamento non è un bravo insegnante». Sostiene, infatti, che gli alunni, diversamente da com'erano nel '68, non sviluppano più un senso critico, al contrario, oggi "bevono" quello che tu dici e non hanno più motivi per "combattere". È importante, perciò, stabilire con loro una vivace relazione dialettica che provochi il loro interesse e li smuova dal loro torpore.<sup>43</sup>

Tuttavia, l'apprendimento degli alunni è oggi spesso distratto da una grande varietà di interessi e spesso la religione non rientra tra questi. M. De Luca fa notare infatti che, nonostante lo sforzo dei docenti di attivare percorsi contenutistici sequenziali, gli alunni fanno fatica a coglierne la logica sottostante. Sembra che non si accorgano dei collegamenti e vedano invece le cose in modo disconnesso tra loro: «Hanno come una mentalità a pezzi. Da un'ora all'altra si perde la continuità. Di fatto la progettazione c'è, la pianificazione c'è, però la difficoltà sta nel far percepire ai ragazzi questo grande lavoro educativo che ci sta dietro».<sup>44</sup>

In ogni caso, gli alunni sono soddisfatti quando il loro insegnante sa rendere la lezione interessante e coinvolgente, sono invece del tutto negativi con loro se si dimostra noioso e incapace di coinvolgerli.

Un Idr "regista" sa anche valutare il suo operato. Su questo aspetto gli esperti ritengono urgente una riflessione specifica, si avverte infatti generalmente che lo sviluppo della competenza valutativa viene un po' troppo trascurata.

Ognuno di questi profili tende a dare una precedenza a particolari competenze e questo dipende dalla personalità dell'insegnante, dal tipo di formazione pregressa, dalle condizioni scolastiche, dal grado scolastico. Il docente "umano" punta maggiormente sulle doti di relazionalità ma non deve perdere la professionalità e l'abilità didattica; il docente "esperto" pur valorizzando il suo sapere deve fare sempre i conti con la significatività degli argomenti e la capacità di apprendimento degli alunni; l'insegnante che punta molto sulla sua testimonianza di vita, deve avere una grande apertura mentale e capacità di intercettare i veri bisogni degli alunni; l'Idr "regista" sa gestire bene la classe come un "maestro di

<sup>42</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Super ET. Opera viva, Einaudi, Torino 2014.

<sup>43</sup> Cf. PERON, *L'insegnante*, 196.

<sup>44</sup> *Ibid.*, 198.

bottega”, ma deve avere chiari i suoi obiettivi per non perdere la ricchezza dei contenuti che vanno trasmessi e uno sguardo critico sulla realtà.

Certo è che lo sviluppo armonico e integrato delle molteplici competenze dell’Idr contribuiscono al raggiungimento dell’efficacia educativa.

La Chiesa, la scuola, ma in genere tutte le istituzioni educative hanno bisogno di insegnanti aggiornati, pensanti, e pieni di saggezza pedagogica che sappiano dare il loro contributo all’attuale società sempre più complessa e pluralista, che siano capaci di educare le nuove generazioni alla capacità di giudizio etico e cristiano, che si pongano come figure significative e autorevoli in un mondo in cui si sono persi i punti di riferimento valoriali e gli orizzonti di senso.

Per questo la formazione per l’Idr è permanente, sapendo bene che la qualità della disciplina e il suo futuro si giocano sulla qualità professionale del suo insegnante.

### **Religious Educator. A Profile between the ideal and the real**

#### **► ABSTRACT**

The article intends to focus on the ideal profile of the Religious Educator, comparing it with a profile that emerges from considerations made by pupils and expert trainers regarding their teaching practice. The research carried out in a sample of schools in Rome highlights the esteem in which Religious Educators are held today, but also the need for a constant confrontation with the educational and religious needs of the new generations in a society that has lost the points of reference.

#### **► KEYWORDS**

Competence, Professional Ethics, Profile, Religious Educator, School.

✉ [aperon@pfse-auxilium.org](mailto:aperon@pfse-auxilium.org)

## Potenzialità e limiti della formazione iniziale dell'Insegnante di religione.

Giordana Cavicchi\*

### ► SOMMARIO

Con la revisione del Concordato del 1984 e le successive intese fra Stato e Chiesa l'Insegnamento della religione cattolica (Irc) è andato definendosi come disciplina scolastica proposta da docenti qualificati che ricevono la formazione di base prevalentemente negli Istituti Superiori di Scienze Religiose (ISSR). L'articolo ripercorre il cammino di formazione dei piani di studio degli ISSR offrendo alcune piste di miglioramento sollecitate anche dai docenti che sperimentano in classe la validità della formazione iniziale ricevuta. La professionalità docente richiede una preparazione costante che deve coniugare formazione di base e *in itinere*: una sfida istituzionale.

### ► PAROLE CHIAVE

Didattica, Formazione iniziale, Professionalità docente, Ricerca.

\***Giordana Cavicchi:** Docente di Religione nella Scuola secondaria di II grado. Si occupa pure di formazione degli Insegnanti di Religione.

La formazione di base di un insegnante, e dunque dell'Idr (Insegnante di religione), è il tempo e il luogo della costruzione di una solida e motivata identità professionale ma è anche l'inizio di un percorso che dovrà continuare per tutto il periodo dell'attività. Forse la fase iniziale, come spesso accade nei processi di crescita, è la più delicata e complessa e può essere messa a dura prova proprio nei primi anni di impiego professionale quando, di fronte alle inevitabili difficoltà, è forte il rischio di perdere quanto si è acquisito per adeguarsi a modelli tradizionali, un po' desueti ma ancora molto diffusi che si rifugiano nella sicurezza dei contenuti da trasmettere.

D'altra parte la particolare complessità del momento storico, la fatica educativa che si acuisce nel clima di perdita di autorevolezza delle istituzioni, richiedono di formare insegnanti sempre più capaci di contribuire alla costruzione di identità solide e contemporaneamente aperte; insegnanti che sappiano educare gli alunni, secondo il diverso grado di scuola, a riconoscere criticamente le proprie radici culturali, a posizionare la propria cultura accanto e non contro le altre culture, a orientarsi esistenzialmente di fronte alla pluralità di modelli plausibili, a coniugare saperi e valori, competenze e ideali, identità personale e responsabilità sociale.

Si parla spesso di professionalità docente che non può racchiudersi in una deontologia che nel caso dell'Idr si arricchisce di una appartenenza ecclesiale speciale che ne sancisce l'idoneità alla professione stessa, né può essere interpretata semplicemente come un professionismo che attiene più alla compiutezza tecnica, efficientistica di un compito da svolgere, ma deve essere compresa in quell'eccezione valoriale che attiene alla relazionalità, alla motivazione e, perché no, alla vocazione.

Se questo deve essere il risultato della formazione di base dei docenti, particolare attenzione va posta all'orientamento oltre che alla preparazione: spesso nell'immaginario collettivo il "mestiere" dell'insegnante sembra facile, non sempre appetibile, spesso sottostimato o non compreso. Gli studenti che oggi si avvicinano agli studi teologici in vista di una professionalità hanno le connotazioni, le provenienze e le motivazioni più diverse: potrebbe essere utile un accompagnamento iniziale che favorisca un discernimento corretto.

In questo articolo vedremo come si è arrivati agli attuali percorsi di formazione di base degli Idr e in particolare ai percorsi degli ISSR, attualmente di gran lunga privilegiati, e quali possono essere i punti di forza e, in prospettiva, i miglioramenti da apportare.

### **1. Un po' di storia**

La revisione del Concordato fra Stato e Chiesa del 1984 e soprattutto la firma dell'Intesa, il 14 dicembre 1985, segnano l'inizio di una svolta per l'Irc e per la formazione dei docenti a esso preposti. Fino a quel momento gli insegnanti di religione erano per lo più sacerdoti, religiosi e religiose, i laici venivano inviati in

classe solo in via sussidiaria; l'insegnamento religioso non differiva dalla catechesi e non richiedeva nessun titolo o preparazione specifica.

Solo intorno agli anni '70, quando i docenti laici iniziavano a essere più numerosi, emergeva il problema della loro formazione e i direttori degli uffici catechistici (ancora non c'erano uffici specifici per l'Irc) cominciarono a proporre percorsi formativi avvalendosi anche delle numerose e diversificate iniziative che sorgevano in quegli anni in molte diocesi come risposta alle istanze di rivalutazione del laicato promosse dal Concilio Vaticano II.

È con il DPR 751/1985, con il quale entra in vigore l'Intesa, che vengono fissati i primi criteri<sup>1</sup> per l'organizzazione dell'insegnamento e il reclutamento dei docenti. Pur rimanendo invariato il riconoscimento dell'idoneità da parte dell'autorità ecclesiastica, per la prima volta venivano fissati i titoli di qualificazione professionali che sarebbero stati richiesti a partire dall'anno scolastico 1990-91 e coinvolgevano, di fatto, i laici.

La Conferenza Episcopale Italiana (CEI) si trovò nella necessità di erigere Istituti in grado di curare la preparazione dei docenti e con la Nota: *La formazione teologica nella Chiesa particolare*,<sup>2</sup> istituiva gli Istituti di scienze religiose (Isr) e forniva le coordinate fondamentali a cui avrebbero dovuto attenersi per assicurare la formazione necessaria all'insegnamento.

Con questo documento venivano chiaramente distinti i percorsi che rilasciavano i titoli accademici da altre iniziative formative a volte sacrificando queste ultime a favore degli Isr. Questo passaggio avvenne non senza qualche amarezza:

L'urgenza di fornire titoli agli insegnanti di religione concentrò le forze e le strutture negli Istituti. La scomparsa, quasi totale, di queste realtà più agili e creative, di cui peraltro i vescovi avevano dichiarato il valore e auspicato una sempre più larga diffusione, è stata una grossa perdita per le Chiese italiane: costituivano infatti una forma popolare di approccio alla teologia, un primo livello, in grado, almeno potenzialmente, di arricchire in modo più capillare la comunità cristiana.<sup>3</sup>

Questa prima fase di definizione della professionalità dell'Irc, che prevedeva titoli diversificati per i diversi gradi di scuola e anche la possibilità di titoli misti, statali ed ecclesiastici, è stata definitivamente superata dalla nuova Intesa firmata il 28 giugno 2012. Con il DPR 175 del 20 agosto 2012,<sup>4</sup> che rende esecutiva questa Intesa, entrano in vigore i nuovi titoli richiesti per l'Irc che sono tutt'ora validi.

<sup>1</sup> Cf. DPR 16/12/1985, n. 751: 1. Programmi dell'insegnamento della religione cattolica 2. Modalità di organizzazione dell'insegnamento della religione cattolica 3. Criteri per la scelta dei libri di testo 4. Profili della qualificazione professionale degli insegnanti di religione.

<sup>2</sup> Cf. CEI, *La formazione teologica nella Chiesa particolare*. Nota pastorale delle Commissioni per la Dottrina della fede, la catechesi e la cultura e per l'educazione cattolica, Roma 1985.

<sup>3</sup> M. MARCHESELLI - G. MATTEUZZI (Edd.), *Laici e teologia*, EDB, Bologna 1997, 96.

<sup>4</sup> Cf. DPR 20 agosto 2012, 175: Esecuzione dell'intesa tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Presidente della Conferenza episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, firmata il 28 giugno 2012 (12G0197) (GU Serie Generale n. 242 del 16-10-2012), entrata in vigore 31/10/2012.



Al n. 4,<sup>5</sup> vengono indicati:

1. Baccalaureato e licenza in teologia nelle sue varie specializzazioni.
2. Attestato di compimento del Corso di teologia in un seminario maggiore.
3. Laurea magistrale in Scienze religiose rilasciato dagli ISSR.
4. Licenza in Scienze bibliche o Sacra scrittura.
5. Licenza in Scienze dell'Educazione con specializzazione in "Educazione e religione".
6. Laurea magistrale in Scienze dell'Educazione con specializzazione in "Pedagogia e didattica della religione" e in "Catechetica e Pastorale giovanile".
7. Licenza in Missionologia.

Questi titoli sono rilasciati da Istituti riconosciuti dalla CEI e il cui elenco è depositato al Ministero dell'Istruzione e periodicamente aggiornato.

Con la riforma degli Isr che diventano Istituti Superiori di Scienze Religiose (ISSR) si è cercato di mettere ordine, a livello nazionale, alle diverse realtà diocesane e di uniformare i percorsi accademici di scienze religiose alla riforma universitaria che prevede, per l'insegnamento, un percorso di tre anni più due.

Con l'Istruzione sugli ISSR,<sup>6</sup> firmata il 28 giugno del 2008, la Congregazione per l'Educazione cattolica ha fissato le caratteristiche e i criteri per l'erezione degli ISSR e con la Nota<sup>7</sup> di ricezione della stessa la CEI nel 2009 ha dato piena attuazione al testo normativo.

Il 6 novembre 2012, con la circolare ministeriale n. 2969,<sup>8</sup> il MIUR fornisce alcuni chiarimenti e precisazioni circa la nuova Intesa e al punto 2 richiama l'attenzione sui corsi di indirizzo professionalizzanti che debbono essere presenti nel *curriculum studiorum* affinché il titolo di studio sia valido per accedere all'Irc e che devono quindi integrare i percorsi che non li prevedono: pedagogia e didattica, metodologia e didattica dell'Irc, teoria della scuola, legislazione scolastica e tirocinio dell'Irc.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, n. 4.2. Per l'insegnamento della religione cattolica si richiede il possesso di uno dei titoli di qualificazione professionale di seguito indicati: 4.2.1. Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado l'insegnamento della religione cattolica può essere affidato a chi abbia almeno uno dei seguenti titoli: a) titolo accademico (baccalaureato, licenza o dottorato) in teologia o nelle altre discipline ecclesiastiche, conferito da una Facoltà approvata dalla Santa Sede; b) attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un seminario maggiore; c) laurea magistrale in scienze religiose conseguita presso un Istituto superiore di scienze religiose approvato dalla Santa Sede. 4.2.2. Nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie l'insegnamento della religione cattolica può essere impartito: a) da insegnanti in possesso di uno dei titoli di qualificazione di cui al punto 4.2.1; b) da sacerdoti, diaconi o religiosi in possesso di qualificazione riconosciuta dalla Conferenza episcopale italiana in attuazione del can. 804, par. 1, del Codice di diritto canonico e attestata dall'ordinario diocesano. L'insegnamento della religione cattolica può essere altresì impartito, ai sensi del punto 2.6, da insegnanti della sezione o della classe purché in possesso di uno specifico Master di secondo livello per l'insegnamento della religione cattolica approvato dalla Conferenza episcopale italiana.

<sup>6</sup> Cf. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, Città del Vaticano, 28 giugno 2008.

<sup>7</sup> Cf. CEI, *Nota di ricezione dell'Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze religiose*, Roma, 30 settembre 2009.

<sup>8</sup> Cf. MIUR, *Circolare ministeriale 2989*, Roma, 6 novembre 2012.

Oggi dunque l'Irc può essere affidato a coloro che siano in possesso di qualificazione professionale adeguata e ovviamente siano riconosciuti idonei dalla competente autorità ecclesiastica.

Ma quali sono gli Istituti che possono rilasciare i titoli? L'ultimo elenco aggiornato è fornito dal Ministero dell'Istruzione con il decreto del luglio 2020<sup>9</sup> ed è articolato in tre capitoli:

I. Facoltà teologiche italiane con all'interno la lista degli Istituti affiliati, aggregati, incorporati e collegati con le Facoltà teologiche.

II. Pontificie Università e Istituzioni accademiche presenti in Roma e, all'interno, le Facoltà con gli eventuali Istituti affiliati, aggregati, incorporati e collegati.

III. Altre Istituzioni accademiche.

Tutto il territorio nazionale è ben servito: ogni Facoltà teologica, oltre a diversi Istituti affiliati, ha anche diversi ISSR collegati, distribuiti in varie città. Gli studenti che intraprendono il corso di studi in vista dell'Irc frequentano, per la quasi totalità, gli ISSR, perciò è su questi ultimi che concentriamo la nostra attenzione.

## 2. Il piano di studi

L'Istruzione sugli ISSR, già citata, distingue lo studio della teologia e delle scienze religiose in due percorsi: quello delle Facoltà teologiche che «ha lo scopo di fornire una conoscenza completa e organica di tutta la teologia»,<sup>10</sup> richiesta per la preparazione al sacerdozio; quello degli ISSR che offre «la conoscenza degli elementi principali della teologia e dei suoi necessari presupposti filosofici e complementari delle scienze umane»,<sup>11</sup> per la formazione religiosa dei laici e la qualificazione dei docenti di religione. Dunque per i percorsi accademici degli ISSR si prevede non uno studio completo e organico della teologia ma una conoscenza degli elementi principali supportati dalla filosofia e dalle scienze umane.

La suddetta Istruzione all'art. 24<sup>12</sup> fornisce un quadro di riferimento generale circa le discipline che non debbono mancare nel curriculum degli ISSR e ogni Istituto, pur rispettando l'Istruzione e la nota CEI di recezione della medesima, costruisce la propria offerta formativa in autonomia dando luogo a un quadro nazionale abbastanza diversificato.

<sup>9</sup> Cf. DM 70 del 24/7/2020.

<sup>10</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose, Introduzione*, n. 2.

<sup>11</sup> *Ibid.*, n. 3.

<sup>12</sup> *Ibid.*, Art. 24. § 1. Nel primo ciclo devono essere trattate tutte le fondamentali discipline filosofiche e teologiche, in modo tale che al titolo conclusivo del Baccalaureato corrisponda la completezza del percorso. Concretamente il programma degli studi del primo ciclo deve prevedere le seguenti discipline: a) Storia della Filosofia; b) Filosofia sistematica; c) Sacra Scrittura; d) Teologia fondamentale; e) Teologia dogmatica; f) Teologia morale; g) Teologia spirituale; h) Teologia Liturgica; i) Patrologia e Storia della Chiesa; j) Diritto Canonico. § 2. Nel secondo ciclo, oltre ai corsi riferiti ad alcune delle menzionate discipline, in specie quelle propriamente teologiche, alle esercitazioni, ai corsi opzionali e ai seminari, devono essere proposti i corsi delle discipline caratterizzanti l'indirizzo di specializzazione.

Le discipline delle aree sistematica, biblica, storica e filosofica occupano interamente il triennio mentre il biennio presenta le discipline professionalizzanti e alcuni approfondimenti teologici, di etica, di arte, o legati al territorio come, ad esempio “storia della Chiesa locale”.

Dall’analisi delle offerte formative dei vari Istituti si può vedere come discipline simili siano diversificate per numero di ore, per crediti e anche dal punto di vista metodologico, affiancando alla più diffusa lezione frontale momenti seminariali, lavori in gruppo, o siano addirittura suddivise in più corsi e/o laboratori. D’altra parte la già citata Istruzione per gli Idr raccomanda espressamente di adottare «specifici strumenti di studio, metodi pedagogici e l’impiego di energie per un apprendimento e un’applicazione didattica differenti da quelli che vengono richiesti dalle Facoltà di teologia»,<sup>13</sup> ma non obbliga a percorsi specifici. Con uno sguardo generale ed esterno non è possibile verificare l’esatta congruenza dei piani di studio dei diversi ISSR, ma certo viene da chiedersi se la frammentazione dei corsi non possa creare disorientamento rispetto all’epistemologia della disciplina.

Una recente ricerca compiuta sui quattro ISSR dell’Emilia Romagna,<sup>14</sup> seppur circoscritta, ha messo in evidenza come il cammino di definizione dei piani di studio non sia ancora concluso, anzi sia attento a ricercare strategie che possano rendere i corsi più efficaci facilitando il dialogo e la collaborazione fra docenti di discipline affini, più interattivi per favorire l’apprendimento e aiutare gli studenti a fare sintesi.<sup>15</sup>

L’indagine, appena citata, aveva come obiettivo quello di verificare, da un lato, se l’offerta formativa degli ISSR dell’Emilia Romagna rispondesse alla *mission* di formare Idr competenti e professionalmente preparati, dall’altro di indagare le rappresentazioni e i vissuti di quanti hanno usufruito o stavano usufruendo di questa formazione. L’indagine è stata compiuta lavorando su due fronti: i docenti degli ISSR da un lato e, dall’altro, gli Idr in servizio nelle scuole della regione e gli studenti iscritti alla laurea magistrale negli anni in cui si è svolta la ricerca (a.a.2019/20). Per quanto riguarda l’offerta formativa degli Istituti sono stati esaminati i programmi dei singoli corsi dell’ambito pedagogico-didattico e un’auto-descrizione della propria attività rivolta a tutti i docenti del biennio di specializzazione.<sup>16</sup>

Dalle risposte emerge che

Il profilo di un corpo docente culturalmente preparato, che riflette criticamente sulla complessità odierna, teso a favorire la sintesi nei propri studenti di fede-cultura-vita. Aperto al dialogo e al coinvolgimento, che non disdegna di mettersi in gioco con una didattica attiva. Un corpo docente che tuttavia pare lavorare di più sulle conoscenze che sulle competenze.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> *Ibid.*, Introduzione, n. 4.

<sup>14</sup> Cf. P. TRIANI - C. LISIMBERTI (Edd.), *La didattica dell’IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze Religiose*, Terra Santa, Milano 2021.

<sup>15</sup> Cf. *Ibid.*, 81-84.

<sup>16</sup> Cf. *Ibid.*, 85-115.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 109.

## 2.1. Validità dei corsi di formazione

La validità di un percorso di studi può essere verificata solo alla sua “messa alla prova” dai docenti che, in classe, sperimentano conoscenze, abilità e competenze acquisite durante la formazione iniziale. La letteratura e le ricerche intorno all’ora di religione difficilmente si occupano esclusivamente della formazione iniziale dei docenti, generalmente indagano e riflettono sull’Irc, sulla sua definizione epistemologica, sulla sua tenuta, sulla sua confessionalità e, in seconda battuta, sulla figura dell’Idr e la sua formazione, tuttavia è possibile reperire dati molto interessanti in diversi lavori.

Già prima della riforma degli Isr, quando la preparazione dei docenti di religione avveniva con percorsi triennali o quadriennali, gli Idr si ritenevano, in larga maggioranza, soddisfatti<sup>18</sup> della preparazione di base ricevuta e la soddisfazione cresceva con il grado di scuola: erano più soddisfatti i docenti delle superiori rispetto a quelli della scuola dell’infanzia. Tutti i docenti erano d’accordo sul fatto che gli aspetti da migliorare fossero quelli relativi all’area pedagogica e didattica. Questo dato è comprensibile se si pensa che i corsi di formazione professionalizzanti, già citati, sono stati resi obbligatori solo per i nuovi ISSR mentre le aree, teologica, biblica, storica e filosofica, erano già abbastanza strutturate tanto da fornire una certa sicurezza contenutistica agli Idr.

Nella quarta *Indagine nazionale sull’insegnamento della religione* pubblicata nel 2017 poco più del 6% dei docenti intervistati<sup>19</sup> aveva conseguito uno dei nuovi titoli rilasciati dagli ISSR, quindi gli insegnanti in servizio erano ancora in larga maggioranza formati nei vecchi ordinamenti, non è perciò ancora possibile verificare l’esito della riforma. La soddisfazione per la formazione di base ricevuta rimane ampiamente positiva: «Più del 92% dei docenti infatti si dichiara molto o abbastanza soddisfatto del proprio percorso di formazione di base».<sup>20</sup> Anche la differenza di soddisfazione fra gradi di scuola diversi sembra superata se si esclude la scuola dell’infanzia, che evidentemente non trova nella formazione iniziale le risorse adeguate ad affrontare le sfide educative di questa fascia di età dei bambini.

Nella ricerca curata da Triani e Lisimberti sugli ISSR dell’Emilia Romagna, già citata, il giudizio degli insegnanti in servizio sulla validità della formazione di base ricevuta nel biennio specialistico è stato indagato con un questionario articolato,<sup>21</sup> che prendeva in considerazione i corsi, i laboratori e il tirocinio e per i quali veniva chiesto quanto erano stati utili rispetto: alla preparazione teologica, ad affrontare i contenuti dell’insegnamento scolastico, a conoscere le dinamiche

<sup>18</sup> Cf. G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALTELLI (Edd.), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine sull’Insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (TO) 2005.

<sup>19</sup> Cf. S. CICALTELLI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull’insegnamento della religione cattolica in Italia a trent’anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017, 97.

<sup>20</sup> *Ibid.*, 100.

<sup>21</sup> Cf. TRIANI - LISIMBERTI (Edd.), *La didattica dell’IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 340-348.

pedagogiche, ad acquisire competenze didattiche, progettuali, valutative, comunicative e relazionali, sia con gli alunni che con gli adulti (colleghi e genitori), e quanto avessero sviluppato interesse per la ricerca.

Senza ripercorrere l'analisi puntuale e dettagliata delle risposte,<sup>22</sup> che fornisce un quadro molto interessante, si può dire che gli insegnanti reputano di aver ricevuto una preparazione disciplinare molto buona e una conoscenza delle dinamiche educative, dei processi cognitivi degli alunni e delle metodologie didattiche di poco inferiore ma sempre positiva. Rispetto alle competenze relazionali, soprattutto con gli adulti, e alle competenze progettuali e valutative è risultato più efficace il tirocinio rispetto ai corsi e ai laboratori.

Circa gli ambiti di miglioramento gli insegnanti, peraltro come nelle precedenti ricerche, suggeriscono di dare più spazio alla didattica e alla formazione di competenze psicologiche e relazionali, chiedendo espressamente non una formazione "teorica" ma concreta e pratica anche specifica per i diversi gradi di scuola, in modo particolare per la scuola dell'infanzia, dove la traduzione didattica dei contenuti teologici richiede particolari abilità.

Se questa è l'autovalutazione degli insegnanti, diversa può essere la riflessione di un direttore dell'ufficio per l'Irc che, trovandosi nella condizione di dover verificare l'idoneità all'insegnamento, può incappare in scoperte anche deludenti circa la preparazione di base degli aspiranti insegnanti. È quanto racconta don Filippo Morlacchi, già direttore dell'ufficio scuole e Irc di Roma.<sup>23</sup> Per la sua esperienza, gli aspiranti all'idoneità hanno spesso rivelato lacune, anche gravi, non imputabili esclusivamente alla formazione di base offerta dagli ISSR, ma che, secondo Morlacchi, iniziano già nella scuola che non riesce a preparare studenti in grado di affrontare percorsi accademici. A partire da questo quadro ecco che cosa chiederebbe agli ISSR:

Una selezione onesta, rigorosa e tempestiva, perché è crudele ingiustizia alimentare illusioni; una presentazione organica dei misteri della fede, che favorisca l'elaborazione di una sintesi organica e personale; un itinerario che favorisca la maturazione di personalità credenti, oltre che pensanti, in grado di vivere l'Irc come un vero e proprio ministero ecclesiale, per il bene degli alunni.<sup>24</sup>

## 2.2. Il tirocinio

Il tirocinio<sup>25</sup> è forse una delle più grosse novità introdotte dalla riforma degli ISSR,<sup>26</sup> e crediamo meriti una considerazione a parte per la rilevanza che riveste nella formazione professionale dei futuri Idr. Già nel 2005 Carlo Nanni

<sup>22</sup> *Ibid.*, 117-174.

<sup>23</sup> Cf. F. MORLACCHI, *La didattica dell'Irc e il mondo della scuola*, in I. SANNA - A. TONIOLO (Edd.), *Quale teologia per quale Chiesa? Il ruolo della teologia nella pastorale*, EDB, Bologna 2017, 255-274.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 274.

<sup>25</sup> Per una visione più dettagliata del percorso del tirocinio si veda la nota: CEI, *Indicazioni sul tirocinio per l'Irc*, Roma, 24 luglio 2013. Per un approfondimento del tema del tirocinio nell'Irc si può vedere: V. ANNICCHIARICO (Edd.), *Il tirocinio formativo attivo dell'insegnamento della religione cattolica*, Ed. Viverein, Bari 2014.

<sup>26</sup> Cf. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, n. 25.



diceva che «il tirocinio può offrire significative opportunità di formazione, intensificare e rendere proficuo il rapporto tra teoria e prassi, oltre che favorire un incontro destinato ad arricchire sia la cultura accademica che quella che viene elaborata in situazione educativa».<sup>27</sup>

Nella quarta Indagine nazionale sull'Irc veniva esplorato anche questo aspetto innovativo del percorso di formazione iniziale degli Idr e l'85% degli intervistati lo riteneva utile.<sup>28</sup>

Tutti i piani di studio degli ISSR prevedono il tirocinio ma nelle forme più svariate, non sempre deducibili dall'offerta formativa. Normalmente è previsto nel biennio della laurea magistrale, a volte in un solo anno, più spesso distribuito nei due anni. Comprende sempre una parte teorica e una parte pratica/laboratoriale, ma il numero di ore complessivo e anche i crediti possono essere diversi.

Nella ricerca sugli ISSR dell'Emilia Romagna è emerso che «per la sua funzione di orientamento professionale il tirocinio potrebbe essere opportunamente anticipato, almeno in parte, anche già al triennio, aumentando il numero di ore in modo da permettere una esperienza in tutti i gradi di scuola, che non sempre è possibile in un unico anno accademico».<sup>29</sup>

Quando il tirocinio è l'incontro dello studente con l'esperienza dell'Irc in classe, diventa il momento più concreto di confronto diretto con la professione, per cui risulta fondamentale che sia organizzato nel miglior modo possibile. Sono tre i soggetti coinvolti nel corso di tirocinio, oltre alla Facoltà che ha il compito di redigere la convenzione: l'ISSR con il docente coordinatore, l'Istituzione scolastica che accoglie lo studente e l'Ufficio diocesano per l'Irc che conosce i suoi Idr ed è in grado di segnalare i docenti più adatti a svolgere il ruolo di mentore o docente accogliente. Perché l'efficacia e il successo di un tirocinio dipendono in larga misura dal docente accogliente, dalla sua vocazione professionale, dal coraggio e dalla disponibilità a mettersi in gioco, dall'umiltà con cui è disposto ad accompagnare un futuro Idr, sapendo di aver tanto da dare ma anche tanto da ricevere da un "quasi" collega fresco di studi, di entusiasmo e di voglia di cominciare.

Il tirocinio, per le sue necessità organizzative, è un ottimo ponte fra ISSR e uffici per l'Irc, fra vecchi e nuovi docenti di religione, fra esperienza professionale e studi aggiornati, un'occasione e una risorsa da utilizzare al massimo e al meglio.

### 2.3. *Didattica a distanza*

Non possiamo esimerci dal prendere in considerazione la didattica a distanza, dentro la quale la scuola è stata catapultata improvvisamente dal virus Covid-19.

La formazione a distanza non è recente, nasce con la posta cartacea e si sviluppa con la nascita degli strumenti telematici e ancor più con l'apporto di

<sup>27</sup> C. NANNI, *La formazione degli Idr. Esigenze e prospettive*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALATELLI (Edd.), *Una disciplina in evoluzione*, 159.

<sup>28</sup> Cf. G. CAVICCHI, *La formazione degli insegnanti di religione*, in CICALATELLI - MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova*, 108.

<sup>29</sup> P. TRIANI - C. LISIMBERTI (Edd.), *La didattica dell'IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 114.

internet. Non è una novità neppure per gli ISSR, che nel processo di riordino e poi di accorpamento a livello regionale di diversi Istituti si erano già attrezzati per attivare la formazione a distanza, FAD, e consentire la partecipazione a coloro che risiedono in luoghi distanti dai centri di formazione.<sup>30</sup> La pubblicazione della *Veritatis Gaudium*<sup>31</sup> e successivamente le restrizioni imposte dalla pandemia hanno portato alla più recente stesura della *Istruzione per l'applicazione della modalità dell'insegnamento a distanza nelle Università/Facoltà ecclesiastiche*.<sup>32</sup>

La formazione a distanza non è, oggi, un problema tecnologico, organizzativo, ma una questione di didattica, di metodologie di erogazione del servizio e di strategie che consentano un apprendimento adeguato, una interazione fra docente e studente ma anche fra studenti, una verifica costante del processo di insegnamento-apprendimento che permetta, anche *in itinere*, di modificare il progetto stesso per renderlo sempre più rispondente ai bisogni formativi degli studenti. È troppo presto per verificare l'incidenza della formazione a distanza di questi tre anni di pandemia, anche se la prima rilevazione, circoscritta (riguardava un solo semestre), fatta durante la ricerca sugli ISSR dell'Emilia Romagna, ha dato esito positivo: «Anche l'erogazione a distanza dei corsi non pare averne inficiato la qualità».<sup>33</sup>

C'è però una esigenza che precede la formazione a distanza e che si è solo acuita in questi tre anni, ed è quella di studiare e sperimentare la didattica digitale per utilizzarla nello specifico dell'Irc. Alcuni Istituti offrono corsi sulla multimedialità, sull'utilizzo di particolari risorse spendibili, per esempio, con le Lavagne Interattive Multimediali (LIM), ormai presenti in tutte le scuole, ma è indispensabile approfondire questi temi e soprattutto comprendere quali processi di apprendimento vengono attivati con queste metodologie per una didattica sempre più efficace.

### Conclusioni

In questi quasi quarant'anni di presenza nella scuola italiana l'Irc è andato lentamente definendosi come disciplina che arricchisce il curriculum scolastico di un respiro esistenziale oltre che culturale, respiro di cui i ragazzi hanno bisogno e che attendono. La sua evoluzione normativa dal vecchio insegnamento religioso ne ha cambiato la legittimazione, i contenuti e le finalità, e oggi l'Irc guarda con sempre maggiore attenzione ai veri bisogni educativi e non solo formativi dei ragazzi che incontra.

Già nel 1991 la CEI diceva che «l'Irc non può essere ridotto a una serie di informazioni neutre sul dato religioso, e nemmeno può essere legato solo agli interessi momentanei e diversi dei giovani»<sup>34</sup> ma dovrà essere quel laboratorio di

<sup>30</sup> Cf. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Norme sulla formazione sincrona a distanza (FAD) negli Istituti superiori di Scienze religiose*, Città del Vaticano, 14 settembre 2015.

<sup>31</sup> Cf. FRANCESCO, *Veritatis Gaudium. Costituzione apostolica circa le Università e le Facoltà teologiche*, Città del Vaticano, 8 dicembre 2017.

<sup>32</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione per l'applicazione della modalità dell'insegnamento a distanza nelle Università/Facoltà ecclesiastiche*, Città del Vaticano, 13 maggio 2021.

<sup>33</sup> TRIANI - LISIMBERTI (Edd.), *La didattica dell'Irc tra scuola e Istituti Superiori di Scienze Religiose*, 274.

<sup>34</sup> CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, Roma 1991, n. 17.

cultura e umanità,<sup>35</sup> che può aiutare la scuola a coltivare fiducia e speranza perché i giovani possano costruire un futuro migliore.

Ecco allora che il curriculum professionale di un Idr deve prevedere:

- Una formazione generale di base che consenta un approccio scientifico ai saperi, una lettura critica dei diversi contesti socio-culturali, una categorizzazione interpretativa dei problemi educativi e pedagogici che incontra.

- Una formazione disciplinare ma anche didattica, progettuale, relazionale, multimediale, che gli permetta di declinare le competenze biblico-teologiche in percorsi di insegnamento-apprendimento significativi ed efficaci per i propri alunni/studenti.

- Una appartenenza ecclesiale frutto di studio e di discernimento.

Ciò che distingue i corsi di scienze religiose degli ISSR è la possibilità di fare sintesi tra fede e cultura, di indagare come le verità assolute si siano incarnate nella storia e siano giunte fino ai giorni nostri, trasmesse a volte non senza errori, e oggi influenzino, anche indirettamente, la realtà religiosa del nostro tempo. In estrema sintesi mentre la teologia ha carattere più speculativo, le scienze religiose si occupano più specificamente dello studio della "storia degli effetti",<sup>36</sup> mantenendo il rigore scientifico e lo spirito ermeneutico propri della teologia, armonizzati con i metodi delle scienze umane, per consentire agli Idr di rispondere agli interrogativi esistenziali, etici e culturali dei giovani ai quali si rivolgono.

Se i percorsi degli ISSR sono di gran lunga i più scelti come preparazione di base dai futuri Idr è evidente che meglio rispondono alle esigenze di questa professionalità, ma vanno tenute presenti le sollecitazioni emerse nelle diverse indagini che possono e debbono migliorare l'offerta formativa.

Una delle richieste più frequenti è quella di ricevere, durante la formazione iniziale, maggiori competenze rispetto all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria, richiesta più che comprensibile se si pensa che per gli altri docenti esiste una formazione universitaria specifica per questi gradi di scuola, che differisce dalla formazione dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. L'Idr che esce con la laurea magistrale in Scienze religiose può insegnare in tutti i gradi di scuola: laboratori a carattere pedagogico-didattico diversificati per i diversi ordini di scuola potrebbero colmare questa lacuna.

Un'altra attenzione particolare è stata da sempre rivolta al tirocinio, che rappresenta il momento più alto di incontro con la professionalità agita e permette di mettere a confronto teoria e pratica: consentire un'esperienza distesa nel tempo, in tutti i gradi di scuola, magari anticipandola già al triennio, permetterebbe ai futuri docenti di coniugare apprendimento teorico e istanze concrete della professionalità docente.

C'è poi l'aspetto della collaborazione istituzionale fra ISSR e uffici diocesani per l'Irc, che è un presupposto fondamentale per la formazione permanente, di base e in servizio degli Idr. Solo questa sinergia può garantire una formazione accademica, spirituale ed ecclesiale indispensabile per «raggiungere traguardi di

<sup>35</sup> Cf. BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti all'incontro degli Insegnanti di religione cattolica*, Città del Vaticano, 25 aprile 2009.

<sup>36</sup> Cf. C. BISSOLI, *La categoria ermeneutica "storia degli effetti" e la lettura della Bibbia. Prospettive educativo-didattiche*, in «Orientamenti Pedagogici» 49 (2002) 3, 97-107.

matura e comprovata professionalità [che] è uno degli scopi primari della formazione e dell'aggiornamento dei docenti di religione». <sup>37</sup>

La professionalità dell'Irc esige che egli sappia coniugare una fede profonda curata e coltivata, garanzia di coerenza con ciò che insegna e quindi di credibilità e autorevolezza, con una laicità matura, libera da pregiudizi, attenta ai continui mutamenti della società e della scuola, e in grado di garantire la presenza dell'Irc nella scuola come disciplina significativa: questo deve essere l'obiettivo prioritario della formazione iniziale.

### Potentiality and limitations of the Initial formation of Religious Educators.

#### ► ABSTRACT

With the revision of the Concordat of 1984 and the subsequent agreements between State and Church, the Catholic Religious Education (CRE) has been defined as a school discipline proposed by qualified teachers who receive basic training mainly in the Higher Institutes of Religious Sciences (ISSR). The article traces the path of the formation of the study plans of the ISSR, offering some paths for improvement also requested by teachers who test the validity of the initial formation received in the classroom. Teaching professionalism requires constant preparation which must combine basic and ongoing training: an institutional challenge.

#### ► KEYWORDS

Initial Formation, Research, Teaching, Teaching Professionalism.

✉ [giordana.cavicchi@gmail.com](mailto:giordana.cavicchi@gmail.com)

<sup>37</sup> CEI, *Insegnare religione cattolica oggi*, n. 19.

## **Il paradigma dell'insegnante-professionista riflessivo. Fondamenti teorici**

Dariusz Grądział\*

### ► SOMMARIO

La formazione degli insegnanti costituisce uno dei più significativi ambiti della ricerca didattica, pedagogica e sociologica. Modelli di sviluppo professionale proposti al riguardo, oltre a prendere in considerazione le esigenze disciplinari e metodologiche, analizzano anche le condizioni personali e istituzionali da cui dipendono le effettive possibilità di intraprendere e di realizzare una tale formazione. Il presente testo cerca di delineare le basi teoriche del *professionista riflessivo*. Si intende proporre un riferimento epistemologico valido su cui fondare e realizzare il proprio sviluppo professionale. La peculiarità della proposta sta nel fatto che sottolinea il valore formativo della riflessione e delle attività lavorative quotidiane. Per costruire il quadro teorico vengono riportati riferimenti di alcuni degli studi più significativi al riguardo, a partire da quelli di John Dewey e Donald Schön.

### ► PAROLE CHIAVE

Dewey J., Esperienza, Formazione degli insegnanti, Pratica, Professionista riflessivo, Riflessione, Schön D.

\* **Dariusz Grądział:** Professore straordinario della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Docente di Didattica.



## Introduzione

Le tecnologie informatiche impongono mutamenti drastici nel modo di vivere, di crescere, di lavorare e di apprendere. Quando la società subisce cambiamenti così veloci, emergono particolari pressioni per migliorare l'allineamento tra il sistema educativo e questi cambiamenti. Le strategie di insegnamento e di sviluppo professionale devono cambiare per far fronte ai cambiamenti quotidiani.

La formazione degli insegnanti si è evoluta insieme alla società. Le competenze professionali, digitali e interpersonali, insieme all'apprendimento permanente, sono diventate caratteristiche fondamentali di cui avranno bisogno i futuri insegnanti. La domanda che nasce, però, riguarda sempre le effettive possibilità formative di cui gli insegnanti possono usufruire lungo la loro carriera professionale. Da una parte affrontano l'impegno lavorativo legato alla preparazione e alla realizzazione delle lezioni, dall'altra sentono il bisogno di formazione personale per cui bisogna trovare anche tempo e risorse.

Il presente testo cercherà di riflettere sulla modalità formativa a cui tutti possono avere accesso. Essa consiste nel valorizzare l'attività lavorativa stessa che si realizza ogni giorno in aula. Esistono vari modelli che propongono una fondazione epistemologica e metodologica al riguardo. Si pensi, ad es., alle basi teoriche delle *comunità di pratica*,<sup>1</sup> alle qualità formative delle *comunità di ricerca*,<sup>2</sup> oppure alle potenzialità di sviluppo che offre il concetto del *professionista riflessivo*.<sup>3</sup> Il presente contributo si soffermerà soprattutto su quest'ultimo, cercando di delineare le linee fondative dell'autoformazione che si basa sull'esperienza e sulla riflessione.

Ideatori della pratica riflessiva, come John Dewey, Donald Schön e altri, dimostrano che gli insegnanti possono generare la conoscenza e sviluppare la competenza riflettendo sulle loro esperienze e pratiche lavorative. Possono scoprire da soli come realizzare i progressi professionali. La metodologia, che è a portata di tutti, consiste, appunto, nella pratica riflessiva. Gli strumenti che possono aiutare a realizzare questa forma sono, ad es., un *portfolio*, la scrittura autobiografica, gruppi critici con altri insegnanti, oppure anche una ricerca più strutturata sul loro lavoro.

La prospettiva di fondo è, però, che gli insegnanti non possono percepire il proprio lavoro solo in termini di trasmissione del sapere o di creazione delle condizioni di apprendimento. Non possono considerarsi semplici agenti dello Stato o di altre istituzioni, oppure esecutori passivi dei dettami dei così detti "esperti". È falsa la convinzione secondo cui la conoscenza dell'insegnamento

<sup>1</sup> Cf. E. WENGER, *Comunità di pratica*, Cortina, Milano 2006.

<sup>2</sup> Cf. D.R. GARRISON, *E-Learning in the 21st Century. A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, Routledge, New York 2017.

<sup>3</sup> Cf. D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Routledge, London - New York 1983.

debba essere generata solo dai ricercatori accademici e che la responsabilità professionale degli insegnanti sia solo quella di utilizzare questa conoscenza. Si cercherà di mettere in rilievo, quindi, che esistono robuste basi teoriche su cui fondare la crescita della *agency* personale e professionale degli insegnanti, e che ci sono solidi orientamenti per una valutazione critica e continua delle proprie attività in aula al fine di sviluppare e migliorare le proprie competenze.

### 1. L'insegnamento riflessivo secondo John Dewey

John Dewey, considerato uno dei “padri fondatori” delle idee sulla *pratica riflessiva* e sulle fonti del pensiero educativo, riteneva che l'istruzione tradizionale, così come veniva praticata negli Stati Uniti tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, fosse rigida, statica e inadeguata alla società e all'economia in rapido sviluppo dell'epoca.<sup>4</sup> Proponeva, invece, un'educazione incentrata sul bambino e un'educazione che valorizza l'esperienza. Come sfondo principale per le sue intuizioni, egli apprezzava molto la logica del pragmatismo e il valore della democrazia. Il pragmatismo lo portò a evidenziare l'importanza delle conseguenze, che sono risultato dell'esperienza personale riflettuta. Le idee sulla democrazia, invece, mettevano in risalto quanto l'educazione incentrata sul bambino debba favorire la possibilità di sviluppare il pensiero riflessivo. In *How We Think* egli afferma:

Il pensiero è l'unico metodo per sfuggire all'azione puramente impulsiva o di routine. Un essere privo di capacità di pensiero è mosso solo dagli istinti e dagli appetiti, così come sono richiamati dalle condizioni esteriori e dallo stato interno dell'organismo. Un essere così mosso è, per così dire, spinto da dietro.<sup>5</sup>

Una persona senza la capacità di riflessione rischia di essere semplicemente reattiva: le cose le accadono e non è essa a farle accadere. Per quanto riguarda l'apprendimento, quindi, gli insegnanti dovrebbero creare molte occasioni affinché gli studenti possano esercitarsi nella riflessione su ciò che studiano. Loro stessi, invece, dovrebbero impegnarsi continuamente per passare da un'azione di *routine* a un'azione riflessiva, caratterizzata dalla deliberazione e dall'autovalutazione.

Dewey ha definito questo tipo di pensiero come «il tipo di pensiero che consiste nel rigirare un argomento nella mente e nel prenderlo in seria e consecutiva considerazione».<sup>6</sup> Il pensiero riflessivo, continua il filosofo americano, non è un pensiero spontaneo o un tipo di pensiero che sogna a occhi aperti. Consiste invece in una considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che la sostengono e delle ulteriori conclusioni a cui tende. Il pensiero riflessivo è anche consecutivo, nel senso che le idee si susseguono logicamente e dipendono sia dalle idee precedenti sia da quelle successive per la loro utilità. La base sostanziale per questo tipo di riflessività è data dall'esperienza. Di conseguenza, è la riflessione sulle esperienze

<sup>4</sup> Cf. T. RUSSELL – H. MUNBY (Edd.), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*, The Falmer Press, New York 1992.

<sup>5</sup> J. DEWEY, *How We Think*, Endymion Press, New York 1910, 14.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 6.

che porta all'apprendimento: la consapevolezza sulle realtà vissute porta alle conoscenze e scoperte personali.

### 1.1. *L'esperienza come stimolo della pratica riflessiva*

Nella convinzione di Dewey, la pratica riflessiva dev'essere un pensiero sull'azione, ma non solo generalmente: deve riguardare l'esperienza particolare e concreta. Vediamo quest'enfasi in un esempio: «Un bambino che si è bruciato teme il fuoco; la conseguenza dolorosa enfatizza la necessità di una corretta inferenza molto più di quanto lo farebbe un discorso erudito sulle proprietà del calore». <sup>7</sup> Tuttavia, come abbiamo detto, l'esperienza è solo il primo passo. Secondo Dewey, l'origine del pensiero è dato da una certa perplessità, da una confusione o un dubbio. Il pensiero non è un caso di “combustione spontanea”, non si verifica solo in base a “principi generali”. C'è qualcosa che lo provoca o lo evoca. È, quindi, a partire da un'esperienza particolarmente inquietante, che si pensa in modo riflessivo. <sup>8</sup>

Vari studi odierni confermano che questo riguarda in modo particolare le persone adulte e le loro esperienze lavorative. Thomas Farrell, esponendo il ruolo della riflessione nel miglioramento della pratica professionale dell'insegnante, afferma che «l'esperienza in sé non è in realtà 'il più grande insegnante', perché non impariamo tanto dall'esperienza quanto dalla riflessione su di essa». <sup>9</sup>

Parlando della situazione problematica come base della riflessione, quindi, intendiamo il corso di un'azione, realmente sviluppata o solo pensata, in cui ci si imbatte in un ostacolo, in una difficoltà, quando non si sa come andare avanti. È il momento in cui nasce l'esigenza di fermarsi a riflettere e a pensare. Comincia ad attivarsi, appunto, il pensiero riflessivo, cioè la ricerca delle vie di soluzione, del come superare l'ostacolo, del come continuare il cammino. Invece di scoraggiarsi e di sentirsi indotti dalla situazione a rinunciare, quest'ostacolo diventa una provocazione intellettuale. Ma, per essere tale, la sfida deve essere vissuta soggettivamente, deve essere percepita come possibile da affrontare con qualche speranza di successo.

Ha ragione Dewey, quindi, quando afferma che lo stimolo al pensiero nasce solo se si indaga sul significato di ciò che è accaduto. I dati a disposizione in una situazione di dubbio o di perplessità, però, non possono fornire in modo diretto la soluzione al problema pratico in questione. Quali sono, quindi, le fonti del suggerimento? Per Dewey è stato chiaro che l'esperienza passata è una fonte di conoscenze rilevanti che la persona può avere a disposizione. Se la persona ha avuto una certa dimestichezza con situazioni simili a quelle sperimentate attualmente e se ha avuto a che fare con materiale dello stesso tipo in precedenza, si

<sup>7</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>8</sup> Cf. J. DEWEY, *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, DC Heath and Company, Boston 1933, 14-15.

<sup>9</sup> T.S.C. FARRELL, *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*, Corwin Press, Thousand Oaks 2004, 7.

presenteranno suggerimenti più o meno adatti e utili su come affrontare la situazione. Ma se non c'è stata un'esperienza analoga, la confusione rimane solo confusione.<sup>10</sup>

L'idea di Dewey può essere spiegata ulteriormente tenendo conto dei processi di apprendimento nella prospettiva piagetiana. Nel corso della vita le nostre esperienze precedenti servono da filtro per gli stimoli in arrivo. Assimiliamo i nuovi stimoli in un modello di pensiero già esistente oppure adattiamo i nuovi stimoli modificando i nostri schemi di pensiero. La sequenza dello sviluppo è caratterizzata da cambiamenti qualitativi negli stadi della cognizione. Le prime fasi dello sviluppo stabiliscono l'architettura per le elaborazioni e le comprensioni successive. Il cambiamento è evocato sempre dalle interazioni delle esperienze presenti con il nostro mondo cognitivo costruito in precedenza.<sup>11</sup>

## 1.2. L'insegnante riflessivo

Nella successiva rielaborazione della sua opera *How We think*, pubblicata nel 1933, Dewey esprime chiaramente e in vari modi la convinzione sulla relazione che può esistere tra l'esperienza riflettuta e la crescita professionale degli insegnanti.<sup>12</sup> Costata, innanzitutto, che le tradizioni della filosofia occidentale hanno creato una falsa distinzione tra chi pensa e chi fa.

Dewey, perciò, dedica una parte del suo pensiero proprio allo sviluppo di una teoria unificata della conoscenza che avvicina i modi empirici e razionali di sperimentare il mondo. Per giungere a una visione pienamente umana della conoscenza, capace di connetterla alla vita invece di farne un regno separato, il filosofo americano propone di superare l'idea della conoscenza da "spettatore" per abbracciare quella da "attore" attivamente impegnato a far fronte al mondo e ai suoi problemi.<sup>13</sup> Su questa base, l'esperienza dev'essere considerata non come una passiva registrazione di dati sensoriali, bensì come un'interazione tra l'organismo e l'ambiente che comporta una connessione tra il fare e il subire: l'uomo agisce attivamente nell'ambiente e osserva e/o subisce le conseguenze della propria azione, sviluppando così nuovi apprendimenti. Lo studioso statunitense intende dimostrare così che la conoscenza in quanto tale è inseparabilmente unita all'agire.<sup>14</sup>

In riferimento alla scuola suggerisce, quindi, che la cosa migliore che essa può fare è cercare di rispecchiare la vita della società e permettere agli studenti di sperimentarla. Lo stesso si riferisce, però, anche all'apprendimento degli adulti. Lo sviluppo continuo delle conoscenze e competenze professionali dev'es-

<sup>10</sup> Cf. T. RUSSELL – H. MUNBY (Edd.), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*.

<sup>11</sup> Cf. E.G. PULTORAK (Ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity. Insights for Twenty-First-Century Teachers and Students*, Rowman & Littlefield Education, New York 2010.

<sup>12</sup> DEWEY, *How We Think*.

<sup>13</sup> Cf. J. DEWEY, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 1998, 69-70, 82-84.

<sup>14</sup> Sarebbe interessante rileggere il pensiero di Dewey in uno studio a parte tenendo conto degli sviluppi epistemologici attuali che valorizzano la prospettiva dell'*enazione* nei processi di costruzione della conoscenza. Cf. P.G. ROSSI, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011.

sere il risultato dell'interazione consapevole e riflessiva tra la persona e l'esperienza lavorativa. Lo sviluppo della persona, per Dewey, non avviene come risultato dei processi "trasmissivi"; si attiva piuttosto come pratica intenzionale, consapevole e costruttiva, che include attività reciproche di intenzione-azione-riflessione. Per quanto riguarda gli insegnanti, il loro processo formativo può essere, quindi, continuo. Sia quando sperimentano difficoltà, eventi problematici e, spinti da un senso di incertezza, fanno un passo indietro per analizzare ciò che è accaduto, sia quando proseguono regolarmente a sperimentare successi, e, per non cadere nel rischio della *routine*, rendono costantemente consapevole tutto il loro operato.<sup>15</sup>

Negli studi di Dewey troviamo anche una netta distinzione tra l'azione di *routine* e l'azione riflessiva. L'azione di *routine* è guidata dall'impulso, dalla tradizione e dall'autorità. In ogni scuola esistono una o più definizioni della realtà che sono date per scontate oppure un codice collettivo implicito in cui i problemi, gli obiettivi e i mezzi vengono definiti e affrontati in modi comunemente riconosciuti. Finché le cose procedono senza grosse interruzioni, questa realtà viene percepita come non problematica. La stessa realtà, però, costituisce anche una barriera al riconoscimento e alla sperimentazione di punti di vista alternativi. Gli insegnanti non riflettono sul proprio insegnamento, spesso accettano acriticamente questa realtà "ordinaria" e affrontano le situazioni in classe in base ai codici collettivi. Perdono di vista il fatto che tale realtà è solo una delle tante alternative possibili, una scelta irriflessa in un universo più ampio di possibilità. Spesso perdono di vista anche gli scopi e i fini per i quali stanno lavorando. Diventano semplici esecutori di programmi predisposti dalle autorità, impegnati ad assicurare il trasferimento di pacchetti di conoscenze standardizzate o ad implementare norme promanate da centri decisionali superiori, spesso più per scopi di controllo che di sviluppo.

Proponendo la prospettiva dell'insegnante riflessivo, quindi, Dewey suggerisce un modo olistico di affrontare e rispondere ai problemi nella scuola. L'insegnamento non è un processo che si basa soltanto sulle attività didattiche previamente programmabili ed eseguite poi in aula. L'insegnamento coinvolge l'intuizione, l'emozione e la passione. Ammette l'imprevisto e la necessità di trovare soluzioni basate sulla deliberazione momentanea. Ciò che viene ribadito da Dewey, in definitiva, è l'importanza del pensare in modo pratico su come utilizzare le fonti e le risorse disponibili nella situazione concreta; è il valore dell'agire riflessivo al fine di aumentare il proprio patrimonio conoscitivo ed esperienziale come parte significativa dello sviluppo personale e professionale.

## 2. Sviluppo delle idee di Dewey da parte di Donald Schön

Donald Schön è stato allievo di Dewey. L'impronta delle idee del maestro è evidente anche nelle sue opere. Egli mette in rilievo, però, che Dewey sottolineava l'importanza della riflessione su ciò che è stato realizzato, sull'azione compiuta. Schön concorda con il suo maestro su questo punto ma va oltre, distinguendo, comunque, anche tra la riflessione sull'azione *a posteriori* e la riflessione

<sup>15</sup> DEWEY, *How We Think*.



nell'azione, che nella proposta del suo predecessore non era esplicitata ancora così fortemente.

La riflessione nell'azione si riferisce al processo in atto: implica decisioni e modifiche della pratica mentre questa viene realizzata. Un ruolo importante per i cambiamenti di questo tipo lo svolge il *feedback* proveniente dalla pratica stessa, dal contesto e dalle interazioni con gli altri. Schön, sulla scia del suo maestro, ha proposto questo tipo di riflessione come alternativa all'epistemologia dominante del razionalismo tecnico che vedeva conoscenza e pratica come realtà distinte. Attraverso la riflessione nell'azione, invece, il professionista deve rendersi conto che il pensare e il fare sono continuamente intrecciati, deve riconoscere che la situazione concreta può modificare i piani che attualmente ha in mente.<sup>16</sup> Schön non intende diminuire il valore della riflessione sull'azione; precisa solo che sia quella nell'azione, sia quella sull'azione possono essere funzionali in vista del miglioramento della pratica professionale: mentre la prima può aiutare a perfezionare la pratica attualmente realizzata, la seconda svolge questa funzione in vista delle attività da intraprendere nel futuro.

Un ulteriore sviluppo del lavoro di Schön riguarda la distinzione tra razionalità tecnica e conoscenza tacita. La prima si riferisce a quel tipo di conoscenze che un professionista acquisisce nel processo di formazione professionalizzante: impara certe regole o procedure da seguire per poter lavorare in un campo specifico, ad esempio nella scuola. La seconda, concettualizzata già prima da Michael Polanyi,<sup>17</sup> è una conoscenza acquisita dall'esperienza. Essa è il risultato di interiorizzazione e di integrazione delle conoscenze e delle esperienze di lavoro in cui le conoscenze personali venivano confrontate con una varietà di situazioni. Spesso, il professionista non è consapevole della presenza di questo tipo di conoscenza, ma essa influenza continuamente in modo implicito la sua pratica. Schön chiama questo fenomeno *arte professionale* e lo riferisce a quei professionisti che, come risultato di una lunga pratica e di una riflessione continua su di essa, hanno sviluppato quel livello di competenza che permette di affrontare in maniera valida non solo le situazioni ordinarie e quotidiane, ma anche quelle insolite

<sup>16</sup> Cf. D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Routledge, London-New York 1983.

<sup>17</sup> Cf. M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990. Polanyi, nella rilettura dei processi di acquisizione delle conoscenze, ha messo in risalto il ruolo della persona e del suo mondo interiore nell'interazione con la realtà oggettiva. Egli osserva che «lo scopo di un'operazione utile si raggiunge osservando un insieme di regole, non conosciute come tali dalla persona che le osserva» (p. 135); di conseguenza «un'arte non può essere specificata nei dettagli, non può essere trasmessa mediante prescrizioni [...], può essere trasmessa soltanto mediante l'esempio del maestro dell'apprendista» (p. 139). Mediante l'introduzione del concetto di conoscenza tacita Polanyi sottolinea, quindi, la dimensione soggettiva dell'accumulo di esperienze, della loro concettualizzazione e categorizzazione, di una schematizzazione personale delle varie situazioni, problemi e strategie di soluzione. È un insieme di principi che sono utilizzati nel corso dell'azione e che si possono cogliere solo in tale contesto. In gran parte si tratta di regole euristiche empiriche o informali, che hanno la caratteristica di derivare dalla riflessione e dall'elaborazione personale quanto si è dovuto affrontare nel passato.

e uniche che richiedono non solo conoscenze ed esperienza, ma anche intuizione, creatività e adattamento.<sup>18</sup>

### 2.1. Riflessione nell'azione

Come Dewey, anche Schön credeva che la riflessione iniziasse spesso nella pratica lavorativa, in particolare in quelle situazioni in cui i professionisti si trovano ad affrontare situazioni uniche e confuse, cioè *le pianure paludose della pratica*, come egli le chiamava.<sup>19</sup> Ma la mente umana diventa consapevole di una perplessità quando è attenta e pronta ad avvertirla. È pure questo che distingue un pensiero da ciò che è un semplice senso di meraviglia. La meraviglia o la sorpresa si presentano a chiunque, anche a chi non comprende la situazione e non riflette attualmente. Il pensiero, nel senso di riflessione, si verifica in una mente attenta, in una mente che cerca di essere consapevole di ciò che sta accadendo nel corso dell'azione. È proprio quest'attenzione che rende possibile l'attivazione e lo sviluppo della *riflessione in azione*.<sup>20</sup>

Schön inizia a spiegare la dinamica della riflessione in azione riferendosi a certe esperienze quotidiane:

Se il senso comune riconosce il sapere in azione, riconosce anche che a volte pensiamo a ciò che stiamo facendo. Frasi come 'pensare in piedi', 'mantenere la lucidità' e 'imparare facendo', suggeriscono non solo che possiamo pensare di fare qualcosa, ma anche che possiamo pensare di fare qualcosa mentre già lo stiamo facendo». <sup>21</sup> L'autore spiega che questo tipo di riflessione consiste anche «nel far emergere, criticare, ristrutturare e verificare sul posto le comprensioni intuitive dei fenomeni sperimentati che spesso prende forma di una conversazione riflessiva con la situazione». <sup>22</sup>

È un tipo di riflessione che viene attuata durante l'azione. Con essa possiamo introdurre elementi nuovi nella situazione in corso e il nostro pensiero serve a rimodellare ciò che stiamo facendo mentre lo facciamo. Si tratta di una sorta di riflessione che si riferisce ai modelli di azione, alle situazioni in cui il professionista si trova ad agire anche su un *know-how* implicito o tacito nella *performance*. Un processo di questo tipo può estendersi per minuti, ore, giorni, o addirittura settimane o mesi, a seconda del ritmo dell'attività e dei confini situazionali che caratterizzano la pratica.

Sviluppando ulteriormente le intuizioni di Dewey, in riferimento alla teoria e alla pratica, Schön sostiene che la riflessione in azione e la sperimentazione vanno di pari passo, nel senso che quando qualcuno riflette nell'azione, diventa anche un ricercatore nel contesto della pratica. Egli non dipende solo dalle categorie della teoria e della tecnica consolidate, ma costruisce una nuova conoscenza sul caso specifico. La riflessione nell'azione è intesa, quindi, come un'attenzione

<sup>18</sup> Cf. C. JOHNS, *Becoming a Reflective Practitioner*, Wiley-Blackwell Publication, West Sussex 2013.

<sup>19</sup> *Ibid.*, 38.

<sup>20</sup> Cf. D.A. SCHÖN, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; D.A. SCHÖN, *The Reflective Turn*, Teacher College Press, New York 1991.

<sup>21</sup> SCHÖN, *The Reflective Practitioner*, 54.

<sup>22</sup> *Ibid.*, 241-242.

all'azione in un particolare contesto, al fine di scoprire i possibili intoppi e di affrontarli immediatamente in maniera adeguata. Se qualcuno riflette in questo modo, diventa un vero ricercatore nel contesto della pratica. Si noti quanto un atteggiamento di questo tipo sia anche in contrasto con le attività basate sulla *routine* e sulla convinzione che le cose possano essere sempre sotto controllo. La riflessione nell'azione, in definitiva, pone l'accento sul presente, agisce come strumento migliorativo per potenziare e ottimizzare l'attività attuale.

La ragione più generale per assegnare un valore particolare alla riflessione nell'azione è la natura stessa dell'azione umana che spesso è imprevista e non del tutto controllabile. Non sempre è possibile prevedere l'evoluzione dei processi, la direzione delle attività. Ciò avviene in modo particolare quando nelle attività sono coinvolte altre persone, come ad es. nell'aula scolastica. In questo senso, la riflessione nell'azione porta a soluzioni originali e uniche, a scoperte contestualizzate e situate.

L'altro fattore che dà significato alla riflessione nell'azione è il fatto che un operatore nel corso dell'azione sviluppa ulteriormente un repertorio di nuove aspettative, di tecniche e di procedure. Affrontando l'imprevisto impara sul momento che cosa cercare e come rispondere adeguatamente a ciò che trova sul suo cammino. Finché la sua pratica è stabile, nel senso che gli garantisce la stessa tipologia di casi, egli diventa sempre meno aperto alla sorpresa. Il suo sapere nella pratica tende a diventare sempre più spontaneo e automatico, conferendogli anche – bisogna ammetterlo – i vantaggi della specializzazione. Il pericolo di un alto grado di specializzazione, però, è che può portare a una ristrettezza di vedute. Ci si abbandona alla tendenza di fare riferimento solo ai principi generali formulati e registrati in passato. Man mano che la pratica diventa ripetitiva e di *routine* e la conoscenza nella pratica diventa sempre più tacita e spontanea, il praticante perde importanti opportunità di riflettere su ciò che sta facendo e di imparare cose nuove, di scoprire altri modi di agire. La riflessione nell'azione, quindi, può verificarsi in questo contesto come rimedio per tutto ciò che viene dato per scontato, può risultare generativa di conoscenza nuova, sapere che viene a costruirsi dall'insieme dell'esperienza e della riflessione all'interno della pratica professionale.

L'esempio molto eloquente di riflessione nell'azione, dato dallo stesso Schön, è il seguente: «Quando musicisti di jazz improvvisano insieme, manifestano un certo *feeling* con il loro materiale musicale, fanno aggiustamenti sul posto ai suoni che sentono. Ascoltando l'un l'altro e sé stessi, sentono dove la musica sta andando e, di conseguenza, regolano il loro modo di suonare».<sup>23</sup>

Chi pensa durante l'azione, quindi, non separa il pensiero dal fare. Il fare estende il pensare e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati. L'azione alimenta la riflessione e viceversa, nel senso che è il risultato di un'azione che porta alla riflessione ed è la riflessione nell'azione che porta al cambiamento del modo di agire. Nella vera e propria riflessione nell'azione, azione e riflessione sono complementari.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 55.

## 2.2. Riflessione sull'azione

Questo tipo di riflessione è stato già elaborato sufficientemente da Dewey. Schön, da parte sua, conferma che è utile soffermarsi su ciò che è stato già realizzato e analizzare sia l'andamento dell'azione stessa, sia i risultati raggiunti. Le osservazioni e conclusioni potranno essere valorizzate nel futuro in situazioni e attività analoghe. L'oggetto della riflessione, inoltre, può essere molteplice: può riguardare il sapere in azione, che sta alla base della pratica, le strategie e le teorie implicite in un particolare modo di comportarsi, le emozioni provate in una situazione particolare, i modi di affrontare le situazioni problematiche, ecc.

I processi di insegnamento e di apprendimento si prestano particolarmente a questo tipo di analisi *a posteriori*. Anche se è necessario realizzare la riflessione nell'azione, per motivi esposti prima, anche la visione globale di ciò che è stato realizzato e raggiunto può dare importanti elementi informativi, soprattutto in vista della progettazione e della preparazione delle attività future. Se realizzata in maniera sistematica, la riflessione *a posteriori* può far parte di un circolo migliorativo continuo, costituito dalla progettazione, dalla realizzazione e dalla valutazione. Christopher Johns esplicita questo concetto di Schön dicendo: «Un'esperienza non è un momento isolato nel tempo. Fa parte di un flusso continuo di esperienze in divenire. Il modo in cui l'operatore risponde oggi è influenzato da come ha risposto ieri e oltre».<sup>24</sup>

Diventa evidente, quindi, che la riflessione sull'azione è più di una semplice indagine e osservazione delle attività realizzate nel passato. Essa implica un'indagine approfondita sulle ragioni che hanno portato all'azione e sui motivi per cui si sono verificati certi eventi. Comporta un'indagine su ciò che avrebbe dovuto essere anche l'alternativa a ciò che è accaduto. La riflessione non significa ricordare solo ciò che si è fatto o avere un registro delle esperienze passate in un determinato contesto. Significa l'attenzione sia su ciò che è stato realizzato in maniera ordinaria, sia su ciò che era contrario al normale verificarsi degli eventi.

Le difficoltà di apprendimento degli allievi, ad es., un insegnante riflessivo le analizza dal punto di vista del loro impegno, ma anche dal punto di vista delle strategie che utilizza lui stesso durante le lezioni. Arriva ad altre conclusioni, quando le difficoltà riguardano un solo allievo, ad altre, quando le stesse difficoltà le dimostrano più allievi. La riflessione nell'azione, anche se utile per l'aggiustamento momentaneo del suo insegnamento, non sempre permette di cogliere tutta la complessità delle problematiche legate all'apprendimento in corso. Ci vuole, appunto, una prospettiva più globale, spesso approfondita da colloqui con altre persone, in primis con gli studenti stessi. Siccome gli elementi riguardanti le problematiche di questo tipo sono complessi e non sempre si colgono immediatamente, la ricerca delle soluzioni ha bisogno, appunto, di una pausa, di un distanziamento, di ciò che, appunto, Dewey e Schön chiamano riflessione sull'azione.

<sup>24</sup> C. JOHNS, *Becoming a Reflective Practitioner*, 50.

### 3. Laurence Stenhouse: l'insegnante come ricercatore

A suo tempo Stenhouse ha notato quanto gli insegnanti, pur essendo competenti, siano messi spesso nelle condizioni in cui eseguono semplicemente programmi scritti da altri e applicano metodologie segnalate come uniche valide. Per la maggior parte, non hanno nemmeno idea della provenienza del curriculum, né delle ragioni per cui bisogna realizzare questo o un altro tipo di obiettivi e di finalità. L'autore inglese avverte che in questi casi l'insegnamento non è più considerato come un'attività per cui gli insegnanti si sentono i primi responsabili, sia dal punto di vista didattico, sia da quello deontologico, ma solo come un processo metodico realizzato secondo le indicazioni ricevute da altri. Anche l'analisi dei processi di insegnamento e di apprendimento viene affidata alla responsabilità degli ispettori scolastici, dei dirigenti ed esperti, cioè ricercatori e sviluppatori di programmi. Sebbene questo tipo di atteggiamento può avere le origini più variate, secondo Stenhouse, esso è causato anche dalla mancanza dell'attitudine di ricerca degli stessi insegnanti. La ricerca, per l'autore inglese, costituisce infatti una base fondamentale per un insegnamento critico e la base insostituibile per lo sviluppo professionale. Il campo naturale della ricerca è costituito dalle attività stesse di insegnamento e si trova in ciò che egli chiama "il villaggio della scuola".<sup>25</sup>

Riferendosi al movimento britannico di riforma negli anni '80 del secolo scorso, Stenhouse mette in rilievo come si è persa in quel momento l'opportunità di coinvolgere gli insegnanti nello sviluppo della scuola. L'idea dell'insegnante ricercatore era in contrasto con la visione della riforma che andava dall'alto verso il basso. Il pensatore inglese suggeriva di dare anche agli insegnanti, oltre ai ricercatori e ai teorici specializzati, la responsabilità di generare la propria conoscenza e valorizzarla in vista dell'elaborazione e del miglioramento del curriculum scolastico.

Bisogna ammettere che con queste idee Stenhouse ha rivoluzionato il pensiero sullo sviluppo professionale degli insegnanti. La proposta di considerare gli insegnanti, appunto, come *ricercatori* della propria pratica, sviluppava in maniera molto più strutturata le idee fondamentali sul *professionista riflessivo* che alcuni decenni prima proponeva Dewey e continuava poi Schön.<sup>26</sup>

L'idea di insegnante come ricercatore nasce dal fatto che, come egli sottolinea, lo sviluppo reale del curriculum si basa soprattutto su ciò che accade nella classe. L'insegnante è il primo artefice del curriculum e non la scuola come istituzione o altri organismi ufficiali e nazionali. Nel pensiero di Stenhouse è implicito che, anche se l'insegnante avesse un curriculum scritto da realizzare, in realtà nell'aula, durante l'insegnamento, fa quello che effettivamente è possibile. Realizza quello che ritiene corretto in un dato momento tenendo conto degli allievi e della situazione. Al fine di avere dati informativi validi per realizzare le riforme scolastiche e curriculari, quindi, le ricerche adeguate bisogna farle nelle scuole e,

<sup>25</sup> L. STENHOUSE, *What Counts as Research?*, in «British Journal of Educational Studies» 29 (1981) 2, 109.

<sup>26</sup> Cf. A. POLLARD (Ed.), *Readings for Reflective Teaching in Schools*, Bloomsbury Publishing, New York 2014, 73.



più precisamente, tramite il coinvolgimento degli insegnanti stessi. L'idea dell'insegnante riflessivo, promossa da Stenhouse in termini di ricerca, indica il riconoscimento del fatto che gli insegnanti dovrebbero svolgere un ruolo più attivo nella formulazione degli scopi del loro lavoro e, insieme ad altri, dovrebbero assumere anche ruoli di leadership nella riforma della scuola sulla base delle proprie scoperte nel corso dell'insegnamento.

Ai fini formativi, inoltre, non basta che le ricerche siano fatte sul lavoro degli insegnanti. Devono essere loro stessi a realizzarle. Quando i docenti assumono il ruolo di ricercatori e analizzano la situazione didattica concreta, è più probabile che si possa migliorare sia il curriculum, sia l'insegnamento e l'apprendimento. Nella proposta di Stenhouse, quindi, la ricerca svolta da insegnanti, avrà implicazioni nella loro professionalità in quanto metterà in discussione la didattica e le convinzioni che anche implicitamente stanno alla base delle loro pratiche. Ricordiamoci che questa intuizione era presente già in Schön, il quale vedeva nella riflessione nell'azione e dopo l'azione una opportunità di rendere consapevoli le concezioni e le teorie personali che guidano implicitamente le attività quotidiane degli insegnanti in aula.

Un ulteriore risultato della ricerca realizzata dagli stessi insegnanti è che si aprono eccellenti opportunità formative e di sviluppo professionale in forma autonoma e continuativa. Il materiale con cui gli insegnanti interagiscono, cioè il lavoro stesso, l'ambiente e le problematiche di apprendimento degli studenti, non è di natura generica e lontana dalla loro esperienza personale; bensì, è contestualizzato e fa parte naturale dell'esperienza lavorativa quotidiana. Questo fatto ci rimanda ancora una volta all'idea di Dewey secondo cui non si impara solo dall'esperienza ma dalla riflessione sull'esperienza, e poi, che non ci deve essere una distinzione tra teorici e pratici perché la teoria e la pratica si nutrono vicendevolmente a vantaggio di ognuna. La conoscenza è da ricavare dagli stessi operatori sul campo, come risultato dell'interazione con la realtà. Stenhouse aggiungeva al riguardo che una scuola o una classe non è un'isola sperduta nell'oceano. Gli insegnanti, pertanto, sia nell'insegnamento, sia nella ricerca, devono collaborare e comunicare tra loro, devono guardare alla propria attività didattica attraverso gli occhi degli altri, devono valorizzare le osservazioni e feedback di altre persone, allievi inclusi.<sup>27</sup>

Nella percezione comune, il mondo dei ricercatori universitari e il mondo degli insegnanti si basa su culture e paradigmi diversi. L'obiettivo della ricerca accademica è visto in termini di sviluppo di conoscenze generalizzabili. Nella prospettiva degli insegnanti, invece, l'obiettivo del proprio lavoro è di ottenere il risultato desiderato nelle condizioni locali, che spesso sono uniche, e perciò difficilmente generalizzabili. Il termine di "ricerca", quindi, così come viene utilizzato da Stenhouse, non deve portare necessariamente a una generalizzazione delle conclusioni. Anzi! Un dato piccolo, ma concreto e situato, può rappresentare per una scuola o per un insegnante un valore informativo molto più significativo che i dati raccolti e analizzati su un campione molto vasto. In definitiva, si tratta piuttosto di promuovere l'idea del professionista riflessivo che impara

---

<sup>27</sup> Cf. *Ibid.*, 74.

dalla sua pratica. Si tratta, inoltre, di attribuire un adeguato valore epistemologico ai processi formativi e auto-formativi, sia in termini di riflessione personale, sia in termini di ricerca.<sup>28</sup>

Concludendo, quindi, notiamo che anche in Stenhouse troviamo l'idea, vista già da altri, che lo sviluppo di nuove conoscenze didattiche non è un compito esclusivo degli accademici universitari. Gli insegnanti stessi sul campo, se preparati e sostenuti adeguatamente, possono contribuire in maniera valida allo sviluppo di conoscenze e di pratiche di insegnamento. Sia in base alla riflessione individuale o collettiva, sia attraverso le modalità articolate di ricerca.

#### 4. Il punto di vista di David Kolb

Abbiamo appreso da Dewey che non si impara dalla sola esperienza, ma dalla riflessione sull'esperienza. David Kolb ha intrapreso e studiato ulteriormente i processi di riflessione, insieme con altri elementi dell'apprendimento esperienziale. Secondo lo psicologo americano, l'apprendimento di questo tipo consiste nel processo in cui la nuova conoscenza viene a costituirsi attraverso la trasformazione dell'esperienza in concetti.

Un ruolo particolare in questa trasformazione lo svolge la riflessione, che fa parte di altri processi attivati in un famoso ciclo di quattro fasi, proposto da Kolb nel 1984.<sup>29</sup> La prima fase consiste nello sperimentare o nel vivere un'esperienza concreta. Questa fase si riferisce a qualcosa di tangibile, ad es. nel proprio lavoro, e spinge una persona a riflettere, e cioè a entrare nella seconda fase, chiamata anche osservazione riflessiva: in questo momento la persona analizza attentamente il vissuto sperimentato prima. Passando alla terza fase, la persona attiva il processo di concettualizzazione astratta. Quando nella seconda fase la persona rivive cognitivamente il materiale sperimentato prima, tutto il vissuto esperienziale, cioè ricordi, emozioni, immagini, voci, viene trasformato in significati, cioè in concetti astratti che vengono incorporati nella struttura cognitiva della persona. In questa fase vengono valorizzate anche le conoscenze pregresse della persona per dare un significato alle nuove conoscenze e un contesto più ampio in cui vengono collocate. La quarta fase, cioè la sperimentazione attiva, consiste nell'applicazione delle nuove conoscenze alle situazioni successive. Avviene la verifica e la conferma della funzionalità di ciò che è stato appreso. In questa fase, la riflessione sostiene l'agire sulle conoscenze e con le conoscenze apprese. Oltre alla verifica, i risultati di questa fase offrono anche un materiale esperienziale nuovo da cui può prendere inizio un ulteriore ciclo di apprendimento.

Fornendo un esempio di riflessione nella professione medica, Ryan esplicita il ciclo di apprendimento esperienziale come segue:

Il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb prevede che si faccia un'esperienza, come un incontro con un paziente; si analizza quell'esperienza nella fase dell'osservazione riflessiva e, in seguito, si cerca di concettualizzare gli elementi importanti in termini dei sintomi e dei processi fisiologici che stanno

<sup>28</sup> Cf. R. BERNARD – J. RYAN (Edd.), *Reflective Practice. Voices from the Field*, Routledge, London - New York 2017, 149.

<sup>29</sup> D. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

alla loro base; infine si osservano i risultati delle cure applicate come un'esperienza nuova da cui può cominciare un altro ciclo, arricchito da elementi informativi imparati precedentemente. Il trasferimento e l'utilizzo efficace delle conoscenze in un altro contesto costituisce una prova della validità dell'apprendimento realizzato prima.<sup>30</sup>

Anche con la proposta di Kolb notiamo che esiste una differenza tra un semplice pensiero e una riflessione strutturata. Similmente come Dewey e altri autori presentati in precedenza, Kolb è convinto che «la riflessione va oltre il pensare a qualcosa; implica piuttosto un agire su ciò che si è appreso».<sup>31</sup> Come si evince dal ciclo di quattro fasi, l'esperienza è solo una base per la riflessione. La persona deve attivare anche una serie di operazioni cognitive per apprendere effettivamente.

### Conclusioni: condizioni della pratica riflessiva nell'insegnamento

Avvicinandoci verso la fine, e prendendo ancora degli spunti da Dewey, delineremo brevemente alcune condizioni che bisogna considerare nella pratica riflessiva. Il filosofo americano riconosceva che "l'insegnante pensante" deve sviluppare tre importanti caratteristiche, cioè: l'apertura mentale alle nuove idee e pensieri, la consapevolezza e la responsabilità per le conseguenze delle proprie azioni, e, infine, la sincerità nel cercare nuovi approcci.<sup>32</sup>

La prima caratteristica viene introdotta con due riferimenti. Il primo si colloca nell'antica Grecia: «I più saggi tra i greci erano soliti dire che la meraviglia è la madre di ogni scienza».<sup>33</sup> E il secondo è preso da Bacone secondo cui «dobbiamo diventare come bambini piccoli per entrare nel regno della scienza».<sup>34</sup> Secondo Dewey, l'attitudine caratterizzata da queste citazioni dovrebbe essere una base naturale dell'apertura mentale. In conseguenza, le persone dovrebbero sviluppare il desiderio di ascoltare più parti, di prestare attenzione alle possibilità alternative e di riconoscere la possibilità di errare anche nelle convinzioni più care. Gli insegnanti con mentalità aperta, quindi, analizzano continuamente il proprio agire, scrutano le ragioni che stanno alla base di ciò che viene considerato naturale e giusto e, non raramente, cercano anche prove contrastanti e soluzioni alternative, non schematiche anche per ciò che risulta regolare e naturale. La chiave dell'apertura mentale è la disponibilità a mettere in discussione le proprie credenze e convinzioni, soprattutto quando si riceve un'opinione critica dall'esterno o quando si è messi alla prova con delle situazioni nuove. È un'attitudine a pensare e ad accettare il fatto che i propri modi di pensare possano essere sbagliati, ma che possano essere anche migliorati. Per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento, l'apertura mentale accetta anche i punti di forza e i limiti dei modi di vedere degli studenti, implica la disponibilità a ricercare nuovi

<sup>30</sup> C.A. RYAN, *Reflective Inquiry in Medical Profession*, in Lyons N. (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Springer Science & Business Media, New York 2010, 117.

<sup>31</sup> D. MCGREGOR – L. CARTWRIGHT (Edd.), *Developing Reflective Practice. A Guide for beginning Teachers*, McGraw Hill Open University Press, New York 2011, 223.

<sup>32</sup> Cf. DEWEY, *How We Think*.

<sup>33</sup> *Ibid.*, 30-31.

<sup>34</sup> *Ibid.*, 33.

materiali, a scambiare idee con insegnanti più esperti e altri professionisti, significa, inoltre essere aperti alle nuove possibilità. Se il senso di meraviglia e l'apertura mentale non hanno il sopravvento sulla *routine*, un insegnante rischia di continuare il suo lavoro secondo le regole fissate da altri, alle volte nemmeno comprese, e secondo i principi dogmatici creati nel passato che non sono più adeguati alla situazione presente.<sup>35</sup>

L'altro elemento necessario per l'atteggiamento riflessivo dell'insegnante, cioè la responsabilità, scaturisce dalla dimensione deontologica del suo lavoro. La pratica riflessiva significa che gli insegnanti dovrebbero assumersi la responsabilità di esaminare la propria pratica professionale, in modo particolare in riferimento agli allievi. La riflessione dovrebbe andare oltre le questioni di utilità immediata e intravedere le mete a lungo andare. In questo senso un insegnante dovrebbe pensare ad almeno tre conseguenze del suo insegnamento: conseguenze personali - gli effetti dell'insegnamento sulla concezione di sé degli alunni; conseguenze accademiche - gli effetti dell'insegnamento sullo sviluppo intellettuale degli alunni; e conseguenze sociali e politiche - gli effetti previsti dell'insegnamento sulle opportunità di vita degli alunni. È evidente che qui si tratta, in generale, di diversi aspetti della responsabilità dell'educatore in termini pedagogici, metodologici ed etici.<sup>36</sup>

Riguardo alla terza caratteristica, Dewey si esprime come segue: «Essere disponibili significa impegnarsi a tal punto in un'idea o in un progetto da superare paure e incertezze nel tentativo di realizzare un cambiamento personale e professionale significativo».<sup>37</sup> Con la disponibilità di questo tipo lo studioso si riferisce anche alle due caratteristiche precedenti. Essendo aperto, responsabile e disponibile, l'insegnante esamina con continuità e regolarità le forze trainanti del suo modo di agire umano e professionale. Riflette sul suo *modus operandi* e, se le situazioni didattiche con gli allievi lo richiedono, le modifica o ne ricerca di nuove, più adatte. Dewey sostiene che questa caratteristica ha la forza di liberare o emancipare l'insegnante dal suo essere impulsivo o caotico e dall'agire secondo una *routine*.

Le tre caratteristiche sopra delineate, insieme con le prospettive teoriche sul professionista riflessivo, ci fanno vedere un elemento comune che in vari momenti si intravedeva già prima: la riflessione, se realizzata in maniera adeguata, può costituire una base valida per i processi di sviluppo professionale e per i processi di miglioramento della pratica lavorativa. Se realizzata con impegno, la pratica riflessiva può portare benefici non solo alla persona stessa, ma anche all'istituzione in cui è impiegata.

L'idea che gli insegnanti dovrebbero analizzare ciò che stanno facendo in aula e considerare il valore educativo delle loro pratiche è spesso in contrasto con le priorità delle scuole che, di solito, attribuiscono un valore molto più alto all'azione immediata e alla realizzazione dei programmi. Il ritmo e la struttura della giornata scolastica, l'attuazione di molteplici riforme già programmate

<sup>35</sup> Cf. C. JOHNS, *Becoming a Reflective Practitioner*, xiii.

<sup>36</sup> Cf. K.M. ZEICHNER - D. LISTON, *Reflective Teaching. An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1996, 11.

<sup>37</sup> DEWEY, *How We Think*, 38.

dallo Stato e una generale mancanza di tempo, sono tutti fattori noti che sicuramente non aiutano a realizzare la pratica riflessiva. A causa delle priorità già prefissate, gli insegnanti si chiedono perché investire tempo e sforzi nella pratica riflessiva, quando tutto è già determinato e il tempo bisogna dedicarlo alla molteplicità di attività correnti. Siccome gli insegnanti devono affrontare spesso anche le pressioni di una maggiore efficienza, può capitare che la pratica riflessiva possa essere considerata come un altro lavoro da eseguire e portare a termine secondo le scadenze. Ovviamente, gli autori presentati sopra non postulavano quel tipo di atteggiamento lavorativo.

Nella prospettiva più ampia bisogna aggiungere pure che ci sono paesi in cui gli insegnanti soffrono di poca autonomia a causa dei sistemi centralizzati e burocratici. L'insegnamento viene visto come un'attività realizzata secondo normative molto dettagliate. I docenti intraprendono il ruolo di esecutori dei programmi e di funzionari dei sistemi autoritari. Non c'è spazio per l'innovazione, per l'autonomia, per la responsabilità e il libero sviluppo personale e professionale. Ovviamente, anche indipendentemente dalle condizioni esterne, esiste sempre il rischio di scaricare la responsabilità sugli altri. Come osserva Farrell, è un fenomeno comune che gli insegnanti trovino più facile «lamentarsi di quanto siano cattivi i sistemi educativi... piuttosto che riflettere sui propri comportamenti, sia all'interno che all'esterno della classe».<sup>38</sup>

Tuttavia, le sfide di qualsiasi tipo, sia di natura politica, sia di natura gestionale e organizzativa, non dovrebbero essere motivo per licenziarsi dalla pratica riflessiva. Bensì, come abbiamo accennato all'inizio, gli studi e le ricerche sull'apprendimento esperienziale fanno vedere quanto è consistente la fondazione epistemologica su cui basare processi e pratiche formative nel corso del proprio sviluppo professionale. Basta valorizzare le implicazioni metodologiche di questi studi, da una parte, e le esperienze e le attività lavorative nel proprio ambito professionale, dall'altra. In questo contributo abbiamo delineato solo le basi teoriche per il professionista riflessivo, in modo particolare nel campo dell'insegnamento. Nella bibliografia sull'argomento si trovano, però, anche studi sulle applicazioni e sulle forme concrete che possono essere valorizzate sia per iniziare, sia per continuare il percorso del professionista riflessivo in qualunque ambito lavorativo.

---

<sup>38</sup> FARRELL, *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*, 7.



## The Paradigm of Professional Reflective Teacher. Theoretical Foundations

### ► ABSTRACT

Teacher education constitutes one of the most significant areas of didactic, pedagogical and sociological research. Models of professional development proposed in this regard not only consider the disciplinary and methodological requirements, but also analyse the personal and institutional conditions on which the actual possibilities of undertaking and implementing such training depend. The present text attempts to outline the theoretical foundations of the *reflective practitioner*. It is intended to propose a valid epistemological reference on which to base and realise one's own professional development. The peculiarity of the proposal lies in the fact that it emphasises the formative value of reflection and daily work activities. In order to construct the theoretical framework, references are given to some of the most significant studies in this regard, starting with those of John Dewey and Donald Schön.

### ► KEYWORDS

Dewey J., Experience, Practice, Reflection, Reflective professional, Schön D., Teacher training.

✉ [grzadziel@unisal.it](mailto:grzadziel@unisal.it)

**cer**

catechetica, educazione e religione

Istituto di Catechetica  
Università Pontificia Salesiana

# Catechisti oggi in Italia

Indagine *Mixed Mode* a 50 anni dal "Documento Base"



LAS-ROMA



*in uscita...*

**FARE CATECHESI IN ITALIA OGGI**

*presso l'editrice San Paolo*



## **Autobiografia di un Insegnante di religione come professionista riflessivo**

Giuseppe Cursio\*

### ► **SOMMARIO**

Lo scrivere e il leggere nella formazione dell'insegnante, il diario riflessivo, l'autobiografia formativa e la disponibilità ad apprendere, possono essere un farsi strada tra i lacci del proiettare sugli studenti problematiche personali, i nodi che portano alla richiesta di aiuto e i legami della dedizione nel cammino quotidiano scolastico. Queste possono essere le basi per una postura riflessiva in classe nell'insegnamento della religione. Per avviare l'elaborazione del senso della disciplina che si insegna, ma anche della relazione pedagogica che si è chiamati a sostenere in classe, occorre riconoscere il valore della propria saggezza pratica in una ricerca/formazione che diviene mirata perché guidata da domande concrete, elaborate in una scrittura autobiografica, in una condivisione di esperienze formative all'interno di "fraternità riflessive". Tutto ciò può essere una lampada per futuri formativi, continuando a muovere passi nel bosco della scuola vissuta a volte come palude educativa.

### ► **PAROLE CHIAVE**

Azioni riflessive, Autobiografia formativa, Diario riflessivo, Fraternità riflessive, Local theory, Professionista riflessivo, Working theories.

**\*Giuseppe Cursio:** Insegnante di Religione Cattolica presso l'Istituto di Istruzione Superiore Paolo Baffi di Fiumicino. Pedagogista. Docente invitato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

### ***Ouverture: domande che accompagnano***

Gli studi specialistici mettono al centro del percorso formativo dei docenti la necessità di una preparazione alla ricerca e di un apprendimento per *competenze riflessive*.<sup>1</sup> Il docente è chiamato a individuare e organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili, per particolari gruppi di studenti, in specifici contesti, rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle potenzialità. In questo articolo provo a raccontare nella forma autobiografica, in pensieri sparsi e non certamente in una modalità sistematica, i passi, le fermate, gli interrogativi, gli ostacoli per diventare insegnante di religione (Idr) professionista riflessivo.<sup>2</sup>

Nel mare della complessità in educazione dove risultano spesso difficili l'interpretazione della situazione educativa e, ancor di più, la proposta di soluzioni, i docenti di religione si interrogano sul senso dell'insegnare e sul loro ruolo nella scuola.<sup>3</sup> Qui vorrei provare a raccontare come sto costruendo la postura della riflessività per esplorare sensi e significati che si possono celare nell'esercizio didattico e relazionale del mio essere insegnante di religione cattolica. Postura della riflessività è per me farsi accompagnare dalle domande, interrogarsi, ascoltare le spaccature,<sup>4</sup> i frammenti, tutto quello che può dare ordine e orientare l'energia potente del vissuto, energia che ha bisogno di una forma, di un singolare e soggettivo modo di "mettere parola, mettere pensiero, comprendere" il mio vissuto di docente di religione, sedimentato e nascosto nei concetti "paludosi"<sup>5</sup> a cui dare parola. Quando si entra in classe si entra come in una palude: i concetti, le parole, il sentire, tutto è così faticoso da poter essere raccontato perché mancano le parole, è come un'onda che attraversa il docente, che sente ma che - come succede nella mia esperienza - fa fatica a mettere in riflessione, in pensiero.

Questo mio narrare non è un modello in cui identificarsi, il mio racconto non contiene ancora tracce di traiettorie formative per il futuro o per altri Idr, questo mio racconto è la *mia* strada, uno scritto certo ancora disorganico, fatto solo di frammenti. Spero che riesca a far emergere comunque il filo rosso, ciò che tiene unito il mio vissuto di Idr che lavora per trasformare il "grumo" di tale vissuto in *esperienza pensata, elaborata, digerita*.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Cf. ad es. L. MORTARI, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

<sup>2</sup> Cf. D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999.

<sup>3</sup> In molti corsi di formazione che ho frequentato, questa domanda in ogni contesto è sempre emersa. Si veda anche al riguardo S. CICATELLI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017; A. PERON, *L'insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio, oggi*, LAS, Roma 2021.

<sup>4</sup> Cf. A. RIGOBELLO, *Perché la filosofia*, La Scuola, Brescia 1979.

<sup>5</sup> Cf. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*.

<sup>6</sup> Cf. W.R. BION, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 2009.

*Professionista riflessivo*, ovvero imparare a riflettere sul vissuto, pensare nel corso dell'azione didattica, per trasformare tale vissuto in *esperienza*; questa può essere una prima definizione/interpretazione che nel fluire del tempo sarà poi connotata di interrogativi e stimoli per nuove scoperte. Per questo motivo tale prima iniziale disposizione riflessiva, ovvero il mantenersi pensanti mentre si agisce, è stata costruita partendo da domande che ho ricavato dalla lettura di M. S. Knowles:<sup>7</sup> come eravamo prima di un *evento apicale* e come siamo diventati dopo averlo attraversato? L'evento apicale si può riferire a esperienze professionali che sono state connotate dal segno del *prima* e del *dopo*, esperienze cioè che hanno aiutato a comprendere un po' di più il vissuto di Idr. Che relazione c'è, ad esempio, tra la mia biografia educativa e il modo in cui esercito il ruolo di Idr nel presente? Come sono stato influenzato dagli eventi di vita e da quelli strettamente professionali? Quali progetti per il futuro tutto questo implica? Cioè, come ricavo il guadagno formativo delle mie esperienze per mobilitare risorse per il mio futuro professionale? Chi dovrei o potrei ringraziare per il mio modo di essere stato e di essere Idr? Quali sono state le figure mitiche, nella nostra formazione e come lo sono diventate?

Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva consiste nell'analizzare la propria autobiografia, perché attraverso questa attività diveniamo consapevoli dei vissuti che hanno plasmato la nostra versione del mondo, i nostri punti di vista sulla realtà e, in particolare, i nostri punti di vista sui complessi mondi educativi.<sup>8</sup>

L'articolo tenta di offrire tracce di risposte, non ancora sistematiche, ad alcune di queste domande perché possano diventare un contributo per chi, come me, ha fatto la scoperta dell'importanza della *postura riflessiva* in educazione.

### 1. Lo scrivere e il leggere nella formazione dell'insegnante: il diario riflessivo

Un pensare capace di mettere ordine non può che muovere dai propri vissuti educativi: è un pensare che mette al centro dello sguardo quel mondo-vita dell'educazione che tende ad abitare nell'impensato, nella parola vuota, che ha bisogno di essere riempita di senso; occorre allora cominciare a leggere le contraddizioni e nominare i problemi che emergono in questo cammino di ricerca.

Per mantenere i vissuti disponibili allo sguardo interrogante del pensiero è utile dunque ricorrere alla *scrittura*, perché alla radice dell'atto dello scrivere c'è proprio la volontà di trattenere le cose. Il diario di bordo è il tentativo di mettere in parola la "camminata nell'aula" piena di molti mondi, relazioni: raccontare dunque le proprie difficoltà ma anche i rari successi attraverso la fatica dello scrivere.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Cf. M.S. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

<sup>8</sup> Cf. S. BROOKFIELD, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

<sup>9</sup> Cf. L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2013.



Penso qui a un *diario riflessivo*, non personale e privatistico, ma da condividere nei momenti di formazione professionale. Si tratta di una *dimensione generativa dello scrivere* dove più punti di vista descrivono, sentono e interpretano l'evento educativo. Ciò può aiutare a costruire il reale con la propria interpretazione, senza la pretesa positivista di fotografare "tutto" il reale stesso.

Il diario<sup>10</sup> è un po' come un *cammino nel bosco*,<sup>11</sup> un cammino incerto, nella ricerca del "costruirsi" professionista riflessivo. È una presa di distanza dal senso comune; ricercare l'origine e l'originale, ricercare il senso dell'educazione e dell'insegnamento; un senso non dato ma cercato e costruito giorno per giorno. Si tratta di una ricerca che mi invita a salutare le "città del dogma pedagogico" e dei "saperi didattici tecnici"; costruire punti di vista-teorie sempre da migliorare, navigare in classe con le vele dei saperi incerti. Il diario può documentare il tentativo di scrivere sul mio vissuto di insegnante: quanto di questo vissuto è diventato esperienza riflessa? Scrivere un diario apre a una concezione negoziale ed ermeneutica del significato dell'evento educativo; sentieri nel bosco si aprono mentre cammini.

Ci sono stati Autori<sup>12</sup> che mi hanno aiutato a camminare nel bosco a fare la mia personale strada, autori che mi hanno iniziato a parole nuove che sono entrate nella mia mente e nel mio diario: "fenomenologia ed ermeneutica", parole dense e luminose, parole che ancora oggi non ritengo di aver compreso; come cristalli con molte facce, come salite in montagna, come caverne esplorate nel buio, parole che attraggono e che spesso mi hanno interpretato, mi hanno aperto strade; parole lette e ruminare da esperti che per me diventavano acqua bevibile, digeribile.<sup>13</sup>

Ho letto i loro libri che "fanno testo" e questo mi ha insegnato a essere più consapevole delle *working theories*,<sup>14</sup> teorie ingenue, popolari, che condizionano il mio personale processo riflessivo nel mio servizio di insegnamento. Il lavoro in trincea-classe, la compagnia di letture e le supervisioni di esperti, mi hanno aiutato a mettere in logica il processo, a mentalizzare, a diventare pian piano professionista riflessivo.

La scrittura del diario, imbevuta e nutrita di letture, rappresentava così un primo tassello nel mosaico della definizione di *professionista riflessivo*: l'imparare a pensare mentre si agisce fa scoprire la necessità dell'interazione teoria-pratica, una maggiore comprensione degli eventi concreti che via via vivevo in classe attraverso la lente delle teorie per tirare fuori così dall'azione di classe delle "teorie locali".

<sup>10</sup> Cf. D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

<sup>11</sup> Cf. M. ZAMBRANO, *Chiari nel bosco*, Mondadori, Milano 2004.

<sup>12</sup> Penso ad esempio ad Antiseri, Parente, Rigobello, Cicatelli, Minello, Lacan, Blandino, Formenti, Mortari, Zambrano.

<sup>13</sup> Cf. L. MORTARI, *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2003.

<sup>14</sup> Cf. L. MORTARI, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006.

## 2. L'autobiografia formativa

Nel mio percorso di costruzione degli elementi che costituiscono il mio essere professionista riflessivo, esperienza fondante è stata la scrittura *dell'autobiografia formativa*.

I termini autobiografia formativa sono entrati nella mia mente dopo un lungo processo di ricerca, spesso inconsapevole e pieno di dubbi. Sentivo l'esigenza di pensare e osservare la mia mente al lavoro, ma non sapevo come fare. Intuivo l'importanza di prendere coscienza di ciò che si pensa mentre si agisce in classe. E poi ho scoperto che proprio queste domande di ricerca, queste esigenze, erano considerate come obiettivi metacognitivi dal *movimento autobiografico*.<sup>15</sup>

Il movimento autobiografico mi ha aperto delle strade e mi ha offerto le domande guida che, nel camminare nel sentiero del bosco, sono diventate come una lanterna che illuminava, non tanto l'orizzonte, quanto i miei stessi passi. E di qua intuivo l'importanza di dare forma alla mia propria identità professionale e di chiarire la dimensione progettuale della mia propria vita di insegnante, imparando a percepire me stesso come una persona in grado di apprendere. Il movimento autobiografico, i suoi autori, le sue domande, le tracce, le riflessioni, le esperienze sono diventate così un obiettivo motivazionale che mi ha aperto a tante domande, ma ancora solo poche risposte. Mi sono aggrappato al movimento autobiografico perché trovavo interessanti gli obiettivi di ricerca; trovare descrizioni, spiegazioni, teorie che dessero senso alle azioni passate e presenti.

Si trattava quindi di raggiungere un obiettivo trasformativo: la ricognizione autobiografica può infatti riaprire possibilità di nuove scelte, far scoprire potenzialità inespresse e tempi-vita non vissuti.

Iniziava così a delinarsi una mia personale idea di Idr come professionista riflessivo, cioè tentavo di costruirmi come soggetto di conoscenze autonome, ricostruendo i pieni e i vuoti della mia formazione e soprattutto, ecco la mia scoperta più personale, accogliendo la filosofia del "non-tutto", del "non lo so", l'educare la mente al non dare risposte "sistematiche-ideologiche", ma costruire insieme all'altro possibili vie di soluzione ai problemi che nascono negli eventi educativi.

In particolare cercavo di imparare ad ascoltare il sintomo del soggetto in educazione, partendo realmente "da quello che c'è". I miei studenti, ad esempio, sono adolescenti che parlano con il corpo, privi di parole, privi di pause di riflessione, esplorano il mondo con le mani, vivono di notte con i giochi digitali, attaccati alle *chat* in attesa di un volto da amare, in attesa di soddisfare il bisogno di essere riconosciuti.<sup>16</sup> Volevo dunque partire dal sintomo,<sup>17</sup> partire da questa condizione per lasciarmi interrogare e volevo trasformare questa "materia -vita- adolescente" in stimolo per provocare una "messa in logica", una "riflessività" sulla mia azione di insegnamento.

<sup>15</sup> Cf. R. MADERA, *Il metodo biografico come formazione, cura, filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2022; ID., *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>16</sup> Cf. D.W. WINNICOT, *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

<sup>17</sup> Cf. N. DE SMET, *In classe come al fronte. Un nuovo sentiero nell'impossibile dell'insegnare*, Quodlibet Studio, Macerata 2018.

Essere professionista riflessivo è, prima di ogni cosa, fare a me stesso le domande, lasciarmi interrogare soprattutto dai processi dell'apprendere e, in questo percorso, ho interrogato vari testi-documenti. Ho trovato interessante, ad esempio, il punto di vista di Mario Castoldi,<sup>18</sup> ponendomi domande su questa fonte-testo da cui sono emerse alcune dimensioni illuminanti. L'apprendimento è "costruttivo" perché promuove un nuovo equilibrio tra struttura mentale e nuove conoscenze. È "collaborativo" perché è vissuto nell'esperienza della socialità. È "intenzionale" perché io e i miei studenti attiviamo processi motivazionali. È "conversazionale" perché dobbiamo sempre imparare a negoziare i significati delle parole con gli altri. È "contestualizzato", riferito cioè a particolari compiti di realtà. E, in ultimo, la dimensione che più mi interessa, l'apprendimento è "dimensione riflessiva", che si esplica come negoziazione intrapsichica: il soggetto deve cioè imparare a creare un circolo tra conoscenza, esperienza e riflessione, come un dialogo interiore, un farsi domande.

### 2.1. *La storia personale: tracce di autobiografia formativa*

Queste dimensioni di apprendimento sono state messe alla prova nella mia esperienza negli Stati Uniti nell'incontro con l'insegnante statunitense Erin Gruwell,<sup>19</sup> che ha utilizzato proprio la *scrittura autobiografica sotto forma di diario personale* per aiutare giovani adolescenti a dare senso, a motivare cambiamento, a creare condizioni per la trasformazione personale e sociale. Intuivo che, con la fatica dello scrivere si sviluppava la dimensione riflessiva sul proprio vissuto, si mentalizzava il proprio vissuto.<sup>20</sup>

Le dimensioni dell'apprendimento scoperte con Castoldi iniziavano a emergere nel "particolare", nel singolare, nel soggettivo, nel biografico. Scoprivo che bisognava attraversare in prima persona l'esperienza dell'aver sempre un taccuino tra le mani per accogliere domande, farsi domande, interrogare gli studiosi, ma soprattutto provare a documentare attraverso la scrittura che cosa succedeva tra me e i miei studenti durante l'ora di Religione. Questa era la sfida. Questa è ancora oggi la mia sfida.<sup>21</sup>

L'incontro con Erin Gruwell è stato certamente un'esperienza apicale, centrale per il mio cambiamento, ma questo incontro è stato il frutto, così mi sembra di capire, della storia della mia ricerca. L'evento che io considero apicale vissuto con Erin Gruwell e i suoi studenti *Freedom Writers*<sup>22</sup> è stato preparato dalla serie

<sup>18</sup> Cf. M. CASTOLDI, *Didattica generale*, Nuova edizione riveduta e ampliata, Mondadori, Milano 2015.

<sup>19</sup> Cf. THE FREEDOM WRITERS - E. GRUWELL, *Freedom Writers Diary. Their story, their words*, Broadway Books, New York 1999; IDD., *The Freedom Writers Diary. How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, Broadway Books, New York 1999; THE FREEDOM WRITERS FOUNDATION - E. GRUWELL, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, Broadway Books, New York 2007.

<sup>20</sup> Cf. D. DEMETRIO, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>21</sup> Cf. G. CURSIO - G. COLOMBO - M. INDRI DE CARLI, *Vivere vuol dire. Percorsi di riflessione incrociando le domande dei giovani*, Paoline, Milano 2002.

<sup>22</sup> Cf. G. CURSIO, *Il Metodo "Freedom Writers". Una didattica per la ricerca di senso: cambiare se stessi e il mondo attraverso la scrittura autobiografica*, LAS, Roma 2022.

di tentativi ed errori per aprire strade nella mia aula durante le lezioni di Irc (Insegnamento della Religione cattolica). Questi tentativi ed errori, connotati da sofferenza e mancanza di visione possiamo sintetizzarli con tre parole-chiave: *i lacci, i nodi, i legami*.

## 2.2. *Farsi strada mentre si cammina: i lacci, i nodi, i legami*

*Primo tempo: il tempo dei lacci.* La mia storia di giovane Idr si identificava troppo con la mente del giovane adolescente entrando spesso in simbiosi.<sup>23</sup> In questa fase, dentro di me, vivevo e praticavo in maniera inconsapevole l'esperienza della dissociazione e della proiezione. Non ero a contatto con la mia mente adolescente e proiettavo sui miei studenti le mie problematiche attraverso il giudizio e l'interpretazione. Ho attraversato questo periodo in solitudine e con grande sofferenza. Non riuscivo a trovare le parole per "chiedere aiuto". Mi rifugiavo nella lettura di manuali pedagogico-didattici tecnici<sup>24</sup> per risolvere i miei problemi. Nessun risultato in questa ricerca. In questo periodo intuivo l'importanza della prevenzione dello *stress* degli insegnanti dovuto alle dinamiche emotive vissute e non "pensate".<sup>25</sup>

*Secondo tempo: il tempo dei nodi.* È stato il tempo della richiesta di aiuto attraverso la supervisione<sup>26</sup> di un esperto che potesse consentirmi un "contatto" con la mia esperienza adolescente comprendendola meglio. Quindi, riconoscere nodi e ambivalenze dentro di me creava una condizione di accettazione dei mondi mentali ed emozionali dei miei studenti. Accettazione dentro di me, che va fatta riflessivamente ogni volta nella mia aula. Non esiste uno "stato" di accettazione incondizionata, esistono situazioni dove io sono chiamato a metterci dentro il "pensare" che non è l'assalto sul pensiero, sull'oggetto da dominare, ma mettere parole all'interno degli eventi, aiutare a comprendere, a interpretare, a dare senso a quella singolare situazione.

*Terzo tempo: il tempo dei legami.* È il tempo in cui, ancora ora, lavoro giorno per giorno nel rispetto di me stesso e degli altri, dando considerazione soprattutto alla *distanza nella relazione* tra me e lo studente e dando spazio alla ricerca della mia personale singolare originalità come docente. In questo tempo, ho abbandonato una parola densa di molta ambivalenza: *empatia*. Spesso ho usato questa parola perché pensavo fosse portatrice di un dinamismo efficace, invece per me significava provare a manipolare e calmare la rabbia dei miei studenti adolescenti. Immaginavo che un docente comprensivo potesse risolvere la gestione delle dinamiche emotive degli studenti grazie all'*empatia*. Per me così non è più ora. Oggi mi rendo conto che era solo un modo per controllare e manipolare i miei studenti. I divini dettagli che narrano le dinamiche emotive vanno compresi e interpretati in contesto. Non mi fido più dei "manuali" per gestire le emozioni.

<sup>23</sup> Cf. D.J. SIEGE, *La mente adolescente*, Raffaello Cortina, Milano 2014; G.P. CHARMET, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012; ID., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una strada*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

<sup>24</sup> Cf., ad es., K.W. VOPEL, *Manuale per animatori di gruppo*, Elledici, Leumann (TO) 1998.

<sup>25</sup> Cf. G. CURSIO, *No stress. Strumenti per la prevenzione del burnout degli Idr*, SEI, Torino 2007.

<sup>26</sup> Vedi Centro di Psicanalisi Lacaniana, Roma.

Per dare nuove parole a questa sintetica storia, possiamo dire che il tempo dei lacci corrispondeva al tempo delle “*illusioni*”. Pensavo, ad esempio, che tutto quello che dicevo in classe fosse sempre comprensibile, nella realtà non era proprio così! Il tempo dei nodi è stato invece il tempo della “*sana delusione*”, nel quale ho compreso meglio la mia stessa mente adolescente che faceva “contatto” con quella dei miei studenti, provocando spesso cortocircuiti relazionali. Il tempo dei legami, infine, è ora il tempo che vuole essere di “*dedizione*”:<sup>27</sup> un tempo in cui cerco di entrare “in reale contatto” con gli studenti, attraverso la mediazione della disciplina scolastica, soprattutto mediante la letteratura che consente l’emergere delle domande religiose.

Ogni camminata nell’aula però è un *tempo presente* in cui interagiscono dentro di me il tempo dei lacci, dei nodi e dei legami (proiezioni, richiesta di aiuto, dedizione). Non vivo felicemente nell’isola dei legami. Vivo in un tempo presente che mi chiede di essere consapevole dei miei lacci, dei nodi e delle trasformazioni che avvengono e che creano le condizioni di un legame con l’altro che è il mio studente.

### 2.3. *Guadagno formativo: disponibilità ad ap-prendere*

Dall’esperienza di scrittura dell’autobiografia formativa, nel mio cammino verso la consapevolezza della postura riflessiva in educazione, alcuni concetti hanno dato forma al mio tentativo di riflettere, di mettere ordine e arginare le manie dell’entropia, e cioè la tendenza al disordine.

Uno di questi concetti è la necessità di abbandonare la logica della “*prensione*” a favore di uno stile “*de-pressivo*”.<sup>28</sup> In effetti, a caratterizzare l’epistemologia moderna è la logica della prensione; il metodo positivista è quello che cerca di esercitare una forma di controllo sulle cose: sulla natura, sugli altri e anche sull’interiorità; anche la filosofia talvolta ha preteso di soggiogare il pensiero.<sup>29</sup> Invece la *ragione materna*, quello che io chiamo stile *de-pressivo* (stile accogliente, opposto a uno stile invadente e fagocitante), chiede di disattivare la logica della prensione per essere capaci di distensione che è condizione essenziale dell’attuarsene della conoscenza come amore per le cose,<sup>30</sup> perché la conoscenza, come disposizione amorosa autentica, non si appropria dell’oggetto-sapere, ma è un quieto stare presso di esso. Allentare la prensione sulle cose, consente il dilatarsi degli spazi e il differenziarsi dei tempi del conoscere, con l’effetto non solo di consentire il germinare del luogo dell’interiorità, ma anche di rendere la mente più ricettiva verso la realtà.<sup>31</sup>

Nel mio cammino riflessivo-autobiografico mi sono poi aggrappato a quello che io definisco i “concetti zattera” nel movimento del mare dell’interiorità. Uno di questi riguarda il fatto che la verità pedagogico-didattica che vado

<sup>27</sup> Cf. G. CURSIO – M. DIANA – F. FELIZIANI KANNHEISER, *L’educatore educato. Promuovere e motivare alla relazione e all’apprendimento*, EDB, Bologna 2010.

<sup>28</sup> Cf. M. KLEIN, *La psicoanalisi dei bambini*, Fabbri, Milano 2010.

<sup>29</sup> Cf. MORTARI, *Un metodo a-metodico*.

<sup>30</sup> Oggi per me sono confortanti le posture cognitive ed emozionali della poetessa Chandra Livia Candiani, cf. ad es. C.L. CANDIANI, *Il Silenzio è cosa viva. L’arte della meditazione*, Einaudi, Torino 2018.

<sup>31</sup> Cf. H. ARENDT, *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009.



cercando non è quella razionale, oggettiva, nutrita dalla *fame di conoscenza*, ma la verità che illumina la vita, la quotidianità in aula, ossia quella che nasce dalla *sete di vivere* bene il proprio insegnamento e dunque deve rischiare il mio cammino professionale qui e ora; è una verità che non può essere cercata altrove da un soggetto che pretende di avere perso il radicamento nell'esperienza, ma da una coscienza che è attenta al divenire delle cose.<sup>32</sup>

### 3. Il luogo della postura riflessiva: insegnare religione, la mia "classe cantiere"

#### 3.1. Messo di fronte alla domanda: che cosa insegno quando insegno religione?

L'insegnamento della religione è per me il luogo della riflessività, il luogo dove mi interrogo sul perché insegno e come insegno.

Un frutto dell'attuale mio cammino come insegnante di religione, tutto da mettere comunque in discussione, è pensare alla religione come custodia della dimensione spirituale della vita; è una postura della mente umana, capire qualcosa del mistero della vita, nella sua dimensione di ambivalenza: una cattedrale di bellezza e insieme un ospedale. Religione, ovvero eccedenza di vita che sfugge alla capacità di controllo dell'uomo.<sup>33</sup>

In questo orizzonte, a forza di tentare e ritentare, è nata una domanda-guida che è una sorta di paradigma per la costruzione del mio piano di lavoro dell'Irc: che cosa pensa, sente, e come si comporta il credente di fronte a...? Di fronte all'odio, all'invidia, al fallimento, alla fratellanza, al lutto, alla gioia, ecc. Come si nota sono tutti tratti dell'umano. Per tentare di individuare alcune prese di posizione rispetto a queste domande, spesso mi faccio aiutare da storie come quelle di Ety Hillesum e Dietrich Bonhoeffer.<sup>34</sup>

Ho scoperto e riconosciuto la mia poca attenzione a un documento fondante dell'Irc: la Bibbia. Questa sconcertante verità non è diventata per me motivo di blocco, ma di ulteriore riflessione. Mi sono incamminato nelle parole della Bibbia attraverso la contaminazione tra queste parole e la letteratura/poesia: Leopardi, Montale, Quasimodo e altri, hanno illuminato, ridato senso alle parole della Bibbia. Ho scoperto il grande valore della contaminazione e del principio della "storia degli effetti".<sup>35</sup>

L'accesso a una presenza culturale nella scuola attraverso il documento fondante, la Bibbia e le letterature, e l'esperienza dell'*interdisciplina*, possono porre le basi per la costruzione di un sapere saporito, squisitamente laico. Circolava in me il bisogno di riscoprire la valenza di una didattica dell'Irc attraverso

<sup>32</sup> Cf. C.L. CANDIANI, *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*, Einaudi, Torino 2021.

<sup>33</sup> Cf. V. MANCUSO, *Io e Dio. Una guida dei perplessi*, Garzanti, Milano 2011; ID., *L'anima e il suo destino*, Raffaello Cortina, Milano 2007; ID., *Dio e il suo destino*, Garzanti, Milano 2013.

<sup>34</sup> Cf. E. HILLESUM, *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano 1985; D. BONHOEFFER, *Resistenza e resa. Lettere e scritti dal carcere*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1988.

<sup>35</sup> C. BISSOLI, *La categoria ermeneutica "storia degli effetti" e la lettura della Bibbia. Prospettive educativo-didattiche*, in «Orientamenti Pedagogici» 49 (2002) 3, 97-107.

la Bibbia. Scrittura sacra: l'atto dello scrivere e la narrazione, le vedevo intimamente connesse.

### 3.2. *La classe come luogo dell'azione riflessiva*

La riflessività abita il contenuto della disciplina che si insegna, ma anche *la relazione* con lo studente in aula. Per me la classe è una "classe cantiere"; con ciò intendo un gruppo scolastico in cui le problematiche socio-relazionali sono molto complesse; in questo contesto è possibile sperimentare, come in un "cantiere", la costruzione di nuove relazioni per l'apprendimento.

Dopo molti anni di errori non visti, mi sono reso conto dell'importanza del *sostenere* la motivazione dei miei studenti a imparare; sono andato in giro per l'aula facendo commenti "positivi" e non "adulativi" al loro lavoro. Sto imparando a mantenere i confini tra il mio essere docente e gli studenti che sono insieme a me nell'aula, confini connotati dal rispetto e dall'attenzione. Ho scoperto che la mia singularità soggettiva, come persona docente, si esprime anche nell'attenzione all'abbigliamento come segno di attenzione nei confronti di se stessi e degli altri.

La classe mi ha insegnato ad animare una discussione stando sempre attenti all'interesse degli studenti, un interesse per la vita, e quindi conoscere più a fondo i loro *compiti di sviluppo*,<sup>36</sup> quelli che io definisco tempi-vita degli studenti. In questa esperienza vado sempre di più scoprendo che l'esperienza dell'imparare è anche un'esperienza di fatica. La salita verso le profondità dell'interiorità è piena di ostacoli, questa fatica però dà il gusto di riconoscere il valore delle piccole cose che succedono tra gli studenti e l'insegnante nel processo dell'imparare. Fatica e gioia della scoperta che ogni tanto ci visita.

Abitare la fragilità è la condizione perché tutto questo qualche volta possa realizzarsi efficacemente; bisogna convivere e accogliere la *fatica di insegnare* che è causata prevalentemente da una perdita del prestigio sociale del docente, da un modello di insegnamento che spesso non funziona più, da un retroterra culturale dei genitori a volte molto povero, da un fossato digitale sempre più vasto e, per ultimo, dalla crisi dell'adulto (genitore e insegnante), crisi che si evidenzia soprattutto nella *difficoltà a pensare e riflettere sulla propria esperienza*.<sup>37</sup>

### 3.3. *La mia classe: un laboratorio di ricerca educativa*

Dalla vita della classe e dall'insegnamento, nascono gli incidenti critici che fanno rendere conto della significatività o meno dei contenuti dell'Irc e che rivelano le più urgenti questioni socio-relazionali da accompagnare. Da qui l'insegnante si può interrogare su come rinnovare, come costruire azioni per avvicinarsi a una soluzione efficace dei problemi didattici e relazionali. Da qui si possono porre questioni insieme ai colleghi su che cosa significa "soluzione efficace", si possono fare domande radicali, personali: è possibile insegnare IRC? In che senso? Come gestire le classi?

<sup>36</sup> Cf. P. GAMBINI, TCS-A. *Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza. Sessualità, abilità cognitive e socio-relazionali e identità*, Erickson, Trento 2015.

<sup>37</sup> Cf. L. TUFFANELLI - D. IANES, *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011.

Nel mio caso, la classe è *il mio laboratorio per sviluppare la postura della riflessività* che si nutre della letteratura pedagogica, la quale mi aiuta ad illuminare i viottoli dei miei dubbi scarni di parole e delle mie domande incerte scritte in un diario. Vi è poi anche il contributo della vita “notturna”, cioè lo sviluppo della dimensione riflessiva ascoltando le intuizioni notturne e i sogni che nascono dopo una giornata di vissuti complessi in aula.

Dalla classe nasce l’impulso a cercare un manuale tecnico che possa risolvere le problematiche della mia esperienza docente; ma questo non può bastare. Oggi la complessità consiste proprio in questo, nella difficoltà di interpretare e comprendere il vissuto docente; le situazioni educative sono uniche e non replicabili, quindi non esiste un sapere teorico che risolva tutte le “mie” questioni educativo-didattiche. Non ci sono manuali che risolvano il mio vissuto, ma solo delle teorie con le quali posso confrontarmi e interpretare quello che sto vivendo.

#### 4. Futuri formativi: verso la costruzione di “fraternità riflessive”

Allora da dove partire? Che cosa può significare sostenere un Idr a valutare la possibilità di divenire professionista riflessivo? In sintesi potrebbe significare aiutarlo a riconoscere il valore della propria saggezza pratica nella condivisione di esperienze formative all’interno di “fraternità riflessive”,<sup>38</sup> comunità formative che valorizzino la lettura-ricerca mirata legata a domande concrete, elaborate nella scrittura autobiografico-professionale.

Per provare a dare qualche caratteristica a questa dimensione di “fraternità riflessiva” mi farò aiutare da alcuni testi di letteratura.

Viviamo una stagione inquietante; la centratura narcisistica e la diffidenza verso l’altro, percepito come nemico, entra inconsapevolmente nelle nostre vite quotidiane, ciò che oggi sembra essere sacro è il dominio sull’altro, una fraternità ferita che il maestro Lev Tolstoj ci racconta in *Resurrezione*:

Invano gli uomini, ammutoliti a centinaia di migliaia in un piccolo spazio, si sforzavano di isterilire la terra su cui vivevano, invano la ricoprivano di pietre affinché nulla vi crescesse; invano strappavano anche il più piccolo filo d’erba e affumicavano l’aria col carbon fossile e la nafta; invano tagliavano alberi e scacciavano animali e uccelli. La primavera era sempre primavera, anche tra le mura della città. Il sole scaldava, l’erba, dove non la raschiavano, cresceva d’un bel verde vivido; e cresceva non solo nelle aiuole dei viali, ma anche fra le lastre di pietra. I pioppi, le betulle, i pruni stendevano le loro foglie vischiose e profumate, i tigli si gonfiavano di gemme pronte a schiudersi. Come sempre in primavera, le gracchie, i passeri e i colombi preparavano lietamente i loro nidi, e le mosche, riscaldate dal sole, ronzavano sulle pareti. Le piante, gli uccelli, gli insetti e i bambini erano lieti. Soltanto gli uomini - i grandi, gli adulti - continuavano a ingannare e a tormentare se stessi e gli altri. Gli uomini, che non apprezzavano né quel mattino di primavera né quel divino splendore dell’universo creato per il bene dei viventi e per predisporli tutti alla pace, alla concordia e all’amore; gli uomini, che consideravano sacro e importante soltanto ciò che essi stessi avevano inventato per dominar gli uni sugli altri.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Devo questa intuizione all’articolo del pedagogista Giuseppe Milan. G. MILAN, *L’intelligenza della fraternità*, in «Rivista Lasalliana» 89 (2022) 4, 325.

<sup>39</sup> L. TOLSTOJ, *Resurrezione*, Garzanti, Milano 1988, 3-4.

Questa vita di potere raccontata da Tolstoj è una vita che scivola anche nei rivoli dell'educazione e della formazione degli insegnanti. A tal proposito ecco cosa scrive lo scienziato Ashley Montagu: «Pochi tentativi sono stati compiuti per insegnare ai bambini a diventare esseri umani; eppure, questo è ciò che le nostre scuole dovrebbero preoccuparsi di fare. Le nostre scuole dovrebbero trasformarsi in istituti ove si insegnano l'arte e la scienza delle relazioni umane, l'arte di divenire esseri umani». <sup>40</sup> Questo vale anche per la formazione degli insegnanti.

Occorre allora pensare a una "fraternità riflessiva" come luogo fisico e simbolico dove si impara insieme a pensare mentre si progetta, si agisce, ci si relaziona, si costruisce insieme *local theory*,<sup>41</sup> cioè delle procedure che possono essere applicate ai problemi particolari che emergono nella nostra azione educativa. Saggezza pratica vuol dire che il docente riflette sul proprio vissuto che può diventare pian piano esperienza educativa.

La riflessione può essere però sostenuta da un orientamento esperto. L'insegnante può farsi infatti aiutare, per esempio, dalle teorie di Linda Albert per la gestione dei comportamenti problematici,<sup>42</sup> può avvicinarsi alla letteratura critica per leggere i risultati delle ricerche così da avere teorie che possano illuminare la situazione educativa; in questo modo l'insegnante può giungere a ipotizzare la costruzione di *local theory* lasciandosi accompagnare da proposte formative che rispondano realmente ai suoi bisogni.

Questa ricerca del professionista riflessivo allora non finisce e non si chiude nel proprio sé (scrittura autobiografico-professionale), ma si apre all'altro (la lettura, la ricerca, le proposte formative); ha infatti la finalità, in primo luogo, di aiutare lo studente a utilizzare il sapere per affrontare i propri compiti di sviluppo<sup>43</sup> e, in secondo luogo, ha la conseguenza di costruire comunità riflessive insieme ad altri docenti.

La dimensione di riflessività professionale che ho provato a raccontare in questo testo, infatti, può aiutare a costruire *comunità formative di scambio*. Tali comunità possono vivere alcuni rischi, come le concezioni che narrano la formazione degli insegnanti con lo slogan "si è fatto sempre così", "ci hanno detto che dobbiamo fare così". La costruzione della dimensione riflessiva invece obbliga necessariamente a costruire comunità professionali di docenti che condividano saperi e costruiscano nuovi percorsi senza paura del nuovo.

La riflessività e la scrittura del diario professionale, come sopra riferito nella mia esperienza personale, possono stimolare a inventare nuovi possibili scenari esperienziali formativi degli insegnanti.

Non possiamo aspettarci tutto solo dall'Istituzione, che tende talvolta a conservare e proteggere. Una Istituzione come sistema padronale, ad esempio,

<sup>40</sup> A. MONTAGU, *La razza. Analisi di un mito*, Einaudi, Torino 1996, 255.

<sup>41</sup> Per *local theory* si intende una teoria che non può essere generalizzata perché generata da un'osservazione su una particolare classe per affrontare uno specifico problema; cf. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*.

<sup>42</sup> Cf. L. ALBERT, *Cooperative Discipline. Classroom Management that Promotes Self-Esteem. Leader's Guide*, American Guidance Service, Philadelphia 1990.

<sup>43</sup> Cf. GAMBINI, TCS-A. *Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza*.

che vigila sul contenuto religioso e non consente aperture, interpretazioni e svaluta, senza intenzionalità, la dimensione pedagogico-didattica, a fronte di una custodia irriflessa della tradizione teologica, può portare un insabbiamento del pensiero critico, ovvero a cercare di rispondere a domande formative che in realtà non sono mai state poste. Le “fraternità obbligatorie” non hanno in sé dimensione generativa, sono legate dall’imposizione e dal sospetto.

Serve invece il coinvolgimento e l’iniziativa del singolo, *professionista riflessivo*, inserito in una comunità di ricerca, una comunità che tende a costruire un atteggiamento nomadico, mai stanziale, per sviluppare impianti metodologici con un’apertura temporale e spaziale. Ciò può sostenere nel gestire l’istinto alla perfezione autosufficiente, all’immobilità, alla chiusura per aprirsi invece alla “genesi”, cioè alla *trasformazione continua e creativa*.<sup>44</sup>

Immaginare allora una “*fraternità riflessiva*” dei docenti di religione, aperta alla ricerca di orientamento esperto, può aiutare ad abitare senza timore l’utopia, provare ad abitare nel mezzo, sostenerci nella fatica della gestione dell’aula dove scorre la vita che ci interroga. Non vogliamo momenti di “duologo”,<sup>45</sup> il parlarsi in due senza dimensione generativa; vogliamo e cerchiamo momenti di *dialogo* come trasformazione e apertura al mondo così come ci hanno insegnato Martin Buber, Ferdinand Ebner, Emmanuel Mounier. A conclusione, le parole di E. Morin:

Ripetiamolo senza posa: tutto ciò che non si rigenera degenera, e questo vale anche per la fraternità. È questo che la rende ancora più preziosa: essa è fragile come la coscienza, fragile come l’amore la cui forza è tuttavia inaudita. La fraternità, mezzo per resistere alla crudeltà del mondo, deve diventare scopo senza smettere di essere mezzo. Lo scopo, non può essere un termine, deve diventare cammino, il nostro cammino, quello dell’avventura umana.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Cf. G. SANDRONE BOSCARINO, *Personalizzare l’educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2009.

<sup>45</sup> Cf. A. KAPLAN, *Il duologo. La vita del dialogo*, Morcelliana, Brescia 2021.

<sup>46</sup> E. MORIN, *Fraternità, perché?*, Ave, Roma 2020, 56.



## Autobiography of a Religious Educator as a Reflective Professional

### ► ABSTRACT

Writing and reading in teacher training, the reflective journaling, formative autobiography and the readiness to learn can be a way through the snares of projecting personal problems onto the students, the nodes that lead to the request for help and the bonds of dedication in the daily school journey. These can be the basis for a reflective classroom posture in teaching religion. To start developing the meaning of the discipline that is taught, but also of the pedagogical relationship that one is called to support in the classroom, it is necessary to recognize the value of one's own practical wisdom in a research/training that becomes targeted because it is guided by concrete questions, elaborated in an autobiographical writing, in a sharing of formative experience within "reflective fraternities". All of this can be a lamp for future education, continuing to take steps in the woods of the school, sometimes experienced as an educational swamp.

### ► KEYWORDS

Formative Autobiography, Local Theory, Reflective Actions, Reflective Diary, Reflective Fraternities, Reflective Professional, Working Theories.

✉ [cursio@unisal.it](mailto:cursio@unisal.it)

## **L'Insegnante di religione tra difficoltà e soddisfazioni: cura di sé e cura delle relazioni per vivere bene la professione**

Luca Raspi\*

### ► SOMMARIO

In questo articolo si intende analizzare la situazione lavorativa degli Idr. Si è cercato di mettere in luce gli aspetti stressanti della professione. Per raggiungere questo obiettivo si è cercato di delineare dapprima il costrutto psicologico di *stress* lavoro-correlato e sindrome di *burnout* nell'insegnamento. Dopo aver esaminato i fattori di *stress* nel lavoro dell'insegnante si è posta l'attenzione non solo sui fattori di stress che incidono significativamente nello specifico dell'attività dell'Idr, ma anche sulla motivazione professionale. Infine, si è posta l'attenzione sugli strumenti per evitare di subire gli effetti dello *stress*, ponendo l'attenzione sulla necessità della cura di sé come punto di partenza per potersi prendere cura dell'altro. Infine è stata messa in evidenza la necessità che la cura di sé non sia un ripiegamento, ma si esprima nell'esperienza del costruire relazioni di qualità nella scuola e nella Chiesa.

### ► PAROLE CHIAVE

*Burnout*, Docenti di religione, *Stress*

\***Luca Raspi**: Psicologo nell'ambito della consulenza/formazione in contesto scolastico ed organizzativo. Formatore di formatori. Insegnante di scuola secondaria di secondo grado/Insegnante di religione cattolica.

## 1. Lo *stress* lavoro-correlato e la sindrome di *burnout*

Buona parte del tempo dell'esistenza viene dedicato al lavoro. Vivere bene la propria esperienza lavorativa significa poter esprimere le proprie risorse intellettive e fisiche. Grazie a questa fondamentale attività ciascuno può offrire il proprio prezioso contributo all'intera società e realizzare significativamente buona parte della propria vita. La dignità della persona umana è intimamente connessa all'attività lavorativa che è, a un tempo, un diritto e un dovere, grazie al quale è possibile esprimere sia la propria identità individuale che la propria identità sociale. Non sempre, purtroppo, il lavoro per la persona è occasione per vivere i propri talenti e dare spazio alle proprie capacità: ambienti di lavoro ostili, difficili contesti relazionali e richieste eccessive possono essere all'origine di insoddisfazione, stanchezza e frustrazione.

L'esperienza quotidiana mostra che il lavoro può essere una fonte di soddisfazione, ma può anche diventare causa di difficoltà, di sofferenza e di disagio, nella misura in cui si vengono a determinare circostanze che risultano stressanti sia dal punto di vista fisiologico che psicologico. Si tratta di circostanze in cui il lavoratore è chiamato a superare delle situazioni difficoltose, che sono causa di pressione e, conseguentemente, di *stress*. Lo *stress* lavorativo si manifesta quando le richieste lavorative sono percepite dalla persona come eccessive rispetto alle proprie risorse adattative. Si tratta di una reazione psicofisica, in cui gli aspetti emozionali, cognitivi e comportamentali sono coinvolti a fronte degli stimoli negativi che caratterizzano l'ambiente, i contenuti e il clima di lavoro.

Lo *stress*, inoltre, implica un processo di adattamento limitato nel tempo, infatti se esso si protrae per molto può dar luogo a una serie di problematiche gravi, che possono condurre a un esaurimento psicofisico paragonabile allo spegnimento progressivo di una candela. Questa metafora dello "spegnimento" è stata coniata dallo psicologo americano Freudenberg, che ha utilizzato per primo il termine *burnout*. Questo termine potrebbe essere tradotto letteralmente con la parola *bruciato*, oppure *scoppiato*. A partire dagli anni '70, in area statunitense, il termine *burnout* è entrato a far parte del lessico appartenente alla psicologia del lavoro. È stato utilizzato per descrivere quegli atteggiamenti, quelle emozioni e quei comportamenti disfunzionali che derivano da una continua esposizione a situazioni stressanti e da una conseguente incapacità di dare risposta adeguata agli effetti della pressione lavorativa.

Non è un fenomeno che si manifesta improvvisamente nel soggetto che ne è colpito. È l'esito di un processo, che avviene nel tempo, a causa della permanenza di esperienze stressanti, che schiacciano l'individuo sino a giungere all'esaurimento psicofisico, causando, quindi, una condizione patologica. Il *burnout* è un processo che si manifesta nella persona con senso di scontentezza, esaurimento emotivo, depersonalizzazione e percezione di una scarsa realizzazione. Sono molteplici le definizioni che sono state date, in letteratura, circa il *burnout*, tuttavia, in generale esso viene descritto come:

Una sindrome la cui insorgenza è determinata dalla reazione emozionale cronica creata dal contatto continuo con altri esseri umani, in particolare quando questi ultimi hanno problemi di sofferenza. Ed esprime un "deterioramento" che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime cioè una "corrosione dell'animo umano" risucchiando le persone in una "spirale discendente" dalla quale è difficile uscire.<sup>1</sup>

La letteratura scientifica<sup>2</sup> sul *burnout* ha messo in evidenza quanto esso sia esito di un processo in cui, nell'esperienza lavorativa del singolo, viene a crearsi una dicotomia tra i propri ideali, aspettative e la realtà lavorativa concreta con tutto il suo carico di richieste stressanti. Ha, inoltre, un peso specifico nell'eziologia del *burnout* la personalità del lavoratore, il quale possiede determinate caratteristiche psicologiche. Questi è segnato da un'esperienza relazionale e affettiva e ha un modo proprio di interpretare la realtà: si tratta di una serie di fattori che influiscono sulla capacità di affrontare lo *stress*. Non bisogna tralasciare, certamente, le variabili lavorative, quali un'organizzazione molto burocratica del lavoro, la relazione molto intensa tra il lavoratore e l'utenza a cui viene erogato il servizio, i problemi relativi al ruolo nell'organizzazione, l'insoddisfazione lavorativa e, non certo in ultimo, la mancanza di sostegno sociale.

Se lo *stress* lavoro-correlato può insorgere in qualsiasi categoria lavorativa, il *burnout* colpisce, soprattutto alcune categorie di professioni. Gli studi condotti negli ultimi quarant'anni hanno mostrato che le attività lavorative che risultano più soggette ad andare incontro a questa sindrome sono le professioni d'aiuto:

Il *burnout* risulta uno stato psicofisico conseguente non solo ad un'esposizione a generici agenti stressanti prolungata nel tempo ma, anche, con la dimensione interpersonale che caratterizza la quotidianità delle *helping professions*. Queste attività sono, pertanto, caratterizzate sia da *stress* fisico che emozionale, *stress* che può condurre al *burnout* quando la presenza degli stressor si cronicizza.<sup>3</sup>

## 2. *Stress* lavoro-correlato e sindrome di *burnout* nella professione docente

Le *helping profession*, ovvero le professioni d'aiuto, sono soggette ad andare incontro a forti pressioni lavorative che, a lungo andare, logorano e possono condurre al *burnout*. Quali sono queste figure professionali? Fra di esse vi sono i medici, gli infermieri, gli psicologi, i sacerdoti, gli assistenti sociali e, non in ultimo, gli insegnanti. Questi professionisti delle relazioni d'aiuto, ogni giorno, fronteggiano diverse difficoltà, in quanto si trovano a operare costantemente nel complesso campo delle relazioni e, allo scopo di prestare aiuto, sono costantemente a contatto con persone alle prese con le più svariate difficoltà. A questi lavoratori quotidianamente è richiesto un impegno diretto con l'utenza con cui interagiscono, un'utenza che necessita di attenzione ed energie perché ha bisogno

<sup>1</sup> G. BLANDINO, *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano 2008, 7.

<sup>2</sup> I più importanti studi sono quelli di Maslach, Pynes, Edelwich, Brodsky, Cherniss, Schaufeli.

<sup>3</sup> L. RASPI, *Che Dio mi aiuti. Superare lo stress nell'insegnamento della Religione*, Elledici, Torino 2019, 37.

di essere aiutata. Sono professioni che di per sé coinvolgono il lavoratore fortemente sia sul piano cognitivo che emotivo. Un professionista d'aiuto può sentire il peso derivante dal confronto tra la domanda di aiuto che riceve e le proprie capacità, per cui può accadere che egli senta una certa difficoltà nei rapporti interpersonali con l'utenza con cui è sempre a contatto, oppure che percepisca un senso di inadeguatezza, di apprensione in ordine al possibile rischio di insuccesso lavorativo.

La letteratura scientifica ha inserito la professione docente nelle *helping profession*. I contributi scientifici convergono nel mettere in evidenza che l'essere docenti oggi espone a forti rischi per l'equilibrio psicofisico derivanti da fattori esogeni ed endogeni.

Resta il fatto, tuttavia, che se da una parte la comunità scientifica riconosce la professione docente come stressante e a rischio *burnout*, d'altra parte vi è ancora una larga fetta di opinione pubblica che vede questo lavoro come un'attività poco impegnativa, tanto che ancora è presente «lo stereotipo che gli insegnanti abbiano “una vita comoda”, che godano di orari di lavoro più brevi e di ferie più lunghe rispetto agli altri lavoratori e, qualora insorgano disturbi legati allo *stress*, sovente si pensa che ciò sia dovuto unicamente a inadeguatezza personale e professionale».<sup>4</sup>

A fronte di quanto largamente diffuso a livello di opinione pubblica, rimane il fatto che la letteratura e l'esperienza quotidiana di chi vive la scuola mettono in luce che l'insegnamento è un'attività che logora la mente e il corpo:

Lo *stress* dell'insegnante può essere definito il modo in cui un insegnante reagisce e si adatta alle richieste e alle minacce che incontra nell'insegnamento. Le richieste si riferiscono a quelle numerose e diversificate attività che l'insegnamento è tenuto a svolgere quotidianamente, mentre le minacce si riferiscono alle azioni altrui che possono nuocere sotto il profilo comportamentale, fisiologico o, più spesso, psicologico. Si tratta di un processo, il risultato dell'interazione tra l'insegnante e l'ambiente in cui è inserito.<sup>5</sup>

I fattori che determinano questa condizione stressante sono causati sia da fattori esterni legati all'ambiente, quali istituzioni e organizzazione del sistema scolastico, vita quotidiana, famiglia, comunità, che da fattori interni prettamente riferibili alla natura della singola persona, quali tratti di personalità, atteggiamenti, repertorio di abilità, stile di vita dell'insegnante stesso.

Fra i fattori esterni che maggiormente pesano sullo *stress* dei docenti occorre ricordare i rilevanti cambiamenti intervenuti a livello organizzativo scolastico. Si pensi alle riforme relative all'autonomia, per cui i singoli istituti, pur essendo inseriti nel sistema scolastico centrale per numerosi aspetti, godono di autonomia organizzativa a livello amministrativo e didattico. Un'autonomia che di fatto si è concretizzata in un incremento dei poteri del dirigente scolastico, una figura professionale il cui nome stesso ne rivela le prerogative, per certi versi simili a quelle dei dirigenti delle altre pubbliche amministrazioni, e che ha man-

<sup>4</sup> V. LODOLO D'ORIA, *Pazzi per la scuola*, Alpes, Roma 2010, 304.

<sup>5</sup> M. DI PIETRO - L. RAMPAZZO, *Lo stress dell'insegnante*, Erickson, Trento 1997, 15-16.



dato in soffitta la vecchia figura del preside, mettendo, quindi, in sordina la tradizionale attenzione formativa, pedagogica e didattica a favore di una gestione di tipo aziendale, legata al funzionamento economico e finanziario.

Se è vero che ai dirigenti scolastici sono state affidate nuove incombenze, resta il fatto che la struttura della scuola è di fatto rimasta uguale a livello organizzativo, in una logica di stratificazione gerarchica che va dal Ministero fino al singolo insegnante. Il rapporto con la dirigenza risulta di notevole importanza, in quanto su questa relazione si basa il clima di lavoro in cui il docente opera. Mentre la struttura organizzativa rimane sostanzialmente invariata, ai singoli dipendenti vengono richieste nuove competenze lavorative derivanti dall'accoglienza delle nuove tecnologie nelle aule scolastiche e dall'introduzione di nuovi programmi e nuove forme trasmissive dei saperi. Mentre a livello centrale si richiede di aggiornare mezzi, strumenti e ambienti, le strutture scolastiche del Paese continuano a essere fatiscenti, soprattutto in aree già socialmente ed economicamente svantaggiate.

Nel vortice delle riforme degli ultimi vent'anni, espressione delle diverse maggioranze politiche che si sono avvicendate, purtroppo, pare che si sia posta scarsa attenzione ai docenti, alle sfide educative che affrontano quotidianamente e, ancor meno, al valore delle relazioni personali, sia a livello orizzontale che verticale e, in generale, sul clima organizzativo.

Tra i fattori esterni non deve essere dimenticato il fenomeno del precariato, le scarse possibilità di progressione di carriera, che sono occasione per creare un'instabilità lavorativa, che si rivela fonte di *stress*. I docenti, sembra dunque, sperimentino scarsa considerazione da parte delle istituzioni, a cui va a sommarsi, come si è visto, un inadeguato sostegno sociale, derivante da una diffusa sfiducia e percezione svalutativa nei confronti dell'istituzione scolastica e in particolare della professione docente.

I fattori interni riguardano, invece, i tratti psicologici del singolo docente. Ogni persona reagisce diversamente alle sollecitazioni stressogene. Vi sono, infatti, soggetti capaci di affrontare situazioni di minaccia e difficoltà derivanti da nuove richieste lavorative senza particolari difficoltà, mentre altri soggetti si mostrano meno resilienti, vulnerabili e, conseguentemente, a maggior rischio di incorrere nel disagio psicologico. Queste differenze tra individui sono state oggetto di numerosi studi, fra cui spicca la teoria di Friedman e di Roseman.<sup>6</sup> Questi studiosi hanno individuato due categorie di *pattern* comportamentali, denominati A e B.

Il pattern comportamentale di tipo A si distingue per ambizione, competitività, accompagnata spesso da aggressività e forte desiderabilità sociale: una serie di caratteristiche che portano queste persone a un carico eccessivo di lavoro e in una corsa agli impegni che conduce a trascurare il proprio benessere psicofisico, le relazioni familiari e sociali. Il *pattern* comportamentale di tipo B si caratterizza per un approccio calmo alle faccende lavorative, con un'adeguata competitività, grazie a cui evita di vivere di corsa le proprie incombenze, avendo a disposizione spazi di tempo adeguati per curare se stesso e le relazioni.

<sup>6</sup> Cf. M. FRIEDMAN - R.H. ROSEMAN, *Type A Behaviour and Your Heart*, Knopf, New York 1974.

A questo proposito lo studioso Di Pietro osserva quali effetti possono emergere nel docente a seconda dei diversi *pattern* comportamentali:

L'insegnante con una "personalità di tipo A" tende a essere sempre stressato, ma di uno *stress* provocato principalmente da se stesso: non si rende conto che le pressioni che lo opprimono non provengono dall'ambiente esterno, bensì sono auto-prodotte [...]. Al contrario l'insegnante con una "personalità di tipo B" tende a essere tranquillo e rilassato, a prendere le cose come vengono, non è continuamente pressato dall'urgenza e in corsa contro l'orologio, evita i conflitti con gli altri e le reazioni di ostilità e aggressività.<sup>7</sup>

Tra i fattori interni, occorre, senz'altro ricordare gli atteggiamenti, cioè l'insieme delle reazioni comportamentali agite dai docenti nei confronti dell'istituzione scolastica a fronte dei cambiamenti organizzativi e degli attori che ne fanno parte, ovvero dirigente, colleghi e studenti. Gli atteggiamenti non riguardano solo le modalità di confronto con la vita lavorativa da parte del lavoratore, ma anche le tipologie di risposta che questi pone in essere davanti agli eventi stressanti della quotidianità. Gli atteggiamenti si concretizzano in abilità di fronteggiamento.

Secondo lo studioso Rotter<sup>8</sup> la capacità di affrontare gli *stressor* adeguatamente è data dal *locus of control*, per cui esistono due modalità di risposta: una interna e l'altra esterna. Sul piano interno, la persona possiede la consapevolezza di tenere sotto controllo quanto gli accade, in quanto il buon esito degli eventi dipende esclusivamente dalle capacità, dalla competenza, dalla volontà e dall'impegno propri della persona stessa. Sul piano esterno, quindi al di fuori dell'impegno della persona, esistono una serie di fattori che sfuggono al controllo del singolo: «Un *locus of control* interno permette di gestire meglio lo stress, mentre quello esterno predispone l'insegnante alla frustrazione poiché porta a credere di non avere nessun controllo o potere sugli eventi e al formarsi di un'impotenza acquisita».<sup>9</sup>

Non bisogna dimenticare, inoltre, il ruolo della motivazione che è strettamente connessa alla scelta che ha condotto a intraprendere la carriera dell'insegnamento: «Se a monte della scelta di svolgere la professione del docente vi è una motivazione intrinseca ben strutturata, basata su di un sistema valoriale di riferimento ed emotivamente sostenuta, le esperienze stressanti esperibili nell'ambito scolastico possono essere affrontata con maggiore efficacia».<sup>10</sup>

### 3. Fattori stressanti e motivazione negli Insegnanti di religione

Nel panorama scolastico italiano l'Insegnamento della religione cattolica (Irc), a causa di sue peculiarità, che vanno dall'essere materia facoltativa al divieto di voto numerico e partecipazione agli esami, si presenta come un *unicum*. Questo fatto comporta che anche la figura del docente di questa disciplina, per

<sup>7</sup> DI PIETRO - RAMPAZZO, *Lo stress dell'insegnante*, 20.

<sup>8</sup> Cf. J.B. ROTTER, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in «Psychological Monographs» (1966) 80.

<sup>9</sup> I. MONTICONE, *Stress e Burnout degli insegnanti*, Sovera, Roma 2015, 28.

<sup>10</sup> RASPI, *Che Dio mi aiuti*, 59.

molti aspetti, si ritrovi a vivere un'esperienza di scuola particolare, in cui pare non manchino difficoltà, ma neppure soddisfazioni.

Anzitutto, potrebbe essere utile considerare se quanto esposto circa lo *stress* e il *burnout* per gli insegnanti in genere valga anche, in modo specifico per gli Insegnanti di religione (Idr). I pochi contributi presenti in letteratura<sup>11</sup> mettono in luce come, sostanzialmente, gli Idr siano sottoposti sia alle stesse situazioni stressanti degli altri docenti, sia ad altre difficoltà che derivano, anzitutto, dal loro atipico inquadramento nella scuola e, conseguentemente, dalla percezione sociale relativa alla loro figura professionale.

A livello istituzionale gli Idr si confrontano con due tipologie di autorità, quella statale e quella ecclesiastica. Questo fatto comporta il dover rispondere a un insieme di richieste più vasto rispetto a quello degli altri docenti. Questo doppio binario istituzionale potrebbe risultare un fattore capace di generare qualche difficoltà, sia per quanto riguarda il carico di lavoro sia per quanto riguarda la valutazione dell'operato.

Il docente di Religione oltre al carico degli *stressor* esterni comuni agli altri docenti, molto spesso, si ritrova a fare i conti con un ulteriore impegno di lavoro, in molti casi, afferente all'area del volontariato, derivante dalle attività che svolge a livello ecclesiale. Secondo l'indagine del 2016, *Una disciplina alla prova*, promossa Servizio Nazionale per l'Irc e l'Istituto di Sociologia e Catechetica dell'Università Salesiana,

gli Idr in servizio nella scuola statale indicano di essere impegnati come catechisti (31,9%), in attività di volontariato (15,7%), come collaboratori di uffici o attività diocesane parrocchiali (12,9%), quali membri del consiglio pastorale (7,0%) o partecipanti a un movimento ecclesiale (6,4%).<sup>12</sup>

Un fattore esterno istituzionale, che influisce come *stressor*, è senz'altro la situazione giuridica degli Idr, che risulta atipica rispetto a quella degli insegnanti delle altre materie. Questi insegnanti hanno, infatti, un inquadramento giuridico del tutto unico, che è stato determinato dalla Legge 186/03. Questa legge, che aveva indetto un concorso per immettere in ruolo il personale con almeno quattro anni di anzianità aveva stabilito, inoltre, che sarebbero entrati in ruolo un numero di docenti pari al 70%, mentre il restante 30% sarebbe rimasto precario con incarico annuale. I docenti si sono ritrovati, da allora, suddivisi in due macrocategorie, da una parte coloro che erano in ruolo a seguito del concorso e coloro che sarebbero rimasti precari. Tra i precari vi sono, poi, coloro che dopo aver effettuato quattro anni di cattedra, diventano stabilizzati, godendo praticamente di tutti i vantaggi del ruolo, ma che di fatto restano incaricati annuali.

Rimane, comunque, che la stabilizzazione è soggetta ad alcune prescrizioni che possono avere ricadute negative: infatti il docente che dovesse perdere il monte ore previsto dall'orario di cattedra si ritroverebbe nello stato di inizio carriera e non più stabilizzato, con le varie conseguenze legali e, non in ultimo,

<sup>11</sup> Sono stati scritti due testi sul tema dello *stress* negli Idr: G. CURSIO, *No stress. Strumenti per la prevenzione del burnout degli Idr*, SEI, Torino 2007 e L. RASPI, *Che Dio mi aiuti. Superare lo stress nell'insegnamento della Religione*, Elledici, Torino 2019.

<sup>12</sup> Cf. F. MONTAGNINI, *Il profilo dell'Insegnante di religione*, in S. CICALI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova*, 86.

stipendiali. Oggi la quota del 70 % in ruolo è di fatto molto inferiore in varie regioni, in particolare al Nord, a causa di un mancato concorso successivo all'unico tenutosi nel 2004. Vi è, dunque, una vasta popolazione di insegnanti precari. La precarietà è sinonimo di instabilità e, sicuramente, causa di pressione psicologica per persone che si sostentano grazie a questo lavoro. Molto spesso, dunque, gli Idr precari attendono con ansia l'incarico affidato loro a fine agosto dagli uffici diocesani preposti e, certamente, questa situazione, protratta per molti anni, può senz'altro essere una causa di forte *stress*.

Bisogna ribadire che l'Irc è una materia atipica, infatti essa, pur essendo curricolare, è facoltativa, non oggetto di esame e di valutazione come le altre materie. È percepita, pertanto, dagli alunni per quello che è, cioè del tutto speciale. Questo ha delle conseguenze nel rapporto con gli studenti. Può risultare complesso, talvolta, instaurare un'adeguata relazione educativa per un docente di una materia facoltativa e con una valutazione debole. L'insegnante è chiamato a trovare un costante equilibrio per creare un rapporto necessariamente asimmetrico, autorevole, ma parimenti capace di porre una particolare attenzione ai bisogni educativi degli studenti. La peculiare relazione dell'Idr con l'utenza fa sì che gli studenti giungano a fare richieste che con altri insegnanti non farebbero.

Questo comporta delle conseguenze sulla serenità dell'insegnante che ha innanzi a sé persone che scelgono di seguire la disciplina a titolo facoltativo, adottando un approccio non sempre semplice da gestire:

L'insegnante, chiamato ad offrire un corso scolastico di indiscusso spessore culturale e formativo, ma pur sempre facoltativo, da un certo punto di vista può vivere l'esperienza di trovarsi sotto scacco, pressato da una parte dagli imperativi della propria deontologia professionale e dall'altra da studenti, che potrebbero considerarlo non solo una figura sui generis, ma anche un insegnante con prerogative diverse, con il quale si può concordare la programmazione, la cui disciplina, qualora non soddisfacesse certe aspettative, potrebbe anche essere abbandonata l'anno scolastico successivo.<sup>13</sup>

Il docente si trova a dover rispondere a una duplice necessità: da una parte è chiamato a favorire un'alleanza educativa fondata sul dialogo, che per essere autentico deve intercettare i bisogni e le domande degli studenti e, contemporaneamente, è tenuto a mantenere un clima di lavoro adeguato in classe. Quando il docente non riesce a creare un'alleanza educativa soddisfacente e di lavoro rischia di non entrare in contatto con la classe e può sperimentare il senso di frustrazione derivante dalla sensazione di "parlare nel vuoto". Non si può dimenticare che per gli alunni Idr appare come una figura diversa dal resto del corpo docenti, sia a causa della costitutiva atipicità della disciplina che insegna, sia per la tendenza a investire molto spazio all'ascolto e al dialogo.

Questo fa sì che nell'ora di religione gli alunni trovino uno spazio in cui lamentarsi e sfogarsi e, se l'insegnante non pone adeguati confini, si corre il rischio di lasciare da parte i contenuti della disciplina a scapito delle finalità formative e di chi sarebbe interessato a conoscerli. L'Idr deve, dunque, investire molte energie per creare una relazione educativa adeguata e per portare avanti i

<sup>13</sup> RASPI, *Che Dio mi aiuti*, 51.

contenuti della materia, sperando che gli studenti continuino, nel corso degli studi, a scegliere di avvalersi della disciplina. Sapere che l'utenza potrebbe cambiare di anno in anno, con il rischio di ritrovarsi aule semi vuote, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, dove le percentuali di studenti avvalentesi negli anni sono diminuite soprattutto nei grandi centri del nord Italia è, senz'altro, un'esperienza frustrante.

Non va dimenticato, inoltre il rapporto con le famiglie. Non mancano situazioni in cui i genitori tendono a dare scarsa considerazione agli Idr in quanto non considerati determinanti nell'ambito della valutazione dei ragazzi, oppure altre situazioni in cui i genitori interpellano i docenti solo per condividere le difficoltà dei propri figli nelle altre discipline, magari ricercando un sostegno in sede di consiglio di classe o di scrutinio.

La difficoltà con cui fa i conti un Idr sono, dunque, numerose e possono avere ricadute negative sulla salute, tanto che l'esposizione continua a fattori così stressanti può condurre verso il *burnout*. Resta il fatto che, a fronte delle difficoltà, nei docenti è presente una forte spinta ideale a perseguire il desiderio di esercitare questa professione, come è emerso dalle risposte espresse dai docenti intervistati nell'indagine *Una disciplina alla prova*:

Dalle risposte è possibile dedurre una forte motivazione ideale a orientare alla scelta di insegnare religione oggi, in particolare tra coloro che prestano servizio nella scuola statale. [...] Dunque, presumendo che a livello di formazione iniziale i futuri insegnanti siano stati resi consapevoli, assieme alle opportunità, anche dei limiti dell'Irc nella scuola, la loro scelta di orientarsi nella formazione e nel lavoro all'insegnamento rivela una determinazione che sa riconoscere dell'Irc più le opportunità che i limiti.<sup>14</sup>

Questa ricerca ha messo in luce come gli Idr siano consapevoli della precarietà derivante dallo stato giuridico e contrattuale e, allo stesso tempo, come riconoscano il grande valore educativo della materia da loro insegnata, che può offrire una risposta culturale alle domande di senso, può toccare questioni morali e può promuovere il dialogo tra fedi e culture diverse:

Negli Idr è, dunque, presente una chiara consapevolezza del proprio ruolo educativo tra limiti e potenzialità. Una coscienza realistica che è generalmente sostenuta da una forte motivazione, sia in coloro che insegnano da molti anni sia da chi ha appena iniziato. *Una disciplina alla prova* ha messo in luce come, a monte della scelta di insegnare religione per la maggior parte dei docenti intervistati ci sia una vocazione verso la professione ed un desiderio di testimonianza di vita cristiana, a cui segue il desiderio di dare una formazione religiosa alle nuove generazioni. I valori che sostanziano la scelta di insegnare religione sono fortemente radicati nei docenti che, come persone di fede, sentono una grande motivazione a vivere nella scuola la propria vocazione specifica come scelta definitiva di vita, tanto che l'86,9% degli intervistati non prende in considerazione la possibilità di abbandonare la propria attività.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> *Ibid.*, 90-91.

<sup>15</sup> S. CICALTELLI - L. RASPI, *Perché insegnare ancora religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2021, 74.



#### 4. L'importanza della cura di sé, tra risorse interne e apertura relazionale, per superare le frustrazioni e un carico eccessivo di lavoro

Sperimentare una certa dose di *stress* è qualcosa che caratterizza qualsiasi attività lavorativa, tuttavia, resistere a questa pressione per molto tempo può essere dannoso, soprattutto perché il soggetto che vi è sottoposto potrebbe non averne adeguata percezione. Solo quando il corpo comincia a mandare segnali di affaticamento, che si palesano con una qualche compromissione della salute psicofisica, il docente prende coscienza, magari dopo mesi di lavoro, di essere eccessivamente sotto *stress*. Premesso questo, si comprende come sia necessario che gli insegnanti prendano consapevolezza che la propria professione implica una forte dose di *stress* e che esiste anche il rischio del *burnout*. A seguito della presa di consapevolezza circa i rischi di esaurimento delle proprie risorse psichiche e fisiche, è altrettanto importante che il professionista sappia che tutto questo può essere gestito attraverso la cura di sé e delle proprie relazioni.

Prendersi cura di sé è la condizione necessaria per poter possedere le energie e gli strumenti necessari per essere in grado di prendersi cura dell'altro, secondo i limiti deontologici e gli imperativi etici che il singolo sceglie di seguire:

Possiamo affermare che l'etica della cura dell'altro è un'etica delle virtù; in particolare, quelle che si sviluppano in quest'etica sono il sentirsi coinvolti nella situazione degli altri, la volontà di rispondere a bisogni esterni e la capacità di cogliere l'unicità di ogni situazione. L'etica della cura dell'altro ha come fine ultimo quello di avere cura di se stessi oltre che della relazione con l'altro.<sup>16</sup>

Emerge, in questa sede, il concetto di cura, un concetto chiave per affrontare adeguatamente lo *stress* e proteggersi adeguatamente. Se si considera la persona umana nella sua responsabilità costitutiva rispetto al suo essere nel mondo e al suo divenire, ci si rende conto che sono date al singolo molte possibilità di determinarsi nella vita, molte modalità di esserci, che possono assumere un orizzonte di senso proprio a partire dalla cura:

Fra le possibilità di esserci c'è anche la capacità di avere cura di sé, attraverso la quale il soggetto si assume il compito dell'autoformazione. Aver cura di sé significa prendersi a cuore l'esistenza, per trasformare il vivere il tempo, che ci è consegnato così come accade, in esistere, cioè in un modo di esserci in cui il proprio divenire prende forma secondo direzioni e desideri meditati nel vivo.<sup>17</sup>

Il concetto di cura richiama una dimensione di capitale importanza nell'economia dell'esistenza, quale via in cui la persona prende consapevolezza di sé e del suo essere in relazione con l'altro da sé, grazie al quale può conoscere la propria esistenza nella sua parte più intima e autentica e poter così fare fiorire il proprio essere nel mondo. Un mondo che, mai come oggi, ha imposto ritmi lavorativi sempre più frenetici: pare ci trovi innanzi a una spirale di impegni lavorativi che prosciughano le principali risorse della persona, per cui la dimensione del fare sembra prevalere sulla dimensione dell'essere e della sua cura. Vivere

<sup>16</sup> L. SANDRIN - N. CALDUCH-BENAGES - F. TORRALBA ROSELLÓ, *Aver cura di sé*, EDB, Bologna 2009, 77.

<sup>17</sup> L. MORTARI, *La sapienza del cuore*, Raffaello Cortina, Milano 2017, 10.

nel vortice del fare e lasciarsi assorbire dai ritmi di lavoro è all'origine di quello *stress* negativo che minaccia sempre più da vicino la vita del docente. Occorre fermare questo tipo di modalità esistenziale e per fermare la spinta al fare, bisogna recuperare la dimensione del tempo dell'ascolto di sé e della rilettura della propria esperienza:

Senza una rilettura della propria vita si resta in balia di un possibile non senso e l'avvicinarsi degli eventi diventa una sommatoria di fatti disconnessi. Rileggere il proprio vissuto significa aprirsi ad un percorso di vita strutturato in quanto immerso nella dinamica del divenire secondo una logica di confronto con il vero, con ciò che è e non può essere altrimenti. Si tratta di partire dalla realtà senza soluzioni preconfezionate, che farebbero precipitare nel pregiudizio e nella precomprensione al fine di riconoscere il vero attraverso i sensi e nella nostra interiorità.<sup>18</sup>

In questo modo l'uomo entra a contatto con la propria fragilità, con l'impossibilità di poter controllare il proprio divenire, ne fa esperienza e, a partire da ciò, sente il desiderio di attuare pienamente il suo essere possibile. Un percorso, questo, che passa dalla capacità di vivere in pienezza il qui e ora, dando senso al là e allora del proprio passato, in una prospettiva di senso rispetto alla dimensione futura, cioè verso la realizzazione del proprio compito nello spazio fondamentale della relazione:

In pratica, l'esigenza profonda e radicale insita nella persona viva non è la volontà di potenza, né la volontà di piacere, ma la volontà di significato. In base alla volontà di significato l'uomo è orientato alla ricerca e alla realizzazione di significati, ma anche all'incontro con un altro essere umano come un "tu", amandolo.<sup>19</sup>

L'uomo sperimenta senso di pienezza quando riesce a comprendere il proprio percorso esperienziale e, allo stesso tempo, percepisce una mancanza che lo chiama a vivere secondo una logica di cura, espressione di amore verso di sé e verso l'altro:

La cura costituisce la qualità essenziale della condizione umana. Poiché la cura non è qualcosa che ci appartiene, come il corpo e la mente, ma è il modo d'esserci cui si deve dare forma, si può dire che la condizione umana è quella di essere chiamati a qualcosa di essenziale che sempre manca: la cura. L'esserci è sempre una tensione continua a procurare ciò che è necessario per conservare la vita, ciò che fa fiorire e ciò che ripara le ferite che accadono nel tempo.<sup>20</sup>

Avere presente il ruolo della cura nell'economia della propria esistenza non significa chiusura su di sé in una sorta di solipsismo totalmente autoreferenziale, ma si traduce in auto-apertura del soggetto nei confronti dell'altro e quindi desiderio di mettersi in relazione e di confrontarsi nelle relazioni.

Occorre prendersi, anzitutto, cura della propria persona nella sua integrità, armonizzando l'attenzione per il corpo, per la mente e per lo spirito. In un tempo come quello attuale in cui tutto si svolge sotto l'egida della velocità e l'aver sembra prevalere sull'essere, per un docente l'aver cura di sé prende le

<sup>18</sup> L. RASPI, *Rileggersi e narrarsi. L'esperienza nelle Confessioni di Sant'Agostino*, Erga, Genova 2017, 12-13.

<sup>19</sup> V.E. FRANKL, *Come ridare senso alla vita. La risposta della logoterapia*, Paoline, Milano 2007, 18.

<sup>20</sup> L. MORTARI, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2019, 10.

mosse da un autentico raccoglimento interiore. L'ascolto di sé mette in contatto il soggetto con le proprie emozioni, gli consente di far emergere chiaramente i propri bisogni e di entrare a contatto con le proprie ferite, con le proprie difficoltà:

Prendersi cura di sé significa prendersi cura della propria mente: significa, innanzitutto, avere presente il fatto che i vissuti che animano la vita della nostra psiche sono frutto delle emozioni e dei diversi processi cognitivi di cui si dispone e, conseguentemente, che occorre prestare attenzione e riguardo ai propri pensieri e alle proprie emozioni, senza scindere queste due sfere.<sup>21</sup>

L'insegnante, per evitare di trovarsi in una situazione di esaurimento psicofisico, è chiamato a intraprendere un percorso di autoanalisi, grazie al quale potrà conoscere meglio le proprie dinamiche interiori, riconoscendo i propri bisogni psicologici e, non in ultimo, i propri bisogni spirituali. L'ascolto di sé è possibile da realizzare grazie a spazi adeguati di silenzio e di meditazione che, come hanno dimostrato diversi studi, se praticati con costanza, possono favorire l'autoregolazione emotiva, un maggior controllo dei processi cognitivi e favorire il rilassamento delle tensioni fisiche: «Non è esagerato affermare che, usata, in modo corretto, la meditazione è una delle tecniche psicologiche disponibili più efficaci nello sviluppare le risorse necessarie per combattere *stress*, ansie, preoccupazioni e, in generale, gli stati mentali ed emozionali negativi».<sup>22</sup>

Se è importante curare lo spazio del silenzio e della meditazione per ascoltare i propri bisogni psicologici, per un Idr questo stesso spazio può anche essere il luogo adatto per prendersi cura dei propri bisogni spirituali. La cura della spiritualità, basata sull'esperienza di fede, non è un qualcosa di accessorio per un docente di religione, ma è un'istanza propria dell'essere cristiano e del suo essere insegnante di una disciplina in cui la conoscenza non è mai sganciata dall'esistenza ed esige un'intima connessione con la fede professata e vissuta.

È importante per un Idr curare la propria spiritualità, grazie alla quale, in una prospettiva di fede è possibile trovare la linfa vitale per la propria vita in ogni ambito, anche in quello lavorativo. La cura spirituale non può essere vissuta nell'isolamento, ma necessita di nutrirsi della condivisione. Una condivisione che è possibile perseguire vivendo la propria appartenenza ecclesiale. Proprio vivendo la relazione nella Chiesa, l'Idr può coltivare adeguatamente la propria spiritualità, non una spiritualità generica, ma una spiritualità che si manifesta nella pratica religiosa in tutte le sue possibili espressioni. La ricchezza di carismi presenti nella Chiesa permette a ciascuno di seguire ciò che sente più vicino alla propria sensibilità per poter vivere un adeguato spazio di preghiera personale e comunitaria nella logica della condivisione e della comunione fra fratelli in Cristo.

Proprio nella Chiesa, luogo da cui proviene il mandato a insegnare, per l'Idr può emergere sostegno e comprensione di fronte alle possibili difficoltà lavorative a scuola. Se è vero che non mancano potenziali situazioni di disagio per gli Idr, è altrettanto vero che questi ultimi possono contare sul loro rapporto con la Chiesa che, negli anni ha fatto pervenire a livello locale e nazionale il proprio

<sup>21</sup> RASPI, *Che Dio mi aiuti*, 122.

<sup>22</sup> D. FONTANA, *Stress counseling*, Sovera, Roma 1996, 124.

sostegno, come ricordano queste parole che i vescovi italiani nel 2017 hanno espresso in una lettera:

A voi Insegnanti di religione ci sentiamo di dire una parola di incoraggiamento e di fiducia, perché crediamo nel vostro compito scolastico, che affrontate con professionalità e coerenza intellettuale, morale ed ecclesiale. Nel quadro di una condizione professionale peculiare, che spesso vi fa sentire in una posizione più debole dei colleghi delle altre discipline, avvertiamo la responsabilità di continuare ad assicurarvi il sostegno istituzionale – peraltro sempre perseguito dalla CEI – teso a rafforzare la vostra presenza nella scuola.

Dare risposta ai bisogni fisici, psicologici e spirituali in una logica di integrazione è il primo passo verso la cura di sé, un percorso che non implica una chiusura in se stessi, ma apre necessariamente a una sana cura dell'altro a partire dalla costruzione di relazioni di qualità.

Emerge, a questo punto, come l'Idr debba prendersi adeguatamente cura di sé per poter essere capace di un'autentica apertura alla relazione nella scuola e nella Chiesa divenendo, come ricorda la Nota Pastorale *Insegnare religione cattolica oggi*, uomo della sintesi tra cura di sé e cura dell'altro:

Professionista della scuola e riconosciuto idoneo dalla Chiesa, il docente di religione si trova sul crinale di rapporti che esigono continua ricerca di sintesi e di unità. Egli è uomo della sintesi innanzitutto sul piano della mediazione culturale, propria del suo servizio educativo. Egli deve favorire la sintesi tra fede e cultura, tra vangelo e storia, tra i bisogni degli alunni e le loro aspirazioni profonde. [...] Egli è chiamato a fare sintesi anche sul piano del rapporto con gli alunni. [...] Ciò comporta che il docente di religione debba saper favorire un dialogo e un confronto aperti e costruttivi tra gli alunni e con gli alunni per promuovere, nel rispetto della coscienza di ciascuno, la ricerca e l'apertura al senso religioso; e nello stesso tempo che egli sappia proporre quei punti di riferimento che permettono agli alunni una comprensione unitaria e sintetica dei contenuti e dei valori della religione cattolica, in vista di scelte libere e responsabili. Infine il docente di religione è chiamato a un lavoro di sintesi sul piano del rapporto tra la comunità ecclesiale e la comunità scolastica: promuoverà dentro la scuola progetti educativi rispettosi della integrale formazione dell'uomo.<sup>23</sup>

Questa sintesi nasce dalla cura delle relazioni con i colleghi, che talvolta possono risultare complesse e segnate da conflittualità. Occorre che il docente, grazie al lavoro interiore effettuato a livello cognitivo, emotivo e spirituale, impari a controllare le proprie reazioni e, conseguentemente, a scegliere un modo di comunicare efficace laddove avvertisse una provocazione, una mancanza di rispetto:

Indipendentemente da quanto fastidioso e negativo sia il comportamento dell'altra persona, è possibile tenere sotto controllo il proprio turbamento. Questo perché nessuno può provocare direttamente le nostre reazioni emotive allo *stress*. [...] è la nostra interpretazione e valutazione dal comportamento altrui a determinare quanto diventiamo stressati. Naturalmente, più è obiettivamente scorretto il comportamento del vostro collega, più vi sarà difficile mantenere un atteggiamento razionale.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> CEI, *Insegnare Religione Cattolica oggi*, n. 23.

<sup>24</sup> DI PIETRO - RAMPAZZO, *Lo stress dell'insegnante*, 127.

Questo modo permette di descrivere il proprio stato emotivo e i propri bisogni in relazione alla realtà vissuta, giungendo a comunicare, con pacatezza, il proprio punto di vista.

Fondamentale nella sintesi è la cura del rapporto con i propri allievi:

Ma cos'è allora che rende diverso l'insegnamento che funziona da quello che fallisce e l'insegnamento che procura soddisfazione da quello che provoca solo stress? Certamente ci sono molti fattori diversi che influiscono sul risultato finale. [...] (Vi è) un fattore che influisce in maniera rilevante, vale a dire, il grado di capacità dell'insegnante nello stabilire un determinato rapporto con gli studenti. È proprio la qualità di questo rapporto che è determinante. Quindi, ancor più determinante di ciò che si sta insegnando è il modo in cui l'insegnamento viene impartito e a chi è rivolto.<sup>25</sup>

Il rapporto con gli studenti può non essere sempre facile e per costruire una relazione buona occorre che l'insegnante riconosca le proprie reazioni emotive davanti al comportamento degli studenti. Per questo, l'Idr deve lavorare sulla gestione delle emozioni e cercare sempre una comunicazione assertiva, cioè un'abilità che permette di concretizzare comportamenti rispettosi verso se stessi e verso gli altri. Questo implica l'attribuzione di un significato realistico agli eventi e la forza per dare spazio a pensieri ragionevolmente positivi verso se stessi. L'Idr investe senz'altro molta energia nella relazione con gli studenti. Questo potrebbe risultare stancante, ma è proprio su questo punto che si gioca gran parte del valore della sua presenza a scuola come testimone di Gesù maestro.

### **Religious Educator between difficulty and satisfactions: Self-care and Care for Relations to live the Profession well.**

#### **► ABSTRACT**

This article intends to analyze the work situation of religion teachers. An attempt was made to highlight the stressful aspects of the profession. To achieve this goal, an attempt was made to first outline the psychological the concept of work-related stress and burnout syndrome in teaching. After examining the stress factors in the teacher's work, attention was paid not only to the stress factors that significantly affect the specific activity of the Religious Education, but also to professional motivation. Finally, attention was paid to tools to avoid suffering the effects of stress, focusing on the need for self-care as a starting point for taking care of others. Finally, the need was highlighted for self-care not to be a withdrawal, but to be expressed in the experience of building quality relationships in schools and in the Church.

#### **► KEYWORDS**

Burnout, Religious Educator, Stress.

✉ [luca.raspi@libero.it](mailto:luca.raspi@libero.it)

<sup>25</sup> T. GORDON, *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 1991, 22.



## Significatività dell’Insegnante di religione nella comunità scolastica educante

Francesco Rovida\*

### ► SOMMARIO

L’Insegnante di religione si trova a essere una figura del tutto peculiare all’interno della comunità scolastica, dove indubbiamente ha modo di conoscere un maggior numero di classi, di alunni, di problemi. Può essere quindi una risorsa, di cui un dirigente scolastico dovrebbe sapersi giovare, ma può anche soffrire una condizione di emarginazione, che sempre il dirigente scolastico dovrebbe cercare di eliminare.

### ► PAROLE CHIAVE

Comunità, Dirigenza, Organizzazione, Valorizzazione docenti.

**\*Francesco Rovida:** Dirigente scolastico presso l’Istituto tecnico “Michelangelo Buonarroti” di Frascati (RM) e coordinatore della formazione per l’Associazione EIP Italia *Scuola strumento di pace.*

L'esperienza concreta di ogni insegnante che varca la soglia di un'istituzione scolastica è caratterizzata dall'incontro con una realtà organizzata in dimensione collettiva, con riti, linguaggi, ruoli e funzioni tipizzati e contemporaneamente riadattati al contesto specifico.

Si tratta di un'esperienza probabilmente comune a quella di qualsiasi lavoratore che però, nel mondo scolastico, assume una connotazione particolare per due ordini di motivi.

Da una parte, l'immaginario di ciascuno è pervaso dalla propria esperienza della scuola: ogni insegnante è stato anche alunno - e magari anche genitore di alunni - e ha incontrato l'istituzione scolastica in una pluralità di occasioni, elaborando una propria immagine dei meccanismi di funzionamento. Sulla base di questi, si creano attese e precomprensioni di quello che ciascuno ritiene che possa o debba essere l'organizzazione scolastica.

Dall'altra, per esplicita scelta di indirizzo politico-sociale, la dimensione comunitaria, come collettività organizzativa, è contemporaneamente obiettivo e strumento per la realizzazione delle finalità tipiche della scuola. Pertanto, chi svolge la professione di insegnante si trova "coinvolto" nella comunità scolastica, perché tale professione non esisterebbe in modalità alternativa.

Chi scrive, oltre ad aver varcato la soglia di scuole statali e paritarie per l'intero *curriculum* scolastico italiano, ha insegnato religione cattolica per circa vent'anni nelle scuole secondarie di secondo grado della città di Roma e dirige oggi un Istituto Tecnico, oltre occuparsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti per alcuni Enti accreditati dal Ministero dell'Istruzione.

Con questi riferimenti esperienziali, oltre che con adesione alla normativa vigente, cerchiamo di comprendere gli aspetti più significativi della presenza dell'Insegnante di religione cattolica nella comunità scolastica educante dal punto di vista del dirigente scolastico.<sup>1</sup>

### 1. Per una definizione di "comunità scolastica"

Il riferimento alla scuola come "comunità" trova oggi il suo luogo di elezione nell'articolo 24 del CCNL 2016-2018<sup>2</sup> di cui ci occuperemo poco oltre per

---

<sup>1</sup> Per una sintesi dei compiti del dirigente scolastico è possibile prendere come riferimento il Decreto Legislativo (DLgs) 165/2001, *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*: «Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali» (art. 25).

<sup>2</sup> Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto "Istruzione e Ricerca" triennio 2016-2018, siglato il 19 aprile 2018 (reperito sul sito web [www.aranagenzia.it](http://www.aranagenzia.it)).

gli aspetti caratterizzanti la dimensione professionale dell'Insegnante di religione. La definizione iniziale emerge, però, nella Normativa di settore degli anni '70.

Non è interesse di questo intervento analizzare gli esiti effettivi delle scelte gestionali caratterizzate dalla dimensione collegiale, apparse fin da subito piuttosto "fallimentari";<sup>3</sup> e neppure confrontarle con la dimensione autonomistica e dirigenziale successive alla Legge Bassanini.<sup>4</sup>

Più direttamente, accogliendo la sfida di una realizzazione sempre aperta della dimensione comunitaria dell'educazione,<sup>5</sup> intendiamo farne emergere i caratteri fondamentali.

La Legge delega 477/1973<sup>6</sup> afferma che la definizione dello stato giuridico di tutto il personale direttivo, ispettivo docente e non docente dovrà tenere conto

della natura della professione docente e dei caratteri richiesti dal suo esercizio in una scuola adeguata alle esigenze personali e sociali e in una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio (art. 2).

Poche righe che costituiscono un condensato di teoria della scuola ancora oggi pienamente vigente e condivisibile:

- *ruolo* della scuola è la continua elaborazione e trasmissione della cultura;
- *obiettivo* della scuola è il pieno sviluppo della personalità dello studente;
- *funzione* della scuola è la realizzazione concreta del diritto allo studio;
- *strumenti* della scuola sono la professione docente, sviluppata in modo

da rispondere alle esigenze personali e sociali degli studenti, e il rapporto stretto e continuo con la società.

Tra i "decreti delegati" di questa stagione, due in particolare tornano sulla dimensione comunitaria.

Il DPR 416/1974<sup>7</sup> pone come fine dell'istituzione degli Organi collegiali a tutti i livelli, dalla singola istituzione fino alla dimensione nazionale, la «partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica» (art. 1).

<sup>3</sup> M. REGUZZONI, *Crisi e prospettive della partecipazione scolastica*, in «La Civiltà Cattolica» 131 (1980) 9.3121, 47-51.

<sup>4</sup> La dirigenza scolastica (Legge 59/1998, *Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'articolo 21, comma 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59*) è "conseguenza" diretta dell'attribuzione dell'autonomia funzionale alle singole istituzioni scolastiche. Essa garantisce la gestione unitaria "nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici", i cui progetti di riforma e adeguamento alla nuova Normativa sono puntualmente disattesi nelle diverse iniziative legislative. Per una sintesi si veda: Ch. MARTINELLI, *Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola*, in «Rivista di storia dell'Educazione» 8 (2021) 37-48.

<sup>5</sup> Si vedano, a questo proposito, le riflessioni conclusive in L. CORRADINI, *La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano 1979.

<sup>6</sup> Legge 477/1973, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*.

<sup>7</sup> DPR 416/1974, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*.

La definizione della funzione docente del DPR 417/1974<sup>8</sup> comprende non soltanto l'insegnamento, ma «le altre attività connesse con la funzione docente, tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica» (art. 2).

La gestione compartecipata della vita scolastica e l'apertura al contributo del territorio sono, dunque, le modalità con cui viene a realizzarsi il carattere comunitario della scuola e la sua collocazione nell'orizzonte della comunità civile. In particolare, il ruolo dei docenti che costituiscono, sul piano numerico e funzionale, la parte maggioritaria del personale scolastico, è diretto a realizzare la dimensione comunitaria attraverso la collaborazione nella dimensione organizzativo-gestionale.

Seguendo gli sviluppi più recenti della normativa scolastica, possiamo notare che il Regolamento dell'Autonomia<sup>9</sup> abbandona, di fatto, l'utilizzo del termine "comunità", valorizzando una logica prevalentemente amministrativa e preferendo la dimensione "istituzionale".

Il termine viene poi utilizzato nell'ultimo tentativo di riforma (quasi) organica, definito "Buona scuola".<sup>10</sup> Le diverse occorrenze vanno a sottolineare:

- La necessaria «apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali» (comma 2).

- L'intenzione di valorizzare la dimensione di "comunità professionale scolastica" nella progettazione condivisa, "nel rispetto della libertà di insegnamento" (comma 3).

- La «valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese» proposta come obiettivo formativo prioritario da definire nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa» (comma 3, lettera m).

- La «promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole» come uno dei criteri generali per la valutazione dei dirigenti scolastici (comma 93).

Da questi riferimenti, la caratterizzazione della comunità scolastica è legata:

- a una dimensione di collaborazione professionale per la progettazione educativa;

- a una dimensione di collaborazione tra le varie componenti sotto la guida e con la promozione della dirigenza;

- a una dimensione identitaria globale che apre al rapporto con il contesto inteso come famiglie, istituzioni locali, organizzazioni e tessuto produttivo imprenditoriale.

<sup>8</sup> DPR 417/1974, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato.*

<sup>9</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

<sup>10</sup> Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

La caratterizzazione di una comunità che si occupa di educazione, pur all'interno di prospettive teoriche differenziate, può essere ricondotta ai seguenti elementi:<sup>11</sup>

- coinvolgimento attivo delle diverse componenti;
- corresponsabilità reale tra i membri;
- elaborazione e condivisione di una "cultura educativa" comune;
- convergenza operativa e ideale su obiettivi condivisi, valori fondamentali e prospettive metodologiche;
- adozione di un metodo di lavoro comprendente fasi di proposta, discussione, confronto e riformulazione;
- definizione di ruoli e organismi di partecipazione.

Risulta interessante sottolineare a questo proposito i rilievi di Usai, in un precedente intervento su questa Rivista,<sup>12</sup> circa gli elementi che accomunano in senso prettamente comunitario l'azione ecclesiale e quella scolastica.

Egli nota come punti di convergenza i seguenti tre:

*Personalizzazione*, intesa come centratura sulla "persona" a cui viene rivolta l'azione specifica.

*Funzione ermeneutica*, intesa come compito di interpretazione della realtà.

*Ricaduta etica*, intesa come slancio finalizzato a operare per il cambiamento della persona e della storia.

Se l'opzione "comunitaria" è promossa, in primo luogo, dagli aspetti di co-costruzione delle azioni, la dimensione di significato e i contenuti dell'agire non sono indifferenti:

Attraverso il processo di apprendimento-insegnamento dei criteri per leggere le mappe della realtà e per orientarsi in essa. E la pratica che accomuna gli appartenenti all'ambiente scolastico non è in primo luogo centrata attorno alla condivisione di un'opzione di fede, ma attorno al valore della cittadinanza, di cui si predispone un esercizio scalare e simulato rispetto all'effettivo perimetro della realtà.<sup>13</sup>

Nella definizione del profilo lavorativo degli operatori della scuola, il citato CCNL inquadra la comunità educante come dimensione di dialogo, ricerca ed esperienza sociale finalizzati alla crescita della persona umana in tutte le proprie dimensioni, attraverso la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità individuali e il recupero delle situazioni di svantaggio.

Strumento essenziale dell'azione della comunità è la progettazione educativa e didattica, definita collegialmente attraverso i diversi passaggi di definizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

<sup>11</sup> J.E. VECCHI, *Comunità Educativa/Scolastica*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 235-237.

<sup>12</sup> G. USAI, *Presenza ecclesiale nel "campo" dell'istruzione*, in «Catechetica ed Educazione» 6 (2021) 3, 37-48.

<sup>13</sup> *Ibid.*, 42.



## 2. La dimensione organizzativa della “comunità scolastica”

Senza entrare nella descrizione delle dinamiche organizzative della scuola<sup>14</sup> e riconoscendo la presenza di modelli differenti nella prassi concreta oltre che nell’elaborazione teorica, proviamo a mettere in evidenza alcuni elementi strutturalmente presenti nelle diverse istituzioni scolastiche, per far emergere i “luoghi” in cui l’insegnante di religione agisce la propria appartenenza alla comunità scolastica e gli interlocutori con cui si trova a entrare in rapporto.

### 2.1. Componenti della comunità

Secondo il CCNL 2016-2018 «appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell’ambito degli organi collegiali previsti dal D.Lgs. n. 297/1994» (art. 24).

Andiamo a inquadrare le caratteristiche fondamentali con alcuni cenni generali:

#### - *Dirigente scolastico*

La funzione dirigenziale in contesto scolastico è finalizzata all’attuazione del diritto all’apprendimento e del successo formativo, unitamente alla libertà di insegnamento e alla libertà di scelta educativa delle famiglie. Si realizza attraverso l’azione di gestione, direzione, coordinamento e valorizzazione, per assicurare il funzionamento generale, sviluppare e promuovere l’autonomia, favorendo anche la partecipazione, il dialogo e la collaborazione tra le diverse componenti dell’istituzione scolastica e con gli attori sociali, culturali, professionali, ed economici del territorio.

#### - *Personale docente*

Con riferimento alla definizione giuridica:

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell’offerta formativa della scuola (CCNL 2016-2018, art. 27).

#### - *Personale educativo*

Opera nei convitti e negli educandati statali,<sup>15</sup> nell’ambito della funzione docente, con compiti di partecipazione al processo di formazione ed educazione. Le attività svolte, in coordinamento con i docenti, sono di carattere educativo, come l’assistenza nelle attività di studio, la promozione di iniziative culturali e sportive, ecc.

<sup>14</sup> Cf. T. DONI, *Dinamiche organizzativo-istituzionali della scuola*, in «Catechetica ed Educazione» 6 (2021) 3, 91-104.

<sup>15</sup> Decreto Legislativo 297/1994, *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*, artt. 203-204.

*- Direttore dei servizi generali e amministrativi*

Coadiuvare il dirigente scolastico e «sovrintendere, con autonomia operativa, nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi e ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale».<sup>16</sup> Le attività principali che svolge sono di carattere amministrativo, contabile e direttivo, assumendo competenze dirette e specifiche nella predisposizione dei documenti contabili, nell'attività istruttoria di carattere negoziale, nell'organizzazione delle attività di segreteria per la gestione del personale e della carriera degli studenti.

*- Personale amministrativo*

Svolge le attività definite normalmente "di segreteria", con riferimento alle pratiche per gli studenti e per il personale, alla gestione amministrativa della scuola, alle procedure negoziali, alla cura del protocollo e della posta.

*- Personale tecnico*

Svolge attività tecniche per laboratori e officine, in particolare finalizzate al supporto delle attività didattiche.

*- Personale ausiliario*

Svolge i servizi generali della scuola con particolare riferimento ad accoglienza e sorveglianza degli alunni, pulizia, custodia dei locali, collaborazione con i docenti.

*- Famiglie*

Sono soggetti di una vera e propria corresponsabilità educativa, basata sul dettato costituzionale,<sup>17</sup> che si manifesta nella partecipazione rappresentativa agli organi collegiali come nell'associazionismo e nelle assemblee. Il Patto di corresponsabilità educativa è «finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie»<sup>18</sup> e rappresenta l'impegno comune ad assumere la responsabilità del processo e del progetto educativo.<sup>19</sup>

*- Alunni e studenti*

Sono i destinatari privilegiati dell'azione educativa della scuola e com-partecipano alla comunità a due livelli. Da una parte, secondo la logica collaborativa

<sup>16</sup> Decreto Legislativo 165/2001, art. 25.

<sup>17</sup> «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti» (Costituzione della Repubblica Italiana, art. 30).

<sup>18</sup> DPR 235/2007, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, art. 3.

<sup>19</sup> Un contributo interessante e poco conosciuto è costituito dal documento *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, elaborato dalla Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione del Ministero dell'Istruzione e trasmesso con la Nota Ministeriale 3214 del 22 novembre 2012.

che soggiace, a esempio, ai modelli di *peer tutoring*<sup>20</sup> e *cooperative learning*,<sup>21</sup> gli studenti sono protagonisti essenziali di forme di educazione e formazione reciproca, assumendo un ruolo attivo. Dall'altra, hanno occasioni specifiche di offrire un contributo alla vita scolastica nelle seguenti situazioni:

- Partecipazione con propri rappresentanti ai Consigli di classe nella secondaria di II grado.
- Partecipazione con propri rappresentanti al Consiglio di Istituto e alla Giunta esecutiva nella secondaria di II grado.
- Consultazione da parte del dirigente scolastico per la predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.<sup>22</sup>

## 2.2. *Organi collegiali (e assimilati)*

L'attività delle diverse componenti si esprime in modalità tipica in un insieme di Organi collegiali, secondo la Normativa vigente, e in altri organismi assimilabili per ruolo e modalità di funzionamento.

Nel descrivere componenti e funzioni, possiamo far emergere i "luoghi" dell'Insegnante di religione.

### *- Collegio docenti*<sup>23</sup>

Ha la funzione di principale organo con funzione deliberante in ordine al funzionamento didattico e ha il compito di predisporre, sulla base degli indirizzi del dirigente scolastico, il Piano Triennale dell'Offerta formativa. Comprende tutti i docenti in servizio nel momento della sua convocazione, indipendentemente dalla natura contrattuale, sotto la presidenza del dirigente. Tra le competenze rientrano: programmazione educativa, coordinamento interdisciplinare, proposte al dirigente scolastico su aspetti del funzionamento didattico, valutazione periodica dell'andamento didattico complessivo, adozione dei libri di testo, promozione di iniziative di sperimentazione, promozione della formazione dei docenti, analisi di specifiche situazioni relative all'andamento degli studenti.

### *- Dipartimenti*

Sono articolazioni del Collegio docenti che possono essere autonomamente strutturate dalle singole istituzioni scolastiche.<sup>24</sup> Costituiscono una pratica diffusa e autoregolamentata in moltissime scuole di ogni ordine e grado e hanno

<sup>20</sup> K. TOPPING, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014.

<sup>21</sup> M. COMOGLIO – M.A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, LAS, Roma 1996.

<sup>22</sup> «Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti» (Legge 107/2015, art. 1, comma 14).

<sup>23</sup> I riferimenti per le competenze sono: DLgs 297/1994, art. 7; DPR 275/1999, art. 3.

<sup>24</sup> Per esempio il DPR 88/2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133* indica la possibilità per i singoli Istituti di «costituire, nell'esercizio della loro autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica, dipartimenti, quali articolazioni funzionali del collegio dei docenti, per il sostegno alla didattica e alla progettazione formativa» (articolo 5).

lo scopo di promuovere il confronto e la programmazione condivisa tra docenti di discipline o aree disciplinari, anche in preparazione alle delibere del Collegio. A seconda del numero di docenti presenti nell'Istituto, il "Dipartimento di Irc" può costituire una realtà autonoma o essere variamente associato.

*- Commissioni di lavoro*

Le esigenze organizzative -e la fantasia- portano ciascuna scuola a dotarsi di diverse Commissioni di lavoro, con compiti di gestione di aspetti specifici, a esempio: uscite didattiche, viaggi di istruzione, attività sportive, progetti di approfondimento linguistico, ecc., o di preparazione del lavoro collegiale, a esempio: PTOF, nucleo di valutazione, ecc. Esse, in modo assimilabile ai Dipartimenti, possono essere considerate articolazioni del Collegio docenti, con esplicita delega ad assolvere ad alcuni compiti di tipo organizzativo o esecutivo.

*- Consigli di classe, interclasse e intersezione<sup>25</sup>*

Assumono nomi e composizione diversa nei vari gradi scolastici, ma sono accomunati dalla presenza della componente docenti con i rappresentanti dei genitori e degli studenti (nella secondaria di secondo grado). Con la presenza di tutte le componenti esercitano funzioni di coordinamento didattico, programmazione, monitoraggio, proposta al Collegio docenti, oltre che di agevolazione dei rapporti tra docenti, studenti e genitori. Con la presenza dei soli docenti, i Consigli di classe della secondaria effettuano le valutazioni periodiche e finali.

*- Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione dei singoli alunni<sup>26</sup>*

Composto dai docenti della classe, dai genitori dello studente disabile certificato ai sensi della Legge 104/1992, da altre figure professionali specifiche interne ed esterne alla scuola, ha il compito di definire il Piano Educativo Individualizzato, verificare il processo di inclusione e proporre le risorse di sostegno e altre misure specifiche.

*- Consiglio di Istituto<sup>27</sup>*

Eletto secondo specifici parametri numerici con rappresentanza di tutte le componenti della comunità scolastica, «elabora e adotta gli indirizzi generali e determina le forme di autofinanziamento», ha funzione deliberante su svariate materie riguardanti il funzionamento e la regolamentazione dell'Istituto e sui documenti di programmazione economico-finanziaria e sull'adesione a reti territoriali.

<sup>25</sup> I riferimenti per le competenze sono: DLgs 297/1994, articolo 5; DLgs 62/2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

<sup>26</sup> I riferimenti per le competenze sono: DLgs 66/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107; Decreto Interministeriale 182/2020, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*

<sup>27</sup> I riferimenti per le competenze sono: DLgs 297/1994, artt. 8-10; Decreto Interministeriale 129/2018, *Regolamento recante istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 1, comma 143, della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

- *Giunta esecutiva*

Eletta internamente al Consiglio di Istituto, con la presenza del DSGA, ha compiti di predisposizione dei lavori del Consiglio stesso e cura l'esecuzione delle delibere.

- *Gruppo di lavoro per l'inclusione*<sup>28</sup>

Viene costituito presso ciascuna scuola con criteri autonomamente definiti ed è composto da docenti curricolari e di sostegno, personale ATA, specialisti dell'Azienda Sanitaria locale ed è presieduto dal dirigente scolastico. I compiti riguardano il supporto al Collegio docenti nella stesura del Piano di inclusione e ai docenti e ai Consigli di classe nell'attuazione del PEI come anche la definizione e il monitoraggio dell'utilizzazione delle risorse complessive destinate alla scuola ai fini dell'inclusione.

### 2.3. Altre dimensioni dell'organizzazione scolastica

La Normativa vigente prevede che possano essere definite altre figure specifiche con funzioni professionali.

In primo luogo, il CCNL 2006-2009 ha previsto le funzioni strumentali «per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia» (art. 33). L'identificazione delle aree di azione viene fatta, in coerenza con il PTOF, dal Collegio docenti, mentre spetta al dirigente scolastico l'attribuzione sulla base di criteri specifici.

In secondo luogo, il DLgs 165/2001 prevede che «nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti» (art. 25), si tratta dei due principali collaboratori del dirigente scolastico,<sup>29</sup> erroneamente definiti "vicepreside".

Ulteriormente, la Legge 107/2015 afferma che «il dirigente scolastico può individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al 10 per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica» (art. 1, comma 83).

L'insieme di queste figure, in composizione più o meno ampia, viene frequentemente definito con il termine "staff" o simili. Si tratta di docenti che costituiscono l'ossatura indispensabile al funzionamento effettivo della vita scolastica e chiunque entri in contatto, per qualsiasi ragione, con qualsiasi istituto potrà immediatamente e con evidenza verificarne sia l'esistenza che la necessità.

Nella letteratura è studiato «nel convincimento che il *middle management* scolastico sia prioritario per promuovere un nuovo modello organizzativo delle scuole italiane incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione degli insegnanti a una comunità professionale che pone al centro di ogni sua azione gli apprendimenti degli studenti ed è essa stessa orientata all'apprendimento».<sup>30</sup>

<sup>28</sup> I riferimenti per le competenze sono: DLgs 66/2017, art. 9.

<sup>29</sup> L'indicazione di due sole unità è da ricondurre ad una scelta contrattualmente definita e legata principalmente a questioni di retribuzione accessoria.

<sup>30</sup> A. PALETTA, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, I, Bononia University Press, Bologna 2020, 9.



Le figure più frequentemente presenti e riscontrate, in aggiunta a quelle già indicate, sono le seguenti: coordinatore o responsabile di plesso; referente del PTOF; referente per l'autovalutazione; coordinatore di classe; coordinatore di dipartimento; referente per l'inclusione; referente dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento; referente di Educazione civica; animatore digitale; referente per la formazione dei docenti.

La figura dell'Insegnante di religione trova la propria collocazione potenziale (o necessaria) in quasi tutti i gangli dell'organizzazione scolastica che abbiamo descritto e che risultano funzionali alla vita della comunità scolastica, come viene descritta in modo sintetico e profondo nell'art. 1 dello *Statuto delle studentesse e degli studenti*:

La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica. La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, fatta a New York il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. La comunità scolastica, interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione della identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva. La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.<sup>31</sup>

### 3. L'Insegnante di religione cattolica nella comunità scolastica

La professionalità dell'Insegnante di religione cattolica, «parte della componente docente negli organi scolastici con gli stessi diritti e doveri degli altri insegnanti»<sup>32</sup> e titolare di un insegnamento con «dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline»,<sup>33</sup> si inserisce a pieno titolo nelle dinamiche organizzative e strutturali della comunità scolastica delineata nei paragrafi precedenti, con una serie di peculiarità.

La *prima* caratteristica specifica riguarda l'attuale ordinamento: la Normativa vigente assegna un orario annuale, variamente declinabile in funzione delle

<sup>31</sup> DPR 249/1998, *Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.

<sup>32</sup> DPR 175/2012, *Esecuzione dell'intesa tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Presidente della Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, firmata il 28 giugno 2012, art. 2.8.*

<sup>33</sup> *Ibid.*, art. 4.1.

scelte delle singole autonomie scolastiche, che comporta l'attribuzione di un numero di classi significativamente superiore a quello degli altri docenti.<sup>34</sup> Senza entrare nel merito delle questioni relative alla strutturazione dell'orario di servizio e dei trasferimenti tra plessi, un valore importante conseguente, almeno potenzialmente, è dato dalla possibilità di conoscere un numero molto alto di studenti e famiglie. La medesima situazione consente lo sviluppo di interazioni "necessarie" con i colleghi, sia singolarmente che nell'ambito degli Organi collegiali.

In questo modo il docente di religione può costituire un riferimento significativo nella percezione del clima della scuola o di problematiche emergenti, come anche un fattore di promozione della gestione unitaria.

Una *seconda* caratterizzazione è legata all'appartenenza ecclesiale dell'insegnante. Essa non rappresenta una questione esclusiva del docente di religione, perché riguarda tutti i cristiani che svolgono la propria attività professionale a scuola e che condividono il compito di «contribuire, quasi dall'interno a modo di fermento, alla santificazione del mondo mediante l'esercizio della loro specifica funzione e guidati dallo spirito evangelico. In tal modo rendono il Cristo visibile agli altri, soprattutto con la testimonianza di una vita che splende di fede, di speranza e di carità».<sup>35</sup> Per il docente di religione, però, costituisce un requisito di partenza, che porta in dote alla scuola l'appartenenza identitaria a una comunità come fattore di esperienza e predisposizione alla dimensione comunitaria, con cui la scuola esprime la propria natura di istituzione educativa.

Questo aspetto è da collegare, in *terzo* luogo, alla connaturale apertura delle autonomie scolastiche al territorio e alla necessità di instaurare un proficuo confronto, anche ai fini della predisposizione dell'offerta formativa.<sup>36</sup> L'identità del docente di religione porta con sé, indipendentemente da questioni biografiche personali, la possibilità di costituire il «tramite credibile di collegamento fra la comunità ecclesiale e l'istituzione scolastica»<sup>37</sup> e contribuire fattivamente alla valorizzazione della scuola da parte della «concreta comunità cristiana, che vive in un territorio e che condivide la sorte della comunità umana».<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup> Tale aspetto è accentuato nella scuola secondaria di primo e secondo grado, in cui la combinazione tra orario annuale e costituzione delle cattedre porta ad avere almeno diciotto classi, con una situazione senza termini di paragone; nella scuola dell'infanzia e primaria, anche in relazione alle diverse possibili titolarità dell'insegnamento e alle soluzioni attuate per le altre discipline, tra cui dall'anno scolastico corrente scienze motorie, possono verificarsi situazioni molto differenziate, pur in un orizzonte che ordinariamente assegna circa undici classi nella primaria.

<sup>35</sup> CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Costituzione dogmatica sulla Chiesa, Lumen gentium*, 21 novembre 1964, n. 31, in *Enchiridion vaticanum*, 1. Documenti ufficiali del Concilio Vaticano II. Testo ufficiale e versione italiana, EDB, Bologna 1985, nn. 284-445: 363.

<sup>36</sup> Si tratta di un compito affidato direttamente al dirigente scolastico «promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio» (Legge 107/2015, art. 1, comma 14).

<sup>37</sup> COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Lettera agli insegnanti di religione cattolica italiani*, Roma 1° settembre 2017.

<sup>38</sup> USAI, *Presenza ecclesiale*, 42.

*Infine*, aspetto caratteristico del docente di religione, e di ogni docente che orienta la propria professionalità sulla base del riferimento all'appartenenza ecclesiale, è la ineludibile dimensione inclusiva,<sup>39</sup> tesa a realizzare il dettato costituzionale della "scuola aperta a tutti". In tal senso, risulta fondamentale il richiamo all'opzione preferenziale per i poveri,<sup>40</sup> che realizza un aspetto costituzionale della vita cristiana e contribuisce alla definizione di quanto previsto dal Decreto Legislativo 66/2017, per cui nell'inclusione si realizza l'identità culturale, educativa, progettuale e organizzativa della scuola, con la condivisione degli altri soggetti presenti nel territorio e costituisce un impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica.

I quattro aspetti evidenziati possono essere, nell'esperienza gestionale di un dirigente scolastico, altrettante risorse che, unite alla competenza individuale, contribuiscono a dare una chiave di lettura al costante e qualificato contributo che tanti insegnanti di religione offrono alla vita delle scuole italiane.<sup>41</sup>

La possibilità di valorizzarle al meglio passa anche attraverso alcune azioni caratteristiche,<sup>42</sup> di seguito elencati in modo meramente esemplificativo:

<i>docente di religione</i>	<i>dirigente scolastico</i>
- sviluppa la capacità di "entrare a pieno titolo" nella comunità scolastica, apprendendone il linguaggio, la specificità, le dinamiche e sviluppando una conoscenza completa e aggiornata della Normativa generale e delle dimensioni di contesto;	- promuove azioni per la formazione e la crescita professionale del personale;
-realizza l'azione didattica secondo la logica dello sviluppo delle competenze, <sup>43</sup> in modalità condivisa con gli altri docenti di religione e con apertura alla dimensione interdisciplinare;	- orienta l'istituzione scolastica verso l'individuazione di priorità curriculari condivise;
- sostiene e affronta, in modo emotivamente maturo, la dimensione opzionale della propria disciplina, con la convinzione	- garantisce il rispetto della Normativa vigente; - promuove l'ottimale distribuzione delle ore di lezione e l'organizzazione oraria;

<sup>39</sup> Per un rapido riferimento, specificamente teso ad approfondire le caratteristiche della Normativa vigente, è possibile consultare F. ROVIDA, *Inclusione e corresponsabilità educativa*, ebook 2022.

<sup>40</sup> Una breve sintesi è costituita da A. DURAND, *Scelta preferenziale per i poveri*, in «Aggiornamenti sociali» 11 (2012) 800-803.

<sup>41</sup> S. CICATELLI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017.

<sup>42</sup> Per le azioni del dirigente scolastico il punto di riferimento essenziale è costituito dalla Direttiva Ministeriale 36/2016, *Valutazione dei dirigenti scolastici*.

<sup>43</sup> S. CICATELLI, *Dieci anni di IRC: il quadro istituzionale*, in «Catechetica ed Educazione» 5 (2020) 2, 21-30.

che gli aspetti quantitativi non sono sinonimo necessario di qualità dell'insegnamento;	
- orienta la propria attività professionale in senso strutturalmente dialogico; <sup>44</sup>	- promuove azioni per incentivare la collaborazione tra insegnanti, le attività in gruppi di lavoro, e la condivisione di strumenti e materiali didattici;
- sostiene la capacità delle comunità territoriali di contribuire alla vita della scuola, in modalità corrispondenti agli specifici fini. <sup>45</sup>	- individua e valorizza le risorse culturali del territorio a fini formativi; - stabilisce rapporti con i soggetti del territorio per promuovere e realizzare le attività della scuola.

A fare da contenitore di queste azioni concrete, ritengo ci siano due aspetti di fondo, che sono ineludibili per un insegnante di religione, e per un dirigente scolastico:

- La convinzione della dimensione "vocazionale" della professione insegnante, intesa come una ben risolta opzione educativa della contrapposizione tra le funzioni dei processi di istruzione.<sup>46</sup>

- Il raggiungimento della "maturità dell'educatore"<sup>47</sup> sul piano affettivo, intrapsichico, sociale e morale.

### Significance of Religious Educator in the Educative School Community

#### ► ABSTRACT

The Religious Educator is found to be a very peculiar figure within a school community, where he/she undoubtedly has the opportunity to know a greater number of classes, pupils and problems. He/she can therefore be a resource, which a head master should know how to benefit from, but he/she can also suffer a marginalised condition, which the head master should always try to eradicate.

#### ► KEYWORDS

Community, Management, Organization, Valuing Teachers.

✉ [francescorovida@gmail.com](mailto:francescorovida@gmail.com)

<sup>44</sup> Anche e soprattutto con i docenti incaricati delle attività alternative, nella convinzione degli aspetti meramente caricaturali presenti in L. MARZI, *La materia alternativa*, Mondadori, Milano 2022.

<sup>45</sup> Alcuni esempi potrebbero essere: proposta di progetti di collaborazione strutturati sulle priorità presenti nel PTOF; elaborazione delle certificazioni di volontariato sulla base di competenze; proposta di esperienze di PCTO strutturate; ecc.

<sup>46</sup> S. TRAMMA, *La rivitalizzazione della contrapposizione tra educare e istruire*, in «Rassegna di pedagogia» 1/4 (2021) 75-84.

<sup>47</sup> Cf. Z. FORMELLA, *Psicologia dell'educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*, LAS, Roma 2020.

## Per una deontologia dell'Insegnante di religione

Sergio Ciatelli\*

### ► SOMMARIO

La deontologia dell'insegnante di religione (Idr) è inquadrata all'interno di un più generale discorso sulla deontologia docente, con riferimento alla natura professionale dell'insegnamento, al contesto di esercizio (la scuola) e alle condizioni di qualsiasi deontologia (autonomia, responsabilità, libertà). La deontologia docente è articolata in quattro tipi di doveri (verso gli alunni, la disciplina, la scuola, i colleghi) e applicata all'Idr, passando in rassegna alcuni principi generali: centralità dell'alunno, esemplarità del docente, collegialità, riservatezza, distanza, autorità, giustizia.

### ► PAROLE CHIAVE

Deontologia, Insegnanti, Insegnamento della religione cattolica, Scuola.

**\*Sergio Ciatelli:** Direttore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana. Docente invitato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



Il tema della deontologia professionale non compare di frequente nella riflessione sulla figura dell'insegnante di religione (Idr). In realtà è assente dal dibattito pubblico anche il tema più generale della deontologia docente. Non è possibile, però, parlare della deontologia dell'Idr senza affrontare, preliminarmente o parallelamente, la questione più generale della deontologia docente, come cercheremo di fare in queste pagine collegando agli aspetti generali quelli più specificamente legati alla figura dell'Idr.

### 1. Autonomia, responsabilità, libertà

Alcuni anni fa, a cavallo del passaggio di secolo e di millennio, durante la stagione delle Riforme scolastiche più impegnative, si è vissuta in Italia un'intensa fase di riflessione sulla deontologia docente, di cui oggi rimangono pochissime tracce, quasi solo bibliografiche.<sup>1</sup> Il dibattito di allora era legato soprattutto all'introduzione dell'autonomia scolastica, che segnava un passaggio decisivo – almeno nelle intenzioni – nella concezione della scuola e del ruolo dei suoi operatori, insegnanti in testa.

Una scuola autonoma voleva dire riconoscere e valorizzare la responsabilità di tutti gli attori della scena scolastica, una responsabilità che all'inizio veniva presentata preferibilmente in inglese, *accountability*, per sfuggire all'alone semantico del termine italiano, che non solo in ambito giuridico tende a confondere la responsabilità con la colpa, segnando perciò il concetto con un valore negativo. Si era soliti tradurre l'*accountability* con la capacità di rendere conto (*account*) delle proprie scelte, ma sarebbe bastato richiamare l'etimologia latina del vocabolo italiano per capire che la responsabilità comporta l'essere capace (*abilis*) di rispondere (*responsum*) delle proprie azioni, cioè di motivarle assumendosene la paternità.

Significativo a tale proposito è l'art. 16 del regolamento dell'autonomia, che nel definire le competenze di ciascuna componente scolastica attribuisce agli insegnanti «il compito e la responsabilità della progettazione e della attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento».<sup>2</sup> È la prima volta, a quanto ci risulta, che in un testo di legge si riconosca una specifica responsabilità degli insegnanti, nel senso complesso – e non solo formale – della costruzione di un processo come quello di insegnamento/apprendimento; è per questo che ci sembra importante sottolineare il passaggio, che lega indissolubilmente l'autonomia scolastica alla categoria della responsabilità docente.

<sup>1</sup> Cf. A. CENERINI - R. DRAGO, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2000; MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Per un codice deontologico degli insegnanti. I documenti e le proposte del gruppo di lavoro per la definizione dei criteri per un codice deontologico del personale della scuola*, in «Annali dell'Istruzione» 48 (2002) 2-3; C. XODO (Ed.), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.

<sup>2</sup> DPR 8-3-1999, n. 275, art. 16, c. 3.

Ma se parliamo di responsabilità dobbiamo inevitabilmente riconoscere la condizione principale che ne permette l'esercizio, cioè la libertà del soggetto responsabile. Non possiamo infatti essere responsabili di un'azione se siamo semplicemente gli esecutori di una decisione presa da altri; quindi il riconoscimento di una specifica responsabilità per gli insegnanti vuol dire assegnare loro una libertà che per certi aspetti va oltre la libertà di insegnamento che la Costituzione (art. 33) ha sempre riconosciuto loro. Potremmo infatti dire che quella di insegnamento è una libertà funzionale mentre quella che intravediamo dietro la responsabilità docente è una libertà come complessiva categoria morale, che a ognuno compete come persona prima ancora che come insegnante.

Con pochi sommari passaggi abbiamo qui identificato i tre concetti che a nostro parere sono alla base di ogni deontologia: autonomia, responsabilità e libertà. E dovrebbe essere abbastanza evidente il terreno kantiano sul quale questi tre concetti trovano la loro consistenza, almeno per quello che qui ci interessa.<sup>3</sup> La libertà è un postulato della ragion pratica, cioè il presupposto necessario perché si possa parlare di azione morale. La responsabilità è l'impegno che ciascun essere umano assume con le proprie azioni, proprio in conseguenza della sua originaria libertà. L'autonomia è la capacità di essere autori delle proprie regole di azione, cioè non dipendenti da regole esterne (eteronomia) e dunque sovrani nell'esercizio della propria moralità.

Soprattutto nel caso dell'autonomia ci allontaniamo dal richiamo appena fatto alla legislazione scolastica per collocarci su un piano morale più generale, che riteniamo essere il fondamento della deontologia docente di cui intendiamo parlare. In altre parole – ma le motivazioni appariranno più chiare col procedere del discorso – la deontologia di un insegnante ha un fondamento etico più che giuridico, proprio come ogni altra deontologia professionale, che non dovrebbe avere bisogno di una codificazione scritta in quanto presente già nella natura della professione e nella coscienza del professionista.

## 2. Presupposti di una deontologia docente

La deontologia, in quanto dottrina dei doveri (in greco *ta deònta*), è una riflessione di portata essenzialmente etica legata all'esercizio di alcune attività professionali in cui si creano reciproci diritti e doveri tra i soggetti in relazione. Si parla infatti di *deontologia professionale*, dando quasi per scontato che solo l'esercizio di una (libera) professione comporti l'esistenza di una deontologia. Ogni professione ha il suo codice deontologico, di solito elaborato dal relativo ordine professionale, che impegna i suoi membri al rispetto di alcune regole costitutive della professione stessa. L'esempio classico è quello della deontologia medica, che con il giuramento di Ippocrate (IV sec. a.C.) può vantare l'antenato di tutti i codici deontologici.

Due sono, a nostro parere, i fattori che giustificano l'esistenza di una deontologia: la *discrezionalità* (o libertà) che caratterizza l'operato del professionista e il rapporto di *fiducia* che si realizza tra lui e le persone che gli si rivolgono per le più varie necessità.

<sup>3</sup> Cf. I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi* (orig. 1785), tr. F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 1997; ID., *Critica della ragion pratica* (orig. 1788), tr. F. Capra, Laterza, Bari 1972.

La discrezionalità dipende dall'incertezza che caratterizza i problemi da risolvere, i quali non hanno un'unica soluzione ma devono essere caso per caso esaminati e risolti dall'esperto di turno (il professionista). La fiducia è la necessaria conseguenza di questa incertezza, perché la varietà di soluzioni possibili induce a scegliere il professionista che appare ai nostri occhi più competente per affrontare il problema che ci riguarda.

Poste queste premesse, per parlare di deontologia docente si richiede che gli insegnanti siano veri professionisti, ma si vede subito che la condizione dell'insegnante è solo in parte comparabile con quella di un medico, di uno psicologo, di un avvocato o di qualsiasi altro libero professionista: questo agisce infatti in un sistema di relazioni private mentre l'insegnante opera all'interno di una scuola in cui non è possibile scegliere gli insegnanti (e, reciprocamente, gli alunni) e in cui la fiducia è una sorta di condizione obbligata (genitori e alunni *devono* fidarsi degli insegnanti perché la loro libertà di scelta educativa, pur dichiarata a parole, è nei fatti estremamente limitata).

Tuttavia, a prescindere dai vincoli posti dal sistema scolastico, è la natura stessa della relazione educativa a sollecitare una deontologia, perché da un insegnante ci si aspettano scelte e comportamenti non standardizzati che sono il risultato di una competenza personale, cioè – appunto – professionale, che si applica ai casi particolari che gli si sottopongono, si tratti di un singolo alunno o di un'intera classe scolastica.

Quella dell'insegnante è quindi una professione intrinsecamente etica per il fatto stesso di consistere in una relazione tra persone, le quali sono legate da un rapporto asimmetrico in cui le responsabilità sono tutte dalla parte dell'adulto. Ci sentiamo perciò di condividere l'impostazione di Elio Damiano, che sull'argomento non si accontenta di una deontologia (troppo formale e giuridicizzata) ma preferisce risalire a una complessiva etica professionale.<sup>4</sup>

L'educazione, anche quella più formale di natura scolastica, non è un'operazione dall'esito prestabilito ma il risultato di un incontro efficace tra docente e discente, per la riuscita del quale il contributo dell'alunno è importante almeno quanto quello dell'insegnante. L'incertezza e la clinicità (ovvero la singolarità individuale) della situazione educativa possono quindi farci legittimamente parlare di una deontologia docente, anche se le condizioni particolari (a cominciare da quelle economiche) sono diverse da quelle di altre professioni.

Se l'incertezza degli esiti richiede strutturalmente la discrezionalità dell'insegnante, chiamato a scegliere ogni volta il metodo migliore per realizzare il proprio progetto didattico, il rapporto fiduciario tende di solito a spostarsi dalla scelta del singolo insegnante alla scelta della scuola, che – soprattutto in tempi di autonomia – tende ad assumere decisioni diverse per far fronte alle richieste della sua utenza. Anche in ambito sanitario, del resto, non esiste solo il medico specialista al quale ci si rivolge dopo aver soppesato tutte le garanzie che offre, ma anche il medico ospedaliero al quale ci "capita" di rivolgerci in maniera del tutto

---

<sup>4</sup> Cf. E. DAMIANO, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

casuale dopo aver eventualmente scelto solo la struttura che offre maggiori garanzie nel caso specifico.<sup>5</sup>

L'Idr da parte sua condivide pienamente con tutti gli altri insegnanti l'incertezza della situazione in cui si trova a operare, anche se può contare su una sorta di autoselezione dell'utenza, dovuta alla scelta di avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica (Irc). Se ciò voglia dire poter contare su una platea di alunni più motivati di quelli che sono invece "costretti" a frequentare le altre materie è difficile dire, ma la scelta dell'Irc (si badi: dell'insegnamento e non dell'insegnante) crea una condizione che per certi aspetti avvicina di più al rapporto fiduciario esistente per gli altri professionisti. La fiducia, almeno in teoria, non è tanto riposta nella persona dell'insegnante quanto nella comunità ecclesiale che, attraverso l'idoneità riconosciuta dall'Ordinario diocesano, si fa garante della qualità dell'Idr. Questo non vuol dire che l'Irc sia riservato ai cattolici, perché la facoltatività della disciplina è imposta dal fatto che un'autorità diversa dallo Stato interviene nella gestione dell'insegnamento e occorre dunque dichiarare la propria fiducia in questa autorità (mentre la fiducia nello Stato, che pure si fa garante degli insegnanti che seleziona, è data per scontata per il solo fatto di essere cittadini di quello Stato).

### 3. Professionisti della scuola

A lungo l'insegnante non è stato percepito come un professionista in quanto condizionato nel suo lavoro dal modello centralistico del sistema scolastico all'interno del quale operava. Un sistema scolastico rigidamente centralizzato, come quello francese di matrice napoleonica e quello italiano che ne è derivato, in cui la scuola è implicitamente strumento di formazione della consapevolezza civile e del consenso, richiede un paradigma esecutivo e impiegatizio del personale docente, chiamato ad applicare in maniera uniforme regole stabilite dall'alto per tutto il territorio nazionale. Nasce qui per esempio il mito del programma da portare a termine, cioè l'elenco dei contenuti da svolgere a ogni costo, per assicurare a tutti i cittadini un'identica formazione in una scuola ancora concepita come sistema semplice, cui l'alunno deve solo adeguarsi (imparando fin dall'inizio il conformismo richiesto dalla società).

L'evoluzione della scuola e quella della pedagogia hanno fatto lentamente superare questa concezione dell'insegnante, facendo scoprire gradualmente la complessità dell'azione educativo-didattica, non riducibile a mera trasmissione di nozioni, e della stessa organizzazione scolastica, non più trattabile come sistema verticistico governato dall'alto. Ben prima che la legislazione sull'autonomia arrivasse a riconoscere questa transizione, la riflessione pedagogica aveva posto l'alunno al centro dell'azione scolastica e la coscienza professionale degli insegnanti aveva compreso la complessità del proprio mestiere, fondando una deontologia implicita che per certi aspetti esiste da quando esiste la scuola.

<sup>5</sup> Anche per questi motivi c'è chi preferisce parlare di semi-professione nel caso di attività professionali svolte non in forma individuale ma all'interno di strutture organizzate (cf. A. ETZIONI, *The semi-profession and their organization: teachers, nurses, social workers*, Free Press, New York 1999).

All'insegnante si può e si deve quindi applicare il paradigma del professionista, che opera con ampi margini di discrezionalità nell'esercizio di un sapere esperto da applicare in maniera tendenzialmente diversa a ciascuno degli alunni che gli sono affidati. La professione docente può però rivendicare una propria distintiva caratteristica, dovuta alle finalità educative che deve perseguire e che pongono problemi in parte differenti da quelli che le altre professioni si trovano ad affrontare. Soprattutto, ci sembra importante evidenziare che una deontologia docente ha un'ineliminabile natura pedagogica e non è riducibile a un modello giuridico fatto di regole comportamentali.

È il caso a questo proposito di distinguere tra un codice di comportamento (che esiste per tutti i dipendenti della pubblica amministrazione e quindi vale anche per gli insegnanti)<sup>6</sup> e un codice deontologico (che in Italia ancora non esiste). Il primo definisce il comportamento che ogni dipendente pubblico deve praticare nell'esercizio della sua funzione (dal rispetto della Costituzione a quello dell'utenza, dal rifiuto di regali che possano costituire una forma di corruzione all'esclusione di un uso privato degli strumenti di lavoro, ecc.); l'eventuale inosservanza di queste regole comporta quanto meno una sanzione disciplinare.

Il codice deontologico non si ferma al comportamento ma parla – se così possiamo esprimerci – alla coscienza del docente/professionista, sollecitando l'adozione di una condotta dettata non solo dal timore della sanzione ma dalla convinta condivisione di un profilo professionale che si sostanzia anche di una dimensione etica. In gran parte dei casi le azioni oggetto di prescrizione sono le stesse, ma nel codice di comportamento ci si accontenta di un rispetto formale, mentre sul piano deontologico si vorrebbe un'adesione più sostanziale. La differenza tra le due sfere è dunque molto sottile, ma ci sembra importante metterla in luce per dare alla deontologia il senso che ci interessa evidenziare.

Le regole comuni alle diverse professioni devono poi essere declinate in un contesto educativo, che le rimodella in maniera spesso del tutto originale. Nel caso degli insegnanti occorre tenere conto del fatto che la relazione educativa ha un intrinseco significato etico perché la prestazione professionale incide sulla persona che ne fruisce molto più di quanto possano incidere altre professioni finalizzate in genere alla soluzione di un problema particolare (di salute, legale, economico, ecc.) e non alla crescita complessiva della persona stessa.

Per l'Idr possiamo dire che, in aggiunta a tutto ciò che vale per qualsiasi altro insegnante, svolge un ruolo identificativo della sua professionalità l'idoneità diocesana, che si fonda sui ben noti fattori canonici di retta dottrina, testimonianza di vita cristiana e abilità pedagogica.<sup>7</sup> In prospettiva educativa non possiamo leggere questi aspetti come semplici requisiti giuridici ma come elementi costitutivi della persona stessa: la conoscenza dottrinale non è un fatto meramente intellettuale, come se bastassero gli studi fatti; la competenza didattica non è una certificazione *una tantum* come l'abilitazione conseguita dagli altri insegnanti; la testimonianza cristiana è la rettitudine morale derivante dalla fede personale e dall'appartenenza ecclesiale.

<sup>6</sup> Dpr 16-4-2013, n. 62, "Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165".

<sup>7</sup> Cf. *Codice di diritto canonico*, can. 804, § 2.



Il fatto che l'idoneità sia revocabile dimostra come tutti questi elementi appartengano a un vissuto quotidiano che deve essere continuamente verificato perché suscettibile di variazione e non rappresentino un dato acquisito una volta per tutte. In altre parole, l'idoneità riconosciuta all'Idr non è solo una certificazione giuridicamente necessaria ma il richiamo a una condizione personale che deve alimentare l'intera azione educativa, così come per gli altri insegnanti è necessario il richiamo a riferimenti etici laicamente fondati. L'idoneità canonica diventa quindi per l'Idr fattore della sua specifica deontologia professionale.

#### 4. Quale idea di scuola

Lo specifico educativo che deve animare la deontologia docente impone di tenere conto della realtà scolastica in cui operano gli insegnanti. Come per ogni altra professione, il contesto è decisivo per identificare i caratteri della deontologia e quindi la concezione che si ha della scuola non è indifferente allo strutturarsi della deontologia.

Nell'impossibilità di sviluppare qui una compiuta pedagogia della scuola attuale, possiamo tentare di cogliere alcune caratteristiche peculiari facendo riferimento, in maniera un po' semplificata e generica, alle due dimensioni - educazione e istruzione - che strutturano costantemente l'azione dell'insegnante. Si tratta di un dibattito forse un po' datato, ma la polarizzazione può essere efficace per comprendere la natura che intendiamo valorizzare della deontologia docente. La tabella che segue, con le inevitabili forzature e semplificazioni dovute alla necessità di rendere più comprensibili i concetti, può servire per schematizzare il discorso fin qui sviluppato.

<b>Istruzione</b>	<b>Educazione</b>
Insegnante	Educatore
Impiegato	Professionista
Comunicazione	Relazione
Sapere tecnico	Sapere personale
Neutralità valoriale	Centralità dei valori
Scuola apparato	Scuola comunità
Codice di comportamento	Codice deontologico
Dimensione giuridica (formale)	Dimensione etica (sostanziale)
Approccio sociologico	Approccio pedagogico
Curricolo esplicito	Curricolo implicito
Uguaglianza (= indifferenza)	Differenza personale
Individualizzazione	Personalizzazione

Scegliamo le due categorie di istruzione ed educazione perché la prima è di fatto sinonimo di scuola in tutte le definizioni giuridiche: ogni volta che si parla

di istruzione, nella Costituzione o nella legislazione ordinaria, si intende fare riferimento alla scuola, intesa inevitabilmente nella sua portata soprattutto amministrativa. L'educazione è invece un concetto giuridicamente più sfumato e appartenente al più incerto terreno della pedagogia, dove deve fare i conti con scelte teoriche talora divergenti ma accomunate dall'interesse alla cura e alla formazione della persona. In termini estremamente semplificati possiamo dire che l'istruzione si rivolge di solito a una parte della persona (l'apprendimento di un particolare sapere strumentale), mentre l'educazione mira alla totalità della persona (la sua formazione umana complessiva): la prima si svolge soprattutto a scuola, la seconda prende le mosse all'interno della famiglia per poi proseguire in contesti prevalentemente informali.

Con lo sguardo rivolto alla tabella in questione, possiamo allora sostenere anzitutto che l'insegnante è una figura tecnica (attenta ai contenuti da trasmettere), che valorizza il suo ruolo (anche) di educatore quando presta attenzione alla relazione umana che stabilisce con i suoi alunni. Da un lato abbiamo il paradigma esecutivo dell'impiegato, dall'altro quello più libero e responsabile del professionista. Nell'istruzione è importante una comunicazione chiara ed efficace, volta a trasmettere un sapere essenzialmente tecnico; nell'educazione la comunicazione serve a stabilire una vera relazione e a trasmettere un sapere inevitabilmente intriso di vissuto personale. Nel primo caso abbiamo una tendenziale (ammesso che sia possibile) neutralità valoriale, nel secondo caso i valori sono posti al centro della relazione e addirittura possono costituirla.

L'ambiente scolastico in cui si svolge questa attività può essere quello dell'apparato burocratico, efficiente e funzionale ma sostanzialmente impersonale, oppure quello della comunità educativa, geneticamente condizionata da tutte le persone che direttamente o indirettamente possono contribuirvi (compresi i genitori e il personale non docente). Da un lato potrà essere sufficiente un codice di comportamento, dall'altro occorre un codice deontologico o, in mancanza di una vera codificazione, una coscienza professionale attenta alla deontologia spontanea del settore. La differenza sta tutta nella dimensione giuridico-formale che caratterizza il mondo dell'istruzione e che si nutre al massimo di un approccio sociologico, contro la dimensione etica che coinvolge tutta la persona dell'insegnante insieme alle persone degli alunni e che si fonda su un approccio pedagogico.

Nel primo caso ci si limita a considerare il curriculum esplicito, costituito dalle discipline di insegnamento e dalla loro distribuzione negli anni di corso; nel secondo caso è quasi più importante il curriculum implicito, cioè quell'insieme di regole non dichiarate che condizionano profondamente la vita della scuola (rispetto dei ruoli, degli orari, dei rituali sociali e delle regole di comportamento). Per certi aspetti il principio che fonda il mondo dell'istruzione è quello dell'uguaglianza (intesa soprattutto come indifferenza tra i soggetti), cui corrisponde una didattica al più individualizzata, in cui tutti devono raggiungere gli stessi obiettivi, mentre il mondo dell'educazione è più attento alla differenza personale, cercando di perseguire una didattica personalizzata.

La deontologia docente non può quindi ridursi a un insieme di regole di carattere giuridico, che si muovono sul piano dei comportamenti esteriori. La

deontologia docente è anzitutto un fatto morale perché interpella la coscienza di ciascun insegnante, che mette in gioco tutta la sua persona nel momento in cui intraprende e svolge la sua professione.

In realtà tra etica professionale e deontologia professionale si tende a stabilire una differenza fondata essenzialmente sulle implicazioni morali della professione che si distinguono dai principi generali enunciati nel codice deontologico. Per gli insegnanti è più importante riconoscersi moralmente impegnati che rispettare – magari solo formalmente – un codice deontologico. E ci piacerebbe pensare che il motivo per cui non abbiamo ancora in Italia un codice di deontologia docente sia dovuto proprio alla difficoltà della sua elaborazione, mentre invece l'assenza è da attribuire a questioni procedurali che impediscono di entrare nel merito di scelte e prescrizioni che in alcuni casi possono risultare facilmente divisive.

Il discorso vale anche per un Idr, che dovrebbe condividere la natura educativa della propria disciplina di insegnamento più di altri insegnanti e dunque sentirsi impegnato a osservare una deontologia professionale più sul piano della coscienza personale che su quello dei comportamenti visibili. In proposito va segnalato l'unico esempio a noi noto di codice deontologico dell'Idr, elaborato da due Idr romane non a caso sul finire del secolo scorso, nel pieno del dibattito generale sulla deontologia docente.<sup>8</sup> In quella proposta, consistente in una pregevole e attenta ricognizione degli obblighi previsti dalla normativa e dalla contrattazione collettiva all'epoca in vigore, erano presenti anche principi etici più generali su cui dovrebbe concentrarsi soprattutto una deontologia docente. Ma quella mescolanza ci sembra fuorviante. È anche per questo motivo che evitiamo qui di articolare in dettaglio una deontologia e preferiamo – anche per quanto riguarda gli Idr – rimanere sul piano dei principi generali che ognuno potrà poi applicare al proprio caso specifico.

## 5. Un sistema di doveri

Se allora vogliamo dare un'idea più precisa della deontologia docente, entrando nel merito dei suoi aspetti specifici, possiamo dire in prima approssimazione che, a nostro parere, essa consiste in un insieme di doveri che l'insegnante assume nei confronti di quattro soggetti diversi: 1) gli alunni, 2) la disciplina di insegnamento, 3) la scuola, 4) i colleghi:<sup>9</sup>

- La centralità dell'alunno, oggi proclamata da testi normativi oltre che dalla letteratura pedagogica, impone di collocare al primo posto i doveri che l'insegnante ha verso l'alunno, unico fine di tutta l'azione educativa e istruttiva. Dietro ogni alunno c'è una famiglia, nei cui confronti si assumono doveri altrettanto impegnativi, soprattutto quando l'alunno è un bambino o un minore.<sup>10</sup> Se è vero

<sup>8</sup> Cf. T. ROSSI - M.M. ROSSI, *Linee di un codice deontologico degli insegnanti di religione (codir)*, Elledici, Leumann (TO) 1999.

<sup>9</sup> Per un'esposizione più articolata di questa posizione si veda S. CICATELLI, *Gli insegnanti tra professione e deontologia*, in «Religione e scuola» 31 (2002) 1, 79-88 (prima parte); 31 (2002) 2, 81-92 (seconda parte).

<sup>10</sup> Alcuni autori distinguono le responsabilità nei confronti degli alunni da quelle nei confronti delle famiglie (p.es. DAMIANO, *L'insegnante etico*, 303), ma a noi sembra che i genitori possano identificarsi con gli stessi alunni in quanto destinatari (indiretti) di un servizio scolastico che

che all'insegnamento offerto deve corrispondere un apprendimento effettivo, sarà proprio l'apprendimento di ciascun alunno a costituire l'obiettivo dell'attività professionale del docente, ma ancora più in generale sarà il bene dell'alunno la principale preoccupazione dell'insegnante. E questo principio, sul quale torneremo fra breve, potrebbe da solo già fondare tutta la deontologia.

- Proprio in una prospettiva di apprendimento, l'insegnante è il mediatore concreto tra l'alunno e i contenuti da apprendere, che sono tanto più articolati quanto più cresce l'età scolare con le varie specializzazioni disciplinari. Ne derivano una serie di doveri verso le discipline di insegnamento, cui si deve prestare la massima fedeltà in termini di competenza scientifica e didattica: l'insegnante è sì al servizio dell'alunno ma anche al servizio del sapere che deve trasmettergli, quanto meno perché il bene dell'alunno consiste anche nel poter ricevere una corretta istruzione senza interferenze dovute a ignoranza o ideologia. Quindi va garantita l'onestà intellettuale del docente e il suo continuo aggiornamento contenutistico e metodologico, anche a prescindere dagli obblighi di legge:<sup>11</sup> detto in altri termini, prima che un obbligo giuridico la formazione permanente per un insegnante è un dovere morale.

- La scuola è l'ambiente in cui si svolge normalmente l'attività educativo-didattica e l'insegnante deve essere consapevole di non agire a titolo personale ma sempre nel contesto istituzionale in cui si trova, rispettandone le regole e soprattutto rendendo efficace la collegialità dell'azione di tutto il corpo docente di cui si fa parte. Una malintesa concezione della libertà di insegnamento può talvolta suggerire scelte che vanno a confliggere con le regole (generali e particolari) della scuola: l'insegnante deve ricordare che è tale perché inserito all'interno di una scuola, anche se – ovviamente – le scelte strategiche della scuola dipendono dalle decisioni che l'intera comunità scolastica assume e che possono quindi essere condizionate dal contributo di ognuno.

- Infine, l'insegnante ha dei doveri nei confronti dei colleghi perché fa parte di una comunità che, prima ancora che professionale, è umana. Non si tratta solo della normale solidarietà professionale (che talvolta può impropriamente sconfinare nella complicità o nell'omertà); si tratta della responsabilità che si assume nei confronti della categoria di cui si è parte e che di fatto si rappresenta ufficialmente agli occhi dell'opinione pubblica e dei destinatari del servizio. Un errore o una scorrettezza, anche commessi in buona fede, possono compromettere il prestigio dell'intera categoria e dunque va curata con particolare attenzione l'immagine che ognuno contribuisce a costruire della professione docente.

Anche per l'Idr possono valere queste quattro forme di fedeltà professionale: quella verso l'alunno comporta in particolare il rispetto della sua coscienza personale, visto che la scelta di avvalersi dell'Irc è fondata sulla sua libertà di

---

ha comunque solo gli alunni come oggetto specifico, potendo rientrare le famiglie in una generica responsabilità che gli insegnanti hanno verso la società e che soddisfano attraverso gli obblighi che assolvono nei confronti della scuola (intesa come servizio sociale in senso ampio).

<sup>11</sup> Nelle diverse stagioni contrattuali e legislative l'aggiornamento professionale (o formazione in servizio) è stato considerato un diritto, un dovere o un diritto/dovere. Attualmente «la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale» (legge 107/15, art. 1, c. 124), ma il principio viene applicato in maniera talora incerta anche per l'oggettiva complessità del settore.

coscienza; quella verso la disciplina contiene al suo interno anche quella verso la Chiesa, dato che le due autorità, scolastica ed ecclesiastica, concorrono a definire la condizione operativa dell'Idr; quella verso la scuola è ulteriormente esplicitata dalla dichiarazione concordataria di collocare l'Irc «nel quadro delle finalità della scuola»;<sup>12</sup> quella verso i colleghi impegna soprattutto verso gli altri Idr, la cui buona fama è sottoposta alla testimonianza che ognuno offre quotidianamente della propria serietà e correttezza.

Più in dettaglio, però, per l'Idr possono esserci alcuni obblighi nei confronti dell'autorità ecclesiastica, dovuti alla natura dell'idoneità canonica. Ampliando i confini della deontologia fino a comprendere anche questo genere di doveri, non intendiamo però considerarli come semplice obbligo formale, che magari viene rispettato solo per paura di un'eventuale revoca con conseguente perdita del lavoro. A maggior ragione nei confronti dell'autorità ecclesiastica il rapporto non può essere di rispetto solo formale o di timore ma di fiducia e di sincerità, perché dietro l'autorità ecclesiastica c'è la comunità che quell'autorità rappresenta e alla quale si appartiene senza riserve. Da questo punto di vista, la relazione tra l'Idr e il suo ordinario diocesano prima che giuridica deve essere ecclesiale, ma in questo conta anche l'impostazione di fiduciosa confidenza che l'autorità stessa riesce a costruire. In una comunità più che la regola dovrebbe prevalere il senso di appartenenza.

Con questo non si vuole risolvere sbrigativamente il capitolo – apparentemente corposo – dei doveri che l'Idr ha verso la Chiesa, doveri che assumono una veste nuova da quando la quasi totalità degli Idr è composta da laici (in parte diverso può essere il caso dell'Idr sacerdote o religioso/a, perché lo stato ecclesiale determina già un profilo piuttosto preciso della sua persona e del suo modo di comportarsi). Abbiamo detto che per l'Idr i doveri verso la Chiesa sono contenuti in gran parte nei doveri verso la disciplina, perché la specificità dell'Irc chiama in causa anche l'autorità ecclesiastica e l'idoneità canonica rilasciata agli Idr. Ciò che intendiamo sostenere è che gli Idr devono alla Chiesa – intesa non solo come autorità da cui dipendono ma come comunità cui appartengono – gli stessi obblighi che sono richiesti a qualsiasi fedele, con la libertà che è riconosciuta a qualsiasi fedele, nulla di più. È ovvio però che il ruolo che rivestono impone agli Idr la responsabilità supplementare di rappresentare la comunità ecclesiale all'interno della scuola (e più in generale di fronte alla società). Ne deriva un'identità personale che deve conservare, quanto meno in relazione ai tre requisiti canonici sopra ricordati, un carattere di esemplarità.

## 6. Principi generali

Chi si aspetta a questo punto una declinazione dettagliata di regole di deontologia docente rimarrà inevitabilmente deluso. Occorre evitare, a nostro parere, la tentazione del codice analitico che mette al sicuro da errori o contestazioni con il rispetto, magari solo formale, di un elenco pressoché completo di comportamenti da mettere in pratica. Nella logica di un'etica professionale non c'è spazio per queste minuzie, perché l'appello alla coscienza (professionale) del

<sup>12</sup> Legge 121/85, art. 9.2.



docente comporta anche la fatica di scegliere in ogni momento il comportamento più adeguato, guidati da una bussola molto essenziale di pochi principi generali. In una prospettiva del genere proviamo perciò a indicare alcuni possibili principi generali di deontologia docente, che si possono collocare nello schema delineato nel paragrafo precedente e che lasciamo alla responsabilità del singolo insegnante (e del singolo IdR) declinare in dettaglio.

In primo luogo, come è stato già anticipato, deve valere il principio – di palese ispirazione kantiana, coerentemente con l’impostazione generale che abbiamo proposto all’inizio – di considerare l’alunno sempre come il *fine* della nostra azione educativa e mai come un mezzo. È la traduzione etica del principio pedagogico della centralità dell’alunno, che ha un’implicita ricaduta didattica se solo si pensa a quante volte l’insegnante – in assoluta buona fede – si concentra sulla corretta trasmissione del sapere disciplinare, considerando quest’ultimo il vero fine della sua azione didattica e l’alunno solo un mezzo per realizzare compiutamente quella trasmissione: il rischio è presente soprattutto nelle scuole secondarie, in cui la specializzazione disciplinare degli insegnanti induce a concentrare l’attenzione più sui contenuti da insegnare che sui bisogni dell’alunno (ormai sufficientemente cresciuto), ma va tenuto presente a ogni età.

In secondo luogo va ricordata l’inevitabile condizione di *esemplarità* che la figura dell’insegnante riveste nella relazione educativa: non si può fare a meno di essere adulti di riferimento per i nostri giovani allievi e ciò deve condizionare il nostro comportamento non solo per quanto riguarda la prassi didattica e la correttezza e completezza dei contenuti disciplinari, ma anche e soprattutto per l’esempio che possiamo offrire sul piano educativo in quanto cultori di quella disciplina (sul piano della motivazione e dell’impegno professionale) e in quanto semplici persone (perché quanto minore è l’età dell’alunno tanto maggiore è l’incapacità di distinguere il piano tecnico-professionale da quello umano e personale).

In terzo luogo, va sempre ricordato che l’insegnante non opera *mai da solo* ma sempre all’interno di una struttura scolastica di cui si è parte costitutiva. È sempre forte in ogni insegnante la tentazione dell’individualismo, ma l’insegnante è più il componente di un’orchestra che una voce solista. Ciò vuol dire riconoscere e praticare la collegialità dell’azione docente, che di fatto si trasforma in fattore della stessa deontologia e può rientrare nei doveri prima individuati nei confronti della scuola e della categoria professionale.<sup>13</sup>

Inoltre, nella relazione tra un professionista e il suo “cliente” vige sempre un principio di *riservatezza*. Nelle confidenze ricevute, ma anche solo nelle informazioni necessarie per comprendere la situazione da affrontare, si possono infatti venire a conoscere aspetti della vita personale della persona che a noi si rivolge, nel nostro caso l’alunno o la sua famiglia, che meritano di essere trattati con il massimo riserbo. Si parla in proposito di segreto professionale, che deve

<sup>13</sup> Per un esame più approfondito di questi primi tre principi si rimanda a S. CICATELLI, *Tre principi di deontologia docente*, in «Orientamenti pedagogici» 53 (2006) 5, 53-78.

essere mantenuto a garanzia del rapporto fiduciario instaurato. E non stiamo parlando solo della tutela dei dati personali (la c.d. *privacy*)<sup>14</sup> o del segreto che deve valere per le operazioni di scrutinio finale almeno fino alla loro pubblicazione. Per l'insegnante si può trattare di confidenze raccolte nel contesto didattico (temi o prove scritte di vario genere) o ricevute in maniera più informale: in ogni caso si tratta di informazioni che non devono essere divulgate, fermo restando che alcune confidenze devono essere lette anche come implicite richieste di aiuto e dunque meritano di essere trattate con il discernimento necessario per decidere se e come condividerle proprio per il bene dell'alunno. Pensiamo per esempio all'insegnante che viene a sapere delle esperienze di dipendenza di un alunno adolescente o, tra i più piccoli, la scoperta di violenze domestiche che incidono pesantemente sulla vita dell'alunno stesso. Entra qui in gioco una grande responsabilità per l'insegnante, che può sentirsi combattuto tra l'impegno alla riservatezza, magari dichiarata allo stesso alunno, e la necessità di aiutarlo proprio perché quella confidenza chiede probabilmente una via d'uscita alla situazione difficile in cui ci si trova.<sup>15</sup> L'Idr, anche a motivo del proprio insegnamento, si può trovare più esposto di altri a conoscere situazioni particolarmente delicate e dunque deve essere preparato a intervenire, fermo restando che la sua competenza professionale è solo educativa e non anche psicologica o medica: non è richiesto all'Idr nulla di diverso da quello che è richiesto a qualsiasi altro insegnante.

Ulteriore principio importante nei codici deontologici è quello della giusta *distanza* che deve essere mantenuta con le persone che si affidano al professionista. La confidenza è necessaria a quel rapporto di fiducia che abbiamo visto essere basilare per la relazione professionale, e specialmente per un insegnante la disponibilità all'incontro cordiale è componente essenziale dello stesso successo formativo degli alunni, ma tutto deve essere vissuto entro limiti che in genere sono tacitamente condivisi tra le parti. Per un insegnante di scuola dell'infanzia o primaria è naturale (e doveroso) un contatto fisico con i bambini, ma quando questi cominciano a crescere un'eccessiva vicinanza può diventare equivoca e prestarsi a interpretazioni o sviluppi indesiderati (da almeno una delle due parti). Come accade sempre quando si tratta di mantenere un equilibrio delicato, non ci sono regole precise e la sensibilità personale (che in questo caso diventa coscienza professionale) deve sopperire alla genericità del principio, da applicare ogni volta tenendo conto del contesto, delle caratteristiche di ognuno e delle conseguenze derivanti da circostanze eventualmente ambigue. Per un Idr il principio della giusta distanza vuol dire anche rimanere entro i confini della propria azione professionale, senza scivolare per esempio nella catechesi o nell'uso della propria posizione per orientare verso la parrocchia o il movimento ecclesiale quegli alunni che appaiono desiderosi di avere un rapporto personale più intenso: come tutti gli insegnanti, l'Idr deve sapere scoprire le "vocazioni" dei propri alunni e

<sup>14</sup> Il cosiddetto *Codice della privacy*, contenuto nel DLgs 196/03, è oggetto di continui aggiornamenti e quindi è bene consultare il sito del Garante per la tutela dei dati personali ([www.garanteprivacy.it](http://www.garanteprivacy.it)) per leggere il testo in vigore più recente e completo.

<sup>15</sup> È bene in casi del genere confrontarsi con il dirigente scolastico o con gli assistenti sociali, tenuti alla stessa riservatezza, per trovare la forma di intervento più corretta ed efficace.

indirizzare ognuno verso la persona o l'ambiente più adatto a rispondere alle sue domande, quando queste dovessero superare i confini della scuola.

In questa difficile ricerca dell'equilibrio l'insegnante deve comunque mantenere sempre la sua *autorità*, che costituisce un altro possibile principio guida e va intesa non come esercizio di potere fine a sé stesso (o volto a soddisfare ambizioni personali) ma come servizio alla persona esercitato unicamente nell'interesse della sua crescita. L'autorità deve essere intesa come autorevolezza, cioè come capacità di rispondere alle domande pertinenti con cognizione di causa e con la capacità di rendere ragione delle posizioni enunciate. Da ogni professionista ci si attende un'autorevolezza del genere, fondata sulla sua preparazione, sul continuo aggiornamento professionale, sulla competenza acquisita con l'esperienza. Non va dimenticato che una relazione professionale, come quella educativa, è essenzialmente asimmetrica: è una relazione tra chi sa e chi non sa, tra chi ha le domande e chi ha le risposte. La stessa etimologia della parola autorità ci riconduce al verbo latino *augère*, che vuol dire aumentare: è un'autorità la persona capace di farmi crescere. E l'insegnante deve rivestire questa funzione in maniera particolarmente specifica. Per un Idr deve essere ugualmente salvaguardata l'asimmetria della relazione, senza rifugiarsi in una posizione autoritaria che giustifica tutto su un livello superiore: sta scritto nella Bibbia, è una legge della Chiesa, lo ha detto il Papa. Gli alunni chiedono spesso una spiegazione anche di cose difficilmente spiegabili e compito dell'insegnante (autorevole) è definire con chiarezza i termini del problema e dare una spiegazione convincente fin dove è possibile arrivare, lasciando emergere i margini di incertezza per i problemi più complessi. In ambito religioso è facile incontrare problemi (almeno umanamente) insolubili: compito dell'Idr è impostarli correttamente, con metodo scolastico e con onestà intellettuale.

Infine, ma l'elenco potrebbe proseguire, a un professionista si chiede spesso di fare *giustizia*; e per un insegnante questa giustizia si esercita soprattutto in sede valutativa. Spesso si tende a far consistere il lavoro dell'insegnante solo nel fare lezione, nello stabilire un'efficace relazione educativa, nel saper organizzare le dinamiche di una classe, e di rado ci si ricorda che egli è anche chiamato a valutare e che anzi dedica alla valutazione, in alcuni casi, circa metà del suo tempo.<sup>16</sup> A prescindere dagli effetti amministrativi della valutazione (valore legale del titolo di studio) e dalle sue conseguenze emotive in termini di *stress*, autostima e motivazione, è necessario poter contare sempre su una valutazione giusta, fondata e corretta, priva di condizionamenti impropri, mai umiliante e sempre proattiva. Una solida competenza docimologica fa dunque parte del bagaglio professionale di qualsiasi insegnante e invade anche il terreno della deontologia per la portata etica di queste operazioni. Per l'Idr questo settore è una nota dolente della professionalità, dato che le sue valutazioni sono limitate da tutta una serie di vincoli (spesso ingiustificati), che forse però contribuiscono ad alleggerire la tensione emotiva e a favorire un più disteso rapporto alunno-docente. Anche in questo caso, l'Idr non deve cedere alla tentazione di una valutazione addomesticata ma conservare quel senso di giustizia che alunni e genitori si attendono

<sup>16</sup> Cf. O. REBOUL, *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma 1988. Dice che ogni insegnante ha il suo "doppio" in un valutatore.

da lui come da qualunque altro insegnante: l'Idr non deve per forza esprimere sempre una valutazione positiva (come se il fatto di essersi avvalsi dell'Irc meritasse già un premio) ma deve mantenere l'equilibrio e l'onestà richiesti a ogni insegnante, come sempre per il bene dell'alunno, al quale è necessario segnalare errori, limiti e carenze, altrimenti gli si rende un cattivo servizio educativo.

### **Towards a Deontology of Religious Educators.**

#### **► ABSTRACT**

The ethics of Religious Educators (RE) is framed within a more general discourse on teaching ethics, with reference to the professional nature of teaching, the context of exercise (the school) and the conditions of any ethics (autonomy, responsibility, freedom). The teaching ethics is divided into four types of duties (towards the pupil, the discipline, the school, the colleagues) and applied to the RE, reviewing some general principles: centrality of the pupil, exemplarity of the teacher, collegiality, privacy, distance, authority, justice.

#### **► KEYWORDS**

Catholic Religious Education, Deontology, Educators, School.

✉ [cicatelli@unisal.it](mailto:cicatelli@unisal.it)

## COLLANA CER

### Catechetica, Educazione e Religione



- L'Omelia come rito comunicazionale.
- L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana.
- Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione.
- Studiare Catechetica Oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana.
- Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee.
- Nessuno escluso! I riferimenti alle persone con disabilità nel magistero e nella catechesi ecclesiale.
- Catechisti oggi in Italia. Indagine *Mixed Mode* a 50 anni dal "Documento di Base".
- Storia della catechesi. 1. Età antica.
- Storia della catechesi. 2. Dire Dio nel Medioevo.
- Storia della catechesi. 3. Dal "tempo delle riforme" all'età degli imperialismi (1450-1870)
- Storia della catechesi. 4. Il movimento catechistico.



Editrice «LAS»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1. 00139 Roma



## Narrazione e bellezza dell'esperienza religiosa

Giuliana Migliorini\*

### *L'esperienza personale*

«Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola [...] Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di *come bisogna essere per poter far scuola*».<sup>1</sup>

Sembra fin troppo ovvio citare D. Lorenzo Milani, ma realmente questa frase è stata una di quelle che rileggo periodicamente, perché è sempre un buon metro di revisione e le risposte non sono mai scontate. Ogni volta bisogna ritrovare la volontà di un confronto sereno, ma anche severo.

La mia storia di insegnante di religione è iniziata per le supplenze nel 1981 e dal 1986 a oggi ho poi sempre insegnato nei licei. Un percorso abbastanza lungo, che mi ha permesso di fare moltissime esperienze nella scuola, partecipando a progetti, sperimentazioni didattiche, con impegni in attività sia curricolari che extracurricolari, sia per gli studenti che per i docenti.

Fin da giovanissima la decisione fondamentale è stata quella di essere educatore e insegnante, più che fare l'insegnante. Il mio percorso di studi è iniziato frequentando l'istituto magistrale, quando era ancora improntato sulla professionalità: le discipline avevano anche una parte di didattica, infatti era diploma abilitante.

L'impegno all'oratorio salesiano e altre esperienze mi hanno portata all'insegnamento della Religione cattolica e per questo ho seguito l'iter di studi accademici di Teologia: Magistero in Scienze religiose, Baccalaureato, Licenza e Dottorato in Teologia, oltre a una Specializzazione in pedagogia religiosa. Tutto il percorso è stato sempre indirizzato verso l'educazione religiosa. È stata sicuramente la scelta fondamentale della mia vita personale e professionale, vissuta in

**\*Giuliana Migliorini:** Insegnante di religione nelle Scuole secondarie di secondo grado nella Val D'Elsa e Montalcino, Direttore Ufficio per la Pastorale scolastica della arcidiocesi di Siena, Docente presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose della Toscana "Santa Caterina da Siena", e presso l'Istituto di Pastorale della Pontificia Università Lateranense.

<sup>1</sup> L. MILANI, *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze 1957, 239.

un ambiente socioculturale non certo favorevole all'educazione religiosa e, proprio per questo, una sfida continua per affermarne la validità educativa e formativa per la crescita delle persone.

Sicuramente gli studi accademici sono stati molto importanti e non solo per la qualità e la quantità degli insegnamenti, ma anche per le relazioni umane significative che si sono instaurate con docenti e studenti, che si sono poi consolidate nel tempo.

I corsi annuali fatti con l'Università Salesiana di Roma sono stati fonte di aggiornamento e confronto continuo, mi hanno permesso di allargare gli orizzonti non solo in relazione ai contenuti strettamente disciplinari, quanto alla metodologica e alla ricerca. Il far parte di gruppi di sperimentazione e ricerca, mi ha aperto la possibilità di avviare collaborazioni con colleghi e docenti universitari che hanno saputo impostare il lavoro connettendo realmente teorie e prassi. Questo ha reso possibile avviare quella riflessività esperta, che si è fatta competenza validata soprattutto in ambienti dove insegnare religione cattolica (Irc) non è facile, a causa di retaggi storici e pregiudizi ideologici consolidati.

### *Educare e insegnare - la riflessione sulle azioni didattiche*

Ragionare sulla propria esperienza implica indubbiamente avere chiari i riferimenti all'educare e all'insegnare. Sono due azioni che hanno riferimenti teorici importanti, ma soprattutto hanno un riscontro nella prassi, perché sono azioni che "hanno a che fare con le persone", questo comporta saper instaurare relazioni positive e affrontare situazioni e problemi complessi. Nella pratica professionale è difficile schematizzare e ricondurre tutto a classificazioni predefinite, come è impossibile pensare di poter usare sempre lo stesso modello didattico; anche le nuove proposte devono comunque essere validate in relazione all'ambiente in cui si mettono in atto.

Il rapporto teoria e prassi è inscindibile, un elemento sostanziale è la competenza teorica, ma anche la competenza della prassi che genera sapere. Nelle azioni quotidiane spesso si riescono a risolvere situazioni senza saperne esprimere la concettualizzazione, il conoscere è parte dell'azione stessa.<sup>2</sup> La complessità e le rapide interconnessioni degli eventi, impongono azioni e decisioni veloci a cui occorre collegare una riflessione che comprenda tutte le azioni educativo didattiche, non solo i casi particolari e problematici. La riflessione critica è originata dalla necessità, per l'insegnante, di comprendere pienamente le proprie attività, contestualizzandole per poter apportare i correttivi necessari in corso d'opera, ma soprattutto per poterne utilizzare gli apprendimenti successivamente.

La riflessività è un processo articolato che costringe a mettere in discussione le proprie certezze, sia cognitive che metodologiche. Questo implica riesaminare criticamente l'esperienza, ma anche le convinzioni che originano le scelte, cercando di ricostruire il filo conduttore del pensiero generativo. Occorre comunque avere consapevolezza della differenza fra la conoscenza esperienziale e la

<sup>2</sup> Cf. D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993, 76.

razionalità tecnica.<sup>3</sup> La riflessione attenta nel corso dell'azione istruisce e valida la correlazione fra l'arte dell'insegnare e la ricerca scientifica.

L'insegnante progetta e costruisce esperienze educative, declinandole in un ambiente specifico: è realmente competente quando diviene anche ricercatore, costruisce sapere nello stesso tempo in cui agisce. I contesti educativi attuali inducono a porsi domande profonde, a confrontarsi continuamente con le esperienze e con le strutture teoriche, perché poi possano divenire prassi significative.<sup>4</sup>

### *La domanda educativa e l'insegnamento di religione cattolica*

Quando si progetta il lavoro bisogna saper ascoltare e capire i bisogni degli allievi, e saper scegliere contenuti e metodologie calibrati per quelle determinate persone. Il problema non è solo quello di fornire risposte, ma quali siano oggi le categorie della domanda educativa e i principi che si stanno trasmettendo alle giovani generazioni.

L'insegnamento di religione analizza il contesto in cui si è formata la risposta cristiana alle domande esistenziali dell'uomo, proponendo la chiave di lettura per comprendere gran parte delle manifestazioni culturali e artistiche dell'esperienza umana. Apprezzare la dimensione religiosa significa porre attenzione agli oggetti culturali che ne sono originati, interpretandone l'essenza, ma anche il significato profondo per le persone.

L'accostamento corretto ai documenti, l'esame delle fonti, modalità e simbologie del linguaggio religioso, il confronto con le altre confessioni cristiane e le diverse religioni, pongono lo studente in un contesto di lavoro individuale e collaborativo che fanno della disciplina Irc, un percorso irrinunciabile in una realtà interconnessa e sempre più multiculturale e multireligiosa. Conoscere e comprendere il cristianesimo, radice della cultura italiana ed europea, significa costruire le basi per un confronto serio e motivato con culture e religioni diverse.

### *Scuola e Irc le sfide attuali*

La scuola, in questo momento, si trova a dover affrontare rapidi cambiamenti ed è anche oggetto di discussione sulle modalità organizzative, ma il problema di fondo è come le istituzioni stesse se ne assumono la responsabilità. Ci sono due atteggiamenti che si stanno imponendo: chi dà un giudizio totalmente negativo e pensa di poter cancellare completamente tutto ciò che è stato fatto in questi ultimi due anni, segnanti dalla pandemia, e chi invece vorrebbe cogliere l'opportunità di cercare e sperimentare nuove modalità di insegnamento-apprendimento. I principi dell'educazione sono il tema da cui partire per progettare percorsi integrati e calibrati sulle esigenze degli studenti e la specificità dei contesti.

La prospettiva non può che essere ancora oggi riferita alla comunità educante in cui tutti coloro che si occupano di educare, genitori e docenti, ne condividano la responsabilità per rinnovare con i ragazzi un patto educativo che li renda pienamente consapevoli del valore della condivisione dell'ambiente educativo e di apprendimento.

<sup>3</sup> Cf. *Ibid.*, 68.

<sup>4</sup> Cf. L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2019, 14.

Gli snodi fondamentali da comprendere e saper interpretare sono relativi al come si rapportano i giovani con la cultura, intesa nel senso più ampio del termine, come il digitale influisca sulle relazioni, sull'apprendimento e sulla capacità critica.

Stanno cambiando rapidamente gli stili comunicativi, i metodi e i contenuti dell'apprendimento e soprattutto il modo di concepire le relazioni. Perché queste siano significative, è importante poter capire i processi evolutivi che coinvolgono i giovani, sia in ambienti formali che informali e non formali. Questo impone un ripensamento analizzando anche le istanze che propongono gli studenti agli insegnanti, attraverso il loro "stile digitale", le modalità didattiche e i nuovi modi di insegnamento; chiedono spazi per poter essere indipendenti e personalizzare i loro apprendimenti. Sono abituati a "imparare facendo" e molto abili nelle pratiche di rielaborazione *online* dei contenuti. I ragazzi partecipano più attivamente alle attività scolastiche se vengono privilegiate esperienze, testimonianze dirette, collaborazione tra pari, attraverso strumenti di comunicazione e condivisione, esprimendo la propria identità, le proprie idee, scoperte e capacità personali.

Dal punto di vista della prassi scolastica, alcuni aspetti da rivedere sono sicuramente l'organizzazione, il tempo scuola, il rinnovamento della didattica. Lo scenario che si prospetta è quello di un ambiente sempre più flessibile, dove gli insegnanti sappiano gestire le relazioni educative in situazioni multiformi, usare linguaggi diversi e approfondire senza pregiudizi le possibilità del digitale.

In questo contesto l'Irc ha una valenza particolare nel proporre "laboratori di cultura e di umanità", in cui, leggendo e interpretando i segni dell'esperienza religiosa cristiana, si aiutano le persone a crescere in responsabilità, a ricercare dialogo e confronto, a sviluppare consapevolmente il senso critico.

Una delle prospettive dell'Irc è quella di essere sempre di più il luogo scolastico in cui credenti, non credenti, appartenenti ad altre culture e religioni si incontrano sul piano umano per comprendere le esperienze fondamentali dell'uomo, in particolare quella religiosa.

La narrazione dell'esperienza religiosa che si racconta attraverso la "via della bellezza", espressa nell'arte sacra, comprende il racconto di un'esperienza antica che si fa memoria della cultura religiosa e umana della comunità cristiana. In questo quadro di riferimento il "museo" è uno dei luoghi della memoria condivisa, in cui ci si riconosce e ci si confronta nella logica del dialogo aperto ad altre "narrazioni".

### *Esperienze significative: arte, religione e territorio*

Facendo riferimento a queste considerazioni e alle esigenze rilevate dagli insegnanti di religione della zona di Colle Val d'Elsa, in provincia di Siena, è nato un progetto con lo scopo di coinvolgere gli studenti in esperienze didattiche connesse all'arte sacra del territorio.

In un ambiente in cui si evidenziano difficoltà nel concepire correttamente il rapporto fra vissuto di fede e approccio culturale, lo scopo primario è quello di aiutare a comprendere come l'esperienza religiosa sia fondativa e abbia generato cultura, identificando un luogo e la sua storia. Il museo S. Pietro è lo spazio che

custodisce la memoria del territorio, in particolare la sezione del Museo diocesano.

Il percorso, consolidato nel tempo, prevede un lavoro con gruppi formati da esperti, docenti e alunni di gradi diversi di scuola che elaborano e realizzano esperienze di educazione *peer to peer*. Questo favorisce una visione integrale dell'apprendere, stabilisce relazioni fra le informazioni teoriche e l'osservazione "sul campo", acquisendo la capacità di riconoscere il valore umano e simbolico delle opere d'arte sacra, in particolare dell'iconografia religiosa.

Imparare a utilizzare linguaggi, strumenti e modalità diversi, costruire e comunicare contenuti attivando curiosità e creatività, attraverso l'uso corretto delle fonti, è un'attività propedeutica allo sviluppo di una mentalità aperta all'approfondimento e al confronto fra narrazioni di esperienze multiformi.

In questo contesto si forma una comunità di pratica che rende possibile la condivisione di competenze e conoscenze, la responsabilità di impegni condivisi legati alla consapevolezza di partecipare a un compito comune. Questo rende i partecipanti parte della storia di questo progetto. Per capire "come si fa" si osserva il più esperto, per un problema si chiede aiuto a tutti, le soluzioni si trovano insieme, ed è così che l'apprendimento fondato sulla collaborazione genera nuove conoscenze.

Il coinvolgimento di tutte le persone chiamate a partecipare è graduale e impegnativo, ma quando si inizia a costruire insieme, allora si aprono molte possibilità di dialogo anche con chi non si è mai interessato alla religione.

### *Essere insegnante di religione è fare un servizio alle persone*

Alla fine di ogni progetto, come di ogni anno scolastico, ci si rende conto che non si è mai arrivati, né alla fine degli studi, né al completamento delle proprie conoscenze e competenze. Si è sempre *in fieri* e questo consente di alimentare il desiderio di scoprire cose nuove. Soprattutto si lavora insieme ad altre persone, colleghi e studenti. Si può dire che la scuola è "un laboratorio di umanità", dove il sapere non può essere semplicemente finalizzato alla certificazione degli apprendimenti, ma implica cercare il senso profondo, porsi domande esistenziali e attivare la funzione interpretativa.

Insegnare, significa fare un servizio educativo alle persone, accompagnarle nella loro crescita e, nello stesso tempo, essere disponibili ad apprendere continuamente. L'agire educativo non può perdere la sua dimensione integrale, concentrandosi solo su problemi settoriali, ma deve recuperare una visione ampia in cui si possa dare spazio ai valori umani e all'apertura al trascendente.

In particolare, per quanto riguarda l'essere insegnante di religione, credo che lo si debba vivere come vocazione autentica che implica, prima di tutto, saper educare e guidare se stessi. L'impegno costante è quello di cercare di alimentare e rinnovare le motivazioni che portano alla vocazione e le modalità con cui si mettono in pratica. Una questione di fondo riguarda l'essere adulti significativi, testimoni di un modo di vedere e interpretare la realtà che comprende l'apertura al trascendente, quell'incontro che fa cambiare la prospettiva della ricerca del senso dell'esistenza.



L'Idr è un professionista competente nella sua disciplina, sa condividere il viaggio, sa ascoltare e comprendere, guida pazientemente nel cammino di conoscenza e riflessione. È parte integrante di una comunità educante con cui costruisce occasioni di dialogo generativo fra scuola, società e Chiesa, perché si possano ritrovare le ragioni della speranza condivisa in un futuro da proporre a tutti: credenti, non credenti e appartenenti a religioni e culture diverse.

### **Bibliografia di riferimento**

- CASTOLDI M., *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, De Agostini, Novara 2018.
- EUGENI R., *La condizione postmediale*, La Scuola - Morcelliana, Brescia 2015.
- MAZZARELLO M.L. – M.F. TRICARICO, *Insegnare la religione con l'arte. Orientamenti per l'azione didattica*, 4 voll., Elledici, Leumann (TO) 2002-2005.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2019.
- RIVOLTELLA P.C. – P.G. ROSSI, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Milano-Torino 2019.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- TRENTI Z. – C. PASTORE (Edd.), *Insegnamento della religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2013

✉ [giulianamigliorini@gmail.com](mailto:giulianamigliorini@gmail.com)

## **La mia Storia di Vita come Insegnante di religione: tutto ha preso inizio da un'esperienza**

**Anna Valentinetti\***

Sono una Insegnante di religione (Idr). Una scelta fatta tempo addietro. Dopo un periodo di supplenze svolte nei vari gradi di scuola, dieci anni fa sono approdata al Liceo Scientifico "G. Galilei" di Pescara, dove insegno tuttora, come docente incaricata annuale. Si tratta di una realtà accogliente, in cui noi Idr siamo rispettati non tanto (o non solo) per la nostra disciplina, quanto per il supporto e la collaborazione che offriamo "oltre" la nostra disciplina.

Questa mia storia da Idr inizia alla fine degli anni '90, quando ho ripreso gli studi universitari. Allora, però, non sapevo ancora dove mi avrebbe condotto questo nuovo cammino. Benché fossi in età già adulta, sposata e mamma di un bambino, desideravo solo portare a termine ciò che avevo lasciato in sospeso anni prima: laurearmi in filosofia. Ero consapevole che il percorso di studi sarebbe stato impegnativo e non privo di avversità, specie con una famiglia da accudire e un figlio da crescere. Lo studio intenso, le notti insonni, le circostanze avverse, i "chi te lo fa fare" e i momenti di sconforto non mi hanno fermata. Anzi, sono andata avanti con determinazione e, quattro anni dopo (2002-2003), ho discusso brillantemente la mia tesi di laurea in Filosofia presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti.

Vista quindi la passione che manifestavo per lo studio e la ricerca filosofica, il relatore della mia tesi di laurea non solo mi ha coinvolta all'Università, come "cultrice della materia", ma mi ha oltretutto incoraggiata a iscrivermi nell'ISSR "G. Toniolo" della mia città. A suo avviso, avrei potuto approfondire il mio percorso accademico con studi biblico-teologici, didattico-pedagogici e, magari, avere anche l'eventuale possibilità di insegnare religione cattolica nelle scuole, un aspetto che non avevo mai preso in considerazione fino ad allora. Ho seguito il suo consiglio. I corsi summenzionati, assieme a quelli tecnologico-digitali, hanno catturato subito la mia curiosità e il mio interesse.

**\*Anna Valentinetti:** Insegnante di religione cattolica al Liceo Scientifico "G. Galilei" di Pescara. Docente presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "G. Toniolo" di Pescara.

### *La vocazione di educatrice*

Ma la vera “svolta” professionale ed esistenziale, come Idr, è avvenuta quando mi hanno “chiamata” - in modo del tutto inatteso - dalla Curia di un’altra diocesi, per una supplenza da svolgere in una scuola primaria di un paesino fuori provincia.<sup>1</sup> Subito ho fatto presente che ero solo una studentessa dell’ISSR, ma mi è stato risposto che non avevano docenti disponibili, per cui avrei dovuto presentarmi a scuola entro un’ora.

Lì per lì ho accettato, ma subito dopo sono stata assalita dal panico. Non avevo esperienza. Non avevo un libro di testo né una fotocopia. Non avevo modo di parlare con l’Idr titolare. Non avevo praticamente nulla! Mi sentivo come una comparsa che stava per essere “catapultata” su un palcoscenico, sola di fronte a una platea gremita, senza sapere una parola del copione. Guidavo col cuore in gola e, intanto, pregavo lo Spirito Santo, perché mi sostenesse con la sua forza e i suoi doni.

Arrivata a destinazione, mi hanno subito indicato la porta di una classe seconda, di ventotto alunni. Il contratto l’avrei firmato dopo in segreteria, perché non c’era tempo da perdere. E così, dopo un bel respiro, sono entrata in aula. Per rompere il ghiaccio, ho sorriso, dato il mio “Buongiorno!” ai bambini e mi sono presentata. Poi ho chiesto loro di fare altrettanto. Essendo però una classe numerosa, le presentazioni andavano un po’ a rilento. D’improvviso un bambino, dal fondo dell’aula, ha alzato la mano, dicendomi: “Maestra, ma io mi sto annoiando”. Una frase che non ho mai più dimenticato! La *mia prima esperienza da Idr* nasceva all’insegna di un fallimento.

In realtà, quel fallimento, come una sorta di “folgorazione sulla via di Damasco”, ha provocato in me una radicale e improvvisa inversione di rotta (una *metánoia*), cambiando, da lì in poi e per sempre, il mio modo di fare scuola. Infatti ho invitato gli alunni a spostare i banchi, per fare spazio al centro dell’aula, e li ho invitati a sedere per terra tutti in circolo. Mi sono messa in piedi al centro del cerchio e ho narrato la parabola della “pecorella smarrita” (Mt 18,12-14), con enfasi, mimando alcuni passaggi del racconto, cercando il contatto visivo con ogni singolo bambino, ponendo loro delle domande o chiedendo il loro parere, per esempio: “secondo voi la troverà?”.

E alla fine della lezione m’è sorto spontaneo elogiare e ringraziare quei piccoli alunni, per la pazienza e il calore che mi avevano dimostrato, cosa che da allora faccio sempre. Sono uscita fuori da quell’aula felice e carica di entusiasmo. Mi ero divertita insieme a loro ma, soprattutto avevo scoperto in me una *vocazione educativa* che ignoravo fino a quel momento. Da lì, la mia scelta definitiva: *volevo essere un’Idr*.

Spinta da questa forte motivazione, l’anno successivo ho completato con successo i miei studi e conseguito il Diploma accademico di Magistero in Scienze Religiose (2008-2009). Una volta poi superata la prova d’esame per il conferimento dell’*idoneità* all’Irc, ho iniziato a svolgere il mio “servizio” di Idr, come supplente, nelle varie scuole pubbliche di ogni ordine e grado.

<sup>1</sup> Già da allora si iniziava ad avvertire una mancanza di “vocazioni” all’Irc, dovuto alla riduzione degli iscritti e, dopo, alla riduzione degli Istituti (superiori) di Scienze Religiose.

Ora, in questo mio girovagare nelle classi, mi rendevo conto sia delle potenziali risorse, sia delle enormi difficoltà che l'Irc offriva e soffriva, specie nelle scuole superiori di II grado. In particolare, notavo che i tempi stavano rapidamente e radicalmente cambiando e che l'approccio didattico tradizionale risultava inefficace con gli studenti adolescenti (14-19 anni) che incontravo in aula: poco o del tutto disinteressati alla disciplina, scarsamente coinvolti, difficili da gestire e, magari, reduci da rapporti conflittuali con qualche Idr.

Per cui ho iniziato a riflettere sulle difficoltà che l'Irc soffriva nella scuola e sulla "qualità" delle azioni didattiche che avrei dovuto mettere in campo. Studiavo. Seguivo corsi di formazione. Sperimentavo di continuo nuove strategie comunicative e relazionali, nuovi approcci didattico-pedagogici e metodologici. Prendevo appunti.

### *Come insegnare religione agli adolescenti*

E da qui m'è sorta l'idea di scrivere un saggio su "come" insegnare religione cattolica agli adolescenti, provando a delineare i tratti di una *nuova pedagogia religiosa* che scaturisse anzitutto dalla vita reale vissuta in aula, insieme agli studenti, e fosse all'altezza dei tempi. Poi, alla fine dell'estate 2012, ho deciso di presentare il mio lavoro come "progetto di ricerca" a un concorso per l'ammissione ai corsi di Dottorato. Di lì a poco, vengo a sapere non solo di aver ricevuto il mio primo incarico annuale al Liceo, dove insegno tuttora, ma anche di aver vinto il bando di Dottorato, benché senza borsa.

Per cui i tre anni successivi sono stati faticosi, tra insegnamento, studio, riflessione, ricerca e continua verifica sul campo, tutti aspetti senz'altro imprescindibili, per riuscire a coniugare assieme il sapere teorico con il sapere pratico. Alla fine il lavoro è piaciuto e, l'anno dopo aver consegnato il dottorato, l'Università di Chieti ha deciso di far pubblicare parte della mia ricerca.<sup>2</sup>

Ovviamente, in questi anni di "ricerca-azione", sono tanti gli eventi formativi che mi hanno aiutata a comprendere più a fondo il complesso mondo degli adolescenti e, quindi, a migliorare la qualità del mio compito educativo. In particolare, ricordo il 1° Convegno #*Super-eroi fragili. Adolescenti a scuola tra vecchi e nuovi disagi*, organizzato dal Centro Studi Erickson, a Rimini.

Ho avuto modo di apprendere che l'adolescenza è la fase di sviluppo più delicata, fragile e difficile che un ragazzo deve attraversare per diventare adulto, in quanto è caratterizzata da trasformazioni così rapide e profonde del corpo, delle relazioni sociali e affettive, delle capacità cognitive, della percezione del sé, che implicano capacità di adattamento e scelte impegnative, spesso anche dolorose. In questa fase critica, l'esistenza dei ragazzi può essere fortemente influenzata dalla famiglia, dalla scuola, dal gruppo dei pari, dalla società, dai media, dalle tecnologie e dai *social network*.

A fronte dei rapidi e incalzanti cambiamenti, gli adolescenti manifestano, in misura crescente, nuove forme di disagio: disturbi alimentari, disturbi d'ansia,

<sup>2</sup> A. VALENTINETTI, *Come insegnare religione in un mondo secolarizzato. Un itinerario pedagogico-didattico*, Orthotes, Napoli-Salerno 2018.

depressione, autolesionismo, dipendenze, aggressività, violenza, che si sovrappongono a quelle consuete legate al processo di crescita e di individuazione.

### *Prendersi cura degli adolescenti*

Sicché ho iniziato a riflettere sul fatto che, nella misura in cui un Idr non si prende “cura” di aiutare l’adolescente in questo suo difficile cammino di crescita, creando contesti positivi, motivanti e coinvolgenti, basati su rapporti collaborativi di fiducia, rispetto e ascolto reciproci, l’intervento didattico può risultare un compito difficile e deprimente, per lo studente e non meno per il docente. E da qui ho dedotto che i miei studenti avevano bisogno di una “cura educativa” *ad hoc*, che insegnasse loro l’*arte di vivere* (Morin), muovendo dal loro vissuto. Un cammino educativo cioè percorso “accanto” a loro.

Purtroppo l’emergenza sanitaria, con le conseguenti misure restrittive, ha impresso una forte accelerazione ai fenomeni di disagio già presenti negli adolescenti, aggravando una *emergenza educativa* in atto da tempo. Non a caso, siamo venuti fuori da due anni scolastici davvero pesanti. A marzo 2020, il *lockdown* è stato per tutti disorientante. La chiusura delle scuole e il rapido passaggio da un insegnamento in presenza a uno a distanza (DAD) hanno costretto noi docenti a dover reinventare, rimodulare e ripianificare, *ex abrupto* e in solitudine, gran parte della nostra azione didattica, per svolgerla attraverso lo schermo di un pc.

### *Didattica a distanza*

Personalmente utilizzavo già strumenti multimediali a lezione, grazie ai corsi di formazione sulle nuove tecnologie organizzati dal nostro Liceo, ma il fatto di non poter più girare tra i banchi e comunicare “faccia a faccia” con i miei alunni mi spiazzava. Per gli studenti, invece, seguire le lezioni da casa, semmai con la telecamera spenta o col pigiama addosso e la colazione davanti, è stata lì per lì una bella novità. Poi, però, col protrarsi dell’isolamento e della DAD, la situazione è diventata per loro sempre più pesante, stressante e demotivante.

Nello schermo vedevo volti sempre più tristi o nessun volto, per cui li invitavo a parlare delle loro preoccupazioni o dei loro stati d’animo. Il tempo dedicato ai nostri studenti non è mai tempo perso, ma rivela quel *I care* di don Milani. Alla mia domanda “Come va ragazzi?”, loro rispondevano “Male prof...”, lamentando il fatto di passare l’intera giornata seduti davanti al pc e di voler tornare a “vivere la scuola” in presenza.

A settembre 2021, a campagna vaccinale pressoché conclusa, eravamo tutti contenti e sicuri di tornare a scuola in presenza. E invece, con il riacutizzarsi di focolai Covid, abbiamo vissuto un anno scolastico tostissimo: tra la decimazione della presenza in classe di alunni e docenti, il perdurare delle misure di sicurezza per contenere il contagio e l’attivazione selettiva e mista di DAD, DDI e lezioni in presenza, a seconda delle necessità.

Tant’è che ho avuto non poche difficoltà a svolgere quelle lezioni: vale a dire che in aula trovavo 7 ragazzi in presenza e il resto della classe in DAD; e poi, nell’ora successiva, trovavo quasi tutta la classe in presenza e un paio di studenti in DAD. Ovvio, i ragazzi in presenza erano più coinvolti e partecipi; mentre,



quelli a distanza dovevano essere sollecitati o perché avevano problemi di connessione o perché non intervenivano per cui, talvolta, a fine lezione mi rendevo conto che avevo dimenticato di coinvolgere proprio questi ultimi. Cosa che mi avviliva parecchio.

Grazie al cielo, gli studenti ti sanno infondere forza e coraggio, anche quando meno te lo aspetti:

Volevo ringraziarla, oggi dopo un anno, perché lei neanche immagina il bene che fa a noi ragazzi. Io mi sento fortunata e orgogliosa di averla avuta come prof. Una professoressa come poche, con gli occhi di chi ama i ragazzi, di chi ama il proprio lavoro e non smette mai di donare, perché crede in un futuro migliore. E sa cosa le dico? Grazie a lei anche io ho imparato a credere in qualcosa di più bello, a guardare il mondo ogni giorno con gli occhi nuovi, a non mollare perché, come ci ha sempre detto, ognuno di noi fa la differenza e bisogna iniziare dalle piccole cose. Grazie per essere entrata nel nostro mondo senza invadenza e di aver creduto sempre in noi. Carlotta.

### *Amore per gli studenti*

Dalle parole di Carlotta, credo di poter dire che il mio principale punto di forza sia l'amore che provo per tutti i miei studenti, nessuno escluso; vale a dire che mi piace trattare i ragazzi "come vorrei che mio figlio fosse trattato in giro per il mondo", cioè con rispetto e affetto. E fin dal primo giorno di scuola, mi fido e mi affido agli studenti *a priori*, ancor prima che loro si fidino di me. Condivido con loro emozioni o qualcosa che appartiene alla mia esperienza di vita, privilegiando quei frammenti di vissuto che possono essere in "correlazione" con la storia personale dei ragazzi: rapporto con i genitori, delusioni, aspettative personali, ecc.

Sia ben chiaro che non è un modo per cercare di risultare simpatica a tutti i costi, bensì una strategia comunicativo-relazionale per entrare in "con-tatto", intrecciare legami autentici ed empatici, con ogni singolo studente. E poi mi piace muovere socraticamente dalle loro domande senza censurare nulla di ciò che chiedono, affinché possa emergere ciò che alberga nel loro cuore,<sup>3</sup> nel senso che apro il cuore all'ascolto, mi lascio provocare e interpellare dai ragazzi, anche da quelli che non si avvalgono dell'Irc, quando chiedono, per esempio, di restare in classe per partecipare al dibattito.

Di fatto, sono loro che mi fanno amare ciò che faccio. Certo, lo rendono faticoso, impegnativo, sfidante - non lo nego - ma, al contempo, sempre nuovo, vivo, entusiasmante, denso di significato. Per questo, forse, continuo a sognare, a studiare e a fare progetti per il futuro dell'Irc, sebbene tra pochi anni dovrò andare in pensione. In effetti, facendo parte del Team diocesano e della Commissione del Tirocinio, mi auguro di continuare in avvenire a prodigarmi, con tutta la passione educativa possibile, alla formazione degli Idr di domani.

### *Emergenze educative per l'Insegnante di religione*

Ora, pensando alla situazione attuale e alla luce di questa mia riflessione, credo che gli Idr in prima formazione e gli Idr che insegnano da dieci/vent'anni

<sup>3</sup> «In interiore homine habitat veritas», Agostino, *De vera religione*, XXXIX, 72.

e più si trovano a dover fare i conti con emergenze educative in qualche modo diverse. Gli Idr in prima formazione sono freschi di laurea e di *idoneità*, per cui hanno un bagaglio formativo di studi aggiornato, completo di tirocinio, diretto e indiretto (o almeno si spera!). Sicché il mondo della scuola non è del tutto nuovo per loro.

E poi sono giovani adulti, carichi di entusiasmo per la disciplina che hanno “scelto” di insegnare, aperti alle novità e ai cambiamenti, abili a padroneggiare le nuove tecnologie, per cui riescono a elaborare attività didattiche accattivanti e coinvolgenti. Un giovane Idr si trova quindi a dover far fronte a tutta una serie di problematiche che riguardano non tanto l’aspetto “formativo-educativo”, quanto piuttosto quello “organizzativo”.

Per esempio, entra in un corpo docente composto per lo più da cinquantenni; può ritrovarsi “solo” nella scuola assegnata, nel senso che può non trovare accoglienza e collaborazione da parte degli altri Idr, oppure trovare un Dipartimento di Irc che non funziona o non esiste affatto. Essendo poi l’ultimo arrivato, egli spesso si ritrova a dover fare il segretario nei consigli di classe o nei Dipartimenti, oppure vedersi assegnate le classi peggiori o più difficili da gestire, senza sapere nulla della storia della classe, magari reduce da un rapporto conflittuale con l’Idr precedente.

Nelle scuole secondarie di I e II grado, non gli vengono assegnate sezioni verticali, ma spezzoni, oppure ha una cattedra distribuita su diverse scuole o vari plessi o diverse città, il che implica un cambio di colleghi, libri di testo, ambiente, registri, *account*, *password* o tanti km da percorrere. In sostanza, non avendo continuità da un anno all’altro, egli si ritrova in bilico tra l’incarico annuale vero e proprio e la supplenza.

La Curia deve fare uno sforzo maggiore per dare a un giovane Idr un incarico il più completo possibile, perché possa avere uno stipendio dignitoso, anche a costo di parcellizzare la cattedra, un disagio che si sente molto forte specie nelle scuole superiori di I grado.

Riguardo, invece, agli Idr veterani le problematiche cui devono far fronte sono soprattutto di carattere “educativo-formativo”. Sebbene qui occorra distinguere tra gli Idr che insegnano da più di trenta/quarant’anni e quelli che insegnano da dieci/vent’anni.

Il problema emergente degli Idr di più lunga corsa, che hanno vissuto il passaggio dalla catechesi all’Irc, è soprattutto di carattere “educativo”, in quanto sono ancora aggrappati ai contenuti disciplinari e alle sicurezze di un tempo, per cui rischiano di essere intimoriti e disorientati di fronte ai rapidi cambiamenti in corso e alle nuove emergenze educative. Le loro lezioni sono spesso cristallizzate in programmi ripetitivi, tediosi, fuori luogo e fuori tempo, inefficaci, se non controproducenti, proprio perché non hanno alcun legame col vissuto quotidiano degli alunni. E, in tal caso, è facile che un ragazzo possa decidere di non avvalersi più dell’Irc.

Parlando, invece, delle emergenze cui possono andare incontro gli Idr di medio corso, specie se di ruolo, sono legate soprattutto all’aspetto “formativo”, nel senso che non tutti curano adeguatamente la formazione permanente (*lifelong*

*learning*).<sup>4</sup> Basti pensare, per esempio, che molti di loro non hanno ancora dimestichezza con le nuove tecnologie o, magari, utilizzano a fatica Internet e i *device* come strumenti per insegnare, in tal caso è facile che l'Idr possa avvertire un senso di frustrazione e vivere una condizione di stanchezza e di stress (*burnout*).

È vero, oggi sta diventando sempre più problematico riuscire a conciliare gli accresciuti impegni scolastici con gli eventi formativi. Però, soprattutto con la pandemia che ha segnato profondamente l'epoca odierna, i ragazzi sono cambiati, la scuola è cambiata, così come siamo cambiati noi e tutta la realtà che ci circonda. E tutto ciò impone necessariamente all'Idr l'acquisizione di competenze e abilità sempre più specifiche, complesse e impegnative, che esigono una costante formazione in servizio, la partecipazione a progetti innovativi e ad attività di ricerca.<sup>5</sup>

✉ [annavalentinetti@gmail.com](mailto:annavalentinetti@gmail.com)

---

<sup>4</sup> Soprattutto se i corsi sono quelli facoltativi organizzati dalle diocesi; si suppone che seguano i corsi di formazione obbligatoria organizzati dalla scuola.

<sup>5</sup> Cf. S. CICATELLI - L. RASPI, *Perché insegnare ancora religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2021, 76-78.

www.rivistadipedagogiareligiosa.it



## Catechetica ed Educazione



- 1 (2016) 1: Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze  
1 (2016) 2: Progetto educativo e IRC
- 2 (2017) 1: Stare in mezzo: pendolarità urbana e risposte pastorali  
2 (2017) 2: Cittadinanza, religione e IRC
- 3 (2018) 1: I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?  
3 (2018) 2: Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana
- 4 (2019) 1: La catechesi in Italia oggi  
4 (2019) 2: IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee
- 5 (2020) 1: Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà  
5 (2020) 2: La scuola e l'IRC in Italia:  
Bilanci e prospettive alla fine di un decennio
- 6 (2021) 1: «Nessuno escluso!»  
Lavorare con le persone con disabilità in prospettiva inclusiva
- 6 (2021) 2: Il volto della Catechesi nel nuovo Direttorio  
6 (2021) 3: Identità cristiana, ragione pedagogica e IRC
- 7 (2022) 1: From Inclusion to Belonging:  
Inclusione, appartenenza e protagonismo ecclesiale  
delle persone con disabilità
- 7 (2022) 2: “Dire Dio” ai margini della vita e in un tempo di incertezze  
7 (2022) 3: IdR “allo specchio”. Identità, formazione e professionalità ‘riflessiva’

## Storia di un Insegnante di religione all'inizio del suo percorso

Silvano Miliozzi\*

Insegno da 6 anni nella diocesi di Fermo, nelle Marche, per lo più all'infanzia e alla primaria, anche se non sono mancate brevi esperienze alle medie e alle superiori. I primi 3 anni ho fatto supplenze, poi sono iniziati degli incarichi annuali, quest'anno per la prima volta insegno quasi a orario cattedra all'infanzia (19,5 ore su 25), dunque ho 13 sezioni su 16 potenziali. Come sappiamo all'infanzia abbiamo un'ora e mezza settimanale per il nostro insegnamento. Insegno in 5 scuole diverse, non semplicemente plessi, 5 ISC diversi. In ciascun ISC ho un plesso. Insegno in 3 città diverse ma non molto distanti da dove vivo, una a dire il vero un po' di più (40 minuti per andare).

Ho una laurea triennale in Economia conseguita presso l'Università di Ancona, un baccalaureato in Teologia conseguito presso l'Istituto Teologico delle Marche, aggregato alla Pontificia Università Lateranense, e di una Licenza in Teologia sacramentaria presso il medesimo istituto. Ho inoltre superato alcuni esami in Scienze filosofiche presso l'Università di Macerata, senza tuttavia aver conseguito il titolo. Sto seguendo il *master* di I livello in Scienza e Fede presso l'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (APRA).

Devo dire che questo è stato un anno nel quale ho imparato molto perché ho incontrato tante realtà diverse, ho avuto a disposizione diverse ore di insegnamento per sperimentare me stesso nel rapporto con i bambini, con le colleghe – all'infanzia e alla primaria sono per la quasi totalità donne – e con le istituzioni, quella ecclesiale e quelle statali. Non è stato facile perché non sempre le attese che mi portavo dietro sono state soddisfatte; tuttavia non ho ceduto allo scoraggiamento anche quando si è presentato. Per prima cosa mi sono sentito solo e buttato là senza una preparazione adeguata sotto il profilo legislativo, pedagogico, metodologico e didattico.

Non ho certamente una preparazione di tipo pedagogico né ho fatto Scienza della Formazione primaria. Certo ho fatto qualche esame extra sulla legislazione scolastica e sulla didattica, perfino un breve tirocinio di qualche ora, ma niente di paragonabile al lavoro vero e proprio. Anche perché prima è tutto

\***Silvano Miliozzi:** Insegnante di Religione cattolica, nella scuola d'infanzia e primaria nella diocesi di Fermo.



teorico, ma è sul campo che emergono questioni, che vengono perplessità, che si avrebbe bisogno di condivisione e incoraggiamento. Tuttavia spesso, come nel mio caso, è difficile sperimentarlo. Sicuramente, il fatto di essere nel tempo del Covid non ha di certo favorito la spinta a incontrarsi.

### *Importanza di una guida, di un tutor*

Mi sono sentito senza una guida, un *tutor*, un punto di riferimento. Da supplente seguivo le indicazioni delle maestre/prof. che sostituivo andando spesso, se non sempre, a casa loro per ricevere materiali e dritte sulla didattica da portare avanti. Ma da incaricato annuale la cosa è differente e, lavorando in tanti posti diversi e lontani, non è facile costruire una rete solida di rapporti con le colleghe/i, le situazioni sono mutevoli, le burocrazie dei diversi istituti sono molto diverse, chi più elastiche chi meno se non addirittura fiscali fino all'eccesso, quasi a vivere di una vita propria sganciata dai bisogni educativi dei bambini/ragazzi e dai bisogni di condivisione e solidarietà tra docenti.

Di fronte ai primi dubbi tecnici, in passato, mi rivolgevo alle colleghe che sostituivo, poi ho cercato di contattare le responsabili di Curia, non sempre sono riuscito a districarmi e a comprendere cosa si aspettava da me quella determinata istituzione scolastica nella figura della responsabile di plesso, della segreteria o della dirigente. A volte si è trattato di richieste di compilazione di documenti, altre volte di richieste in ordine all'orario di servizio e al tempo da dedicare alle attività funzionali. Alcune volte le richieste sono state assillanti quasi all'inverosimile, quasi si trattasse di vita o di morte, altre volte meno. Alcune volte erano richieste sbagliate o anacronistiche, come sono riuscito a comprendere cercando di formarmi attraverso la lettura di libri specifici, la consultazione del *web* e il fare domande a figure autorevoli nel settore che mi hanno aiutato.

Penso, per esempio, alle tante *email* mandate al prof. Sergio Ciatelli e al prof. Nicola Incampo. Quest'ultimo è davvero un luminaire nel campo della legislazione scolastica e in quella che riguarda l'Irc in particolare. In lui ho trovato sostegno morale, preparazione professionale e indicazioni pratiche nell'affrontare questa o quella situazione, questa o quella dirigente. Non sempre è facile capire dove sta il problema quando si è agli inizi. Spesso ho pensato che il problema fossi io, che non ero adeguato a insegnare e a relazionarmi con colleghi e istituzioni. Non nego che un po' di autocritica fa sempre bene, ma credo che troppa sia davvero un blocco grande. Senza entusiasmo e fiducia in sé stessi non si va da nessuna parte.

L'incoraggiamento del prof. Ciatelli mi è stato molto utile in un periodo delicato. Il fatto di sentirmi compreso nel problema che stavo vivendo, e che lui non mi stava giudicando ma stava dalla mia parte non per partito preso, perché non aveva alcun interesse nel farlo, ma per sostenermi e motivarmi, anche solo attraverso delle *email*, è stato decisivo. Ho capito che alcune volte ero io a porre problemi inutili, e un semplice adeguarsi era la cosa migliore, altre volte mi ha fatto capire come il dialogo con i colleghi Idr e non, cercando sempre di costruire delle reti, sarebbe stata la cosa migliore per affrontare e accettare un problema. Non sempre sono riuscito a seguire i suoi consigli. Non sempre sono riuscito a lasciarmi indietro le difficoltà e le tensioni, e a costruire ponti anche con chi non

ne vuole sapere o si nasconde dietro gli impegni, lo stress, la famiglia, o il potere che esercita a scuola.

Non è facile dialogare con chi non vuole farlo, ma è anche vero che non bisogna mollare, bisogna sempre ricominciare, non perdersi di fiducia, non perdere la speranza che si possa cambiare, che si possa andare oltre ciò che divide, sia pure un'opinione riflettuta e avvalorata. Qui si aprirebbe lo spazio alla fiducia come un'ancora che attracca al cuore di Dio. La fiducia in Dio o meglio la fiducia di Dio nei miei confronti, nei confronti di tutti noi Idr, che siamo chiamati e mandati a questa evangelizzazione pedagogica e culturale, è la sorgente di ogni speranza, di ogni tentativo di ricominciare. Certo il poter trovare ormeggio ogni tanto nel cuore di *guide, tutor, accompagnatori* o "anziani" nel servizio, che hanno più esperienza, magari sono anche più preparati di noi, è davvero un dono grande.

### *Esigenza di formazione sul campo*

L'altra esigenza, come dicevo anche sopra, è quella della formazione. Necessitiamo di formazione sul campo. Perché le sfide ci attendono ogni giorno, nuove disposizioni ministeriali, istituzionali, ecclesiali sono sempre dietro l'angolo. Situazioni inattese come il terremoto nelle Marche del 2016, il Covid dal 2020, la guerra in Russia/Ucraina ora, ci interrogano personalmente, oltre che come docenti e insegnanti di religione in particolare, anche come comunità educante capace di trasmettere i valori della solidarietà, dell'accoglienza, della cura, della tenerezza, della forza nelle situazioni difficili.

Sul piano didattico all'infanzia mi affido molto all'interazione spontanea con i bambini, cercando di essere presente in mezzo a loro anche fisicamente, sempre rispettando le regole anti-Covid: mascherina FFP2, in alcuni casi visiera, uso frequente di *gel* per le mani e *spray* disinfettante. Loro non si fanno tanti problemi come noi grandi, tutti impauriti dal Covid. Mi piace usare dei video da YouTube, da cui iniziare per mostrare ai bambini una storia su Gesù e/o i suoi amici. Poi fare un'attività come una scheda da colorare, da decorare, da completare nel disegno, usando le più svariate tecniche: acquarelli, tempera, cera, pastelli, colori a spirito, *découpage*... e, a concludere, una bella canzone mimata da ripetere volta per volta per farla imparare.

Di solito nelle diverse scuole c'è uno sfondo integratore diverso ogni anno, nel quale situare la didattica e dargli un tono diverso, anche se io mi attengo a un programma di massima che tiene conto, certo non pedissequamente, dell'anno liturgico, specie nei periodi di Natale e Pasqua. Una dirigente quest'anno mi ha chiesto di non fare una programmazione separata, ma di progettare insieme alle maestre di sezione dei diversi plessi, cercando di integrare e sincronizzare le UDA preparate mensilmente in base all'età dei bambini (3-4-5 anni) con le tematiche e i valori che presentiamo noi in modo da rafforzarne la trasmissione.

Questo vorrebbe dire sganciarsi dall'anno liturgico e preparare le lezioni in sintonia con gli obiettivi e le attività delle maestre di sezione, che programmano insieme a quelle di altri plessi. Un lavoro che avrebbe richiesto una grande collaborazione da parte di tutti. E nel mio caso con le colleghe Idr che insegnano in altri plessi dello stesso ISC. Sinceramente non è stato facile. Le resistenze a

collaborare proficuamente sono tante. Dalla paura di perdere tempo e autonomia nell'insegnamento, a quello della distanza e della frammentazione degli orari nei diversi plessi delle diverse scuole, che rendono l'impegno eccessivo in una singola scuola, non proporzionato rispetto al tempo disponibile.

Molte volte si è fermi nelle proprie idee e non si vuole cedere. Non sono migliore di altri/e. In tanti casi un'amicizia pregressa potrebbe aiutare a superare pregiudizi e malintesi, sempre in agguato nelle relazioni specie tra colleghi/e. È possibile cercare di iniziare qualcosa di nuovo in termini di amicizia, stile di collaborazione e professionalità ma, come ho detto, le resistenze sono state tante. Dal semplice "non ho voglia" più o meno espresso o implicito, alla paura del nuovo e dell'impegno aggiuntivo oltre quello istituzionale. A volte c'è il pensiero del "si è fatto sempre così", anche questo più o meno implicito. Non è facile cambiare. Vale in ogni ambito della vita.

Alla fine mi sono limitato a partecipare a degli incontri online di progettazione delle UDA con le maestre di posto comune dei diversi plessi dell'ISC. Mi hanno inserito nel gruppo di progettazione per i 3 anni, anche se in realtà insegno a tutte e tre le fasce d'età (3-4-5). Ho cercato poi di adeguare l'argomento delle mie lezioni, che seguono più o meno l'anno liturgico/devozionale: la creazione, S. Francesco, l'arca di Noè, S. Martino, l'annunciazione a Maria, la nascita di Gesù, l'infanzia di Gesù, il battesimo di Gesù, la vita, parabole e miracoli, il mese di Maria, la Pasqua, il dono dello Spirito Santo, la Chiesa, con quello che proponevano le colleghe di posto comune, senza perdere la cronologia della vita di Gesù e ancorandomi alle feste anche civili di Natale e Pasqua.

### *Formare una rete professionale*

Alcuni professori di didattica mi dicono che forse sbaglio e si potrebbe fare qualcosa di nuovo; tuttavia credo che continuare così sia la cosa migliore per il momento. Certo occorrerebbe un mettersi in gioco comune, una creazione di laboratori permanenti per ordini e gradi di scuola, ovvero una rete tra i docenti di religione della diocesi che insegnano nello stesso ambito: laboratorio infanzia, laboratorio primaria, laboratorio secondaria di primo grado, laboratorio secondaria di secondo grado, in modo da favorire l'innovazione e la creatività, verso la quale la stessa scuola italiana si sta muovendo, pur con i suoi limiti. Nelle diocesi più grandi si potrebbe lavorare per zone. Non è una mia invenzione. Succede già in alcune diocesi, specie del Nord Italia. A me è stato molto utile l'incontrare casualmente - ma noi cristiani sappiamo che il "caso" si converte in "provvidenza" - la referente per l'infanzia di uno di questi laboratori nella diocesi di Brescia, la quale mi sembra all'avanguardia nell'insegnamento della religione cattolica e soprattutto nella formazione iniziale, continua e strutturata degli Idr.

Una tale rete professionale potrebbe essere il bacino entro cui generare nuove idee e forme di collaborazione a più livelli con la scuola italiana che non sia quella, a volte anche geniale, ma individuale, chi assistiamo oggi specie nella secondaria di primo grado da parte di Idr particolarmente capaci di entrare nel cuore dei ragazzi e audaci nel proporre la novità. Nel mio caso, il sostegno delle Idr dell'infanzia della diocesi di Brescia mi ha aiutato e spronato. Mi hanno inse-

rito nel loro gruppo *WhatsApp* dedicato al loro laboratorio di zona. Grazie a un'insegnante in particolare, che mi ha motivato a drammatizzare l'ultima cena con i bambini attraverso la condivisione del pane azzimo e la lavanda dei piedi. Era una cosa che volevo fare da tempo, ma da una parte la paura del Covid, e dall'altra la paura che quel momento così importante potesse essere banalizzato e reso insignificante, mi avevano bloccato. Mi ha mandato anche alcune immagini e alla fine mi sono convinto, ed è stato molto più semplice di quanto pensavo.

Per quanto riguarda la banalizzazione, dovevo toccare con mano quanto i bambini possano esseri seri e molto partecipativi mentre giocano. Io pensavo che il tutto si trasformasse in un gioco e questo fosse un male, mentre è proprio il gioco il mezzo con cui i bambini imparano e il gesto rimane tale nella sua portata ermeneutica. Credo che sia rimasto impresso ai bambini, al personale ATA dal quale mi sono fatto aiutare, alle docenti che hanno assistito, e a me che l'ho vissuto insieme a loro.

### *Fiducia nel futuro*

Non ho scelto di Insegnare religione cattolica, è stato forse un "caso" o meglio una "provvidenza", in realtà avevo iniziato un percorso vocazionale di tipo religioso/sacerdotale, ma le cose più importanti forse non le scegliamo noi, la vita *in primis*, semplicemente ci vengono donate.

Non ho scelto di insegnare all'infanzia, dati i miei studi avrei forse scelto le scuole superiori, ma ancora una volta vale quanto detto sopra, e poi l'abbraccio dei bambini, anche in tempi di Covid, vale più di ogni altra soddisfazione professionale.

Non so cosa mi riserverà il futuro, né quali sfide dovrò affrontare, sono certo però che il Signore mi ama nella mia povertà, che ha fiducia in me anche se ho tanti limiti, che mi dona il suo Spirito per evangelizzare anche nella scuola laica e con le modalità tipiche della scuola, che ho bisogno di tanti fratelli anziani e giovani nel cammino, con i quali insieme avventurarci verso il domani, in un mondo secolarizzato, ma non per questo più povero di fede, anzi forse più bisognoso di accompagnatori accompagnati, di educatori ed insegnanti veri perché educati e guidati, di una comunità educante che si prende cura dei bambini/ragazzi, perché capace di collaborare non per forza ma di cuore.

✉ [miliozzis@gmail.com](mailto:miliozzis@gmail.com)



**IN MEMORIAM**  
**Prof. Don. Emilio Alberich Sotomayor sdb**



## EMILIO ALBERICH SOTOMAYOR – IN MEMORIAM

### Profilo bio-bibliografico di Emilio Alberich (1933-2022)

Cesare Bissoli<sup>1</sup>

All'età di 89 anni, il 9 settembre 2022 ci ha lasciato Emilio Alberich Sotomayor, prete salesiano, per 41 anni professore di catechetica nell'omonimo Istituto nella Facoltà di Scienze dell'Educazione della Pontificia Università Salesiana di Roma, apprezzato studioso a livello internazionale. Noi che siamo stati colleghi e familiari di lui intendiamo fare un cenno di affettuosa e grata memoria, menzionando i dati biografici maggiori, ricordando le sue pubblicazioni e presentando le linee principali del suo pensiero catechetico.

#### 1. Dati biografici

Ad Algeciras (Cádiz) nasce il 16 gennaio 1933 da Vincenzo José e dalla signora Adela, con il nome di *Emilio*, con diversi fratelli e sorelle cui era molto legato. La regione in cui manterrà sempre le sue radici è l'Andalusia, dove rientrerà stabilmente alla fine del suo servizio all'Università Salesiana di Roma. Della sua terra condivide il clima aperto e gioioso, ricordando un particolare: grazie a lui fece gustare in Italia e all'estero, in contesti non professionali, con la sua bella voce di baritono la celebre canzone *Granada, tierra soñada por mi*.

Conseguita la maturità liceale, chiede di entrare nella Congregazione Salesiana, e nel 1949 conclude l'anno di noviziato con la prima professione, resa perpetua nel 1955. Nel frattempo è inviato alla Facoltà salesiana di filosofia (Torino-Rebaudengo) per un triennio coronato con la Licenza (1950-1953). Dal 1953 al 1956 compie il tirocinio come professore e assistente ad Utrera (Siviglia). Nel 1956 è inviato alla Facoltà salesiana di teologia della Crocetta (Torino), godendo e condividendo il clima sereno, anzi allegro e costruttivo, alla vigilia del Concilio Vaticano II, quando anche lì si avvertivano gli intensi impegni di rinnovamento che si facevano sentire nel modo di pensare e insegnare teologia. Emilio - come

---

<sup>1</sup> **Cesare Bissoli**: docente emerito di Pastorale e catechesi biblica dell'Istituto di Catechetica.

ebbe a dire lui stesso – fu notevolmente influenzato, in particolare dal magistero del prof. don. Giuseppe Quadrio, attualmente servo di Dio.

Nel 1960 riceve l'ordinazione presbiterale nella Basilica Maria Ausiliatrice di Torino con oltre una trentina di compagni! Consegue a Torino-Crocetta il dottorato in teologia (1962) con la tesi intitolata *El misterio salvífico de la Encarnación en el primer formulario navideño del sacramentario leonino* con la stampa di un estratto. L'argomento ci porta a sottolineare un interesse particolare di Alberich a due verità che ispirano la sua concezione pastorale e catechetica: il mistero dell'Incarnazione e l'ispirazione liturgica, che poi traduceva nell'animazione delle comunità di appartenenza con uno spiccato interesse al canto liturgico in cui eccelle grazie alla corretta intonazione musicale.

Poi dal 1962 al 1964 ritorna in Spagna, come professore di teologia, prima a Posadas (Córdoba) (1962-1963) e poi nello studentato teologico di Sanlúcar la Mayor (Siviglia) (1964).

Nel 1964<sup>2</sup> viene inviato al Pontificio Ateneo Salesiano (PAS), dal 1973 Pontificia Università Salesiana (UPS), membro dell'Istituto di Catechetica (ICA) inserito nella Facoltà di Scienze dell'Educazione (FSE), il cui scopo e metodo, segnatamente pedagogico, fu sempre condiviso, caratterizzando l'Istituto di Catechetica. Dal 1964 tiene corsi di teologia pastorale, in particolare di catechetica, prima in qualità di assistente, poi di docente aggiunto (1969-1973), quindi come professore straordinario (1973-1981), infine come ordinario (1981-2003).

Non va dimenticato lungo questo quarantennio la pubblicazione di una mole di articoli su diverse riviste italiane ed estere e di libri nelle diverse lingue (si veda la bibliografia alle pp. 197-212). Merita ricordare che Emilio fece del periodo estivo non un tempo di vacanza, ma il tempo di un intenso aggiornamento e perfezionamento in altre nazioni: di preferenza il vivace settore pastorale catechetico francese nella Università Cattolica di Parigi (da cui fu spesso invitato come docente), lo stesso dicasi quanto all'Istituto di catechetica a Lione e al Lumen Vitae di Bruxelles. Non mancò un tirocinio nell'analogo Istituto a Monaco di Baviera.

Qui merita ricordare una interessante iniziativa di Emilio assieme al collega Roberto Giannatelli. È stata quella di suscitare e curare proficui incontri periodici annuali degli allievi di catechetica di Roma, la maggior parte non italiani, con Centri europei significativi di pastorale e catechetica, come Parigi, Bruxelles, Amsterdam, Nimega, Lione, Monaco, Ginevra (anche al Centro ecumenico), Madrid, Barcellona, Roma, Milano, Bari, Verona, Pordenone...

Emilio Alberich partecipò efficacemente a tante altre iniziative dell'ICA, in particolare ai *Corsi estivi* di Rocca di Papa, Passo della Mendola, Colfosco e Corvara in Val Badia (dal 1973 fino quasi alla fine degli anni '90). Altra prestigiosa iniziativa, unica del suo genere, vide l'attiva partecipazione di Emilio agli *Incontri italo-tedeschi* arrivati nel 2011 alla 17ª edizione. Furono occasioni privilegiate di scambio di riflessioni e di esperienze tra esperti catecheti dell'Italia e della Germania.

<sup>2</sup> Una fonte privilegiata di informazione per il tempo trascorso all'UPS è dato dal libro non commerciale, dal titolo *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica. 50 anni di vita (1953-2003)*, FSE-ICA 2004, a cura di Emilio Alberich.

Altri dati del suo servizio vanno ricordati. A livello europeo Emilio è stato membro dell'*Équipe Européenne de Catéchèse (EEC)*, di cui è stato presidente per due periodi (1974-1978 e 1990-1994); collaborò con la Congregazione del Clero e con la Chiesa italiana nell'elaborazione di importanti documenti catechistici, il *Direttorio Catechistico Generale* (1971), il *Direttorio Generale per la Catechesi* (1997), il *Documento Base* e i *nuovi Catechismi* della Conferenza Episcopale Italiana (CEI).

Scriva Emilio stesso, facendo specchio della sua esperienza di un servizio pluriennale continuo e competente:

Tutto questo insieme di attività ha contribuito, in forma determinante, alla formazione di tanti esperti e studiosi in campo catechetico. È una realtà molto confortante vedere molti ex-alunni dell'Università Salesiana, in tutto il mondo, occupare posti di responsabilità e di docenza catechetica, a livello nazionale, internazionale (uffici catechistici, commissioni nazionali, centri di studio e di formazione, ecc.). Ciò allargò sensibilmente la conoscenza e la rilevanza internazionale dell'ICA di Roma fino ad oggi.<sup>3</sup>

Non possiamo dimenticare che Emilio visse il suo servizio collaborando fraternamente con validi colleghi come G. Groppo, C. Bucciarelli, J. Gevaert, R. Giannatelli, U. Gianetto, C. Bissoli, Z. Trenti... Il suo tempo possiamo ricordarlo come l'epoca d'oro dell'Istituto di Catechetica.

Un'ultima informazione merita di essere ricordata di cui Emilio è stato protagonista. Con l'anno accademico 1981-82, la specializzazione in Catechetica viene affidata, insieme con quella di Pastorale giovanile, a una nuova realtà strutturale con notevoli effetti di ordine epistemologico e formativo: la cosiddetta "Struttura dipartimentale di Pastorale giovanile e di Catechetica", diventata poi dal 1987 "Dipartimento di Pastorale giovanile e Catechetica" (DPGC) fino al 2016. Si deve sottolineare la lungimiranza di Emilio ad annotare i cambi che si stavano profilando nella Chiesa nell'ordine catechetico:

L'ultimo ventennio del secolo XX vede l'avanzata dell'inarrestabile processo di secolarizzazione e di scristianizzazione, e con esso la crisi generalizzata del sistema catechistico tradizionale. Viene generalmente riconosciuta la crisi del processo tradizionale di iniziazione cristiana, l'inadeguatezza del paradigma "tridentino", nonché l'insufficienza della catechesi infantile e adolescenziale ancora dominante nella prassi pastorale delle comunità ecclesiali.<sup>4</sup>

Ma ad Emilio Alberich non sfuggono gli aspetti positivi e le realizzazioni promettenti come sono la riscoperta del *primo annuncio* e dei processi catecumenali, il lento affermarsi della catechesi degli *adulti* (di cui Emilio, in collaborazione di A. Binz e J. Vallabaraj, diventa uno dei primi promotori in Italia e in Europa), nuove esperienze di *catechesi familiare*, gli sforzi di *inculturazione* della fede e della catechesi. Si può dire che in questo contesto, l'ICA continua a lavorare nella linea dei suoi compiti primari, cercando di rimanere fedeli alle sue tradizionali istanze: valorizzazione delle scienze antropologiche, centralità della dimensione pedagogica (e metodologica), attenzione alla ricerca sperimentale.

<sup>3</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>4</sup> *Ibid.*, 21-22.

Concludiamo questa prima parte del servizio di Emilio Alberich menzionando ulteriori date significative: la direzione dell'ICA (1974-1977), la responsabilità dapprima come vice-decano (1980-1988) e in seguito di decano della FSE (1989-1995). Finalmente nel 2003 compiendo 70 anni, entra nel novero dei professori emeriti della Facoltà di Scienze dell'Educazione. Tuttavia è invitato a continuare l'impegno accademico, per l'intero anno in corso.

Nel novembre 2004 chiede di ritornare nell'Ispettorato di origine, dopo 50 anni di presenza e servizio in Italia, 3 in filosofia, 6 di teologia e 41 al PAS-UPS. Nel 2005 ritorna a Siviglia dove non certamente riposa, riprendendo il suo servizio di catecheta in corsi, incontri, pubblicazioni, Presidente dell'Asociación Española de Catequistas (AECA) 2007-2012... in tutta la Spagna invitato con grande stima dai colleghi. Intanto la salute comincia a declinare.

Il 10 settembre del 2022 Emilio ritorna alla casa del Padre, suscitando ampie condoglianze nella Congregazione Salesiana e tra tanti collaboratori ed amici, in particolare all'Istituto di Catechistica di Roma.

## 2. Le pubblicazioni

Vi sono libri e articoli in numero rilevante e lungo tutto il tempo del suo servizio, sovente riveduti e ristampati con titoli diversi, largamente diffusi in lingua italiana e tradotti in altre lingue. È una documentazione indispensabile per cogliere il pensiero dell'autore, riconoscerne la solidità ed insieme la chiarezza espositiva. Opportunamente in questa Rivista è dato un catalogo in dettaglio. Ne nominiamo tre, quelli che si possono ritenere i contributi centrali del suo pensiero:

*La catechesi della Chiesa*, Elledici, Leumann (TO) 1992, libro rinnovato in *La catechesi oggi. Manuale di catechistica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2001; *Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechistica dell'età adulta* (in collaborazione con A. Binz), Elledici, Leumann (TO) 2003. Della sua visione di catechistica fondamentale e di metodologia catechistica degli adulti se ne occupano in questo numero della rivista G. Ruta e J. Vallabaraj.

## 3. Tratti dello stile di Emilio Alberich

Si dice che lo stile è l'uomo. Lasciando la presentazione del pensiero in altri interventi della Rivista, e in particolare la sua stessa esposizione in altra sede, ricordo concisamente alcuni tratti del suo modo di essere e di agire come uomo e come docente. Del prof. Alberich non possiamo dimenticare lo stile socievole e collaborativo, tanto preparato quanto premuroso e cordiale verso gli allievi. Il primo compito a lui richiesto ogni anno, per i nuovi alunni di ogni parte del mondo, vi era una sorta di alfabetizzazione di lingua e di metodo, tanto chiara quanto elementare.

Emilio, con l'ottimo italiano (e francese) che possedeva e l'uso dei suoi testi, svolgeva il suo servizio brillantemente, diventando così il pedagogo iniziatore ai contenuti e del metodo della sua disciplina, giustamente denominata 'Cateche-

tica fondamentale', ma anche alla comprensione della non facile struttura accademica fatta di scuola seria, di esami, con i tre gradi del baccellierato, licenza, dottorato.

Gli alunni tutti, delle diverse materie che Alberich svolgeva, gli erano grati per la gentilezza, la competenza e la serietà. Ma questo non dice tutto dell'esperienza di Emilio, segnatamente lo spirito franco, financo critico, di fronte a questioni interne universitarie che riguardavano le responsabilità di governo ma anche nel dibattito allora in corso su vicende di Chiesa, in particolare di ordine catechistico pedagogico, come l'insegnamento religioso nella scuola. Si poteva non essere d'accordo, ma non si può negare la giustezza del suo argomentare con la schiettezza del suo dire e il rispetto di altri punti di vista.

Mi permetto di ricordare un confronto critico con il Gran Cancelliere dell'UPS, Egidio Viganò, Rettor Maggiore della Congregazione con una lettera rivolta ai Superiori attinenti all'Università. La lettera viene scritta da Emilio nel marzo del 1989, quando è decano della FSE. Sostanzialmente denuncia la "poca stima" a riguardo della FSE. Si sente "una Facoltà non amata, non presa nella dovuta considerazione, più tollerata che apprezzata", arrivando a dire "l'impressione di progressivo smantellamento" in quanto la Facoltà "si vede privata, quasi 'depredata' di persone e di ambiti di attività alle quali ha dedicato molto tempo e molte energie".

Alberich dunque riconosce limiti e difetti della FSE. Ma la questione ha radici ben più profonde, collegate anche alla crisi che in quei tempi coinvolse l'Università, non solo Salesiana e segnatamente la Facoltà di Scienze dell'Educazione. La risposta venne dallo stesso D. Viganò con un tono assai critico per non dire scortese, smantellando le diverse ragioni apportate.

Pensiamo che la reazione di Emilio sia stata di sofferenza, ma insieme di ubbidienza. Non volle parlarne in pubblico, mostrando una qualità felice del carattere, in questa e in altre occasioni. Ma si può pensare che tutto ciò poté accelerare la domanda di essere inviato in Spagna a scadenza del suo servizio all'UPS. Quanto al problema sull'identità della FSE e della sua possibile autosufficienza di persone (docenti e alunni) e strutture, a mio parere, è problema che sussiste ancora, compreso, almeno parzialmente, l'Istituto di Catechetica.

Poniamo a conclusione una parte del giudizio di merito inviato dal Gran Cancelliere Don Pascual Chávez Villanueva, Gran Cancelliere e Rettor Maggiore della Congregazione salesiana, ad Emilio nel conferimento dell'emeritato:

Esperti del settore che hanno interessato la sua docenza e ricerca hanno rilevato nella sua produzione scientifica questi aspetti assai positivi: chiarezza di pensiero, capacità di sintesi, lucida comprensione degli attuali orientamenti nel campo della catechesi, notevole equilibrio nella scelta nelle soluzioni in questioni molto dibattute e scottanti. A loro detta, anche la sua notevole produzione di tipo divulgativo è caratterizzata da un viva sensibilità per la problematica attuale, unita a non comune



capacità di semplificare questioni intrigate ed astruse, di suggerire soluzioni operative che tengono conto di tutto ciò, ed inoltre delle preoccupazioni delle persone a cui tale sua produzione è destinata.<sup>5</sup>

Con questo giudizio si concludeva almeno qui all'UPS il servizio di Emilio Alberich.

✉ [bissoli@unisal.it](mailto:bissoli@unisal.it)

---

<sup>5</sup> L'espressione è dell'allora Gran Cancelliere dell'UPS, P. CHÁVEZ VILLANUEVA, contenuta nella *Lettera per l'emeritato* di Don Emilio Alberich Sotomayor, Roma 16 gennaio 2003 (prot. 1/2003)

## Emilio Alberich Sotomayor – In Memoriam

### Testimonianze

#### Hommage à Emilio - André Fossion sj

C'est une joie pour moi d'évoquer la mémoire d'Emilio Alberich et de lui rendre hommage. J'ai eu le plaisir et l'honneur de côtoyer régulièrement Emilio durant une vingtaine d'années en maintes occasions, en particulier lors des congrès de l'*Equipe Européenne de Catéchèse* dont il fut le président de 1974 à 1978 et de 1994 à 1998.

Aussitôt, j'ai été frappé par ses grandes qualités humaines, par son accueil chaleureux, par sa capacité de nouer une amitié simple, durable, cordiale. Toujours avec le sourire et l'empressement à servir.

Emilio a été pour moi un ami et un grand théologien et catéchète dont je me suis souvent inspiré, passionné qu'il était par l'évangile et par son annonce à nos contemporains. Théologien, il l'a été par l'étude assidue et approfondie des textes du Concile Vatican II. Emilio, en effet, s'est nourri abondamment des perspectives novatrices ouvertes par le Concile. Catéchète, il l'a été en mettant les perspectives conciliaires au service de la rénovation de la catéchèse. La réflexion théologique d'Emilio ne s'isolait jamais dans une sphère spéculative abstraite, mais se mettait toujours au service de la foi dans son acte de transmission à nos contemporains, enfants, jeunes ou adultes.

Les titres de ses grandes œuvres parues en français figurent bien ses préoccupations majeures: *La catéchèse dans l'Eglise* (Cerf 1987), *Adultes et catéchèse* (Novalis - Lumen Vitae, 2000), *Les fondamentaux de la catéchèse* (Novalis - Lumen Vitae, 2006). L'Eglise dont il parle est l'Eglise de Vatican II. Et la catéchèse qu'il promeut est la catéchèse rénovée que le concile appelait de ses vœux aussi bien dans son contenu, que dans son esprit, sa pédagogie et son organisation. Emilio a bien mis en valeur les quatre formes essentielles de la visibilité ecclésiale, à savoir, la *diakonia*, la *koinonia*, la *marturia* (témoignage) et la *leitourgia*. Mais son apport principal est d'avoir montré comment ces quatre dimensions de l'Eglise prennent corps dans la catéchèse et viennent la féconder ensemble, par leur articulation.

Ce travail de théologien et de catéchète, Emilio l'a entrepris, avec assiduité et ténacité, en profondeur et dans le long terme. Sa vie fut entièrement consacrée

à la promotion de l'action évangélicatrice de l'Eglise et à la formation de ses agents. Emilio fut un penseur, un enseignant et un écrivain dont l'influence a été et reste incommensurable. On ne pourrait dénombrer, en effet, tous ceux et celles qui sont suivis ses cours en particulier à l'Université Salésienne de Rome, qui ont assisté à ses nombreuses sessions et conférences ou lu ses nombreux articles et ouvrages, la plupart traduits en diverses langues.

Passionné par la communication de l'Évangile, Emilio était un homme qui franchissait allègrement les frontières linguistiques et culturelles, non seulement physiquement par ses nombreux voyages, particulièrement en Europe et en Amérique latine, mais aussi par sa pratique de diverses langues; l'espagnol, sa langue maternelle, l'italien, le français, l'allemand, l'anglais qu'il a pris la peine d'apprendre. Il était multiculturel par sa connaissance des langues. Il exprimait ainsi, par ses propres aptitudes, son ouverture fraternelle à tous ainsi que la destination universelle du message évangélique dont il fut un éminent témoin.

C'était un plaisir de voir Emilio vivre avec ses confrères et amis salésiens, toujours joyeux et content. Je l'entends encore chanter de sa belle voix avec cœur et plaisir: «O sole mio» ou «Granada».

Que Dieu l'accueille dans sa maison.

### **Emilio Alberich, sabio profesor y compañero ilustre - *Pelayo González Ibáñez***

Al conocer la noticia de la muerte de Emilio, lo primero que viene a mi memoria son recuerdos de momentos y experiencias diversas en mi relación con él, desde que le conocí como alumno en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, pasando por los encuentros y jornadas de AECA y, más adelante, en la tarea compartida durante varios años en el Consejo Directivo, hasta que la enfermedad le fue apartando de sus quehaceres y responsabilidades catequéticas. Momento en el que la lucidez y el sentido de la realidad que le caracterizaban se manifestaron de nuevo. Sabedor de su situación plantea en el Consejo Directivo de AECA, del que él era presidente en aquellos momentos, su decisión de dimitir por las limitaciones de su enfermedad de las que él era plenamente consciente.

Cercano y afable, como persona, como profesor y compañero de trabajo; abierto y acogedor, escuchando y valorando todo tipo de opiniones y aportaciones; serio y riguroso en sus planteamientos y reflexiones, a la vez que respetuoso y dialogante con otras posturas; minucioso y preciso en la orientación y acompañamiento de tantas investigaciones y trabajos; de mirada amplia y universal, inquieta y renovadora.

Pensador y trabajador incansable de la catequética, universalmente conocido y reconocido por su trabajo y su valiosa contribución en este campo, ha sido testigo y protagonista de las profundas transformaciones vividas en la Iglesia a raíz del Concilio Vaticano II. Cabe destacar su aportación y el importante papel jugado en la renovación de la catequética y la catequesis desde los presupuestos del Concilio, en su fundamentación teológico-pastoral y en la difusión de esta

nueva mentalidad catequética por tantos lugares del planeta, tanto con sus abundantes escritos y publicaciones como con su tarea de profesor en la Universidad Pontificia Salesiana, donde durante tantos años ofreció y compartió su saber y sus reflexiones con un alumnado caracterizado por la pluralidad en cuanto a procedencia, cultura y nacionalidades.

Mientras escribo estas palabras de recuerdo y agradecimiento al sabio profesor y, más tarde, compañero ilustre en los quehaceres de AECA, mi mirada se dirige a la estantería donde están algunos de sus escritos. Dos de ellos reclaman mi atención: *La catequesis en la Iglesia. Elementos de catequesis fundamental* (1991), segunda edición renovada de su primer manual de catequética *Catequesis y praxis eclesial*, 1983, texto de referencia de sus clases en la Universidad Pontificia en mis tiempos de estudiante y, lo que podríamos considerar la última edición renovada y actualizada de esta obra, libro que lleva por título *Catequesis Evangelizadora. Manual de catequética fundamental* (2009).

Dos títulos que cambiaron con el paso de los años; dos libros que responden a dos momentos, o mejor un libro que ha ido evolucionando y rehaciéndose con el discurrir del tiempo y los múltiples y profundos cambios que han ido acaeciendo. Esta mirada a los dos libros me sugiere una imagen significativa de su reflexión, de su recorrido y de la evolución de su pensamiento, siempre en estrecha conexión con los acontecimientos socio-culturales y eclesiales. El breve párrafo con el que introduce el capítulo primero de su libro *Catequesis Evangelizadora* es toda una declaración de intenciones y una constante de su trabajo:

Una reflexión sobre la identidad y tarea de la catequesis hoy debe partir constatando la situación concreta en que se encuentra, no sólo la catequesis, sino todo el conjunto de la acción evangelizadora de la Iglesia en el mundo actual. Se evita así que la reflexión se quede en lo abstracto, lejos de los problemas y retos que lanza a la acción pastoral de la Iglesia el mundo de hoy en continua transformación (p. 19).

La inquietud por responder de manera acertada a los retos que desde la realidad se van planteando a la evangelización y a la catequesis, le llevaron a estar muy atento a lo que acontecía y ser sensible al cambio cultural, a insistir una y otra vez en que «no estamos en una época de cambios, sino en un cambio de época», de ahí la necesidad de «la búsqueda de un nuevo paradigma catequético para nuestro tiempo».

Podría decirse que la catequética y la catequesis fue la pasión que le acompañó a lo largo de su vida y su tarea. Al retirarse de la docencia de la catequética en la Universidad Salesiana de Roma y volver de nuevo a España, recuerdo haberle escuchado: «Es el momento de volver, ahora que todavía estoy en condiciones de aportar y seguir trabajando». Toda una vida al servicio de la evangelización y la catequesis, de su renovación y actualización para mejor responder a “los signos de los tiempos”.

¡Gracias por todo y por tanto, Emilio!

## “Querido Profesor” - José María Pérez Navarro, fsc

El fallecimiento el pasado 9 de septiembre de Emilio Alberich me conmovió. En mi mente comenzaron a surgir una serie de recuerdos de mi “querido profesor”. Ya sabíamos que Emilio estaba mal desde hace años: que no recordaba nada, que no conocía a nadie, que se le había olvidado todo... ¿Cómo es posible? Un sabio que conocía todo, que tenía una enciclopedia en la cabeza, que organizaba perfectamente las ideas, que te decía fácilmente donde podrías encontrar información y fuentes de tantas cosas...

Comienzo para recordar algunas de mis experiencias con él.

- *Mi primer conocimiento de Emilio.* Fue en el año 1999 cuando me encontré por primera vez con él. Hasta ese momento mi único conocimiento eran sus famosos libros de catequesis que había leído en mis años de estudio. Emilio tenía entonces 66 años. Era de esa generación magnífica de profesores salesianos de la UPS de Roma que estaban ya dando sus últimos años de docencia. Tuve la infinita suerte de escuchar los cursos de Joseph Gevaert, Ubaldo Gianetto, Riccardo Tonelli, Cesare Bissoli...

En la clase de catequética fundamental éramos más de 80 alumnos de múltiples países del mundo. La sala era muy grande y Emilio explicaba con soltura y en perfecto italiano su libro base *La catequesis de la Iglesia*. Para mí era emocionante poder escuchar al “mítico” profesor de catequética de la Universidad Pontificia Salesiana. Un día, al final de la clase, aproveché un momento para saludarle y decirle qué quien era y de dónde venía. Sintió verdadera emoción de conocer a un compatriota suyo y todo fueron atenciones. Me acuerdo de que salí pensando: ¡“Qué hombre más majo”!

- *La tesis doctoral.* Yo había ido a Roma fundamentalmente para hacer el doctorado con la tesis doctoral. Ya tenía escogido el tema, pero me faltaba la elección del profesor. Me sugirieron que buscara algún profesor castellano-parlante ya que pensaba realizarla en mi lengua. No tuve dudas, opté por Emilio y sin problemas aceptó su dirección. Me acuerdo de una de las cosas que me dijo en una ocasión: «La dirección de tesis y tesinas me ocupan la mayor parte de mi tiempo, pero para eso estamos. Lo prioritario es ayudar al alumno». Esta frase me ha ayudado mucho en mi vida como docente y acompañante de TFG y tesinas de mis alumnos.

A veces puede ser compleja la relación profesor-alumno en el acompañamiento de un trabajo como este. Con Emilio todo fueron facilidades. Lo más importante es que no sé cómo lo hacía, pero cuando le entregaba cualquier capítulo lo tenía inmediatamente corregido con anotaciones y propuestas de mejora. Me iba animando constantemente a continuar y no cejar en el trabajo.

Siempre cuento esta anécdota que me ocurrió al finalizar el trabajo. Lo terminé a finales de mayo, según las normas de la Universidad la defensa tendría que ser después de las vacaciones de verano. A mí esto me venía muy mal, pues mi provincial ya me había asignado una comunidad y una misión en España, y veía un fastidio tener que volver en octubre o en noviembre a hacer la defensa. Y así fue. El decano me dijo que la fecha prevista sería a mitad de octubre. Lo hablé con Emilio y me dijo: «No. Tú tienes que terminar ya, dejarlo hecho y marcharte



a España. No te preocupes que te lo voy a arreglar». Dicho y hecho. El último día de junio tuve la defensa de la tesis.

Posteriormente, una vez terminados los estudios nos vimos de nuevo en los encuentros del Equipo europeo de catequesis. Siempre que coincidíamos fue muy afectuoso conmigo y me colmaba de atenciones. Se notaba feliz en medio de sus amigos catequetas.

Fue en el año 2005 cuando volvió, después de 41 años en Roma, a España. Seguía con una actividad importante dando cursos y conferencias en diversos lugares y siempre que daba alguna charla en Madrid me solía acercar.

- *AECA*. Fue muy bien recibido en AECA. Él era socio a distancia cuando vivía en Roma, aunque asistía a las Jornadas y Asambleas. Recuerdo las primeras asambleas en las que participé, que se sentaban en primer fila Vicente Pedrosa, Ricardo Lázaro, Paco Molina, Antonio Alcedo y él.

En diciembre de 2007 fue elegido presidente y con él yo entré en el Consejo directivo. Recuerdo algo que dijo: «Tengo ya una edad elevada (en aquel momento tenía 74 años), y no sé si lo podré hacer bien, pero asumo la presidencia como servicio a mis amigos/as de AECA». Para AECA tener como presidente a Emilio, que había sido todo en la catequética, era dar prestigio a la Asociación.

Estuvo hasta 2012 como presidente, fue reelegido en 2010 pero no terminó su segundo mandato. Él llevaba muy estructuradas todas las reuniones, nos animaba a todos, sentía con satisfacción los éxitos de AECA. En este sentido inició la colección de “Cuadernos AECA”, donde él colaboró con un número dedicado a la familia. Pero en las últimas reuniones comenzamos a ver que nos preguntaba por temas que habíamos tratado ya, en cada reunión siempre se le olvidaban algunas cosas... Algo no iba bien... Un día nos sorprendió diciéndonos que estaba notando que algo no funcionaba bien en su cabeza, se sentía enfermo y que lo honesto sería dimitir como presidente. Le hicimos ver que solamente su figura ya era importante y que si no podía hacer el trabajo lo haríamos los miembros del Consejo. No hubo manera. Él lo tenía decidido. Suerte que pudimos hacerle una maravillosa despedida en las Jornadas de diciembre de 2012.

A partir de ahí, en la Residencia de Sevilla. Solía preguntar a mis amigos salesianos que cómo estaba. Todos me decían: “Bien está bien, pero no conoce”.

Como sabía que le unía una gran amistad con el catequeta belga André Fossion SJ, inmediatamente conocido su fallecimiento le escribí y conmovido me respondió, entre otras cosas, lo siguiente:

Ha colaborado mucho con las Ediciones Lumen Vitae publicando sus libros en francés, que han encontrado un buen eco en el mundo francófono. Su contribución a la catequesis europea y a la catequética es enorme. Personalmente le estoy muy agradecido. Que el Señor lo acoja en su reino como “un trabajador fiel”.

Me uno a estas palabras de André. Muchos gracias, Emilio. Descansa en paz.

### Amigo y maestro - Álvaro Ginel Vielva, sdb

“Me encontré” muchas veces con Emilio, pero no conviví con él. Sé que en la Universidad de Roma se juntó un grupo relevante que marcó la catequesis: J. Gevaert, G. Groppo, U. Gianetto, C. Bissoli, entre otros. Una riqueza que no será fácil encontrar concentrada en la misma Universidad.

Por si pudiera valer mi testimonio dejo algunas impresiones de lo que pude palpar en los encuentros esporádicos que tuvimos. Delicadísimo en el trato humano, acogedor, escuchando siempre e interesándose por el otro; daba la impresión de que no se sentía “grande”, a pesar de su sabiduría y magisterio. Me gustó con qué alegría me comentó un día que me crucé con él, que le habían traducido al francés sus obras: *Les fondamentaux de la catéchèse* y *La catéchèse dans l'Église*. Eran tiempos en los que lo mejor sobre catequesis estaba casi siempre en lengua francesa y en la cuna de la reflexión catequética que era el ISPC (Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique).

En la comunidad salesiana donde yo estaba, y por la que pasaba con frecuencia por ser comunidad de acogida, era de exquisita regularidad comunitaria. En una conversación informal en la que hablábamos de los muchos viajes que hacía, me comentaba que los viajes a diversos países, con sus situaciones concretas y el trato con los estudiantes de todo el mundo en Roma eran sus grandes antenas para detectar el sentir de la Iglesia. Decía que los libros valían mucho, pero que la realidad era “otro gran libro” que decía cosas más *reales que los libros*. La vida de las iglesias, en estado puro, superaba la realidad reflexionada en los libros. Ambas se autoalimentaban.

Creo que Emilio fue y sigue siendo Maestro porque deja “escuela”, deja generaciones de hombres y mujeres de Iglesia que siguen reflexionando en la línea que él inició. Es curioso ver cómo en sus últimas reflexiones había una preocupación fuerte por los adultos. Hoy diríamos por adultos y familias...

Realmente, es un miembro destacado de nuestra Asociación AECA, sin olvidar que primeramente fue miembro de AICA y, durante mucho tiempo, desde los inicios, del EEC. Quizás su reflexión estuvo orientada más por la realidad catequética italiana, donde vivía, y por la realidad centro europea que por la realidad catequética española a la que seguía de cerca, pero todavía no tenía “centros de reflexión catequética” consolidados.

De todas formas, los maestros de verdad no son de “nadie ni de ningún lugar”, porque la densidad de su reflexión vale para todas las partes del mundo y para todas las Iglesias.

Emilio, muchas gracias por la semilla que cultivaste y por las semillas que esparciste y que hoy están comenzando a dar abundantes frutos.

¡Gracias, amigo y Maestro!

## EMILIO ALBERICH SOTOMAYOR – IN MEMORIAM

### Porre le basi per una “scienza” giovane: la *Catechetica fondamentale* di Emilio Alberich

Giuseppe Ruta<sup>1</sup>

Il pensiero catechetico di Emilio Alberich Sotomayor (1933-2022), originario della Spagna e “naturalizzato” in Italia, è tra i più originali e fondanti, riconosciuti e apprezzati a livello internazionale.<sup>2</sup> Le sue opere sono state tradotte in più lingue e, tra tutte, spicca certamente la sua *Catechetica fondamentale*.<sup>3</sup> Di questa ci si vuole occupare in questo contributo, consapevoli del limite imposto dalla Rivista e della difficoltà a mettere in piena luce la sua visione sistematica sulla catechesi, efficacemente sviluppata negli anni e disseminata in un consistente numero di pubblicazioni in dizionari, volumi di cui è autore unico o in collaborazione, e in riviste specialistiche.<sup>4</sup>

Dopo aver premesso il contesto e lo sviluppo della sua visione catechetica, ci si sofferma su ciò che appare come l’obiettivo centrale della sua ricerca: porre le basi, le fondamenta della catechetica, denominata da lui stesso «catechetica

---

<sup>1</sup> **Giuseppe Ruta:** Professore Ordinario di Catechetica, Direttore dell’Istituto di Catechetica nella Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Oltre al profilo bio-bibliografico curato da Cesare Bissoli in questo numero di «Catechetica ed Educazione», cf. L. MOYA MARCHANT, *Vers une catéchèse rénovée. Présentation de la pensée d’Emilio Alberich*, in Th. KISALU – H. DERROITTE (Edd.), *Les grandes signatures de la catéchèse du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Textes réunis par Théo Kisalu et présentés par Henri Derroitte*. Tome 1, Lumen Vitae, Bruxelles 2012, 23-37; ID., *La teología catequética de Emilio Alberich*, in «Sinite» 54 (2013) 164, 579-614.

<sup>3</sup> E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2001 (ristampa 2015). Abbreviazione: CO. Il volume fa parte della collana curata dall’Istituto di Catechetica: “Pedagogia religiosa”. Altro punto centrale della sua ampia e significativa produzione è costituito dalla metodologia catechetica, in specie degli adulti, presa in esame da Jerome Vallabaraj, sempre in questo numero di «Catechetica ed Educazione». L’interesse per l’età adulta da parte di Alberich risale alla fine degli anni ‘60 ed è testimoniato dalle sue prime pubblicazioni: cf. *Orientamenti attuali della catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 1971, 29-42; *Natura e compiti di una catechesi moderna*, Elledici, Leumann (TO) 1972, 1974, 111-132. Abbreviazioni, rispettivamente: OAC, NCCM. Di entrambi i testi è stata edita la traduzione spagnola nel 1973.

<sup>4</sup> Cf. la rassegna bibliografica in questo numero di «Catechetica ed Educazione» curata da C. Pastore.

fondamentale o generale»,<sup>5</sup> scienza o disciplina «relativamente giovane»,<sup>6</sup> disciplina scientifica vivace e promettente e, nello stesso tempo, bisognosa di consolidamento e di riconoscimento presso la comunità ecclesiale e scientifica.<sup>7</sup>

## 1. Il contesto e lo sviluppo del pensiero

Prima di prendere in esame l'opera principale di Alberich, proviamo a cogliere il contesto in cui si è verificato lo sviluppo del suo pensiero fino alla maturazione.

Esso è fiorito e si è evoluto nell'ambito di una tipica "scuola", quella salesiana,<sup>8</sup> l'Istituto di Catechetica (ICa) dell'Università Pontificia Salesiana, attualmente a Roma (riconosciuta ufficialmente nel 1973), le cui radici sono precedenti e risalenti agli anni '50 nell'originario Pontificio Ateneo Salesiano, nella sede di Torino,<sup>9</sup> dove Alberich visse la sua formazione e giunse a conseguire i titoli per l'insegnamento.<sup>10</sup>

Membro dell'ICa (1964-2005) e Direttore del medesimo per due trienni (dal 1974 al 1977 e dal 1986 al 1989), professore ordinario di Catechetica,<sup>11</sup> Emilio Alberich non va considerato un "pioniere solitario". Pur manifestando un'originalità indubbia e inconfondibile, pur possedendo un marchio proprio, ha sviluppato, non senza l'interazione dei membri dell'Istituto (G. Biancardi, C. Bissoli, C.

<sup>5</sup> CO, 11; E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale. Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi*, Elledici, Leumann (TO) 21987, 5. Abbreviazione: CPE.

<sup>6</sup> [E. ALBERICH], *Introduzione*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - E. ALBERICH - U. GIANETTO (Edd.), *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 2002, 11; CO, 12.

<sup>7</sup> Cf. E. ALBERICH, *Verso il riconoscimento della competenza catechetica nella Chiesa. Istanze e stimoli dall'ultimo incontro dell'Équipe Européenne de Catéchèse* (Gazzada, 23-28 maggio 1988), in «Catechesi» 57 (1988) 7, 47-50; CO, 11.

<sup>8</sup> Si veda lo studio, e la bibliografia ivi riportata, di G. BIANCARDI, *La catechesi nella Congregazione Salesiana. Tracce per una storia*, in «Catechesi» 3 (2022) 7/8, 11-39.

<sup>9</sup> Cf. in particolare lo studio documentato di U. MONTISCI, *L'evoluzione della "Specializzazione in Catechetica" all'UPS*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di J.L. MORAL, LAS, Roma 2018, 215-284. Inoltre: G. MALIZIA - E. ALBERICH (Edd.), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984; J. GEVAERT (Ed.), *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. 50 anni di vita al servizio della catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, Edizione extra commerciale, Roma 2003; E. ALBERICH (Ed.), *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. 50 anni di vita (1953-2003)*, Edizione extra commerciale, Roma 2004.

<sup>10</sup> La sua permanenza all'UPS di Roma è stata longeva e proficua: è durata 41 anni (1964-2005). Ha ricoperto, inoltre, diverse cariche accademiche: Decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione, oltre che Direttore dell'ICa, come è stato detto, per due mandati.

<sup>11</sup> Si hanno le prime notizie di attuazione della specializzazione in catechetica, nell'ambito dell'Istituto Superiore di Pedagogia, con sede a Torino, a partire dal 1954-55. Nel 1953 si ha traccia della disciplina Catechetica 1, docente L. Csonka. Nei primi anni '60, dopo un riordino del curriculum, si ha la disciplina Metodologia catechetica, docenti L. Csonka e G. Negri: cf. U. MONTISCI, *L'evoluzione della "Specializzazione in Catechetica" all'UPS*, 218-225. Nell'AA. 1970-1971, in seno alla nuova Facoltà di Scienze dell'Educazione, prende consistenza la disciplina di "Catechetica fondamentale" (distinta dalla "Catechetica evolutiva"), consolidando il legame con la Pastorale Giovanile e prestando maggiore attenzione al quadro generale della catechetica. Per quest'ultimo aspetto, determinante e di primo piano è stato l'apporto di E. Alberich: cf. *Ibid.*, 231 (225-236).

Bucciarelli, L. Csonka, C. De Sousa, G. Dho, J. Gevaert, U. Gianetto, R. Giannatelli, G. Groppo, U. Montisci, G. Morante, G. Negri, C. Pastore, Z. Trenti, J. Vallabaraj) e di altri catecheti a livello mondiale, la sua riflessione catechetica sin dall'epoca conciliare, divenendo sempre di più un punto di riferimento sull'argomento a livello internazionale.

I contatti, molteplici e arricchenti, con gli incontri della Equipe Europea di Catechesi, di cui è stato Presidente per otto anni (1974-78 e 1994-98), del Gruppo Italiano Catecheti di cui è stato socio fondatore (oggi Associazione Italiana Catecheti), gli incontri biennali tra catecheti italiani e pedagogisti tedeschi, e in ultimo la partecipazione all'Associazione Spagnola dei Catecheti (di cui è stato anche Presidente dal 2007 al 2012), lo hanno visto costantemente impegnato, interattivo e propositivo nelle varie iniziative di promozione della catechesi e della scienza catechetica. Ma è soprattutto nelle lezioni accademiche che l'esperienza di catecheta si è particolarmente affinata. La consistente produzione bibliografica, infatti, contiene sia articoli che riportano interventi a congressi e convegni, sia soprattutto opere di carattere più sistematico e complessivo, come testimonia la nutrita sezione manualistica.

I suoi allievi, numerosi e sparsi in ogni continente, sono testimoni dell'incremento qualitativo e quantitativo delle dispense che, dopo anni di insegnamento e di "rodaggio", di incremento tematico, contenutistico e metodologico, nonché di proficuo scambio con gli alunni, pervenivano alla pubblicazione e alla successiva traduzione in diverse lingue, quasi sempre a opera dei suoi antichi allievi, memori delle brillanti lezioni, accolte con favore durante il soggiorno di studio presso l'ICa della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS di Roma.

## 2. La "cristallizzazione" dinamica e feconda del suo pensiero: il manuale di *Catechetica fondamentale*, le sue edizioni e versioni in lingue

Vagliando in ordine cronologico le sue pubblicazioni e i manuali di catechetica fondamentale, che giunsero alla sua ultima edizione nel 2001,<sup>12</sup> totalmente riscritta e aggiornata rispetto alle precedenti, è possibile cogliere una linea di continuità e di maggiore esplicitazione sull'identità della "catechesi" nella vita ecclesiale, con una evidente ricaduta nella riflessione epistemologica.<sup>13</sup> Un lavoro

<sup>12</sup> Cf. le traduzioni precedenti il 2001, disposte in ordine cronologico: *La catechèse dans l'Eglise*, Cerf, Paris 1986; *La catequesis en la Iglesia. Elementos de catequesis fundamental*, Madrid, CCS 1991; *Crkvena kateheza. Rasprava o fundamentalnoj katehetcici*, Katehetsi Salezijanski Centar, Zagreb 1999. Quelle successive al 2001 sono: *Katecheza danas. Prirucnik fundamentalne katehetike*, Katehetski Salezijanski Centar, Zagreb 2002; *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, Madrid, Editorial CCS 2003; *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, Abya-Yala / Ediciones El Horeb, Quito 2003; *Katecheza dzisiaj. Podrecznik katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Salezjanske, Warszawa 2003; *Katekesia gaur*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbao 2003; *Catequese evangelizadora. Manual de catequética fundamental. Adaptação para o Brasil e a América Latina: Pe. Dr. Luiz Alves de Lima*, Editora Salesiana, São Paulo 2004; *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, CCS, Madrid 2009.

<sup>13</sup> Della sua peculiare prospettiva epistemologica ci si è occupati in una precedente pubblicazione: cf. G. RUTA, *La catechetica in cerca di identità e di condivisione con altre scienze. Richiamo alla memoria storica, riconsiderazione attuale e prospettive per il futuro*, in ID. (Ed.), *Le scienze: dentro*,



che resta da fare è la lettura di eventuali contributi anticipatori, se non proprio profetici, riguardanti il Magistero della Chiesa universale e italiana, delle sue note interpretative critiche o di condivisione rispetto a esso, nel lungo periodo che va dall'evento conciliare in poi.<sup>14</sup> È anche da esplorare il confronto con eventuali riflessioni precedenti o successive di catecheti contemporanei,<sup>15</sup> per cogliere linee di continuità o di discontinuità con il suo pensiero,<sup>16</sup> rilevando eventuali "effetti" esercitati sugli studiosi della stessa disciplina,<sup>17</sup> scandagliando particolarmente la "specificità" della catechesi<sup>18</sup> nella vita e nella missione della Chiesa.

Anziché partire dalle opere più antiche e pervenire alle più recenti in ordine cronologico – il modo di procedere più ovvio e scontato – si preferisce an-

---

*"a confine" ed oltre... Inter- e trans-disciplinarietà: condivisione per una possibile convergenza*, LAS, Roma 2021, 159-163 (151-176).

<sup>14</sup> In questo contributo, saranno richiamate in particolare alcune affinità con due documenti magisteriali: FRANCESCO, Esortazione apostolica *Evangelii Gaudium*, 24 novembre 2013, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1137; PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELLA NUOVA EVANGELIZZAZIONE, *Direttorio per la catechesi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020. Abbreviazioni: EG; DC.

<sup>15</sup> Si veda la nota bibliografica in CO, 314-315, e la selezione ragionata offerta in G. RUTA, *Catechetica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici*, Coop. S. Tom. – Elledici, Messina – Leumann (TO) 2010, 83-121. a essi vanno aggiunti i saggi successivi al 2010, disposti in ordine cronologico: A. FOSSION André, *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation*, Lumen Vitae, Montréal - Bruxelles - Novalis 2010 (trad. it. *Il Dio desiderabile. Proposta della fede e iniziazione cristiana*, Elledici, Leumann (TO) 2011); T.H. GROOME, *Will there be Faith? A new vision for educating and growing Disciples*, HarperCollins Publishers, New York 2011; A. KAUPP – S. LEIMGRUBER – M. SCHEIDLER (edd.), *Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis*, Herder, Freiburg im Breisgau 2011; R. REZZAGHI, *Il sapere della fede. Catechesi e nuova evangelizzazione*, EDB, Bologna 2012; J.C. CARVAJAL BLANCO, *Dios dialoga con el hombre. Misión de la Palabra y catequesis*, PPC, Madrid 2014; S. CURRÒ, *Perché la Parola riprenda suono. Considerazioni inattuali di catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 2014; A. ILUNGA NKULU, *La spécificité de la catéchèse et sa complémentarité en Église*, Lumen Vitae - Éditions Jésuites, Namur - Paris 2014; F. PLACIDA, *Comunicare Gesù. La catechesi oggi*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2015; C. TORCIVIA, *Teologia della catechesi. L'eco del kerygma*, Elledici, Torino 2016; J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017; L. MEDDI, *La catechesi oltre il catechismo. Saggi di catechetica fondamentale*, Urbaniana University Press, Roma 2018; ID., *Catechetica*, EDB, Bologna 2022.

<sup>16</sup> Si veda il sintetico tentativo di confronto con A. Fossion da parte di A. ROMANO, *La sfida più avvincente*, in «Via, Verità e Vita» 57 (2008) 6, 15 (12-15).

<sup>17</sup> Ad esempio, sono palesi e riconosciuti i richiami ad Alberich in: G. BARBON – R. PAGANELLI (Edd.), *Cammino per la formazione dei catechisti*, EDB, Bologna 1992, 176-177; ID., *Pensare e attuare la formazione*, Elledici, Torino 2016, 96; F. PLACIDA, *Comunicare Gesù. La catechesi oggi*, 108-109 e passim; 369 (indice dei nomi); A. ROMANO, *La Spe salvi (2007) di Benedetto XVI per una catechesi della speranza*, in ID. (Ed.), *Catechesi e Catechetica per la fedeltà a Dio e all'uomo. Studi in memoria del prof. Giovanni Cravotta*, Coop. S. Tom., Messina 2008, 126, nota 71; G. RUTA, *Catechetica come scienza*, 110-111; 117-120 e passim; 421 (indice dei nomi); J. VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009, 124-135. Anche se non cita l'ultima edizione del manuale di catechetica fondamentale (2001), si rifà in parte al pensiero di E. Alberich, anche: A. ILUNGA NKULU, *La spécificité de la catéchèse et sa complémentarité en Église*, Lumen Vitae - Éditions Jésuites, Namur - Paris 2014.

<sup>18</sup> Lo studio sulla catechetica fondamentale di Alberich dovrebbe contemplare una disamina attenta e puntuale delle definizioni o descrizioni di "catechesi" disseminate in manuali, articoli di dizionari, contributi in volumi e riviste, cf. bibliografia: C. PASTORE (Ed.), *Bibliografia*, nel presente numero di "Catechetica ed Educazione", pp. 197-212.

dare “a ritroso”, partendo dall’ultima edizione fino a cogliere le intuizioni originarie, una sorta di scandaglio che muove dal frutto maturo sino alle radici, invisibili agli occhi.

Il saggio *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Leumann, Elledici 2001,<sup>19</sup> come si è avuto modo di esplicitare nell’introduzione, costituisce indubbiamente un “classico” in campo catechetico e la sua principale opera.

È strutturato in undici capitoli, compresi tra un’introduzione di carattere epistemologico ed esplicativo<sup>20</sup> e una conclusione che, con uno sguardo rivolto al futuro, delinea «il volto della catechesi rinnovata».<sup>21</sup>

I capitoli, in un unico e unitario approccio teologico e pedagogico,<sup>22</sup> sono raggruppati e scanditi in quattro momenti, come lo stesso Alberich li denomina (cf. CO, 19). Essi sono:

- Il momento del *contesto e dell’identificazione*. Dopo aver presentato in ottica bifocale convergente il contesto pastorale e socio-culturale (cap. 1) e il quadro generale della pastorale ecclesiale (cap. 2), è delineata l’identità della catechesi nell’orizzonte della missione evangelizzatrice della Chiesa, nello specifico ministero della Parola e della *martyria* ecclesiale. Di quest’ultimo ambito o dimensione, la catechesi costituisce una delle più antiche ed eminenti espressioni (cap. 3).

- Il momento del *compito e della natura della catechesi*. È secondo l’Autore «il più importante e centrale» (CO, 19) dell’intero volume. I tre capitoli che compongono questa parte considerano la catechesi come ministero profetico e servizio della Parola (cap. 4), come comunicazione ed educazione della fede (cap. 5), come

<sup>19</sup> Cf. i primi volumi della collana “Quaderni di Pedagogia catechistica” il già citato *Orientamenti attuali della catechesi* del 1971 e *Natura e compiti di una catechesi moderna*, del (1972) 1974, che possono essere considerati gli antenati dell’edizione ultima: *La catechesi oggi*. I volumi della collana “Studi e ricerche di catechetica” *Catechesi nella prassi ecclesiale*, Elledici, Leumann (TO) 1982 (seconda edizione aggiornata: 1985), e *La catechesi della Chiesa*, Elledici, Leumann (TO) 1992 (abbreviazione: CdC), facente parte della medesima collana, possono essere considerati la prima e la seconda edizione dell’ultima e definitiva edizione, inserita nella nuova collana “Pedagogia religiosa”. Non vanno dimenticate opere come *Les fondamentaux de la catéchèse* (in collaborazione con H. DERROITTE e J. VALLABARAJ), Novalis - Lumen Vitae, Montréal - Bruxelles 2006, e *Communicating a Faith that transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics* (in collaborazione con J. VALLABARAJ), Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, che si rifanno e riprendono in qualche modo contenuti del manuale nelle diverse edizioni. Meno evidente la somiglianza di impostazione con il volume collettaneo, già citato, ISTITUTO DI CATECHETICA, *Andate e insegnate*.

<sup>20</sup> Nelle poche e intense pagine, Alberich tratteggia l’indole disciplinare della catechetica, la sua identità scientifica e le principali caratteristiche, le “due anime” teologica e pedagogica che la contraddistinguono, le tensioni irriducibili che la caratterizzano, per finire con un accenno sull’originalità e sulla specificità dell’atto catechistico, oggetto dell’intera opera.

<sup>21</sup> All’insegna della “novità” traccia l’orientamento della catechesi nel processo di evangelizzazione (che si trova, assunto in pieno, nella Parte I del recente DC), l’identificazione dei soggetti e degli obiettivi della catechesi, la visione del contenuto e la prospettiva pedagogica, nuovi luoghi e ambiti della catechesi, la nuova fisionomia dei catechisti e della loro formazione, per evidenziare il nuovo significato del ministero catechistico nella Chiesa e nella società. Sul futuro della catechesi, *leitmotiv* ricorrente nella sua produzione: cf. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CATEQUETAS, *La catequesis que soñamos*, PPC, Madrid 2015. E. Alberich ha redatto, insieme a José María Pérez Navarro, il cap. 2, *El proceso de evangelización*, 17-30.

<sup>22</sup> Cf. OAC, 59-74; NCCM, 89-109.

mediazione ed esperienza di Chiesa (cap. 6).<sup>23</sup> Si ha così delineato il profilo della catechesi come atto e processo comunicativo ed educativo della fede ecclesiale (cf. DC 136, 140).

- Il momento del *rapporto con gli altri luoghi o dimensioni dell'agire della Chiesa*. In continuità e approfondimento del precedente, andando oltre all'ambito della *martyria* in cui la catechesi è specificatamente innestata, questo momento coglie il forte nesso tra la catechesi e gli altri tre "luoghi" o "dimensioni" essenziali dell'agire pastorale della Chiesa: la *diakonia* (cap. 7), la *koinonia* (cap. 8) e la *liturgia* (cap. 9).

- Chiude l'articolata riflessione catechetica il momento propriamente *metodologico*, che si sofferma sul problema del metodo della catechesi (cap. 10) e sull'identità e la formazione del catechista o animatore della fede (cap. 11).

Se la struttura è sostanzialmente identica alle edizioni precedenti - *Catechesi e prassi ecclesiale* del 1982 e *La catechesi della Chiesa* del 1992 -, l'ascolto costante dell'esperienza ecclesiale e delle dinamiche socio-culturali, nonché le nuove coordinate del problema catechetico, hanno offerto interessanti spunti e suggerimenti per variazioni e miglioramenti del manuale (cf. CO, 5). Le principali ed evidenti novità sono il cap. I che riferisce delle *Nuove sfide alla catechesi oggi*, ridisegnando *Il problema catechetico nel contesto culturale e pastorale del nostro tempo* all'inizio del nuovo millennio; inoltre, l'ultimo capitolo XI che riflette su *Il catechista: identità e formazione*.<sup>24</sup> Le varie edizioni che si sono succedute nel tempo, sono corredate di una ricca e rappresentativa bibliografia, a più riprese rivista e continuamente aggiornata.

Rispetto ai due "antenati" *Orientamenti attuali della catechesi* del 1971, e *Natura e compiti di una catechesi moderna* del 1972, si nota una radice comune sulla specificità della catechesi (con i suoi tre caratteri fondamentali: Parola di Dio, fede, comunità ecclesiale),<sup>25</sup> mentre risulta completamente nuova e continuamente rinnovata la parte che contestualizza la catechesi nelle quattro dimensioni della *martyria*, caratterizzante la catechesi, come anche della *diakonia*, della *koino-*

<sup>23</sup> In CO, 22, E. Alberich così sintetizza l'impulso conciliare per il rinnovamento della catechesi e della catechetica, che fa proprio e approfondisce in questa sezione "identitaria": «Il Concilio invita a ricondurre la catechesi alla fonte primaria della Parola di Dio, riscoperta soprattutto nella Bibbia, a ripensarla in funzione dell'educazione della fede come atteggiamento esistenziale e globale della persona, e a ricollocarla in un progetto di Chiesa più comunionale e diaconale».

<sup>24</sup> L'edizione del 1992 rispetto alla precedente del 1982, aveva già aggiunto il capitolo sul metodo in catechesi (cap. 9) e una conclusione, un "tentativo di sintesi finale" (CdC, 5).

<sup>25</sup> Cf. quanto riportato nella nota 23, oltre a CONSEJO DE REDACCIÓN. SINITE, *Entrevista a Emilio Alberich*, en «Sinite» 54 (2013) 162, 571-572 (569-578): «El Concilio, aunque no ha tratado explícitamente el tema de la catequesis, nos ha dado una visión renovada de los tres pilares de fondo de la identidad catequética: la Palabra de Dios, la fe y la Iglesia. Esto me ha dado la ocasión de abrirme a una nueva visión de la tarea catequética y de su función en el conjunto de la actividad pastoral de la Iglesia». Andando alle origini della sua riflessione in merito alla Rivelazione e la struttura dialogica della catechesi: cf. NCCM, 11-30; 121-141; per quanto riguarda la catechesi e il cristocentrismo: cf. NCCM, 157-165; 31-48; la comunità cristiana come soggetto e oggetto della catechesi: OAC, 75-91; NCCM, 49-71.

nia e della *liturgia* che costituiscono le fonti originarie da cui trae energie la catechesi e verso cui orienta, a cui inizia, introduce ed educa sia la comunità, sia i singoli credenti.

### 3. Alcuni spunti di valutazione

Si sono già messi in evidenza alcuni pregi dell'impostazione catechetica di Alberich. È bene anche affiancare alla valutazione positiva, alcuni elementi disattesi, forse frutto di disattenzione, più che di carenza, di dimenticanza o latenza, più che di insensibilità culturale, pastorale e specificatamente catechetica (teologica, pedagogica e pragmatico-comunicativa), oppure scelte di campo mirate e condivise. Ci si limita a metterne in evidenza qualcuno, senza per questo scalfire la sostanziale e indubbia benemerita del catecheta, mettendo in rilievo altri aspetti positivi e propositivi della sua visione catechetica non riportati in precedenza.

Mentre il testo del 1971 evidenziava un'attenzione esplicita al linguaggio della catechesi (cf. OAC, 143-161), nei volumi successivi esso appare meno considerato (cf. CO, 119-120), anche se non totalmente trascurato. In parte la carenza è recuperata in una prospettiva ermeneutica nella valorizzazione della categoria "esperienza" che comunque non rimpiazza del tutto il tema del linguaggio, che permane piuttosto implicito e inesplorato, poco organizzato e sistematizzato.

Si rilevano, inoltre, alcuni punti transeunti e provvisori, che esigono realmente una continua revisione: ad esempio, le sue considerazioni circa la situazione culturale, risultato di proficuo confronto con le riflessioni coeve di J. Gevaert e J. Martín Velasco,<sup>26</sup> vanno riviste e riconsiderate alla luce di riflessioni successive e più recenti, come ad esempio quelle di J.L. Moral,<sup>27</sup> ponendo un'attenzione maggiore al cambio epocale in atto, alla complessità e al contesto pluralistico odierno dentro cui si colloca la catechesi e con cui deve poter interloquire e dialogare, dentro cui deve ripensarsi e riesprimersi in modo significativo ed efficace. Sebbene si sia più consapevoli della problematicità e della complessità dell'attuale contesto socio-culturale, sulla scia di Alberich e della scuola catechetica salesiana, si è convinti che le risposte non possano essere immediate, facili e scontate, non possono neppure essere dedotte dalla teologia, dalla bibbia e dalla tradizione ecclesiale, oppure tematizzate a prescindere dall'analisi e dall'ascolto della realtà, bensì scaturire da una profonda interazione e da un autentico scambio tra scienze della fede e scienze umane.<sup>28</sup> Di più, a confine tra riflessione e

<sup>26</sup> Cf. J. GEVAERT, *Catechesi e cultura contemporanea. L'insegnamento della fede in un mondo secolarizzato*, Elledici, Leumann (TO) 1993; ID., *Il dialogo difficile: problemi dell'uomo e catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 2005. Alberich nelle sue pubblicazioni si rifà sovente alle riflessioni di J. MARTÍN VELASCO. Tra le opere più citate, oltre ad articoli in dizionari e riviste: *Non credenza ed evangelizzazione*, Cittadella, Assisi 1990; *El malestar religioso de nuestra cultura*, Paulinas, Madrid 1993; *La experiencia cristiana de Dios*, Trotta, Madrid 1995; *Ser cristiano en una cultura postmoderna*, PPC, Madrid 1996.

<sup>27</sup> Cf. in particolare: J.L. MORAL, *Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee*, LAS, Roma 2019.

<sup>28</sup> Alberich, sin dall'inizio del suo percorso culturale e professionale, mostra grande sensibilità a cogliere il tempo di cambiamento nei differenti contesti e a captare il "momento presente" e i "segni dei tempi" che lo caratterizzano: OAC, 22; CO, cap. 1. Particolare propensione



prassi, non vanno lesinati gli sforzi verso il conseguimento della finalità tridimensionale della catechesi e dell'evangelizzazione: proporre e perseguire il raggiungimento di un nuovo modello di credente (cristiano), una forma nuova di comunità cristiana, un progetto rinnovato di Chiesa.<sup>29</sup>

Ci si trova, così, concordi con Alberich sull'avvertenza che vanno evitati comportamenti e atteggiamenti inadeguati e favorita l'innovazione fedele e significativa:

- Ignorare il cambio culturale e vivere di rendita, aggrappati alla pastorale del "si è fatto sempre così" (cf. EG 33).

- Demonizzare e condannare il mondo e la cultura, o imbastendo crociate, o provando a fuggire dalla realtà (cf. EG 176ss.).

- Nutrire il coraggio della novità sempre nuova del Vangelo, incentivando processi di immaginazione e creatività (cf. EG 11, 28, 33, 129, 134, 145, 151, 156, 278).

La riflessione, che il nostro catecheta lascia in eredità, è un vibrante auspicio che la Chiesa, in una dinamica di incarnazione e *kenosi* sulle orme del suo Maestro e Signore (cf. *Ad gentes*, 10), riconquisti la fiducia e la simpatia del mondo, perché questi possa ricambiare nei confronti della comunità ecclesiale intelligentemente e cordialmente, nel rispetto della "verità", quella "verità che rende liberi" (cf. *Gv* 8,32), senza imbrigliare o soffocare la ricerca umana e mortificare il servizio che la Chiesa ha da rendere al mondo. La critica non deve raffreddare la cordialità del rapporto Chiesa-mondo, come quest'ultima non deve anestetizzare il dubbio e il cammino di chiarezza e di ragionevolezza che l'uomo di oggi potrebbe esigere. Questo atteggiamento di correttezza relazionale, secondo Alberich, nasconde e rivela qualcosa di divino e di trascendente:

L'atteggiamento fiducioso e positivo che auspichiamo si ispira anche a una convinzione di fede nell'amore che Dio porta al mondo: "Dio ha tanto amato il mondo..." (*Gv* 3,16). E sappiamo che Dio ama anche *questo* mondo, e che la nostra epoca non è migliore o peggiore delle altre, ma è semplicemente *diversa*. Non ha senso pensare che il mondo attuale, con la sua cultura e i suoi problemi, sia più lontano dal Vangelo di quello di altre epoche (CO, 36).

La catechesi, permanendo nell'attuale cambio d'epoca, trova identità e autocomprensione nel contesto di un rinnovato progetto pastorale (cf. CO, 39-60), prendendo parte alla ricerca ecclesiale di quell'agognato "paradigma" nuovo e innovativo<sup>30</sup> che permetta di raggiungere la finalità del Regno di Dio, adempiendo i compiti che le spettano con umiltà e determinazione. Tutti gli agenti

---

riflessiva E. ALBERICH dimostra oltre che per il contesto europeo, per quello latino-americano, meno per quello africano ed asiatico: cf. OAC, 22-26, 93-119; inoltre, il consistente articolo: *Verso una catechesi inculturata. La catechesi, luogo di incontro della fede con le culture contemporanee*, in «Catechesi» 76 (2006-2007) 2, 26-53; L. MOYA MARCHANT, *Vers une catéchèse renouvelée*, 24, 36.

<sup>29</sup> È questo un "punto fermo", per non dire un "chiodo fisso", del saggio più importante di E. ALBERICH: cf. CO, 32, 35, 36, 59 (ripetuto due volte).

<sup>30</sup> Si veda la lucida sintesi offerta sulle quattro ipotesi di "nuovo paradigma" avanzate nel Colloquio organizzato dall'Institut Supérieur de Pastorale Catéquétique di Parigi (12-15 febbraio 2003), sintesi offerta dallo stesso E. ALBERICH, *Un nuovo paradigma per la catechesi. Istanze e prospettive catechetiche in un recente convegno parigino*, in «Catechesi» 72 (2003) 4, 3-9. Anche in



pastorali – e non fanno, di certo, eccezione i catechisti – sono chiamati a maturare questa “visione globale” con la consapevolezza di partecipare, ciascuno con il suo peculiare contributo, alla missione complessiva della Chiesa, nell’orizzonte impegnativo dell’evangelizzazione (cf. DC 38-54; 66-74; 302-303).

Analogamente all’opera lucana che vede nel Vangelo il cammino centripeto verso Gerusalemme e negli Atti degli Apostoli il cammino centrifugo verso le estremità della terra, Emilio Alberich, richiamando i catecheti tedeschi D. Emeis e K.H. Schmitt, coglie il dinamismo costitutivo della Chiesa – similmente al battito cardiaco e al respiro umano – nel duplice movimento di essere convocata e inviata, nella sua identità storica di essere inscindibilmente comunione e missione. Di riflesso, tale visione trova riscontro nel definire tutti i battezzati (catechisti e “catechizzandi”) “discepoli missionari” secondo l’espressione ricorrente nel magistero di papa Francesco (cf. EG 24, 119-121, 173). Questa tensione di concentrazione e irradiazione «porta la Chiesa a raccogliersi per disperdersi, a radunarsi per sentirsi continuamente lanciata nel mondo, a ritrovarsi per perdersi nell’umile testimonianza del Regno di cui è germe e primizia» (CO, 41).<sup>31</sup>

Come lo è per il DC (cf. in particolare 197-200), la categoria “esperienza” è centrale per Alberich, implementata dalle qualifiche “umana”, “religiosa” e “cristiana” o “di fede” per designare il “luogo teologico e antropologico” dove si impianta una catechesi “autentica”, ispirandosi al rinomato principio di correlazione (cf. DC 196).<sup>32</sup> Dai modelli inadeguati del passato e del presente (cf. CO, 113-116) si è condotti a delineare un modello “autentico” (CO, 116-118) di catechesi del futuro a partire dalle sfide del presente. Tra il polo della *fides qua* e quello della *fides quae*,<sup>33</sup> Alberich – si tratta di una costante del suo pensiero –, mette a frutto la sua capacità di sintesi e di equilibrio nel mantenere distinte ma profondamente unite le polarità della *traditio-receptio-redditio* (DC 203), concependo in una “tensione polare” l’insegnamento e l’apprendimento della fede, l’identità-alterità della tradizione cristiana e la singolarità della percezione e appropriazione della fede cristiana. Una fede “adulta” può essere raggiunta o almeno “approssimata” mediante un processo articolato di identificazione e trasformazione del soggetto, non più concepito come destinatario ma interlocutore attivo e reattivo che matura in una mentalità di fede, in atteggiamenti di maturità secondo Cristo e il suo vangelo, e in comportamenti e uno stile di vita informati ai suddetti atteggiamenti e mentalità.<sup>34</sup>

«Catequética» 44 (2003) 1, 2-9, e in «Revista de catequese» 26 (2003) 101, 34-41. Inoltre: ID., *El nuevo paradigma de la catequesis*, in «Sinite» 47 (2006) 141, 13-39; *Catequesis evangelizadora*, 2009, 301-306.

<sup>31</sup> Il richiamo è all’espressione «Spannung zwischen Sammlung und Sendung» (“tensione tra convocazione e missione”) di D. EMEIS – K.H. SCHMITT, *Handbuch der Gemeindecatechese*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1986, 48. Da questa visione ecclesiologica scaturisce la visione del battezzato chiamato a essere “discepolo missionario” e l’identità più profonda del catechista (cf. EG 50, 120; DC 40, 135, 288, 419).

<sup>32</sup> Rispetto a J. Gevaert, il principio di correlazione è meno richiamato, anche se presente e considerato. La dimensione antropologica ed esperienziale, invece, costituisce una costante sin dai primi saggi sistematici: OAC, 43-57; NCCM, 111-132.

<sup>33</sup> Si veda in merito la sempre valida riflessione di D. VILLEPELET, *Propos sur les paradigmes catéchétiques contemporains*, in «Catéchèse» 41(2001) 165, 21-44.

<sup>34</sup> Cf. OAC, 41, 50-51; CPE, 84; CO, 116.

Per Alberich sono quattro i livelli “operativi”, si direbbe meglio “operazionali”, dell’agire ecclesiale in cui la catechesi si innesta con la propria specificità, che intendiamo richiamare:<sup>35</sup>

1. Livello della *finalità* (orizzonte e impegno fondamentale) dell’identità e dell’agire ecclesiale, reso nell’espressione sintetica: «Nel mondo per il mondo, al servizio del Regno di Dio» (cf. CO, 41-43).

2. Livello delle *funzioni o mediazioni ecclesiali* (“segni” dell’evangelizzazione e del servizio del Regno di Dio) che traducono ulteriormente la finalità: la *diakonia*, la *koinonia*, la *martyria*, la *liturgia* (cf. CO, 43-47).

3. Livello delle *forme e ambiti* principali del “processo di evangelizzazione” (cf. DC 31-37; 66-74): azione missionaria,<sup>36</sup> azione catecumenale, azione “pastorale”, presenza-azione nel mondo (cf. CO, 47-48).<sup>37</sup>

4. Livello degli *agenti e condizionamenti*<sup>38</sup> *istituzionali*, personali e collettivi dell’agire ecclesiale: ministeri, strutture, istituzioni (cf. CO, 48-49).

Tenendo presenti le avvertenze espresse per tutti e quattro i livelli (cf. CO, 46-47), soffermandosi principalmente sul secondo livello, quello delle funzioni e mediazioni ecclesiali,<sup>39</sup> E. Alberich le esplicita e le approfondisce “catecheticamente” nel suo manuale, spingendosi sul versante propriamente metodologico,<sup>40</sup> oltre che epistemologico (contraddistinto da sistematicità e organicità scientifica):

Questi segni evangelizzatori – afferma – specificano *la missione della Chiesa nel mondo*: far presente in mezzo agli uomini, come segni e primizia del grande progetto di Dio, *quattro grandi doni* di cui è portatrice: un nuovo modo di *amore* universale, una nuova forma di *convivenza fraterna*, una *parola* e una *testimonianza* cariche di speranza, un insieme di *celebrazioni* manifestative di una vita in pienezza (CO, 46).

È da considerare anticipatrice e in piena sintonia con il magistero dell’attuale pontefice, la priorità che Alberich accorda alla *diakonia*, considerata come

<sup>35</sup> Cf. lo schema *Articolazioni essenziali dell’azione evangelizzatrice della Chiesa come sacramento universale di salvezza (convocazione – comunione – missione)*, in CO, 40.

<sup>36</sup> La prospettiva missionaria è presente sin dalle prime opere di Alberich, avendo come fonte il Concilio, in particolare il decreto *Ad gentes*: OAC, 41.

<sup>37</sup> Questa sezione richiede certamente una riconsiderazione e una reimpostazione alla luce dei recenti pronunciamenti magisteriali e delle sue ricadute organizzative (cf. FRANCESCO, *Praedicate evangelium*, 19 marzo 2022, LEV, Città del Vaticano 2022).

<sup>38</sup> Senza escludere i possibili “condizionamenti”, che assumono nel linguaggio comune un’accezione negativa, sarebbe più realistico, oltre che più opportuno, parlare di “condizioni” in positivo.

<sup>39</sup> Sul dibattito teologico-pastorale circa i “tria munera” e le sue rimodulazioni nella riflessione pastorale e scientifica, si rimanda a CO, 43-44 e relativi rimandi bibliografici. In merito particolare rilievo ha assunto in Italia la riflessione di S. LANZA, *Appunti di teologia pastorale fondamentale*, in [www.gliscritti.it/blog/entry/5300](http://www.gliscritti.it/blog/entry/5300) (consultato il 18.10.2022); F.G. BRAMBILLA, *La pastorale della Chiesa in Italia. Dai tria munera ai “cinque ambiti”?*, in «La Rivista del Clero italiano» 92 (2011) 389-407; A. LONARDO, *Tre, cinque, quattro: la triade Parola-Liturgia-Carità, gli ambiti di Verona e/o il CCC*, in UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, G. BENZI – P. DAL TOSO – U. MONTISCI (Edd.), *Dodici ceste piene... (Mc 6,43). Catechesi e formazione cristiana degli adulti*, Elledici, Torino 2013, 46-55.

<sup>40</sup> Cf. CO, 275-291; A. ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell’Università Pontificia Salesiana*, a cura di J.L. Moral, LAS, Roma 2018, 48 (35-56).

«segno da privilegiare» e come il «criterio di autenticità»<sup>41</sup> nella circolarità delle quattro dimensioni dell'agire ecclesiale. È anche in sintonia con l'opzione preferenziale ai poveri (cf. CO, 53-55) e alla dimensione sociale del vangelo (cf. EG 177-216).

Viene a delinarsi così, un nuovo paradigma di catechesi,<sup>42</sup> che superando quello trasmissivo e dottrinale, delinea un paradigma di tipo generativo e trasformativo.<sup>43</sup> Sebbene Alberich si sia impegnato a delineare un modello "operazionale"<sup>44</sup> e specificatamente una metodologia per gli adulti, si ha talvolta l'impressione di rimanere sulle linee generali e di non approdare a "impattare" la prassi e le pratiche.<sup>45</sup> Le ultime acquisizioni di cui si avvale la catechetica come ad esempio la riflessione teorico-prasseologica sulla "comunità di pratica", sull'apprendimento "trasformativo" di J Mezirow, come sullo sviluppo metodologico catechetico proposto da J. Vallabaraj, gli stimoli offerti da A. Romano e di E. Carbonara stanno a indicare che quest'ordine di idee e di visione esigono un approfondimento e un prosieguo del pensiero catechetico di Alberich.<sup>46</sup>

<sup>41</sup> Cf. CO, 207; OAC, 41.

<sup>42</sup> Cf. nota 30.

<sup>43</sup> Cf. G. RUTA, *Lo sviluppo dell'identità della catechesi dal magistero conciliare al Direttorio* (2020), in «Salesianum» 82 (2020) 4, 688-714.

<sup>44</sup> Se per E. Alberich il "modello catechetico globale" consiste in «un sistema strutturato di fattori personali, relazionali, contenutistici, operativi e strutturali dinamicamente organizzati in vista del raggiungimento di determinate finalità catechistiche» (CO, 284), per M. PELLERÉY il termine assume una funzione organizzatrice e operativa ("operazionale") più forte e aderente alla prassi, sia nell'enunciato e nello sviluppo della "voce". Infatti, "modello" è quello «schema concettuale e operativo secondo cui può essere strutturata e ordinata la pratica educativa in rapporto a un principio teleologico, un ideale di uomo e di società, che ne assicuri coerenza e organicità» (*Modello*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 757).

<sup>45</sup> La ricercata collaborazione con Ambroise Binz, più versatile sul piano metodologico che epistemologico, appare come la percezione più o meno esplicita di "incompiutezza" dell'impostazione originaria e fondamentale da parte dello stesso Alberich. Nato a Friburgo nel 1941, Binz ha studiato filosofia e archeologia all'Università Gregoriana di Roma e ha ricevuto la sua formazione teologica nel Seminario Maggiore di Friburgo. Vicario a Vevey dal 1966 al 1970, è tornato a Friburgo prima come cappellano degli studenti del Collège St-Michel e professore di religione al Collège Ste-Croix. Successivamente è stato assistente alla cattedra di catechetica presso la Facoltà di Teologia dal 1972, ed è stato promosso a professore assistente nel 1979. Ha dedicato più di quindici anni alla formazione pastorale degli studenti di teologia. Ha lasciato l'Università nel 1988 per dedicarsi alla formazione dei laici che si preparano al ministero ecclesiale nelle tre diocesi della Svizzera romanda. Tali notizie sono state desunte da: [www.cath.ch/newsf/fribourg-l-abbe-ambroise-binz-quitte-la-faculte-de-theologie-121187/](http://www.cath.ch/newsf/fribourg-l-abbe-ambroise-binz-quitte-la-faculte-de-theologie-121187/) (consultato il: 20.10.2022).

<sup>46</sup> Si rinvia a: E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; J. MEZIROU, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003; ID., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016; J. VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti*, già citato; A. ROMANO, *L'organizzazione diocesana della catechesi e gli orientamenti nazionali*, in «Catechesi» 85 (2015-2016) 1, 14-28; E. CARBONARA, *L'approccio transdisciplinare nelle metodologie catechetiche*, in «Itinerarium» 29 (2021) 77-78, 185-204.

## Conclusione

Rimane il fatto, dopo quanto considerato, che il merito di Alberich sia stato quello di dare fondamento alla prassi catechistica e pastorale, con la forte intenzionalità di passare dalla teorizzazione alla metodologia. Né “idealista”, né “praticante” (tanto meno “praticone” o “pedante”), il nostro catecheta sembra porsi a confine tra una visione generale e il rilevamento delle spinte dal basso, provenienti da una prassi profetica e vivace delle comunità cristiane, rimanendo quasi in sospensione e in attesa, captando come quest’ultime possano provocare e orientare la visione verso nuovi orizzonti e traguardi.

Analogamente al tentativo di Dieter Emeis di abbozzare una cristologia catechetica,<sup>47</sup> si può dire che E. Alberich abbia realizzato una “ecclesiologia catechetica” a più riprese, alla stessa stregua dell’onda marina che avanzando si arricchisce, si amplifica e si dipana. È esplicito il suo assunto che lega strettamente la Chiesa a ogni forma di servizio della Parola di Dio, implicando certamente la catechesi, perché «ad ogni concezione ecclesiologica corrisponde una visione della catechesi e ogni forma di catechesi implica una ecclesiologia».<sup>48</sup>

La grande lezione impartita da Emilio Alberich è quella di considerare la catechetica una scienza *in itinere*, in continua revisione, una scienza “metodologica” a servizio della catechesi e dell’evangelizzazione. Anche i limiti evidenziati, costituiscono in qualche modo dei meriti, perché egli stesso li ha considerati frontiere, sfide, nuovi orizzonti da esplorare, alla stessa stregua di Mosé e degli anziani del popolo ebreo che dopo aver attraversato il deserto, hanno gioito alla visione della terra promessa, e anche senza averla raggiunta e abitata, sono stati felici di averla additata ad altri e lasciata in eredità alle nuove generazioni.

✉ [ruta@unisal.it](mailto:ruta@unisal.it)

<sup>47</sup> D. EMEIS, *Gesù Cristo maestro di vita. Cristologia catechetica*, Queriniana, Brescia 1987.

<sup>48</sup> CO, 169. E. Alberich, con l’espressione «se “la Chiesa fa la catechesi”, è anche vero che “la catechesi fa la Chiesa”», si riferisce per analogia al noto principio, che risale ai Padri della Chiesa e sintetizzata da De Lubac, «È la Chiesa che fa l’Eucaristia, ma è anche l’Eucaristia che fa la Chiesa»: H. DE LUBAC, *Méditation sur l’Eglise*, 113. Il dinamismo dell’Eucaristia “anamnesi del futuro” (cf. J. ZIZIOLAS, *L’essere ecclesiale*, Qiqajon, Magnano (BI) 2007) si estende, così, per contagio e per partecipazione alla catechesi tra memoriale del passato, epiclesi nel presente e prognosi del futuro.

## EMILIO ALBERICH SOTOMAYOR – IN MEMORIAM

### **Adulti credenti e credibili si diventa! Il contributo di Emilio Alberich alla catechesi degli adulti**

Jerome Vallabaraj<sup>1</sup>

La mattina del 9 settembre 2022 è tornato alla Casa del Padre Don Emilio Alberich, professore di Catechetica. È stato una grande figura di prete salesiano e di professore che ha contribuito, in modo significativo, allo sviluppo della teologia pastorale, della catechetica fondamentale e, soprattutto, è stato uno dei primi studiosi dell'ambito di Catechesi degli adulti.

Nei convegni nazionali e internazionali portava sempre il proprio contributo innovativo, chiaro, solido e non facilmente criticabile, anche perché sapeva rispondere con molta fermezza. Assieme all'intensa attività accademica e professionale, segnata da tante pubblicazioni di libri in diverse lingue (spagnolo, italiano, portoghese, croato, polacco e inglese) e gli articoli su riviste in varie lingue (italiano e spagnolo, ecc.), va menzionato il suo legame con la Spagna, soprattutto nell'ambito della Catechetica fondamentale e della Catechesi degli adulti.

In questo breve articolo, vorrei mettere in rilievo, in particolare, i contributi di Emilio Alberich nell'ambito della Catechesi degli adulti (CA). Il suo slogan era "Adulti credenti e credibili si diventa!" La voglia di diventare e maturare nella fede cristiana come adulti dipende dalla catechesi che si presenta come messaggio attraente, convincente, significativo e vivibile.

Alberich come docente – per più di quarant'anni – di Catechetica nell'Università Pontificia Salesiana (Facoltà di Scienze dell'Educazione) e nella Pontificia Università Gregoriana, ha prodotto un'ampia serie di studi e ha proposto contributi nuovi, originali, critici, specialmente nell'ambito della catechetica fondamentale e della metodologia catechetica per gli adulti. Per le sue competenze ha ricevuto riconoscimenti lusinghieri a livello internazionale, come risulta dai numerosi inviti a partecipare e a tenere relazioni in convegni e corsi in Europa, in America latina, in Africa e, tra l'altro, dalla sua elezione a Presidente dell'Équipe Européenne de Catéchèse negli anni 1974-1977 e 1994-1998.

---

<sup>1</sup> **Jerome Vallabaraj**: Professore Ordinario di Catechetica. Già docente presso l'Istituto di Catechetica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma



Emilio Alberich è stato uno dei primi studiosi che ha tentato una lettura globale dell'emergere della CA nella Chiesa attuale, con uno sforzo di interpretazione, di collocazione e di valutazione generale. Il suo libro: *Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, prima edizione nel 1993 e seconda nel 2004, manifesta la sua preoccupazione e il suo interesse per la CA. Il libro ha avuto traduzioni in Spagna, Francia, Brasile, Croazia.

### 1. Adulti credenti e credibili nella comunità adulta in un nuovo progetto di Chiesa

Emilio Alberich insisteva sempre nel dire che una CA deve far diventare gli adulti cristiani veri e autentici credenti, persone credibili nella società d'oggi. Per riuscire a generare il credente adulto nella fede, la CA deve curare: un'identità religiosa personalizzata e libera; la relazione con la cultura; l'apertura al pluralismo culturale e religioso; un *sensus Ecclesiae* adulto; un nuovo modo di presenza nel mondo; il dialogo intergenerazionale.

In questa prima finalità della CA, la credibilità, intesa come base, la si incontra nell'imprescindibile dialogo intergenerazionale, ove ha molta importanza la confidenza. La credibilità intesa come mezzo conta, in particolare, a livello di identità religiosa libera e personalizzata, di presenza nel mondo, di *sensus Ecclesiae* adulto, di pluralismo religioso. Invece, la credibilità intesa come punto di incontro è rilevante nell'impegno per il mondo, attraverso la testimonianza, la partecipazione e l'inculturazione.

Inoltre, per Emilio Alberich, la CA mira a formare comunità adulte, che devono avere tre caratteristiche: essere a dimensione "umana", aperte e pluraliste. A questo livello, il rilievo è dato alla credibilità come mezzo, ove sono importanti testimonianza, partecipazione e inculturazione, per avere sia comunità a dimensione umana che aperte e pluraliste.

Infine, secondo Alberich, la CA deve contenere un nuovo progetto di Chiesa. La CA contribuirà a un tale progetto suscitando la corresponsabilità e il superamento delle discriminazioni e la "liberazione della parola" nella Chiesa. In ordine a questa finalità, la credibilità intesa come mezzo è lo strumento necessario per suscitare corresponsabilità, superamento delle discriminazioni e liberazione della Parola. Per finire, la credibilità come punto di incontro è essenziale nel riattivare il dialogo Chiesa-mondo e fede-cultura, ove la Chiesa stessa si pone nel e a servizio del mondo.<sup>2</sup>

### 2. Un'ampia panoramica sulla catechesi degli adulti

Dopo il Concilio Vaticano II, la CA è passata da una catechesi "anche" per gli adulti, alla CA come forma principale della catechesi. Sinodi e documenti magisteriali sono concordi al riguardo. Sono nate proposte per il rinnovamento della CA in chiave di evangelizzazione, di primo annuncio e di itinerari catecumenali. Sempre a livello di riflessione catechetica è emersa l'esigenza di puntare su una CA che ha al centro la comunità; una comunità capace di cogliere realmente il

<sup>2</sup> Cf. E. ALBERICH, *La Catechesis en la iglesia de hoy*, in "Catecheticum" (2006) 9, 95-104; L. MOYA MARCHANT, *La place de la crédibilité dans la catéchèse d'adultes selon Emilio Alberich*, in «Lumen Vitae» 65 (2010) 4, 435-456.

cambio d'epoca in atto e di accettare le sfide poste dalla fine dell'epoca di cristianità. Ciò comporta, a livello pratico, un'autentica conversione pastorale e il delineare un paradigma catechistico per quanto riguarda gli adulti:

- Considera la catechesi degli adulti come asse portante di ogni progetto catechistico.
- Inserisce il sistema catechistico nel più ampio progetto pastorale della comunità.
- Valorizza la catechesi come azione permanente dell'intera comunità.
- Assegna un certo primato al primo annuncio e alla catechesi d'iniziazione anche nel caso di catechizzanti adulti.
- Riscopre e potenzia il ruolo della famiglia.
- Ha il coraggio di ripensare seriamente i contenuti del messaggio per una proposta "adulta".
- Rispetta la condizione dell'adulto.
- Ripensa il profilo e la formazione del catechista-animatore.<sup>3</sup>

Alla catechesi, centrata sul mondo infantile e adolescenziale, deve succedere la preferenza per il mondo degli adulti e in modo veramente "adulto". La pratica della catechesi infantile non va abbandonata, ma integrata nella pastorale della comunità adulta. È infatti la comunità, il soggetto primo e fondamentale della catechesi e punto di riferimento delle sue diverse articolazioni.<sup>4</sup>

### 3. Un nuovo paradigma catechetico

A quarant'anni dalla conclusione del Concilio Vaticano II, Alberich si domanda: a che punto si trova il rinnovamento della catechesi? Il panorama della pratica catechetica attuale presenta alcune indicazioni con esperienze positive e anche segnali di futuro. Ma insieme a questo vi sono segni evidenti di una grave crisi. Risulta un paradosso che il processo di iniziazione cristiana si sia convertito per molti in un processo di conclusione della catechesi. Da molto tempo si insiste sull'urgenza e priorità della Catechesi con gli adulti e sulla necessità che la catechesi favorisca la crescita di una fede adulta in una chiesa adulta. Si comprova pure una crisi di comunicazione e di linguaggio.

Di fronte a questo panorama Alberich propone tre linee di forza: la ricerca di un nuovo modello di cristiano e di comunità cristiana, la promozione di un nuovo progetto di Chiesa, l'adozione di un nuovo paradigma catechetico.

Per quanto riguarda il nuovo paradigma catechetico, Emilio Alberich presenta alcune prospettive:

- *Personalizzazione*. Significa che si va verso un mondo in cui l'opzione di fede deve essere qualcosa di personale e libero.
- *Iniziazione*. Si è parlato sempre di processi di iniziazione cristiana, ma in realtà l'iniziazione non era un processo iniziatico. Di qui l'urgenza del primo annuncio e l'importanza almeno di due opzioni preferenziali per il catecumenato e per gli adulti.

<sup>3</sup> Cf. E. ALBERICH, *La Catechesi degli adulti nel cammino del rinnovamento catechistico postconciliare e all'alba del nuovo millennio*, in «Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale» 35 (2006) 4, 2-48.

<sup>4</sup> Cf. ID., *Comunicare la fede oggi*, in «Via Verità e Vita» 55 (2006) 1, 14-17.

- *Significatività*. Più che l'integrità e l'esattezza delle conoscenze religiose risulta essenziale garantire la significatività del messaggio catechetico, che deve apparire per ogni persona un'apertura al senso della sua esistenza e il significato della sua vita.

- *Inculturazione*. Un problema molto vivo oggi è il dialogo della fede con la cultura. Si devono cercare nuove vie di incarnazione del cristianesimo nella cultura di oggi.

- *Comunicazione*. È il problema del linguaggio, veicolo fondamentale della comunicazione. La catechesi si configura oggi essenzialmente come processo comunicativo.

- *Comunità*. La comunità nelle sue diverse modalità (famiglia, gruppo, associazione, comunità di base, comunità ecclesiale) si presenta oggi come il luogo per eccellenza della catechesi, in quanto permette un'autentica esperienza di fraternità e di approfondimento nella fede.

Alla luce di queste prospettive è possibile tracciare le linee portanti del nuovo paradigma catechetico: una nuova visione dell'identità della catechesi; la catechesi va inserita vitalmente nel contesto globale dell'azione pastorale; nuova identificazione dei luoghi e soggetti della catechesi, specialmente la comunità cristiana e la famiglia; la necessaria riformulazione del messaggio o contenuto della catechesi con particolare enfasi nei compiti dell'inculturazione e della significatività; una rinnovata concezione della pedagogia catechistica in chiave educativa e con il ricorso al pluralismo dei linguaggi. Finalmente, va anche rivista in questa prospettiva la figura e il profilo del catechista o animatore della CA.

Alberich conclude dicendo che la CA è il futuro. Risulta però necessaria una buona dose di fede, di coraggio e di creatività, se si vuole camminare nella direzione dei nuovi orizzonti di educazione della fede.<sup>5</sup>

#### 4. Elementi di metodologia catechetica degli adulti

In questa parte presento il pensiero che Emilio Alberich offre, come indica il sottotitolo del suo libro: *Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, cioè indicazioni per l'impostazione e la progettazione della CA e i criteri per una sua applicazione concreta, prendendo in considerazione alcuni momenti ed esigenze fondamentali.<sup>6</sup>

##### 4.1. L'opzione pastorale per la catechesi degli adulti

Facendo un'analisi della situazione della catechesi dal Concilio Vaticano II fino ad oggi, Alberich amava evidenziare che l'interesse della catechesi si stava spostando decisamente dal mondo infantile verso quello degli adulti, e cresceva ogni giorno la convinzione che la catechesi e la formazione cristiana degli adulti divenivano un'urgenza e una priorità necessarie nell'ambito generale dell'attività pastorale della Chiesa. Tale convinzione si deve manifestare nel passaggio

<sup>5</sup> Cf. ID., *El nuevo paradigma de la catequesis*, in «Sinite» 47 (2006) 141, 13-39; ID., *A catequese tem futuro?*, in «Revista de Catequese» 28 (2008) 109, 22-28.

<sup>6</sup> Le seguenti idee sono espone nel libro scritto da E. ALBERICH - A. BINZ, *Adulti e Catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, Elledici, Leumann (TO) 2004.

necessario da una pastorale di conservazione a una pastorale di evangelizzazione o nuova evangelizzazione. In questa direzione sono noti alcuni fatti e indicatori che attestano tale passaggio:

- l'affermazione chiara nei documenti ufficiali della catechesi, sia a livello universale che locale, del primato della CA come forma principale e urgente di catechesi e come perno della progettazione pastorale;

- la pubblicazione e la diffusione di diversi catechismi per adulti che inaugura, in tal modo, un genere letterario praticamente nuovo nella storia della Chiesa;

- sono degni di rilievo gli stimoli e le indicazioni operative per la promozione di forme concrete di attività catechetiche con gli adulti nei diversi documenti ufficiali degli episcopati;

- lo sforzo, nelle diverse aree linguistiche e culturali, della riflessione catechetica sulla CA cresce sensibilmente, offrendo diversi tentativi di approfondimento sistematico e scientificamente fondato di sintesi teorica e pratica per progettare e accompagnare la prassi della CA.

Il passaggio da una catechesi anche agli adulti a una catechesi centrata sugli adulti è essenzialmente "prasseologica" e quindi "metodologica"; cioè, la prospettiva del metodo costituisce l'asse centrale della mediazione catechetica. Ogni CA, infatti, si qualifica essenzialmente come azione e come iniziazione, insegnamento ed educazione nell'ordine della comunicazione. In quanto tale, la sua realizzazione reclama aspetti di tipo pedagogico, didattico e mistagogico.

#### *4.2. L'identità della catechesi degli adulti*

Emilio Alberich è stato uno dei primi esperti a presentare una panoramica sintetica del cammino della CA nell'epoca moderna e specialmente dopo la svolta del Vaticano II, con la preoccupazione di coglierne il significato pastorale e la posta in gioco nel contesto delle nuove opzioni pastorali della Chiesa. Alberich, come uomo di scienza catechetica, ha chiarito l'identità della CA come vera catechesi, vale a dire come espressione del servizio della Parola di Dio per l'approfondimento e la maturazione della fede.

Afferma che la CA è l'attività con cui i cristiani adulti vengono aiutati a conoscere e ad appropriarsi dell'eredità cristiana in forma riflessa e articolata, in modo da stimolare la loro crescita nella fede. Perciò la CA si può realizzare in forme molto diverse: private e pubbliche, spontanee e istituzionalizzate, sistematiche e occasionali. Ancora, la CA può presentarsi con due principali modalità: "Catechesi di iniziazione" o "Educazione permanente della fede".

La CA non deve limitarsi a eventuali funzioni di "riciclaggio" per recuperare mancanze formative dell'età infantile. La CA deve rispondere, invece, in ogni tappa della vita, a esigenze intrinseche della crescita nella fede. Alberich insisteva sul fatto che il carattere "catechetico" non deve comprometterne la connotazione "adulta" di vero approfondimento della fede secondo lo stile e le esigenze degli adulti. Infine, la CA non va isolata dal contesto globale dell'azione educativa e pastorale delle comunità cristiane.

### *4.3. Il ruolo della motivazione nella catechesi degli adulti*

Il problema della motivazione, scrive Alberich, è principale nella CA, sia per i partecipanti che per gli agenti e i responsabili dell'attività catechetica. Un compito centrale nella CA è motivare e convincere gli adulti attraverso l'attenzione anzitutto alle loro reali esigenze e attese. Tale funzione richiede uno sforzo per prendere atto di alcune caratteristiche specifiche degli adulti di fronte alla formazione. Nella CA, Alberich richiede una adeguata considerazione del tema delle motivazioni che, se non ci sono, vanno suggerite e offerte e, se ci sono, devono essere esplicitate, purificate, rinforzate.

L'ambito delle motivazioni della CA, secondo Alberich, può essere analizzato su tre aree o livelli: socio-culturale, psico-antropologico e teologico-pastorale. Prendendo atto degli studi psicologici e antropologici sulle condizioni dell'adulto, Alberich sottolinea in particolare i nuovi accenti nella concezione dell'adulto e la visione aperta della maturità psicologica e umana. Egli insiste sul fatto che l'adulto si trova in stato permanente di apprendimento. Prendendo in considerazione il contributo dell'antropologia pedagogica, sottolinea il fatto che l'uomo e la donna, in realtà, diventano tali solo attraverso l'apprendimento. Perciò l'apprendimento, in quanto processo centrato sul soggetto, sollecita l'individuo a diventare motore e "signore" soggetto della realtà, e quindi è un appello alla creatività, all'autonomia personale, all'impegno, alla partecipazione responsabile.

Gli agenti della CA, quindi, devono: saper considerare e gestire le barriere e le difese contro l'apprendimento della fede a partire dalla storia dell'apprendimento di ogni persona; aiutare gli adulti a sviluppare in modo armonico le tre dimensioni (cognitiva, affettiva e comportamentale) dell'apprendimento della fede; tener conto del fatto che molte difficoltà di apprendimento hanno come radice la mancanza di sicurezza; saper integrare la storia della maturazione e dell'apprendimento del credente nell'insieme del processo di formazione.

### *4.4. L'adulto, la sua crescita e il suo apprendimento umano e cristiano*

Alberich dichiara esplicitamente che il primo e principale soggetto della CA è l'adulto stesso. Perciò, conoscere bene l'adulto, la sua condizione e le sue esigenze religiose, rappresenta un primo e indispensabile requisito per un'azione catechetica che voglia veramente essere fedele a Dio e fedele alla persona. Per cui elabora degli approcci scientifici per la conoscenza dell'adulto attraverso la presentazione dell'approccio "costruttivista" ed "evolutivo"; tramite l'approfondimento dei modelli più noti e più utilizzati in riferimento alla crescita religiosa e al lavoro pastorale con gli adulti (il ciclo di vita di Erik Erikson, le stagioni della vita di Daniel Levinson e l'evoluzione di sé di Robert Kegan); per mezzo delle tappe della strutturazione della fede (James Fowler) e gli stadi del giudizio religioso (Fritz Oser).

Applicando questi approcci alla CA, Alberich ribadisce il fatto che, più che parlare di sviluppo della fede, è meglio parlare di maturazione del credente. Per "maturazione del credente" intende le trasformazioni costanti lungo la vita di esperienze, rappresentazioni, sentimenti e relazioni interpersonali legate alla



fedele in Dio. Concludendo, presenta alcune constatazioni di base: la fede è all'origine di ciò che ispira e motiva la maturazione dell'adulto; la maturazione del credente non avviene in maniera uniforme e lineare; esiste un legame stretto tra la strutturazione della fede e la dimensione relazionale; l'adulto è sempre in cammino; esiste una grande diversità nel modo di vivere la fede; l'importanza delle transizioni nella vita degli adulti.

Gli agenti pastorali, allora, sono invitati a interrogarsi sul loro modo di comprendere e spiegare i temi della maturazione dell'adulto e della fede.

#### *4.5. Gli obiettivi della catechesi degli adulti*

Alberich, già negli anni '80, aveva messo in evidenza l'urgenza di chiarire gli obiettivi della catechesi degli adulti. Egli fornisce elementi specifici per la formulazione di adeguati obiettivi nella CA a un triplice livello: individuale, comunitario ed ecclesiale.

A livello individuale, la CA deve accentuare un nuovo modello di credente adulto richiesto oggi dalla società e dalla Chiesa. La CA deve promuovere un nuovo rapporto con la fede (un'identità religiosa personalizzata e libera); un nuovo rapporto con la cultura (fede inculturata nel mondo d'oggi); un nuovo modo di appartenenza alla Chiesa (*sensus ecclesiae* in forma adulta); un nuovo modo di vivere la comunione (credente con spirito comunitario); un nuovo rapporto con le nuove generazioni (dialogo inter-generazionale); un nuovo atteggiamento in un mondo pluriculturale e plurireligioso (apertura al dialogo e alla differenza) e un nuovo modo di presenza nel mondo (credente impegnato con forte coscienza etica).

A livello comunitario sottolinea la promozione di comunità adulte nella fede. Una comunità adulta è un "eco-sistema" impegnato in un processo di maturazione. Perciò la CA avrà davanti a sé questi compiti: favorire la comunicazione, che deve essere più relazionale che funzionale; promuovere comunità aperte; incoraggiare una pluralità di gruppi e comunità e accettare la diversità; sostenere la cura e l'incentivazione dei diversi ministeri. Una comunità è adulta nella fede quando forma un tessuto solidale e fraterno, diventa un luogo di rivelazione e di esperienza di fede, è aperta al mondo e comprende credenti di tutte le età ai quali permette di nutrire e di vivere la fede, attraverso rapporti ispirati al Vangelo.

A livello ecclesiale mette in evidenza la necessità di proporre un progetto rinnovato di Chiesa. Alcune istanze di maggior rilievo sono: una CA non per "integrare nella Chiesa" ma per "fare la Chiesa"; una CA per un progetto rinnovato e convincente di Chiesa; una CA per riattivare il dialogo "Chiesa-mondo" e "fede-cultura"; una CA per stimolare nella Chiesa la corresponsabilità e superare la discriminazione.

#### *4.6. La scelta del contenuto nella catechesi degli adulti*

Emilio Alberich afferma che nella scelta dei contenuti della CA il criterio fondamentale rimane sempre la "fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo". La CA deve rispettare questa doppia esigenza, o meglio i due aspetti complementari

dell'unica esigenza di fedeltà alla parola di Dio nella storia. E in questo senso vanno tenuti presenti due criteri fondamentali e complementari per la scelta dei contenuti: il criterio della funzionalità e quello della globalità e integrità.

Una presentazione del messaggio cristiano che punti verso la fede adulta delle persone adulte di oggi deve mettere in evidenza i seguenti aspetti: significatività, essenzialità, maturità, inculturazione e dialogo. In breve, i criteri per la scelta, per la formulazione e per la presentazione devono rispondere sia alle caratteristiche dell'adulto come soggetto della CA, sia alle esigenze della maturazione della fede (obiettivo di ogni catechesi), sia agli imperativi derivanti dalla situazione socioculturale odierna.

## 5. Una panoramica ricca e internazionale di modelli e di esperienze con gli adulti

Emilio Alberich è stato uno dei primi studiosi della CA che ha raccolto e presentato concretamente le prassi della CA, individuando undici variazioni.<sup>7</sup>

In questa seconda parte, presento gli elementi più significativi offerti nel libro *Forme e modelli di catechesi con gli adulti*. In questo volume egli offre suggerimenti e proposte alle comunità ecclesiali attraverso una ricca panoramica internazionale di modelli e di esperienze, che possono essere utili a tutti gli operatori e responsabili della catechesi degli adulti per una loro riflessione e per il loro impegno nella CA.

### 5.1. Modelli di catechesi con gli adulti

Alberich descrive la prassi concreta, analizzando modelli diversi e cogliendone indicazioni e criteri di azione pastorale. Egli dichiara che la CA costituisce un compito complesso e impegnativo che appare veramente come una grande sfida culturale e pedagogica. Per di più, nella CA si vede un panorama quanto mai vario, eterogeneo e complesso. Nella presentazione di vari modelli di CA, egli giustifica le proprie scelte presentando questi criteri: in una CA non ci si deve lasciare condurre da motivi del tutto circostanziali o secondari; una CA responsabile suppone un cammino serio di progettazione, secondo un iter metodologico corretto; in una CA non dovrà mai mancare la duttilità, il senso pastorale, la capacità di adattamento e di creatività; una CA adeguata deve curare la varietà di offerte pastorali; infine, nella CA gli agenti pastorali non devono lavorare "per" gli adulti, ma con gli adulti e devono fare attenzione al pericolo della delusione.

### 5.2. Schema generale dei modelli

A proposito di ogni modello, Alberich procede secondo questo schema generale: *presentazione globale* dell'area o contesto del modello; *presentazione più dettagliata* di uno o più modelli concreti; *generalizzazione e problematizzazione*, cercando di ricavare indicazioni generali per la prassi catechistica.

<sup>7</sup> Cf. E. ALBERICH - A. BINZ, *Forme e modelli di catechesi con gli adulti*, Elledici, Leumann (TO) 1995.

La presentazione di ogni modello si chiude con una rassegna esemplificativa di materiali bibliografici relativi all'area catechetica presa in considerazione.

### 5.3. *La prassi della catechesi degli adulti*

Concretamente, Alberich presenta undici variazioni di modelli di CA. Li indico attraverso i loro titoli: CA come iniziazione alla fede - il catecumenato; come re-iniziazione alla fede - itinerari catecumenali per battezzati; come riscoperta della fede - i centri di ascolto; CA individuale o in gruppo, con l'aiuto di libri e documenti; CA con i genitori in occasione dei sacramenti dei figli; CA nel contesto liturgico e comunitario; forme di catechesi biblica con gli adulti; CA in chiave di coscientizzazione e impegno trasformatore; CA come progetto di rinnovamento parrocchiale; CA nei *media*; e, infine, CA nell'ambito della formazione teologica e di quella degli agenti pastorali.

Come si vede, Alberich, pur non avendo pretese di esaustività, presenta ai lettori un ventaglio ricco e significativo di possibilità catechistiche con gli adulti. La qualità e la specificità di questo manuale è accresciuto anche a motivo di un'ampia e dettagliata rassegna bibliografica, riguardante sia la riflessione catechetica sulla CA sia l'effettiva realtà della prassi pastorale della CA nelle principali aree linguistiche e culturali. È una panoramica molto stimolante e varia, che offre una quantità di modelli e di esperienze di CA per la riflessione e la creatività di tutti gli interessati al tema.

## 6. *Alcuni temi particolarmente significativi*

Dall'ampia panoramica sulla CA offerta da Alberich, si vede chiaramente il suo invito a passare da una catechesi anche per gli adulti dell'epoca preconciliare a considerare la CA come forma principale. In questa parte, quindi, elenchiamo brevemente alcuni temi che gli stanno a cuore.

### 6.1. *Evangelizzazione e Catechesi*

Il manuale, coordinato da Emilio Alberich e Ubaldo Gianetto, *Andate e insegnate. Manuale di catechetica* dell'Istituto di Catechetica si presenta come uno strumento al servizio della formazione catechetica degli agenti pastorali. La prima parte, *Evangelizzazione e catechesi oggi*, vuole situare la catechesi nel più vasto contesto pastorale e culturale dell'odierna società, in modo da coglierne le sfide che oggi lancia alla missione. Al centro c'è la scelta dell'evangelizzazione, che porta a ripensare tutto l'agire della Chiesa e a superare tante forme di pastorale "tradizionale" generose ma senza futuro, operando quella "conversione pastorale" che reclama il nuovo progetto ecclesiale di testimonianza missionaria.

Nella terza parte, *Tappe e momenti del processo di evangelizzazione*, viene esaminato anzitutto l'importante compito del primo annuncio, momento idealmente iniziale di ogni cammino di crescita nella fede. In seguito sono presentate alcune

forme di educazione permanente della fede: la catechesi degli adulti, la catechesi familiare, l'educazione religiosa dei soggetti con disabilità.<sup>8</sup>

Prendendo in esame i documenti ecclesiali riguardanti l'evangelizzazione e la catechesi, emanati da diversi episcopati attorno al nuovo millennio, Emilio Alberich afferma che in tutti domina lo scenario dell'urgenza evangelizzatrice, considerata ormai imprescindibile. Una necessaria nuova impostazione pastorale porta anzitutto a fare, sul serio, la scelta evangelizzatrice e a procedere a una vera "conversione pastorale", che comporta il ristabilimento delle diverse tappe del processo evangelizzatore e il ripensamento delle mete pastorali per un nuovo modello di credente, una nuova concezione della comunità cristiana e un progetto rinnovato di Chiesa.

Si possono identificare, in questo contesto, i tratti propri di un processo evangelizzatore: catechesi eminentemente evangelizzatrice; urgenza dell'iniziazione, con la pratica del primo annuncio e del dinamismo catecumenale; revisione del processo tradizionale di iniziazione cristiana; centralità della comunità, in prospettiva intergenerazionale e priorità degli adulti e della famiglia; riaffermazione della dimensione ecclesiale della catechesi; una nuova visione della relazione tra Bibbia e catechesi, tra liturgia e catechesi; riscoperta del nucleo essenziale della fede, con un equilibrio tra messaggio rivelato e dimensione antropologica dell'esperienza umana; una nuova identità del catechista come testimone, guida, accompagnatore ed educatore della libertà; importanza rinnovata della formazione degli agenti pastorali.<sup>9</sup>

## 6.2. Una catechesi evangelizzatrice

Alberich, tenendo conto dei documenti e degli studi più recenti sul tema dell'evangelizzazione, sostituisce il titolo del suo libro *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale* con il titolo dell'edizione spagnola: *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*.<sup>10</sup> Emilio Alberich prende in considerazione la Nota dei Vescovi francesi: *Lettre aux catholiques de France. Proposer la foi dans la société actuelle* (1996), che segna la grande svolta nella catechesi, al prendere sul serio la dimensione di evangelizzazione e di primo annuncio.

Di fronte al grande cambiamento bisogna assumere alcuni tratti comuni dell'evangelizzazione: atteggiamento di speranza che supera l'ecclesiocentrismo; la possibilità di prendere sul serio l'opzione dell'evangelizzazione; la necessità di tornare al nucleo della fede; la necessità di una vera conversione pastorale; riprendere la sequenza classica dell'evangelizzazione (primo annuncio, catecumenato, pastorale ecclesiale...); rivedere a fondo le funzioni ecclesiali, ossia i segni evangelici.

<sup>8</sup> Cf. ISTITUTO DI CATECHETICA, *Andate ed insegnate. Manuale di catechetica*, E. ALBERICH - U. GIANETTO (Edd.), Elledici, Leumann (TO) 2002.

<sup>9</sup> Cf. E. ALBERICH, *Nuevas líneas pastorales para el Tercer milenio. Evangelización y catequesis en el magisterio eclesial y en la reflexión catequética de los albores del siglo XXI*, in «Isidorianum» 17 (2008) 34, 191-226.

<sup>10</sup> ID., *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, Editorial CCS, Madrid 2003.

L'opzione evangelizzatrice è molto chiara: passare dall'unilateralità dell'apprendimento intellettuale, verso una vera iniziazione, per sviluppare una pedagogia d'iniziazione. La catechesi dell'iniziazione deve essere al servizio di una fede personalizzata e libera. Questa catechesi deve essere fonte della dimensione ecclesiale ed essere in rapporto vitale con le diverse funzioni della Chiesa; la priorità spetta alla CA, con un pronunciato ritorno alla centralità della Bibbia e a ciò che è essenziale nella fede evangelica.<sup>11</sup>

### 6.3. *Una catechesi inculturata*

Il tema "catechesi-inculturazione" attira costantemente l'attenzione di Alberich, in particolare dopo il Sinodo del 1977 sulla catechesi e l'autorevole presa di posizione di *Catechesi Tradendae* (1979). Il tema dell'inculturazione, secondo Alberich, costituisce un progetto realmente ambizioso. Tutto il periodo postconciliare è percorso da una ricerca difficile per raggiungere, nella catechesi, una sintonia tra messaggio cristiano ed esperienza culturale umana.

Una mancata inculturazione si ripercuote sul lavoro di evangelizzazione, che risulta inevitabilmente compromesso se non si tiene conto di un'adeguata inculturazione, se il messaggio non si esprime attraverso le categorie culturali, storiche e geografiche di ogni continente e rimane, invece, strettamente legato alle espressioni della fede della cultura latina.

Alberich afferma che l'inculturazione non va intesa come semplice adattamento dell'antica istruzione catechistica, aggiornata con alcuni termini moderni. Fa proprie le parole di Padre Arrupe affermando:

[L'inculturazione è] un processo attraverso il quale il cristianesimo vive, si esprime e si comunica nei diversi contesti culturali influenzando su di essi e, reciprocamente, arricchendosi grazie al contatto con essi. Gli atteggiamenti con cui si deve realizzare l'inculturazione sono una delicata combinazione di qualità apparentemente opposte: audacia e prudenza; iniziativa e docilità; immaginazione creativa e buon giudizio pratico; risoluzione ferma e pazienza inesauribile; stima della propria cultura e umiltà per riconoscere quella estranea.<sup>12</sup>

Per l'attuazione del compito dell'inculturazione nella catechesi, Alberich propone alcune convinzioni di base: il vero soggetto dell'inculturazione è il popolo cristiano, non alcuni specialisti; la catechesi rende possibile lo sforzo dell'inculturazione se viene concepita e attuata come comunicazione di esperienze, non soltanto come trasmissione di conoscenze; al centro del problema si trova la questione del linguaggio, che non è soltanto un rivestimento esterno, ma entra necessariamente nel cuore stesso del messaggio.

Sono importanti alcuni atteggiamenti fondamentali in coloro che vogliono promuovere l'inculturazione nella catechesi: rispetto e accoglienza delle culture ("in silenzio e con i piedi scalzi" si dice in America Latina); simpatia nei confronti

<sup>11</sup> Cf. ID., *Une nouvelle impulsion à la catéchèse évangélisatrice. Le "Texte national" à la lumière du magistère catéchétique du nouveau siècle*, in «Lumen Vitae» 62 (2007) 2, 177-190.

<sup>12</sup> ID., *Verso una catechesi inculturata. La catechesi, luogo d'incontro delle fede con le culture contemporanee*, in «Catechesi» 76 (2006-2007) 2, 26-53.



della cultura di oggi; accettazione leale di tutto il positivo presente nelle culture; coraggio della denuncia profetica in nome del Vangelo.

In concreto, alcuni strumenti e momenti particolari per l'inculturazione catechetica sono: il ruolo insostituibile dei catechisti locali; le piccole comunità cristiane come luogo di inculturazione; i catechismi locali; la religiosità popolare, che offre possibilità eccezionali di avvicinamento alla cultura della gente.

L'inculturazione della fede attraverso la catechesi si presenta oggi, secondo Alberich, come un'impresa impegnativa e, a lunga scadenza, come una vera sfida culturale alla comunicazione del messaggio della fede.<sup>13</sup>

#### 6.4. *Catechesi e teologia*

I rapporti tra teologia e catechesi, secondo Alberich, sono stati molto vari lungo la storia. Nel periodo del catecumenato, la catechesi appare legata soprattutto alla Sacra Scrittura. Nel periodo scolastico, la teologia si avvia a diventare la scienza normativa della catechesi, soprattutto nella sua forma neo-scolastica. Nell'età moderna domina la convinzione che la competenza teologica sia l'elemento decisivo e quasi esclusivo per l'esercizio della catechesi, concepita essenzialmente come insegnamento dottrinale. Negli ultimi decenni del secolo scorso, l'affermarsi della "catechetica", anche col nome di "pedagogia religiosa", vede la catechesi legata a un doppio punto di riferimento, teologico e pedagogico. Nel periodo chiamato "kerigmatico", si propugna con vigore la distinzione tra teologia (intelligenza della fede) e catechesi (educazione della fede).

In realtà tra teologia e catechesi, secondo Emilio Alberich, ci deve essere complementarità nella distinzione: da una parte vanno distinte per diversità di funzione e di intenzionalità e dall'altra sono destinate a fecondarsi reciprocamente.

La teologia compie funzioni importanti nei confronti della catechesi: offre una conoscenza sistematica del contenuto della fede, fornisce criteri interpretativi, garantisce approfondimenti e documentazione, ecc. Ma anche la catechesi ha un contributo da dare alla teologia, in quanto espressione della Tradizione e luogo di elaborazione teologica. La catechesi può contribuire alla promozione nella Chiesa di un'autentica opinione pubblica, all'attivazione del "*sensus fidei*" e della funzione profetica del popolo di Dio.

Tutto questo ha notevoli ripercussioni nell'esercizio concreto dell'azione catechistica.<sup>14</sup>

#### 6.5. *Catechesi ed educazione*

Alberich analizza la relazione esistente o desiderabile tra catechesi ed educazione, sottolineando il contributo che l'azione catechistica è chiamata a svolgere per rispondere al problema della crisi educativa della nostra società. Esiste

<sup>13</sup> Cf. ID., *Criterios y factores de inculturación en la catequesis*, in «Teología y Catequesis» 18 (1999) 71, 49-66. Si veda anche ID., *L'inculturazione nella catechesi*, in «Studia Missionalia» 44 (1995) 169-181.

<sup>14</sup> Cf. ID., *Catequesis y teología: complementariedad y tensión*, in «Teología y Catequesis» 26 (1998) 66, 11-25.

una stretta relazione tra catechesi ed educazione ed egli la cerca soprattutto nei documenti ecclesiali, sottolineando la catechesi come strumento di educazione integrale, umana e cristiana, e accentuando la sua caratteristica di “educazione della fede”.

Si articola in quattro punti: a) catechesi ed educazione – una relazione auspicabile e stretta, alla luce della storia nel movimento catechetico dell’età moderna e nel magistero ecclesiale; b) la catechesi strumento di educazione integrale, umana e cristiana; c) la catechesi come educazione della fede; d) orientamenti per una catechesi veramente educativa.

Emilio Alberich afferma che siamo davanti ad una sfida pedagogica e culturale impegnativa, che comporta un richiamo alla conversione pastorale dei responsabili dell’azione catechistica e alla volontà decisa di rispondere nelle modalità proprie della catechesi all’emergenza educativa della nostra società.

### 6.6. *Catechesi e testimonianza*

Concordando con la classica analisi di Paul Ricoeur, Emilio Alberich descrive le tre dimensioni della testimonianza: la dimensione *empirica* della testimonianza (raccontare ciò che si è visto e udito), la dimensione *giudiziale* (attestare in sede processuale) e quella *etica* (professione al servizio di una causa, dichiarazione di impegno). Inoltre, egli enumera le diverse qualità della testimonianza in quanto forma di comunicazione. In essa possiamo distinguere almeno queste funzioni: la trasmissione di informazioni e di esperienze, l’influsso sugli ascoltatori, l’affermazione della propria identità nel rapporto con l’altro, una certa trasformazione della realtà.

Ora, volendo precisare il suo rapporto con la catechesi, ci interessa qui prendere in considerazione i significati più comuni, ampiamente presenti nella coscienza ecclesiale, che possiamo riassumere in una triplice accezione: testimonianza come parola che attesta un fatto o una convinzione; testimonianza come azione o condotta che conferma la parola data o la verità creduta; testimonianza come proclamazione impegnativa, come dichiarazione di intenti operativi al servizio di un progetto o causa.

Tutto questo sta ad indicare che, fondamentalmente, il cristianesimo può essere considerato come la religione della testimonianza e della fede. Solo attraverso la testimonianza è possibile trasmettere un messaggio così alto e ineffabile com’è quello del mistero di Dio rivelato in Cristo: «Il cristianesimo è la religione della testimonianza precisamente perché è la manifestazione del mistero delle persone divine».<sup>15</sup>

Si può parlare dell’evangelizzazione, che riassume tutta l’attività della Chiesa, in termini di testimonianza: «La Chiesa evangelizza quando rende testimonianza, attraverso tutto ciò che essa dice e tutto ciò che essa è, della salvezza data in Gesù Cristo. [...] Testimoniare ci sembra perciò il termine più esatto per designare l’insieme dell’attività evangelizzatrice della Chiesa».<sup>16</sup>

<sup>15</sup> R. LATOURELLE, *Evangelisation et témoignage*, in M. DHAVAMONY (Ed.), *Evangelisation*, Editrice Università Gregoriana, Roma 1975, 86.

<sup>16</sup> *Ibid.*, 99.

In particolare, nel suo rapporto con l'annuncio catechistico, Alberich distingue un triplice ruolo o funzione della testimonianza, che può essere così sintetizzato:

- La testimonianza che suscita l'annuncio e la comunicazione catechistica: «La testimonianza della vita cristiana è la prima e insostituibile forma della missione» (*Redemptoris Missio*, 42); «L'evangelizzazione si realizza con opere e parole. Essa è, a un tempo, testimonianza e annuncio, parola e sacramento, insegnamento e impegno» (DGC 39; 46).

- La testimonianza come annuncio e comunicazione catechistica. La testimonianza non accompagna soltanto l'annuncio catechistico: essa stessa entra nel cuore della catechesi, come parola che attesta eventi salvifici e valori di vita. Un altro grande pregio della testimonianza è l'equilibrio tra l'aspetto dell'obbligatorietà della risposta di fede e il rispetto dell'insindacabile libertà dell'ascoltatore.

- L'annuncio che chiede testimonianza. La necessità per la comunicazione catechistica della testimonianza come conferma, come verifica, come garanzia di autenticità e credibilità. Per essere credibile, la parola esige la testimonianza. Nella testimonianza bisogna sviluppare «tutta la ricchezza del suo concetto, mediante la triplice dimensione della parola, della memoria e della testimonianza (la dottrina, la celebrazione e l'impegno nella vita)» (DGC 262).

Nel mondo d'oggi soltanto l'esperienza è credibile. Nella cultura odierna la testimonianza si presenta come condizione necessaria di credibilità. Tutti i membri della Chiesa (la comunità, i vescovi, i presbiteri, il catechista, la famiglia, i religiosi e tutta la Chiesa) sono soggetti della testimonianza in catechesi.<sup>17</sup>

Per la nostra Università Emilio è stato una grande figura di salesiano e di professore che ha contribuito in modo molto significativo allo sviluppo della teologia pastorale e soprattutto della catechetica. Di Emilio Alberich, oltre alla competenza scientifica, ricordiamo la cortesia, la capacità di creare fraternità, lo spirito di fede e la dedizione al lavoro.<sup>18</sup>

Ringraziamo il Signore per avere donato Emilio Alberich all'Università, alla Congregazione salesiana e alla Chiesa universale.

✉ [vallabaraj@gmail.com](mailto:vallabaraj@gmail.com)

<sup>17</sup> Cf. E. ALBERICH, *Testimonianza e catechesi*, in «Studia Missionalia» 53 (2004) 275-293.

<sup>18</sup> Queste le parole di cordoglio del Prof. Don Andrea Bozzolo, Rettore dell'UPS.

## EMILIO ALBERICH SOTOMAYOR – IN MEMORIAM

### Il pensiero Catechetico nelle interviste

*Vogliamo concludere questo ricordo di Emilio Alberich Sotomayor riprendendo alcune interviste, rilasciate dopo la conclusione dell'insegnamento nell'Istituto di Catechetica (2005).*

*Abbiamo scelto dei testi in cui tocca i temi a lui più cari: l'educazione alla fede, il futuro della catechesi, la catechesi biblica, la formazione dei catechisti e degli agenti pastorali.*

*Si tratta di interviste che vanno dal 2006 al 2013, prima di estraniarsi dal mondo e di immergersi in un profondo e prolungato silenzio.*

*Quasi un "testamento" offerto a catecheti e catechisti.*

### L'educazione alla fede<sup>1</sup>

Un punto fermo nella riflessione catechetica odierna è la legittimità di metodologie molto diverse nell'esercizio dell'educazione della fede. E d'altra parte, sappiamo che sono tante e tanto diverse le esigenze e le situazioni dei giovani, che riesce impossibile voler determinare a priori una strategia da seguire. Se mai, si possono suggerire alcune indicazioni, alcune tendenze attualmente più emergenti, delle istanze che si fanno sentire oggi come particolarmente urgenti nell'ambito pastorale e catechetico. È in questo senso che si possono ricavare degli spunti, attingendo a due principali fonti ispiratrici: la riflessione catechetica generale e, più specificatamente, la situazione giovanile in particolare.

*In riferimento alla prima fonte, la riflessione ed esperienza catechetica di oggi, insieme all'intuizione dei più lucidi osservatori del problema, permettono di formulare alcune esigenze fondamentali della comunicazione catechetica nel mondo d'oggi:*

*- La necessità di promuovere in tutti, anche nei giovani, una fede personalizzata e libera. Non possiamo fare affidamento su una fede e appartenenza ecclesiale deri-*

---

<sup>1</sup> *Pastorale giovanile e catechesi. Intervista a Emilio Alberich (a cura di G. De Nicolò), in «Note di Pastorale giovanile» 40 (2006) 3, 4-13.*

vate dalla tradizione, dalla famiglia o dall'identità etnica. Non possiamo accontentarci di avere giovani come quello che, nella ricerca sulla esperienza religiosa dei giovani di qualche anno fa, diceva: «Io sono cattolico perché sono nato in Italia». Ecco, sarà decisivo che l'assunzione e la crescita nella fede siano legate a una scelta personale e maturata nella libertà. Questo suppone una prospettiva catechetica chiaramente evangelizzatrice, al servizio di una scelta libera, e maturante, in funzione di una fede adulta.

- La riscoperta dell'*iniziazione* come processo normale e necessario di accesso alla fede. Come ribadisce con forza il Direttorio catechistico generale del 1997 (DGC 63-67), la catechesi oggi deve essere soprattutto catechesi di iniziazione, inserita quindi in un processo di conversione e di approfondimento dell'opzione di fede. Di qui l'urgenza del primo annuncio e l'importanza almeno di una doppia scelta preferenziale: per il catecumenato, in tutte le sue forme, e per la comunità adulta, che dovrà avere un ruolo di primo ordine anche nel lavoro con i giovani. Sono tutte esigenze che fanno intravedere le profonde trasformazioni a cui è chiamata oggi la catechesi, se vuole rispondere alle sfide di un mondo profondamente cambiato.

- La cura della *significatività del messaggio* che vogliamo trasmettere. Più che la verità è importante la significatività: più che l'integrità e l'esattezza delle conoscenze religiose, sarà essenziale garantire il carattere esistenziale e significativo del messaggio catechistico, che deve apparire ad ognuno come risposta e fonte di senso di fronte alle proprie aspirazioni e interrogativi vitali. A questo riguardo non trovo di meglio che riportare l'espressione del n. 52 del Documento di Base della catechesi italiana: «Il rinnovamento della catechesi», che contiene tutto un programma per affermare l'importanza della significatività. Là si dice che, nella catechesi, «la Parola di Dio deve apparire ad ognuno come un'apertura ai propri problemi, una risposta alle proprie domande, un allargamento ai propri valori ed insieme la soddisfazione apporata alle più profonde aspirazioni».

- In questo contesto riveste un'urgenza del tutto particolare lo sforzo per operare una coraggiosa e vera *inculturazione della fede cristiana*. Sappiamo bene che la separazione tra fede e cultura è il «dramma della nostra epoca» (EN 20), che investe anche fortemente il mondo delle esperienze religiose giovanili. Si impone perciò il compito non facile di un dialogo coraggioso e intelligente tra fede cristiana ed esigenze della cultura moderna. Anche per la comunicazione della fede ai giovani si sente oggi la necessità di una ricomprensione della fede in termini teologicamente aggiornati, esistenzialmente significativi, accettabili culturalmente, coerenti e stimolanti nella prospettiva etica. Per fare alcuni riferimenti più concreti, penso che tra i nuclei tematici più bisognosi di venire riformulati e riscoperti in una nuova luce ci siano questi: l'immagine di Dio, la figura e significato di Gesù Cristo, il concetto di salvezza, l'immagine della Chiesa, il volto rinnovato dell'etica cristiana. Spesso questi temi e questi termini, come tanti altri appartenenti al patrimonio tradizionale della fede, veicolano contenuti che ai giovani appaiono logori, alienanti, senza significato valido per la vita, del tutto inadeguati per gli uomini e donne del nostro tempo.

- La cura della *comunicazione* e del linguaggio. Essendo la catechesi un processo essenzialmente comunicativo, diventa fondamentale la preoccupazione per garantire, nel lavoro con i giovani, la qualità comunicativa e per rispettare le regole e l'etica della comunicazione. E al centro di questa problematica rimane sempre il tema del linguaggio e dei linguaggi della catechesi, un problema che tocca il cuore della comunicazione catechistica e che rimane ancora ben lontano dall'essere risolto. Tra



l'altro è viva oggi la sensibilità per la promozione di una pluralità di linguaggi nella catechesi, superando la tradizionale unilateralità del linguaggio espositivo e dottrinale e valorizzando il ricorso ai linguaggi non verbali: l'immagine, il suono, il rito, il simbolo, l'espressione corporale, ecc.

A tutte queste istanze, di per sé comuni a tutte le forme di educazione della fede, possiamo aggiungere alcune che mi sembrano specificamente *legate alle esigenze e alla sensibilità della condizione giovanile*:

- Il primato indiscutibile della *via esperienziale*. La dimensione esperienziale, propria di ogni catechesi, appare essenziale quando si tratta dei ragazzi e dei giovani. E ciò risponde pure a una spiccata caratteristica dei giovani stessi, che considerano credibili le realtà che sono oggetto di esperienza. In termini generali, si può dire che per i giovani di oggi vale ciò che consta per esperienza, ciò che può essere verificato nell'esperienza. Questo comporta certamente anche conseguenze negative, in quanto squalifica in partenza il valore della verità, del ragionamento, il peso della storia, l'argomento di autorità. Ma d'altra parte assicura la credibilità e il valore della fede esperienziale, che nel nostro tempo appare condizione essenziale di un atteggiamento convincente di fede. Oggi non sembra possibile annunciare Cristo come salvatore del mondo se non si vive un'autentica esperienza di salvezza. Non appare credibile un invito alla fede nella Chiesa se non è accompagnato da un'autentica esperienza convincente di Chiesa.

- Di qui anche l'importanza insostituibile della *testimonianza*. Lo sappiamo bene: non basta dire o insegnare, non basta ribadire le verità della fede o fornire conoscenze, è molto più importante ciò che viene testimoniato di ciò che viene insegnato. Senza negare l'importanza dell'insegnamento, va sottolineato che nella catechesi si tratta soprattutto di raccontare, di comunicare e far vivere esperienze maturanti di fede. È una catechesi che predilige decisamente il linguaggio narrativo, simbolico e testimoniale, vale a dire, i linguaggi più adatti alla comunicazione e risveglio dell'esperienza religiosa. E questo nel contesto di una pedagogia dove il clima relazionale deve avere il primato sui contenuti stessi che vengono trasmessi.

- Il *gruppo giovanile* come spazio educativo. Si sa che i giovani ricordano sempre e rimangono segnati in qualche modo dalle esperienze positive e gratificanti di gruppi vivi, campi-scuola, oratori, associazioni, ecc. Sembra difficile immaginare un'educazione della fede nel mondo d'oggi al di fuori di una forte, positiva e coinvolgente esperienza di gruppo. Solo il gruppo appare in grado di assicurare il coinvolgimento personale razionale-emotivo e i processi di identificazione necessari per l'appropriazione personale di convinzioni, atteggiamenti e comportamenti in senso cristiano.

- *Esperienze forti di condivisione e di solidarietà*. Oltre al contributo essenziale del gruppo giovanile, la dinamica pedagogica di un autentico itinerario di educazione alla fede con i giovani richiede anche normalmente la presenza di esperienze forti, coinvolgenti, di condivisione e di solidarietà, possibilmente con la partecipazione di altri giovani. In questi casi il potenziale maturante del gruppo si rinforza grazie alla densità e alla qualità impattante dell'esperienza vissuta insieme. Pensiamo a certe note e forti esperienze, come per esempio: le Giornate Mondiali della Gioventù, i raduni di Taizé, le Pasque giovanili, i pellegrinaggi a Loreto, a Czestochowa, a Santiago de Compostela, ad Assisi, ecc., o anche quelle più consistenti e impegnative del volontariato. Oppure pensiamo a momenti particolari e locali vissuti insieme, come i campi-scuola, le attività oratoriane, il centro giovanile, ecc. Se questi luoghi e atti-

vità riescono ad assicurare momenti di intensa condivisione esperienziale, essi possono raggiungere anche la densità e la portata di vere esperienze iniziatiche, capaci di segnare e trasformare, anche in modo duraturo, la vita dei giovani.

- *L'inserimento vitale nella più vasta comunità cristiana.* Nelle sue diverse espressioni ecclesiali (parrocchia, associazione, comunità di base, comunità diocesana, ecc.), la comunità è considerata oggi il luogo per eccellenza e necessario della catechesi, là dove diventa possibile un'autentica esperienza di vita cristiana nella fraternità vissuta e nell'approfondimento della fede. E in questo contesto penso che sia importante oggi insistere molto sulla necessità di un dialogo serio e di un rapporto educativo efficace tra giovani e adulti, con lo sforzo per superare una situazione allarmante di distanza generazionale, di "silenzio e latitanza educativa" da parte degli adulti, con tante conseguenze deleterie sul versante pedagogico e pastorale.

- Sono convinto, oggi più che mai, della necessità del *dialogo tra generazioni* in chiave di efficacia educativa ed evangelizzatrice, perché i giovani hanno bisogno degli adulti, così come gli adulti hanno bisogno dei giovani. I giovani senza il riferimento al mondo degli adulti rischiano di perdere il senso della realtà e dei problemi veri della vita. Gli adulti, senza un vero dialogo con i giovani, si chiudono inevitabilmente nel proprio recinto generazionale e nella nostalgia di presunti tempi passati migliori, dimostrando di non comprendere né i giovani né il dinamismo trasformatore del mondo attuale.

E credo che, nonostante le apparenze, sia grande il bisogno che sentono oggi i giovani dell'incontro educativo con gli adulti e il ricordo positivo che hanno di adulti significativi (genitori, sacerdoti, catechisti, insegnanti). L'adulto oggi, è stato detto, non deve più chiedere permesso ai giovani per incontrarli e dialogare con loro. Questo però esige qualità di rapporto e atteggiamenti adeguati da parte degli adulti: non autoritari o impositivi, ma in clima di vero dialogo, come chi si sente in cammino, "disarmato" anche di fronte ai giovani. Sono rilievi che sottolineano l'urgenza di recuperare il coraggio educativo. Sono note le gravi conseguenze di un atteggiamento di rinuncia e di latitanza educativa da parte di tanti adulti. Questa è senza dubbio una delle più gravi cause del disorientamento, della mancanza di valori, della crisi di senso di tanti giovani d'oggi. E in questo contesto emerge con chiarezza l'importanza degli ambienti comunitari, il ruolo della famiglia e della scuola, nonché la necessità di un comportamento dialogante e problematizzante nei confronti del vasto e decisivo mondo della società mediatica.

#### *Istanze per un autentico cammino di fede*

I problemi qui enunciati sono tanti e tanto complessi, e tanti sono anche gli aspetti coinvolti per un tentativo di risposta. Al centro vedo due temi di grande attualità e considerati prioritari in una prospettiva di evangelizzazione. Sono concretamente: *l'urgenza del primo annuncio* e la revisione coraggiosa del *processo di iniziazione cristiana*.

Il "primo annuncio", perché i processi di socializzazione religiosa si sono inceppati e non è più possibile supporre la fede delle persone nella nostra azione pastorale; la revisione poi dell'"iniziazione cristiana", dal momento che la formula tradizionale non funziona più. Paradossalmente, il processo di iniziazione cristiana è diventato, per la stragrande maggioranza dei ragazzi, processo "di conclusione", che non "inizia" ma appunto "conclude" una serie di pratiche religiose legate alla fanciullezza.

Alcune delle istanze si trovano già nella linea di risposta a questi problemi. Così per esempio: la scelta della via esperienziale, la ricerca di significatività e di nuovi linguaggi della fede, la testimonianza personale e di gruppo, il coinvolgimento comunitario, ecc. Nel lavoro pastorale con i giovani è possibile trovare certamente tante possibilità di primo annuncio e tanti stimoli per un percorso iniziatico efficace. Penso però che sia necessario anche qui, come è stato detto per tutto il lavoro pastorale, una vera “conversione pastorale” degli operatori e delle comunità, affinché tutto venga impostato in chiave di vera evangelizzazione.

Più concretamente, all'interno di questa prospettiva, vorrei sottolineare due esigenze che mi sembrano particolarmente significative in ordine all'evangelizzazione e all'educazione della fede nel mondo giovanile:

- *La riscoperta dell'esperienza religiosa.* In un vero processo iniziatico è essenziale l'impegno per il risveglio e l'apertura all'esperienza religiosa, condizione indispensabile per un discorso significativo di crescita nella fede. In una società che sembra voler impedire qualsiasi sforzo di riflessione e di approfondimento è importante aiutare i ragazzi a riscoprire il senso dello stupore, dell'invocazione, del mistero della vita. Elementi di base su cui puntare sono la ricerca di senso, l'apertura alla trascendenza, la sensibilità verso la serietà e la qualità della vita. Sarà importante in questo senso saper prestare attenzione al “brusio degli angeli” (P. Berger) percepibile nelle pieghe della nostra vita e della nostra società.

Si intravede qui la difficoltà del compito educativo di fronte alla frequente situazione di ‘tabula rasa’ religiosa di tanti ragazzi e giovani presenti nei nostri ambienti. Non è facile riuscire a superare e scavalcare alcuni ostacoli tipici della mentalità postmoderna: la frammentazione, il presentismo, la provvisorietà, la superficialità, la cultura del “divertimento”. Tante sono le difficoltà che condizionano e impediscono il riconoscimento della trascendenza e l'apertura al senso del religioso.

Sappiamo anche che, come reazione alle ristrettezze della razionalità, la cultura postmoderna spinge i giovani al culto del sentimento, della dimensione vitale ed emotiva, al desiderio di sentire e di sperimentare piuttosto che di ragionare. Di qui la necessità di educare anche a pensare e a riflettere, a saper integrare ragione e sentimento, razionalità e contemplazione. Vanno in questo senso stimolati gli aspetti esperienziali della fede, il significato del silenzio, l'incontro personale con Dio, l'atteggiamento sincero della conversione. I giovani sentono fortemente il bisogno di essere colpiti e mossi da autentiche testimonianze di vita.

- *Annunciare Gesù Cristo ai giovani:* il coraggio della proposta. Un'altra istanza riguarda il coraggio della proposta cristiana. Non si deve aver paura di annunciare esplicitamente la buona novella di Gesù Cristo ai giovani del nostro tempo. Non è necessario aspettare sempre che la domanda venga formulata dai giovani stessi per decidere, soltanto dopo, di darvi risposta. In un contesto culturale e sociale di pluralismo e di libertà religiosa deve apparire del tutto normale che la proposta cristiana possa essere offerta alla libera scelta di tutti.

Certo, l'annuncio cristiano non deve mai presentarsi in forma di imposizione o, meno ancora, di indottrinamento o proselitismo. Va fatto invece nello stile della testimonianza, dell'invito, della proposta: “vieni e vedrai”. Ma allo stesso tempo sarà formulato con decisione e chiarezza, come chiave di lettura del senso della vita, segreto di riuscita e di felicità, fonte di speranza.

### *Opzioni per il futuro*

Opzioni da assumere di fronte al fenomeno della disaffezione dei giovani nei confronti della Chiesa e della fede.

- Anzitutto nella *ricerca di un nuovo modello di cristiano*. Alcuni preferiscono parlare di ricerca di una nuova identità, di bisogno di una nuova spiritualità cristiana, della necessità che il cristiano del futuro sia un "mistico", secondo la nota espressione fatta sua da Karl Rahner. Alla base di tutto c'è la constatazione che è in crisi il modello tradizionale di cristiano, il modo abituale di vivere il cristianesimo, che è diventato per tanti uomini e donne di oggi, e più ancora per tanti giovani, insopportabile, o almeno privo di senso, in-significante. Il cristiano ipotizzato come modello convincente dovrà avere un nuovo rapporto con la fede, con la Chiesa, con la cultura, con la società. Per usare una formula riassuntiva a me cara, direi che si deve presentare soprattutto come "credente impegnato", là dove prima appariva prevalentemente come "fedele praticante".

- Si è inoltre alla ricerca di un *nuovo tipo di comunità cristiana*, spazio di fraternità vissuta e di parola liberata, a misura umana, capace di rapporti umani veri. Di qui l'anelito verso una ricomposizione del tessuto comunitario della Chiesa, generalmente nella forma di comunità piccole, comunità dal volto umano. Si parla di parrocchie e di diocesi come "comunità di comunità". Ma siamo lontani dall'aver trovato le soluzioni giuste: nel pullulare attuale di molti gruppi e movimenti comunitari sono frequenti le tendenze "settarie", le tensioni e lacerazioni dell'unità.

- Si impone poi la promozione di un *nuovo progetto di Chiesa*. Di fronte alla generale crisi di credibilità dell'istituzione ecclesiale e alla disaffezione nei confronti della Chiesa, si chiede con insistenza una riforma in profondità dell'istituzione e l'assunzione coraggiosa della prospettiva ecclesiologicala del Vaticano II.

- Il volto della Chiesa auspicata presenta alcuni tratti caratteristici: primato della fraternità e della comunione, atteggiamento disinteressato di servizio del Regno nel mondo, opzione preferenziale per i poveri, coraggiosa riforma istituzionale e superamento della pesantezza clericale, riconoscimento delle chiese particolari e dei carismi laicali, superamento delle discriminazioni intra-ecclesiali, specialmente nei confronti dei laici e delle donne, ecc.

È in questa linea che, penso, bisogna anche nel lavoro con i giovani delineare bene l'orizzonte ecclesiologicalo verso il quale si è orientati, con la scelta consapevole di un progetto di Chiesa stimolante e convincente per i cristiani di oggi. Perché se è vero che ogni processo di educazione della fede deve promuovere la fedeltà alla Chiesa, non si deve dimenticare che questa fedeltà non riguarda soltanto la Chiesa del passato e del presente - la Chiesa cioè così come è stata e così come oggi è -, ma *anche la Chiesa del futuro*, vale a dire, come deve essere, come può essere desiderata e sognata da quanti vi appartengono e la vogliono più vicina all'ideale evangelico.

## La catechesi del futuro<sup>2</sup>

Non è facile riassumere in poche parole i tratti della catechesi del futuro, anche perché non è possibile averne un quadro sicuro e completo. Certo, si può dire che oggi una convinzione emerge con forza nell'ambito della riflessione catechetica: che cioè non è più sufficiente il paradigma "tridentino" della catechesi come insegnamento e che dobbiamo trovare decisamente un *nuovo paradigma catechetico*. E di questo paradigma possiamo almeno elencare alcune chiare linee di tendenza:

- Catechesi *evangelizzatrice*. In quanto "momento essenziale del processo evangelizzatore" (DGC 63-64), la catechesi deve puntare decisamente a promuovere dei veri credenti, dalla fede personalizzata, suscitando la conversione.

- Catechesi *d'iniziazione*. Di fronte all'evidente crisi del processo tradizionale di iniziazione cristiana, diventato per molti processo "di conclusione", è assolutamente urgente ritrovare la pratica di veri processi iniziatici. Di qui l'attualità di due funzioni da tempo dimenticate: il *primo annuncio* e il *catecumenato battesimale*, oggi sulla bocca di tutti.

- Catechesi per *adulti* e "*adulta*". Ormai siamo tutti convinti: alla tradizionale preferenza per i fanciulli e adolescenti, la catechesi deve puntare oggi al mondo degli adulti, per di più in forma "*adulta*", vale a dire, con pieno rispetto e attenzione alla condizione ed esigenze degli adulti del nostro tempo.

- Catechesi aperta, permanente, sempre "*in cammino*". È ciò che gli amici francesi e belgi chiamano catechesi "*de cheminement*", catechesi permanente della comunità cristiana, aperta a tutti.

- Catechesi pienamente inserita nel *progetto pastorale* globale. Soprattutto si vuole integrare di più l'esercizio della catechesi nell'ambito della liturgia e della pratica della carità e dell'impegno promozionale.

- Catechesi che punta decisamente sulla *comunità* e sulla *famiglia*. Sono due riferimenti considerati oggi indispensabili; la comunità, perché costituisce la condizione, il luogo per eccellenza, il soggetto, l'oggetto e la meta di ogni vera catechesi; la famiglia, perché, nonostante le sue crisi e difficoltà, continua ad essere una risorsa importantissima e insostituibile per ogni educazione, sia umana che religiosa.

- Pedagogia della *creatività* e pluralità di *linguaggi*. Sono due aspetti che il nostro tempo considera necessari e di grande efficacia.

- Catechesi *inculturata*. Per superare la tragica separazione tra fede e cultura (Il dramma del nostro tempo, secondo Paolo VI, EN 20) che rende il messaggio cristiano, agli occhi di molti, incomprensibile, estraneo e per niente interessante.

- Catechesi aperta al dialogo *ecumenico*, *interreligioso* e *interculturale*. Nel contesto attuale di pluralismo culturale e religioso è importante adottare uno stile di sincero dialogo e di apertura a tutto ciò che di positivo c'è nelle diverse posizioni, superando il tradizionale atteggiamento di diffidenza verso l'alterità, verso chi non la pensa come noi.

---

<sup>2</sup> G. Ruta, *La catechesi in Europa tra passato, presente e futuro*. Intervista a Emilio Alberich et al., in A. Romano (a cura), *Catechesi e catechetica per la fedeltà a Dio e all'uomo. Studi in memoria del prof. Don Giovanni Cravotta*, Cooperativa San Tommaso - Elledici, Messina- Leumann (TO) 2008, 263-297, qui 279-280, 282-283, 289-290, 294



### *Possibilità di nuovi linguaggi per un'efficace inculturazione della fede*

Non solo vi sono possibilità: c'è una vera necessità. Il problema del linguaggio, nella comunicazione della fede, è uno dei più sentiti e urgenti. Risulta troppo stridente lo sfasamento e l'estraneità, per i nostri contemporanei, delle forme tradizionali con cui viene vissuta ed espressa la fede cristiana. In gran parte, il messaggio della fede si presenta ancora rivestito di categorie e linguaggi propri di altri tempi, accessibile soltanto ai pochi "addetti ai lavori". Ne fanno fede tanti strumenti della catechesi (libri, catechismi, itinerari, ecc.) che, magari pregevoli dal punto di vista teologico, sono del tutto catechisticamente inadeguati, lontani, "in-significanti". Ed è per questo che tanta catechesi non comunica, non trasmette, rimane inefficace.

Il problema del linguaggio è alquanto complesso. Si tratta di passare dalla trasmissione di un contenuto inteso come "deposito cristallizzato" alla comunicazione di un messaggio incarnato e inculturato nella storia. Al posto di un contenuto pensato come qualcosa di immutabile, di a-storico, impermeabile alle vicissitudini del tempo, va onorata la dimensione *storica* della rivelazione e gli sforzi di incarnazione o "*inculturazione della fede*", nei diversi contesti culturali dei popoli.

Certo, da una parte ci sono sempre, nell'esercizio della catechesi, i linguaggi della tradizione ecclesiale, che non possono essere lasciati da parte. Primo fra tutti il linguaggio *biblico*, punto di riferimento essenziale per la comunicazione della fede. In questo caso il rispetto per questi linguaggi della tradizione esige che vengano mediati da opportune metodologie di interpretazione. Ma poi si apre l'ampio spazio dei linguaggi attuali, quelli con i quali comunicano i nostri contemporanei, e qui è importante avere il coraggio della riformulazione del messaggio cristiano in forme espressive parlanti, intelligibili, comunicative. È il grande compito della "*inculturazione*" della fede e della necessaria revisione delle *rappresentazioni* religiose, compito imprescindibile ma ancora tanto lontano dall'aver fatto il cammino che le attuali sfide chiedono.

E poi c'è il mondo affascinante dei nuovi linguaggi della cultura *mediatica* e *informatica* (musica, cinema, TV, video, internet, ecc.). Qui si aprono tante possibilità, ma ci vuole anche tanta professionalità e capacità di discernimento per un uso catechisticamente adeguato di questi linguaggi e strumenti. E sappiamo che non si tratta soltanto di "strumenti": è tutta una *nuova cultura* con la quale si deve confrontare il messaggio della fede. E d'altra parte, sono pure noti i rischi e connotazioni negative di cui sono portatrici le nuove tecnologie della comunicazione, e non si deve cedere alla tentazione di trovare in esse facili ricette per la trasmissione della fede cristiana.

### *Formazione dei catechisti e degli operatori pastorali*

Sulla figura del catechista e sulla sua formazione ci sono oggi alcune istanze abbastanza condivise. Anzitutto, tenendo presente la ben conosciuta triade delle competenze, l'essere, il sapere e il saper fare, penso che il primato venga dato senz'altro alla prima: all'*essere* del catechista, alla sua fisionomia umana e spirituale. Abbiamo assoluto bisogno di catechisti che si presentino soprattutto come uomini e donne convincenti e riusciti, in quanto persone e in quanto cristiani. Uomini e donne dalla fede personalizzata e matura, cristiani convinti, ma che allo stesso tempo siano uomini e donne del nostro tempo, umanamente e professionalmente convincenti.

Abbiamo bisogno di persone attraenti, veri testimoni della fede che destino ammirazione e possano provocare dei processi di identificazione: "ah, così sì; questo mi convince, mi piacerebbe essere come lei o come lui"! Questo profilo del catechista appare tanto più necessario, oggi, perché si sente il bisogno di poter mettere in atto

dei veri processi iniziatici, di realizzare autentiche catechesi “d’iniziazione”. E per questo appare indispensabile una pedagogia del contagio, dell’osmosi, dell’immersione, che ha come riferimento essenziale persone capaci di scatenare tali processi.

Per ciò che concerne poi il “saper fare”, penso che l’insistenza più forte riguardi la condizione di *accompagnatore*, propria del catechista e, soprattutto, la sua *personalità relazionale*, il tratto cioè che lo rende capace di rapporti profondi, di far sentire tutti a proprio agio, di saper rimanere nell’ombra, per valorizzare al massimo le qualità e competenze delle persone con cui è in contatto.

Aggiungerei ancora due importanti sottolineature. Da una parte, la necessità di potenziare e valorizzare il più possibile la valenza catechistica della *comunità* e della *famiglia*, come luoghi e soggetti principali della catechesi. Abbiamo bisogno assoluto di comunità e famiglie veramente catechizzanti, spazi vivi che trasmettano, anche solo con la loro azione e la loro presenza, il profumo della fede. E a questo riguardo sarà importante superare la mentalità che pensa sempre la catechesi come azione propria di specialisti, di alcune persone singole a ciò deputate.

L’altra grande istanza riguarda l’importanza della *formazione*, a tutti i livelli. Nonostante tanti lodevoli sforzi, bisogna riconoscere che la formazione dei catechisti, in generale, lascia molto a desiderare. Ci sono troppi catechisti lasciati a se stessi, non seguiti, non riconosciuti a dovere per il loro generoso lavoro. Una convinzione emerge oggi con forza: puntare decisamente sulla formazione rende sempre, è uno degli investimenti più proficui e vantaggiosi.

#### *Futuro della catechetica nella comunità scientifica ed ecclesiale*

Purtroppo la catechetica, come del resto la teologia pastorale, continua ad essere il parente povero nel concerto delle scienze teologiche. La teologia pastorale, con tutte le sue branche (catechetica, omiletica, pastorale liturgica, ecc.) appare squalificata in partenza, per il fatto di essere una scienza “pratica”, e viene considerata da molti come una semplice appendice della teologia sistematica, ridotta in fondo ad esserne applicazione pratica, che si ottiene facilmente con un po’ di esperienza e di buona volontà.

La conseguenza più vistosa di questa situazione è che si costata un grosso limite nella formazione *pastorale*, e quindi anche *catechetica*, dei nostri seminaristi, sacerdoti, catechisti e operatori pastorali. È troppo frequente osservare l’insufficiente formazione catechetica dei preti, dei parroci, dei vescovi. E ogniqualevolta incontriamo i catechisti troviamo la stessa situazione: essi si lamentano molto spesso per la mancanza di comprensione, di sensibilità e di aggiornamento catechetico dei loro sacerdoti e dei loro vescovi.

Sembra urgente perciò ridare dignità alla teologia pastorale nel suo statuto epistemologico e nel suo significato per la formazione e la pratica dell’attività pastorale. E per quel che riguarda in particolare la catechesi, è importante che la scienza catechetica abbia il riconoscimento che le spetta nell’insieme delle discipline teologiche e pastorali. C’è perciò da augurarsi che la figura del “catecheta”, come colui o colei che approfondisce l’identità della catechesi ed è capace di orientarne l’attuazione, venga onorata per il suo contributo originale al rinnovamento e realizzazione efficace di quell’importante funzione ecclesiale che è la catechesi.

### Verso una catechesi della Parola<sup>3</sup>

Un nostro compagno scozzese ci raccontava che al tempo della sua fanciullezza in Scozia, i cattolici avevano un'idea molto chiara: «La Bibbia è il libro dei protestanti; il catechismo è il libro dei cattolici».

E per molto tempo è stato proprio così. Per almeno quattro secoli, nell'età moderna, la catechesi è stata dominata dell'uso del "catechismo", come compendio della dottrina cristiana. Poi, felicemente, le cose sono cambiate, e possiamo dire che è finita oramai questa "epoca del catechismo".

Grazie soprattutto al rinnovamento catechetico postconciliare, abbiamo vissuto una stagione ricchissima di riscoperta della Scrittura nella catechesi e la presenza di una fioritura impressionante di modelli ed esperienze di catechesi biblica. Si può caratterizzare la novità sperimentata, da questo punto di vista, come il felice passaggio - nella catechesi - "dall'insegnamento della dottrina all'annuncio della Parola".

Sì, la Bibbia è ridiventata libro anche dei cattolici, e possiamo dire con certezza, alla luce dell'esperienza, che la sacra Scrittura è diventata, nella situazione attuale, il "catechismo" preferito e più adoperato nell'attività catechistica, soprattutto tra i giovani e gli adulti.

Oggi il magistero della Chiesa - come l'insieme della riflessione catechetica - riconosce chiaramente il luogo assolutamente centrale della sacra Scrittura nell'esercizio dell'azione catechistica. Di nuovo la Bibbia, dopo tanti anni di forzato esilio, è chiamata ad occupare il posto primordiale che le spetta (DV 21; DGC 96; 127). È questo oramai un dato costante nei principali documenti del magistero catechistico, che considerano la Bibbia come "libro per eccellenza" della catechesi, cui si aggiungono come complemento i testi catechistici, e come fonte principale della "pedagogia dell'iniziazione" (Conférence des Évêques de France, *Texte national pour l'orientation de la catéchèse en France et principes d'organisation*, 3, 3.3).

La Bibbia è proclamata effettivamente l'"anima" e il "libro per eccellenza della catechesi" (RdC 105), molto più che un semplice sussidio: «La spiegazione della Parola di Dio nella catechesi [...] ha come fonte primaria la sacra Scrittura, che, spiegata nel contesto della Tradizione, fornisce il punto di partenza, il fondamento e la norma dell'insegnamento catechetico» (Pontificia Commissione Biblica, *L'interpretazione della Bibbia nella Chiesa*, IV C 3).

Ed è bello constatare che, all'interno della sacra Scrittura, viene riconosciuta un'importanza del tutto eccezionale al testo e alla testimonianza dei Vangeli che, narrando la vita e il mistero di Gesù e avendo essi stessi una vera e propria "struttura catechetica" (DGC 98), vanno considerati a ragione "il primo libro di catechesi dalle origini della Chiesa" (CNBB, *Diretório Nacional de Catequese*, 107).

#### *La fioritura di forme e modelli di catechesi biblica*

Oggi possiamo constatare come felicemente cresce dovunque la domanda di una catechesi impregnata di contenuti biblici. La sacra Scrittura continua ad attirare molte persone, desiderose di trovarvi un messaggio di salvezza e una risposta soddisfacente alle questioni vitali dall'esistenza. Non manca molte volte il desiderio di

<sup>3</sup> E. Alberich, *La Bibbia nella catechesi: evocazioni e promesse di una riscoperta*, in Istituto di Catechetica - C. Pastore (a cura), "Viva ed efficace è la Parola di Dio" (Eb 4,12). *Linee per l'animazione biblica della pastorale*, Elledici, Leumann (TO) 2010, 299-303, qui 301-303

approfondire il rapporto tra cultura e fede, tra scienza e fede, o si vede affiorare l'interesse per le tante ricadute della Bibbia sulla storia dell'arte e della cultura, o la preoccupazione educativa per la trasmissione del messaggio cristiano ai propri figli.

Uno sguardo alla panoramica oggi esistente delle esperienze catechistiche vede l'affermarsi di tante forme svariate di lettura popolare della Bibbia e di modelli semplici o molto elaborati di catechesi biblica. Alcuni di questi modelli godono ormai di fama internazionale, come sono gli "incontri biblici" dell'olandese-brasiliano Carlos Mesters o il metodo dei sette gradini o tappe (*The seven steps*) o della condivisione biblica (*Bible Sharing*) che, a partire dall'Istituto di Pastorale di Lumko (Sudafrica) si sono diffusi in diversi paesi.

Le motivazioni dell'interesse per la Bibbia possono essere tante, molto diverse. Nell'esperienza quotidiana troviamo a volte espressioni del tipo: "vorrei conoscere meglio la Bibbia per capire meglio la mia fede", "vorrei sapere come rispondere alle mie domande", "sento il bisogno di approfondire la mia fede", "vorrei capire meglio ciò che da piccolo mi hanno insegnato nella catechesi", e simili. Oppure la domanda di formazione biblica nasconde altre aspettative, come per esempio, il bisogno di condividere la propria fede con altre persone. In definitiva, c'è nel fondo il desiderio e la necessità di un certo approfondimento della fede, il che permette sviluppare vere forme di catechesi in chiave biblica.

L'approccio alla Bibbia è certamente diverso a seconda delle disposizioni delle persone: alcune conservano un legame vivo con la vita cristiana, mentre altre se ne sono allontanate. Alcune permettono un itinerario progressivo e armonico al testo sacro, anche se spesso c'è il rischio di un rifiuto delle forme più aggiornate di lettura biblica in nome delle letture tradizionali ereditate dal passato. Sarà necessario allora saper presentare il messaggio biblico in una nuova luce, invitando ad accettare nuovi criteri di interpretazione. Diversa è la situazione delle persone in ricerca, delle persone motivate che amano confrontarsi con stili alternativi di vita e con nuove proposte di significato.

È interessante notare come qualsiasi avvicinamento ai testi biblici, nuovo o tradizionale, suscita sempre dei ricordi e associazioni (positive o negative) che provocano proiezioni legate alle attese, bisogni e possibili resistenze. Tenuto conto inoltre della maturazione umana e cristiana dei diversi destinatari, la grande sfida della catechesi biblica si trova proprio qui: nella capacità di dare risposte alle concrete domande ed esigenze emergenti delle persone. Sarà importante in questo senso che la catechesi biblica faccia perno sulla valenza esistenziale della Bibbia, facendo in modo che l'esperienza vitale delle persone vi trovi una risposta convincente e sappia integrare il messaggio biblico con le proprie aspettative e domande esistenziali.

#### Necesidad de una renovación de la realidad eclesial y pastoral<sup>4</sup>

A través de la experiencia, y teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en que vivimos, veo cada vez con más claridad la necesidad de una renovación profunda de la realidad eclesial y pastoral. En particular, creo que es necesario repensar en términos nuevos algunas realidades fundamentales de la tarea pastoral, como son las figuras del cristiano, de la comunidad cristiana y de la Iglesia. Concretamente:

<sup>4</sup> Consejo de Redacción - J.M. Pérez Navarro, *Entrevista a Emilio Alberich*, in «Sinite» 54 (2013) 164, 569-578, qui 573-578.

me parece urgente superar la figura tradicional del cristiano como “fiel practicante”, para concebir y promover un nuevo modelo de cristiano, como “creyente comprometido” que pone en el centro de su misión la fe y el compromiso en la sociedad. Será necesario también forjar un nuevo estilo de comunidad cristiana, que posea y viva las características típicas de una verdadera comunidad. Y, sobre todo, se impone la búsqueda y realización de un nuevo modelo de Iglesia, aceptando finalmente y actuando las pautas de la eclesiología renovada del Concilio Vaticano II.

Y por lo que se refiere a los documentos oficiales del Magisterio catequético de la Iglesia, tanto universal (Directorio catequístico general, *Evangelii Nuntiandi*, *Catechesi tradendae*, Directorio general para la catequesis), como particular (de los distintos Episcopados, creo que se puede afirmar que – por lo general – están bien elaborados, son estimulantes y nos preceden en el impulso hacia una renovación seria de la teoría y praxis de la catequesis. Tenemos que reconocer que, a este respecto, el magisterio eclesial va muy por delante de la mentalidad y praxis concreta de la catequesis.

Y por lo que se refiere a los últimos años, es de gran importancia la campaña pastoral por la “nueva evangelización lanzada por el Papa, que constituye hoy por hoy el ideal pastoral en la misión de toda la Iglesia. En relación con la catequesis, todo esto se traduce en un compromiso de gran envergadura, que aglutina y centra en estos momentos la preocupación de los catequetas: la búsqueda de un “nuevo paradigma” de la catequesis. Algunas características de esta nueva configuración de la catequesis, de este “nuevo paradigma” catequético, son entre otros:

- Catequesis eminentemente evangelizadora. La catequesis, en su condición de “momento esencial del proceso evangelizador” (DGC 63-64), no podrá limitarse a fomentar el modelo tradicional del “buen cristiano” o del “fiel practicante”, sino que se verá emplazado a promover ante todo verdaderos creyentes, de la fe personalizada, suscitando la conversión, la opción por el Evangelio, la decisión y la alegría de ser cristianos. Hoy se suele decir que necesitamos pasar “de la herencia a la proposición”, superando los rasgos típicos de la situación tradicional de “cristiandad”.

- Catequesis “al servicio de la iniciación cristiana” (DGC 65-68) a la prioridad de la enseñanza doctrinal (primacía del “saber” de la fe), sucede el descubrimiento de la importancia insustituible del proceso iniciático (prioridad del “ser” creyente). Esto implica normalmente la preferencia por una pedagogía de la “inmersión” del “contagio”, de la “ósmosis”. Es de esperar que – a través de esta nueva mentalidad y metodología – logremos superar la actual situación inaceptable de una praxis de iniciación que – de hecho – se ha convertido en proceso de conclusión. Concretamente, para muchos la primera comunión se ha convertido en “la última comunión”, y de la confirmación se dice que es “el sacramento del adiós”, “el último sacramento”.

- Como consecuencia lógica se habla de la urgencia del “primer anuncio” de la fe cristiana y del catecumenado bautismal como instrumento de iniciación o reiniciación en la fe. En esta línea, la opción por el catecumenado de adultos constituye hoy un imperativo prioritario.

- Catequesis sobre todo de adultos y “adulta”. De la tradicional catequesis infantil e infantilizante se debe pasar decididamente a la catequesis de adultos y “adulta”. Es decir, no sólo se debe dirigir la atención, preferentemente, al mundo de los adultos: es importante que la catequesis sea también “adulta”, o sea, atenta a la



características y exigencias de los adultos de hoy. No tendría ningún sentido limitarse a extender a los adultos el tipo de catequesis que tradicionalmente se dirige a los niños y adolescentes.

- Catequesis abierta, permanente, en movimiento, concebida como un camino progresivo que apunta hacia el ideal de la maduración de la fe.

- De la catequesis de preparación a los sacramentos hay que pasar a la catequesis como educación de la fe (DGC 84), para superar el callejón sin salida de la pastoral sacramental y salvar la distancia hoy existente entre “demanda” y “oferta” pastoral. A la tradicional orientación “devocional” de la catequesis debe suceder la preocupación primordial por la educación de actitudes de fe y de amor como “liturgia de la vida”. Todo esto implica una revisión a fondo del proceso tradicional de iniciación cristiana, que debe ser repensado y transformado en clave de inspiración catecumenal.

- Catequesis más claramente orientada hacia el signo eclesial de la “diaconía”. De la preocupación por la práctica religiosa, como punto de llegada de la catequesis, se pasa a la prioridad del compromiso, de la capacidad de entrega y servicio a los hermanos, de la disponibilidad a la acción transformadora en la sociedad. En lugar de tender, como ideal pastoral, a la promoción de “fieles practicantes”, se siente ante todo la necesidad de poder contar con “creyentes comprometidos”, enraizados en la fe y abiertos a la acción y al compromiso en el mundo. Dicho con otras palabras, a un talante más bien devocional sucede la preocupación por una catequesis liberadora y comprometida, atenta a la dimensión social e histórica de la fe.

- Catequesis abierta al diálogo interreligioso e intercultural, pasando de la contraposición al diálogo. A una catequesis celosa por la defensa a ultranza de la propia identidad, debe suceder un talante abierto y dialogante, sensible al problema ecuménico y capaz de promover el entendimiento y la convivencia pacífica entre personas de creencias y opiniones diversas.

- La familia tiene que volver a ser un lugar privilegiado de educación en la fe, de despertar religioso y de integración comunitaria de las nuevas generaciones. Esta valoración catequética de la familia (DGC 226-227) debe llevar a superar la posición absentista y pasiva de los padres, que “delegan” en otros la educación religiosa de los hijos. Se trata de ponderar y acrecentar las posibilidades educativas y catequéticas de la familia, en cuanto célula eclesial y lugar privilegiado de educación de la fe, por medio de una catequesis sobre todo experiencial y ocasional.

#### *Convicciones catequéticas y pastorales*

Pienso que necesitamos una renovación profunda, una verdadera “conversión” pastoral y catequética, con un decidido adiós – sin nostalgia- a la pastoral del período de “cristiandad”, que hemos heredado – en la época moderna - con el influjo del Concilio de Trento, para abrirnos a la novedad de una Iglesia “en estado de evangelización”, o de “nueva evangelización”, siguiendo las huellas y la inspiración profética del Concilio Vaticano II, que en gran parte está todavía sin haber sido tomado en serio y sin haber dado sus frutos.

Si tenemos en cuenta la compleja realidad del contexto actual, creo que nos quedan todavía varias cuestiones pendientes, temas y problemas que será necesario encarar en el próximo futuro con mayor determinación: la actuación del primer anuncio o primera evangelización; la revisión decidida y valiente del proceso de iniciación cristiana, que actualmente se encuentra en una situación insostenible de fra-

caso e ineficacia; la restauración del catecumenado de jóvenes y adultos, como función eclesial y estructura necesaria para una auténtica iniciación cristiana; la actuación de formas de re-iniciación en la fe; la potenciación de la catequesis de adultos, como forma principal de la catequesis; un mayor empeño en la formación de los catequistas y operadores pastorales; mejorar la calidad de la formación pastoral y catequética de los futuros sacerdotes.

Si contemplamos el panorama actual de la acción pastoral y - más concretamente - de la formación pastoral de sacerdotes y laicos comprometidos, creo que es justo observar que queda bastante lejos de las necesidades y exigencias de este ámbito operativo eclesial. Hay demasiada improvisación, más buena voluntad que verdadera competencia, mayor sensibilidad por la tradición y la rutina que sensibilidad ante las reales exigencias del hoy social y pastoral.

Tenemos motivos para pensar y desear que cambie la mentalidad en este sector de presencia pastoral, asegurando así una mayor incidencia en el servicio de la Iglesia para la educación de la fe y para la promoción del grandioso proyecto del Reino de Dios.

## EMILIO ALBERICH SOTOMAYOR – IN MEMORIAM

### Bibliografia

a cura di **Corrado Pastore**

Si offre, dopo i precedenti contributi di studio e di ricordo commemorativo, la bibliografia della produzione scientifica di Emilio Alberich Sotomayor, suddivisa in sette aree:

1. Libri, che include la dissertazione dottorale (1.1), i libri di cui è l'autore (1.2), libri in collaborazione (1.3), volumi da lui curati individualmente (1.4) o insieme ad altri autori (1.5), contributi a volumi collettanei (1.6).
2. Articoli di Riviste
3. Articoli in collaborazione
4. Temi in Manuali
5. Voci di Dizionari
6. Interviste a Emilio Alberich
7. Articoli su Emilio Alberich

La rassegna bibliografica segue l'ordine cronologico, dai testi più antichi ai più recenti.

#### 1. Libri

##### 1.1. Dissertazione dottorale

*El misterio de Navidad en el Sacramentario Leoniano. Ensayo de Teología litúrgica*, Facoltà di Teologia, Pontificio Ateneo Salesiano, Torino 1962, pp. 324.

##### 1.2. Libri

*El misterio salvífico de la Encarnación en el primer formulario navideño del sacramentario leoniano*, Excerptum e Dissertatione ad Lauream, Matriti 1964, pp. 54.

*Temi dottrinali nella catechesi. Appunti per il corso di Sintesi della dottrina cattolica in funzione della catechesi*, Pro manuscripto, Istituto di Catechetica, Roma 1966, pp. XXX-100.

*Il mistero della salvezza, contenuto della catechesi. Appunti per il corso di "Sintesi della dottrina cattolica in funzione della catechesi"*, Pro manuscripto, Istituto di Catechetica, Roma 1967, pp. 30.

- La Parola di Dio nella Chiesa. Introduzione teologica ai problemi generali della catechesi*, Pro manuscripto, Istituto di Catechetica, Roma 1967, pp. 50.
- Natura e compiti della catechesi. Appunti per il corso di Catechetica generale*, Pro manuscripto, Istituto di Catechetica, Roma 1970, pp. 142.
- Orientamenti attuali della catechesi*, Quaderni di Pedagogia catechistica A 1, Elledici, Leumann (TO) 1971, pp.168; <sup>2</sup>1973.
- Natura e compiti di una catechesi moderna*, Quaderni di Pedagogia catechistica A 2, Elledici, Leumann (TO), 1972, pp. 176; <sup>2</sup>1974.
- Naturaleza y tareas de la catequesis*, Cuadernos de pedagogía catequística A 2, Ediciones Don Bosco, Madrid 1973, pp. 230.
- Orientaciones actuales de la catequesis*, Ediciones Don Bosco, Madrid 1973, pp. 192.
- Catechetica fondamentale*, ICA, Roma 1977, pp. 52. Pro manuscripto.
- Catechesi e prassi ecclesiale. Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi*, Elledici, Leumann (TO) 1982, pp. 254.
- A catequese na Igreja de hoje*, Editora Salesiana Dom Bosco, São Paulo 1983, pp. 260.
- Catequesis y praxis eclesial. Identidad y dimensiones de la catequesis en la Iglesia de hoy*, CCS, Madrid 1983, pp. 244.
- Kateheza i crkvena proska. Identitet i dimenzije kateheze u danasšnjoj crkvi*, Katehetsi Salezijanski Centar, Zagreb 1986, pp. 224.
- La catechèse dans l'Eglise*, Cerf, Paris 1986, pp. 269.
- Catechesi e prassi ecclesiale. Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi*, Studi e ricerche di catechetica 2, Elledici, Leumann (TO) <sup>2</sup>1990, pp. 254.
- La catequesis en la Iglesia. Elementos de catequesis fundamental*, CCS, Madrid 1991, pp. 256.
- La catechesi della Chiesa. Saggio di catechetica fondamentale*, Studi e ricerche di catechetica 18, Elledici, Leumann (TO) 1992, pp. 288.
- Crkvena kateheza. Rasprava o fundamentalnoj katehetici*, Katehetsi Salezijanski Centar, Zagreb 1999, pp. 294.
- La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2001, pp. 328.
- Kateheza danas. Prirucnik fundamentalne katehetike*, Katehetski Salezijanski Centar, Zagreb 2002, pp 359.
- Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, Editorial CCS, Madrid 2003, pp. 304.
- Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental. Abya-Yala /Ediciones El Horeb*, Quito 2003, pp. 243, <sup>2</sup>2012.
- Katecheza dzisiaj. Podrecznik katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Salezjanske, Warszawa 2003, pp 334.
- Katekesia gaur*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbao 2003, pp. 403.
- Catequese evangelizadora. Manual de catequética fundamental. Adaptação para o Brasil e a América Latina: Luiz Alves de Lima*, Editora Salesiana, São Paulo 2004, pp. 375.
- Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*, Editorial CCS, Madrid <sup>2</sup>2009, pp. 320.
- La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2009 (ristampa), pp. 328.
- Catequistas para una catequesis nueva*, CCS, Madrid 2012, pp. 64.
- Los contenidos en la catequesis*, CCS, Madrid 2012, pp. 96.
- La familia, ¿lugar de educación en la fe?*, PPC, Madrid 2010, pp. 96, <sup>2</sup>2013, <sup>3</sup>2015.
- La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2015 (seconda ristampa), pp. 328.

### 1.3. Libri in collaborazione

- Con BINZ Ambroise, *Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, Studi e ricerche di Catechetica 19, Elledici, Leumann (TO) 1993, pp. 176.
- Catequesis de adultos. Elementos de metodología*, Editorial CCS, Madrid 1994, pp. 176.
- Forme e modelli di catechesi con gli adulti. Esperienze e riflessioni in prospettiva internazionale*, Elledici, Leumann (TO) 1995, pp. 230.
- Formas y modelos de catequesis con adultos. Una panorámica internacional*, Editorial CCS, Madrid 1996, pp. 207.
- Catequese de adultos. Elementos de metodologia*, Editora Salesiana Dom Bosco, São Paulo 1998, pp. 198.
- Adultes et catéchèse. Éléments de méthodologie catéchétique de l'âge adulte*, Novalis-Cerf-Lumen Vitae, Ottawa-Paris-Bruxelles 2000, pp. 253.
- Catequese com adultos. Elementos de metodologia*, Editora Salesiana Dom Bosco, São Paulo 2001, pp. 196.
- Formas e modelos de catequese com adultos. Panorama internacional*, Editora Salesiana, São Paulo 2001, pp. 237.
- Odrasli i kateheza. Elementi katehetske metodologije za odraslu dob*, Ketehetski Salezijanski Centar, Zagreb 2002, pp. 224.
- Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, Elledici, Leumann (TO), Elledici 2004, pp. 216.
- Catequesis de adultos. Elementos de metodología*, Editorial CCS, Madrid 2005, pp. 188.
- Con J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith that transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, pp. 315.
- Con H. DERROITTE e J. VALLABARAJ, *Les fondamentaux de la catéchèse*, Novalis-Lumen Vitae, Montréal-Bruxelles 2006, pp. 390.
- Con L. DRÍMAL, *Katechetika*, Portál, Praha 2008, pp. 216.

### 1.4. Libri a cura

- Educazione morale oggi*, Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma 1983, pp. 234.
- Catechesi e giovani: dai problemi agli orientamenti*, Atti del Convegno di pastorale giovanile di Viterbo (1-3 marzo 1993), Libreria Editrice Murialdo, Roma 1994.
- A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica 50 anni di vita (1953-2003)*, ICa, Roma 2004, pp. 94 (Edizione extra-commerciale).

### 1.5. Libri a cura con altri

- Con C. BISSOLI, *Formare i catechisti in Italia negli anni ottanta*, Elledici, Leumann (TO) 1982, pp. 166.
- Con G. MALIZIA, *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, pp. 204 + 8 tav.
- Con U. GIANETTO, *Il catechismo ieri e oggi. Studi sul significato dei catechismi nel passato e nel presente della catechesi della Chiesa*, Studi e ricerche di catechetica 10, Elledici, Leumann (TO) 1987, pp. 88.
- Con U. GIANETTO, *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 2002, pp. 444.



## 1.6. Contributi in libri

- Il mistero della Chiesa e la Liturgia*, in G. COLOMBO – S. LYONNET – E. ALBERICH – E. BALDUCCI (Ed.), *La Costituzione Dogmatica "De Ecclesia"*, Scuola di Pastorale per le Diocesi della Regione Emiliana, Reggio Emilia 1965, 75-110.
- Il mistero della Chiesa e la Liturgia*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (Ed.), *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Quaderni di «Orientamenti Pedagogici» 19, PAS-Verlag, Zürich 1970, 57-70.
- Le fonti della catechesi*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (Ed.), *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Quaderni di «Orientamenti Pedagogici» 19, PAS-Verlag, Zürich 1970, 73-84.
- Teologia e antropologia nella catechesi*, in E. ALBERICH et alii, *Catechesi nella comunità a servizio degli uomini di oggi*, Veritas, Roma 1970, 609-716.
- A modo di bilancio conclusivo*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (Ed.), *Scuola e religione*, vol. 1: *Una ricerca internazionale. Situazione, problemi, prospettive*, Elledici, Leumann (TO) 1971, 433-456.
- Il Battesimo dei bambini. Problemi teologici e pastorali recenti*, in E. ALBERICH et alii, *Il battesimo. Teologia e Pastorale*, Quaderni della «Rivista Liturgica» 13, Elledici, Leumann (TO) 1971, 133-158.
- Problematiche e prospettive dell'insegnamento della religione in una scuola in via di trasformazione* in M. REGUZZONI – E. ALBERICH, *L'insegnamento della religione nella scuola*, Edizioni della Curia Arcivescovile, Trento 1972, 37-74.
- A modo di bilancio conclusivo*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (Ed.), *Scuola e religione*, vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, Elledici, Leumann (TO) 1973, 351-361.
- Il battesimo nell'unità dell'iniziazione cristiana. Orientamenti teologici e nuove prospettive pastorali*, in *Quaderni di Via, Verità e Vita, La comunità cristiana e l'iniziazione al battesimo*, Edizioni Paoline - Centro Catechistico Paolino, Roma 1974, 1-10.
- Laicità della scuola e insegnamento religioso: prospettive teologico-pastorali*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (Ed.), *Scuola e religione*, vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, Elledici, Leumann (TO) 1973, 199-235.
- Cristiani al servizio di una scuola umanizzante*, in CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE (Ed.), *Evangelizzare nella scuola?*, Elledici, Leumann (TO) 1974, 11-29.
- Istanze e problemi per l'annuncio di Cristo nella catechesi oggi*, in A. AMATO (Ed.), *Problemi attuali di cristologia*, Biblioteca di Scienze Religiose 12, LAS, Roma 1975, 75-94.
- Religionspädagogische Theorie politischen Handelns*, in E. FEIFEL (Ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Band 3, Gerd Mohn / Benziger, Gütersloh / Zürich 1975, 75-84.
- Annunciare il Cristo oggi. Esigenze e orientamenti attuali della catechesi cristologica*, in IL GRUPPO DI «CATECHESI» (Ed.), *Annunciare Cristo, oggi. Problemi, istanze, proposte teologiche e pastorali*, Elledici, Leumann (TO) 1976, 105-118.
- Fede cristiana e scelte politiche*, in B. BELLERATE (Ed.), *Educazione e politica*, vol. 1: *Educazione, fede e politica*, SEI, Torino 1976, 78-95.
- Le dimensioni dell'azione pastorale e la loro integrazione. 1. Punti di partenza per una riflessione pastorale. 2. Evangelizzare i cristiani? 3. Il rinnovamento della pastorale sacramentale. 4. Evangelizzazione e promozione umana. 5. Catechesi cristiana e coscienza politica*, in IL GRUPPO DI «CATECHESI» (Ed.), *Una Chiesa per gli uomini. Evangelizzazione, Sacramenti e Promozione umana, oggi*, Elledici, Leumann (TO) 1976, 11-46. 131-143.
- Quale pastorale? Riflessione teologico-pastorale sulla situazione pastorale in Italia. Orientamenti per un intervento rinnovato*, in IL GRUPPO DI «CATECHESI» (Ed.), *Giro di boa per la pastorale. Elementi di analisi della situazione attuale e nuovi impegni per la Chiesa*, Elledici, Leumann (TO) 1976, 57-67.

- Identità della catechetica come riflessione sistematica sulla catechesi*, in GRUPPO ITALIANO CATECHETI (Ed.), *La catechetica: identità e compiti*, Segreteria del GIC, Udine 1977, 54-61.
- La discussione sull'insegnamento della religione nella scuola. Suggestioni per una lettura della situazione attuale*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (Ed.), *Insegnare religione oggi*, vol. 2: *Nella scuola secondaria*, Elledici, Leumann (TO) 1977, 17-28.
- Objetivos de la catequesis: su dimensión misionera*, SEMANA ESPAÑOLA DE MISIONOLOGÍA, *Dimensión misionera de nuestra catequesis*, XIX Semanas Españolas de Misionología, Burgos 1977, 59-89.
- Comunità di credenti adulti maturi: per una formazione alla laicità evangelizzante*, in P. MILAN (Ed.), *Evangelizzazione e comunità. Perché il Concilio viva nelle Chiese locali*, AVE, Roma 1978, 81-102.
- La metodologia catechetica e pastorale*, in FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, *Le Scienze dell'Educazione nel curricolo formativo salesiano*, Roma UPS, 2-5 gennaio 1977, FSE, Roma 1978, 101-107.
- Contenidos de la cultura religiosa*, in E. ALBERICH - LL. DUCH- J. MARTÍN VELASCO (Edd.), *Enseñar religión, hoy*, Bruño / Ediciones Don Bosco, Madrid / Barcelona 1980, 66-82.
- La catechesi nei documenti della Chiesa latinoamericana: da Medellín a Puebla*, in ISTITUTO DI CATECHESI MISSIONARIA (Ed.), *Andate e insegnate. Commento all'Esortazione Apostolica "Catechesi Tradendae" di Giovanni Paolo II*, EMI, Bologna 1980, 616-632.
- Un piano per la formazione dei catechisti*, in GRUPPO ITALIANO CATECHETI (Ed.), *La formazione dei catechisti. Atti del IV Incontro nazionale dei catechisti italiani*, Frascati-Grottaferrata 1979, EDB, Bologna 1980, 119-129.
- Fede ed esperienza nel movimento catechistico postconciliare. Istanze, realizzazioni, problemi*, in IL GRUPPO DI «CATECHESI», *Fede ed esperienza nella catechesi: riflessione globale e orientamenti per la catechesi dei preadolescenti, adolescenti e giovani*, Elledici, Leumann (TO) 1982, 14-38.
- Il progetto pastorale italiano. Riflessioni e prospettive*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - E. ALBERICH - C. BISSOLI (Edd.), *Formare i catechisti in Italia negli anni '80*, Elledici, Leumann (TO) 1982, 9-19.
- Der Aufschrei der Armen. Eine Schule des Betens. Am Beispiel der Psalmen 9 und 10 verdeutlicht*, in G. BITTER - N. METTE (Edd.), *Leben mit Psalmen. Entdeckungen und Vermittlungen*, Kösel, München 1983, 262-267.
- Catechesi*, in J.E. VECCHI- J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 4, LAS, Roma 1984, 61-71.
- Chiesa*, in J.E. VECCHI- J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, 430-440.
- Confessionalità e identità dell'IRC nell'attuale situazione postconciliare*, in C. BISSOLI - Z. TRENTI (Edd.), *L'insegnamento concordatario della religione. Atti del Seminario Nazionale*, Istituto di Catechetica, Roma 1986, 89-90.
- Educazione religiosa ed educazione alla pace*, in G. MILANESI (Ed.), *I giovani e la pace. Convegno organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 24, LAS, Roma 1986, 229-231.
- La formation des agents intermédiaires en catéchèse. Réalités et prospectives (Italie)*, in G. ADLER (Ed.), *Formation et Église. Pratiques et reflexion. Actes du Colloque européen*, Strasbourg mai 1985, Beauchesne, Paris 1987, 95-116.
- La questione del catechismo: uno sguardo al passato e prospettive di avvenire*, in C. BISSOLI - U. GIANETTO (Edd.), *Il catechismo ieri e oggi: studi sul significato dei catechismi nel passato e nel presente della catechesi della Chiesa*, Collana Studi e ricerche di catechetica, 10, Elledici, Leumann (TO) 1987, 5-9.

- Evangelizzazione - catechesi - pastorale - educazione: per un chiarimento dei termini e dei loro reciproci rapporti*, in J.E. VECCHI- J.M. PRELLEZO (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Ed. SDB, Roma 1988, 197-208.
- Eléments d'une synthèse possible de l'Équipe européenne de catéchèse, vue d'Italie*, in G. ADLER (Ed.), *La compétence catéchétique; suite aux travaux du Congrès de l'Équipe européenne du catéchèse à Gazzada (Italie) en mai 1988*, Desclée, Paris 1989, 89-96.
- Catechesi verso una comunità di adulti nella fede*, in UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE (Ed.), *Adulti e catechesi nella comunità. Orientamenti per la catechesi degli adulti/2*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 59-82.
- Catequese para uma comunidade de Adultos na fé*, in SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *A catequese de adultos na comunidade cristã: algumas linhas e orientações*, ESNEC, Lisboa 1991, 83-105.
- IRC e catechesi*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI (Edd.), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1991, 277-288.
- La catequética entre pedagogía y teología: ambivalencia de una disciplina en búsqueda de reconocimiento*, in J.M. PRELLEZO (Ed.), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braidò promossi dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 45, LAS, Roma 1991, 221-230.
- La prise en compte de la dimension internationale dans trois instituts catéchétiques d'Europe. À l'Université Pontificia Salesiana de Rome*, in J.N. BESANÇON et alii, *Enracinement et universalité. La catéchèse face aux nationalités, aux cultures et aux religions*, Desclée, Paris 1991, 55-58.
- La catechesi degli adulti in Europa*, in L. GUGLIELMONI (Ed.), *La lampada e l'olio. Dal Rinascimento della Catechesi alla Nuova Evangelizzazione con Mons. Aldo Del Monte*, Elledici, Leumann (TO) 1992, 63-73.
- Der Mensch stellt Fragen. Gott antwortet in Jesus Christus: Der fragende Mensch in den europäischen Erwachsenenkatechismen*, in K.J. LESCH- M. SALLER (Edd.), *Warum, Gott...? Der fragende Mensch vor dem Geheimnis Gottes. Ralph Sauer zum 65. Geburtstag*, Butzon & Becker, Kevelaer 1993, 67-73.
- La catechesi degli adulti. Sintesi a cura di Don Emilio Alberich*, in UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE (Ed.), *2° Convegno Nazionale dei Catechisti. Atti del Convegno "Voi siete il sale della terra"*, Roma 20-22 Novembre 1992, Elledici, Leumann (TO) 1993, 131-134.
- Verso una nuova Europa. Il problema educativo*, in C. NANNI (Ed.), *Domanda religiosa e educazione ai valori nella nuova Europa*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 50, LAS, Roma 1993, 11-22.
- Catechesi liturgica. La Liturgia, momento e dimensione essenziale nel dinamismo della Catechesi*, in PONTIFICIO COMITATO PER I CONGRESSI EUCHARISTICI INTERNAZIONALI (Ed.), *Christus Lumen Gentium. Eucharistia et evangelizatio, XLV Conventus Eucharisticus Internationalis. Sevilla 7-13.VI. 1993*, PCCEI, Città del Vaticano 1994, 487-491.
- Da laico "adulto nella fede". Schema della relazione di Don Emilio Alberich*, in D. MAGGI (Ed.), *L'oratorio dei giovani: insieme per essere fedeli alla vocazione giovanile e popolare*, Sassone-Roma 25-28 ottobre /15-18 novembre 1993, SDB, Roma 1994, 197-200.
- La problematica della catechesi nel post-concilio, con particolare riferimento alla catechesi dei giovani*, in E. ALBERICH et alii, *Catechesi e giovani: dai problemi agli orientamenti. Atti del Convegno di pastorale giovanile di Viterbo (1-3 marzo 1993)*, Libreria Editrice Murialdo, Roma 1994, 29-42.
- L'inculturazione nella catechesi*, in M. DHAVAMONY (Ed.), *Inculturation Gospel and Culture. Inculturation Évangile et Culture*, PUG, Roma 1995, 169-181.

- L'ecclesiologia di comunione per una pastorale di evangelizzazione*, in *Insieme per...* Atti dello Stage dei presbiteri, S. Valentino di Poggio Mirteto, 8-10 gennaio 1996, Diocesi di Sabina-Poggio Mirteto 1996, 33-52.
- L'enseignement religieux en Espagne et en Italie*, in R. BRODEUR – G. ROUTHIER (Edd.), *L'enseignement religieux: questions actuelles*, Novalis/Cerf/Lumen Vitae, Ottawa/Paris/Bruxelles 1996, 15-21.
- Catechesi e insegnamento della religione per la crescita religiosa dei giovani*, in M. MIDALI – R. TONELLI (Edd.), *L'esperienza religiosa dei giovani. 3. Proposte per la progettazione pastorale*, Elledici, Leumann (TO) 1997, 73-78.
- La catéchèse entre centralisation et pluralisme. Le rôle de Rome dans le fonctionnement de la pratique catéchétique*, in R. BRODEUR – B. CAULIER (Edd.), *Enseigner le catéchisme: autorités et institutions, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Les Presses de l'Université Laval/Les Cerf, Québec/Paris 1997, 381-388.
- Il catechista di fronte alle nuove sfide*, in ISTITUTO DI CATECHETICA – C. BISSOLI – J. GEVAERT (Edd.), *La formazione dei catechisti. Problemi di oggi per la catechesi di domani*, Elledici, Leumann (TO) 1998, 43-50.
- L'uomo credente*, in Z. TRENTI – F. PAJER – G. MORANTE – P. RIVOLTELLA (Edd.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato 1998, 137-156.
- Introduzione*, in A. FALLICO (Ed.), *Dal tempio alla strada: una parrocchia sulle piste del Concilio. Indagine socio-religiosa di Grazia Le Mura*, Chiesa mondo, Catania 1999, 3-9.
- Un regard sur l'Italie et l'Espagne. La formation comme émergence pastorale*, in A. BINZ – R. MOLDO – A.L.ROY (Edd.), *Former des adultes en Église. État des lieux, aspects théoriques et pratiques. Hommages à Gilbert Adler*, Editions Saint-Augustin, Saint-Maurice 2000, 55-70.
- Nuove prospettive per la religione nella scuola*, in R. LAPORTA (Ed.), *Educare al senso della vita nella scuola di Stato*, RSC Libri, Milano 2001, 69-86.
- "Quali catechisti per i giovani di oggi?"*, in C. NANNI – C. BISSOLI (Edd.), *Educazione religiosa dei giovani all'alba del terzo millennio. Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico della Facoltà di Scienze dell'Educazione (Roma, 3-5 gennaio 2001)*, LAS, Roma 2001, 219-227.
- La salvezza nella comunicazione catechistica: nodi e linee operative*, in C. BISSOLI (Ed.), *Annunciare la salvezza cristiana oggi. Problemi, confronti, proposte nella comunicazione catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 2002, 71-83.
- Le Ultime Realtà nella comunicazione catechistica*, in C. BISSOLI (Ed.), *La morte, ultimo atto? Come comunicare la fede cristiana nelle "ultime realtà". Problemi, confronti, proposte*, Elledici, Leumann (TO) 2003, 73-89.
- Per un rilancio della catechesi ecclesiale*, in ARCIDIOCESI DI SPOLETO-NORCIA, *Atti del primo Sinodo Diocesano della Chiesa Spoletana-Nursina. 15 Agosto 1999 - 8 Settembre 2002*, Nuova Eliografica Editrice, Spoleto (PG) 2003, 407-422.
- Adult Catechesis and Permanent Catechesis in GDC*, in G. CHOONDAL (Ed.), *Introducing the General Directory for Catechesis*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, 91-96.
- Educazione scolastica e azione ecclesiale. La distinzione tra insegnamento della religione nella scuola e catechesi della comunità cristiana*, in Z. TRENTI (Ed.), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 397-405.
- Inculturer et indigéniser le christianisme*, in G. ROUTHIER – M. VIAU (Edd.), *Précis de théologie pratique*, Novalis / Lumen Vitae, Montréal / Bruxelles 2004, 439-451.
- L'iniziazione religiosa. Il catecumenato. Riflessioni di un salesiano*, in F. DESRAMAUT (Ed.), *Proporre la fede nella cultura contemporanea. Riflessioni salesiane*, Éditions Don Bosco, Paris 2004, 295-322.



- L'insegnamento della religione nella scuola e la costruzione di identità nella società pluralistica*, in R. DE VITA – F. BERTI – L. NASI (Edd.), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Franco Angeli, Milano 2004, 268-273.
- L'Istituto di catechetica in prospettiva internazionale*, in E. ALBERICH (Ed.), *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica 50 anni di vita (1953-2003)*, ICA, Roma 2004, 63-69 (Edizione extra commerciale).
- L'Istituto di catechetica. Un'istituzione salesiana nella FSE e nel cuore dell'UPS. Cronaca di mezzo secolo di vita*, in E. ALBERICH (Ed.), *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica 50 anni di vita (1953-2003)*, ICA, Roma 2004, 5-26 (Edizione extra commerciale).
- Cathéchèse et re-initiation*, in H. DERROITTE (Ed.), *Cathéchèse et initiation*, Lumen Vitae, Bruxelles 2005, 187-193.
- Cathécuménat et cathéchèse d'initiation*, in H. DERROITTE (Ed.), *Cathéchèse et initiation*, Lumen Vitae, Bruxelles 2005, 129-140.
- Come annunciare e comunicare Gesù oggi. Indicazioni metodologiche*, in U. MONTISCI (Ed.), *Gesù sorpresa di Dio. L'annuncio di Gesù Cristo, cuore della catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 2005, 129-151.
- Principales desafíos de la catequesis familiar de iniciación a la eucaristía y caminos de respuesta*, in E. GARCÍA AHUMADA – J. SILVA SOLER (Edd.), *Congreso Internacional de Catequesis Familiar de iniciación eucarística*, Facultad de Teología Católica de la Universidad de Tübingen - Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Instituto Superior de Pastoral Catequética de Chile "Catecheticum", Santiago de Chile 2005, 89-114.
- Catechesi e re-iniziazione*, in H. DERROITTE (Ed.), *Catechesi e iniziazione cristiana*, Elledici, Leumann (TO) 2006, 157-162.
- Catecumenato e catechesi d'iniziazione*, in H. DERROITTE (Ed.), *Catechesi e iniziazione cristiana*, Elledici, Leumann (TO) 2006, 107-116.
- Educar en la fe a los jóvenes hoy. Nuevos retos y perspectivas*, in J. SÁEZ CRUZ (Ed.), *Educar en la fe: un reto en nuestra sociedad*. Actas del XII Encuentro de filosofía y Educación, 4-6 de marzo de 2008, Instituto Superior de Filosofía San Juan Bosco, Burgos 2009, 63-84.
- La Bibbia nella catechesi: evocazioni e promesse di una riscoperta*, in ISTITUTO DI CATECHETICA – C. PASTORE (Ed.), *"Viva ed efficace è la Parola di Dio" (Eb 4,12). Linee per l'animazione biblica della pastorale*, Elledici, Leumann (TO) 2010, 299-303.
- Catechesi ed educazione: uno stretto e collaudato rapporto*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI – F. KANNHEISER FELIZIANI (Edd.), *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, Elledici, Leumann (TO) 2011, 113-127.
- Catechesi e Chiesa/comunità*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI – ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE – P. ZUPPA (Edd.), *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare "ecclesialità" alla catechesi oggi*, Elledici, Leumann (TO) 2012, 43-53.
- La Bible dans la catéchèse: rappels d'une redécouverte et de ses promesses*, in H. DERROITTE (Ed.), *Dimensiones bibliques de la catéchèse*, Lumen Vitae, Bruxelles 2013, 23-28.
- El proceso de evangelización* (con J.M. PÉREZ NAVARRO), in ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CATEQUETAS (AECA), *La Catequesis que soñamos*, PPC, Madrid 2015, 17-31.

## 2. Articoli

- Catechismo: messaggio di salvezza*, in «Catechesi» 29 (1960) 45, 3-7.
- El misterio salvífico de la Encarnación en el primer formulario navideño del sacramentario leoniano*, in «Revista Española de Teología» 25 (1965) 277-317.



- Liturgia e catechesi. La sintesi del mistero cristiano offerto dalla Liturgia*, in «Orientamenti Pedagogici» 13 (1966) 4, 691-713.
- Che cosa si può fare in Europa per formare i responsabili della catechesi?*, in «Note di Pastorale Giovanile» 4 (1967) 4, 87-104.
- Pastorale giovanile e sacramenti. A proposito dell'età più conveniente per conferire i sacramenti dell'iniziazione cristiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 14 (1967) 6, 1324-1363.
- Corso estivo di pedagogia catechistica*, in «Catechesi» 37 (1968) 11, fax. A, 21-22.
- El misterio de la Ascensión en los antiguos sacramentarios romanos*, in «Revista española de Teología» 28 (1968) 133-157.
- Rifiuto del battesimo o catechesi dei genitori? Direttive e soluzioni nuove sul problema del battesimo dei bambini*, in «Orientamenti Pedagogici» 15 (1968) 6, 1262-1277.
- La pedagogia catechistica dopo il Concilio. Rassegna bibliografica sui problemi generali della catechesi*, in «Orientamenti Pedagogici» 16 (1969) 2, 292-325.
- Il contenuto della catechesi nel documento pastorale della CEI: "Il rinnovamento della Catechesi"*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 3, 683-696.
- Teologia e antropologia nella catechesi*, in «Presenza Pastorale» 40 (1970) 8-9, 619-628.
- L'insegnamento della religione nella scuola. Una panoramica internazionale*, in «Orientamenti Pedagogici» 18 (1971) 6, 1427-1445.
- Struttura fondamentale e portante della Iniziazione Cristiana*, in «Rivista Diocesana di Roma» 13 (1972) 1-2, 181-197.
- Catechesi cristiana e coscienza politica*, in «Catechesi» 42 (1973) 175, 4-20.
- Evangelizzazione e sacramenti, 1. Punti di partenza per una riflessione pastorale*, in «Catechesi» 42 (1973) 149, 2-13.
- Evangelizzazione e sacramenti, 2. Evangelizzare i cristiani?*, in «Catechesi» 42 (1973) 153, 16-29.
- Evangelizzazione e sacramenti, 3. Il rinnovamento della pastorale sacramentale*, in «Catechesi» 42 (1973) 157, 15-29.
- Laicità della scuola e insegnamento della religione*, in «Orientamenti Pedagogici» 20 (1973) 2, 212-231.
- Scuola educativa e insegnamento della religione*, in «Orientamenti Pedagogici» 20 (1973) 3, 447-462.
- Scuola e religione: prime conclusioni di una ricerca*, in «Orientamenti Pedagogici» 20 (1973) 6, 1110-1121.
- Significato del battesimo nell'unità dell'iniziazione cristiana. Orientamenti teologici e prospettive pastorali*, in «Via, Verità e Vita» 22 (1973) 42, 11-20.
- Cristiani al servizio di una scuola umanizzante*, in «Note di Pastorale Giovanile» 8 (1974) 2, 4-20.
- Quale pastorale? Riflessione teologico-pastorale sulla situazione pastorale in Italia. Orientamenti per un intervento rinnovato*, in «Catechesi» 43 (1974) 5, 52-62.
- Annunciare il Cristo oggi. Esigenze e orientamenti attuali della catechesi cristologica*, in «Catechesi» 44 (1975) 15, 19-32.
- Fede cristiana e scelte politiche*, in «Orientamenti Pedagogici» 22 (1975) 5, 847-864.
- Evangelizzazione e promozione umana. Riflessione pastorale*, in «Catechesi» 45 (1976) 7, 3-10.
- Evangelizzazione e catechesi: la nuova opzione operativa*, in «IDOC Internazionale» 8 (1977) 11, 4-18.
- Comunità di credenti adulti maturi: per una formazione alla laicità evangelizzante*, in «Presenza Pastorale» 48 (1978) 5, 33-50.
- Evangelização e sacramentos*, in «Revista de catequese» 1 (1978) 2, 17-30.
- Evangelizar os cristãos?* in «Revista de catequese» 1 (1978) 3, 50-60.
- I kateheza ima svoj vlastiti jezik*, in «Kateheza» 1 (1979) 4, 7-15.
- Catechese tarefa da comunidade*, in «Revista de catequese» 3 (1980) 11, 10-23.

- Naviještati evandjelje bogatima? Susret Evraske ekipe za kateheza*, Lisabon 25-31.V.1980, in «Kateheza» 2 (1980) 4, 55-58.
- Annunciare il vangelo ai ricchi? Incontro dell'Équipe Europea di Catechesi*, Lisbona 25-31 maggio 1980, in «Orientamenti Pedagogici» 27 (1980) 5, 898-902.
- Fede ed esperienza nel movimento catechistico postconciliare. Istanze, realizzazioni, problemi*, in «Catechesi» 50 (1981) 17, 13-37.
- Kateheza odraslih: što jest, zahtjevi, problemi i mogućnosti*, in «Kateheza» 3 (1981) 1, 7-15.
- Motivações para a catequese dos Adultos* in «Revista de catequese» 4 (1981) 16, 5-15.
- Il Catechismo degli adulti dell'Episcopato Italiano. Significato, possibilità, limiti*, in «Orientamenti Pedagogici» 29 (1982) 5, 817-835.
- La formación de catequistas*, in «Teología y Catequesis» 1 (1982) 3, 369-384.
- A catequese no contexto do Concílio Vaticano II e o pos-Concílio* in «Revista de catequese» 16 (1983) 61, 15-26.
- Participación de los laicos en la tarea evangelizadora y catequética de la comunidad cristiana*, in «Misión Joven» 23 (1983) 81, 11-25.
- Sintesi dei lavori di gruppo nel Seminario di Studio su "I Catechisti degli adulti nella comunità cristiana"*, in «Notiziario Ufficio Catechistico Nazionale» 12 (1983) 1, 83-90.
- Einige Betrachtungen zum Thema unserer Tagung*, in «Christlich-pädagogische Blätter» 98 (1985) 1, 60-62.
- Elemente der Erneuerung christlicher Initiation heute*, in «Religionspädagogische Beiträge» 16 (1985) 150-158.
- Régards sur la catéchèse européenne*, in «Catéchèse» 25 (1985) 100/101, 163-177.
- Come e quando si diventa cristiani in Italia oggi. Per un ripensamento del processo di iniziazione cristiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 33 (1986) 1, 102-113.
- L'insegnamento della religione tra catechesi e approccio culturale. La nuova prospettiva concordataria italiana nel quadro del dibattito postconciliare*, in «Orientamenti Pedagogici» 33 (1986) 6, 1026-1037.
- Heutige Bedeutungen eines Katechismus. Schlussbemerkungen zum VI. deutsch-italienischen Treffen in Benediktbeuern*, in «Religionspädagogische Beiträge» 20 (1987) 74-79.
- Il catechismo, una forma adeguata per la trasmissione della fede nel nostro tempo? Significato e limiti del "catechismo" come strumento di catechesi in un incontro recente di catecheti italiani e tedeschi*, in «Catechesi» 56 (1987) 3, 31-35.
- La catequesis veinte años después del Vaticano II*, in «Misión Joven» 27 (1987) 129, 5-12.
- La formation des agents intermédiaires en catéchèse. Réalités et perspectives (Italie)*, in «Le Point Theologique» 17 (1987) 48, 95-116.
- L'istanza veritativa nell'atto catechistico*, in «Catechesi» 56 (1987) 1, 9-18.
- O catecismo em questionamento: era o catecismo uma forma adequada à transmissão da fé em nosso tempo?* in «Revista de catequese» 90 (1987) 1, 40-45.
- Catechesi e Liturgia: punti di vista di un catecheta*, in «Rivista di Pastorale Liturgica» 26 (1988) 149, 11-20.
- Formación de cuadros para la acción pastoral en las grandes ciudades*, in «Teología y Catequesis» 7 (1988) 1, 127-137.
- Verso il riconoscimento della competenza catechetica nella Chiesa. Istanze e stimoli dall'ultimo incontro dell'Équipe Européenne de Catéchèse*, in «Catechesi» 57 (1988) 7, 47-50.
- El catecismo universal: obstáculo o catalizador en el proceso de inculturación?*, in «Concilium» 25 (1989) 4, 103-111.
- La catechesi alla luce del Concilio Vaticano II*, in «Credereoggi» 9 (1989) 53, 46-54.
- Méthodes et enjeux catéchétiques*, in «Lumen Vitae» 44 (1989) 2, 127-135.
- Per una educazione della fede in chiave di maturazione. Quale tipo di cristiano deve promuovere oggi la catechesi?*, in «Orientamenti Pedagogici» 36 (1989) 2, 309-323.
- Catechesi verso una comunità di adulti nella fede*, in «Catechesi» 59 (1990) 1, 27-38.

- Fallimento dell'iniziazione cristiana?*, in «Servizio della Parola» 22 (1990), 5-8.
- La enseñanza religiosa escolar en España. Hitos de una evolución*, in «Orientamenti Pedagogici» 37 (1990) 2, 283-295.
- ¿Ante una nueva evangelización?*, in «Misión Joven» 31 (1991) 215, 15-20.
- Catechesi "adulta" in una chiesa "adulta". I nodi ecclesiologicali della catechesi degli adulti*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 6, 1367-1384.
- La catequesis en el contexto del Concilio Vaticano II y el posconcilio*, in «Medellín» 18 (1992) 72, 773-786.
- Prospettive per la catechesi del futuro. Orientamenti per la riflessione e linee operative*, in «Catechesi» 61 (1992) 7, 17-23.
- A catequese no contexto do Concilio Vaticano II e o pósconcilio*, in «Revista de catequese» 16 (1993) 61, 15-26.
- La catequesis en el contexto del Concilio Vaticano II y el postconcilio*, in «Teología y Catequesis» 12 (1993) 45/48, 277-292.
- La catequesis y la madurez de la fe*, in «Entre tots. Revista para catequistas» 24 (1993) 17-19.
- Métodos y opciones catequéticas*, in «Catequética» 34 (1993) 1, 4-10.
- Significado y función del «Catecismo de la Iglesia Católica»*, in «Phase» 33 (1993) 194, 95-102.
- Collegamenti e implicazioni pastorali del catecumenato*, in «Orientamenti Pastoral» 33 (1994) 1, 109-111.
- Comprender pastoralmente los sacramentos*, in «Sal Terrae» 82 (1994) 11, 851-861.
- Fidelidad del "Catecismo de la Iglesia Católica" a los principios catequéticos subyacentes al Vaticano II y explicitados en el «Directorio Catequístico General»*, in «Teología y catequesis» 13 (1994) 49, 133-153.
- L'inculturazione nella catechesi*, in «Studia Missionalia» 44 (1995) 169-181.
- Creo en la Iglesia católica*, in «Sinite» 37 (1996) 113, 497-511.
- Insegnamento della religione e trasmissione della fede tra passato e futuro. Istanze e riflessioni in due convegni canadesi*, in «Orientamenti Pedagogici» 43 (1996) 2, 421-425.
- La Formazione dei responsabili e degli agenti della catechesi. Indicazioni da un convegno di catecheti europei*, in «Orientamenti Pedagogici» 43 (1996) 6, 1335-1340.
- Una disciplina al bivio. L'insegnamento della religione in Italia a 10 anni dal Concordato*, in «Scuola viva» 12 (1996) 11/12, 43-44.
- L'educazione religiosa oggi. Verso un chiarimento concettuale e terminologico*, in «Orientamenti Pedagogici» 44 (1997) 2, 311-333.
- L'insegnamento della religione tra laicità e professionalità. Nuove istanze e prospettive*, in «Pedagogia e Vita» 45 (1997) 2, 25-42.
- Catequesis y teología: complementariedad y tensión*, in «Teología y Catequesis» 17 (1998) 66, 11-25.
- Educar en la fe a los jóvenes de Europa. Retos y perspectivas*, in «Misión Joven» 38 (1998), 5-16.
- Il nuovo Direttorio Generale per la Catechesi. Un documento per dare nuovo impulso all'azione catechetica nel mondo*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 6, 1100-1108.
- La catechesi oggi tra richiamo all'unità e ricerca di inculturazione*, in «Catechesi» 67 (1998) 2, 71-74.
- La educación religiosa hoy. Hacer una clarificación conceptual y terminológica*, in «Catecheticum» 1 (1998) 45-64.
- La "gerarchia delle verità" nella catechesi post-conciliare*, in «Ad Gentes» 2 (1998) 2, 173-181.
- Una situazione religiosa in movimento. Nuovi compiti educativi per la scuola e per le chiese*, in «Protestantesimo» 53 (1998) 3, 209-220.
- Un documento eclesial para dar un nuevo impulso a la catequesis evangelizadora*, in «Misión Joven» 38 (1998) 255, 13-18.

- Criterios y factores de inculturación en la catequesis*, in «Teología y Catequesis» 71 (1999) 3, 49-66.
- Iskustro transcendencije i njegov odnos prema prešnji vjere*, in «Kateheza» 21 (1999) 3, 230-242.
- La catechesi alla fine di un secolo: crisi e speranze*, in «Orientamenti Pedagogici» 46 (1999) 6, 1097-1108.
- La catechesi in Europa*, in «Via Verità e Vita» 48 (1999) 174, 64-66.
- Considerazioni sul futuro*, in «Il Regno-Attualità» 45 (2000) 8, 225-227.
- Esperanzas para tiempos nuevos*, in «Sinite» 41 (2000) 123, 42-47.
- L'opzione educativa per la maturità religiosa*, in «Orientamenti Pedagogici» 47 (2000) 3, 477-483.
- Katehetika između pedagogije i teologije: podvojenost predmeta u potrazi za priznanjem*, in «Kateheza» 23 (2001) 2, 162-165.
- Kateheza u kontekstu II Vatikanskog sabora i posaborokog razdoblja*, in «Kateheza» 23 (2001) 3, 217-227.
- Il futuro della catechesi dell'iniziazione cristiana. Alla ricerca di un nuovo modello*, in «La Scuola Cattolica» 129 (2001) 3, 541-557.
- Religiozni odgoj danas*, in «Kateheza» 23 (2001) 4, 321-338.
- Doprinos školskog vjeronauka videnju školskog u školi*, in «Kateheza» 24 (2002) 2, 114-121.
- Il coraggio di una "conversione pastorale"*, in «Evangelizzare» 31 (2002) 10, 635-638.
- Modelos de catequese com adultos*, in «Revista de catequese» 25 (2002) 97, 35-50.
- Catéchèse ouverte ou exigeante? La catéchèse doit-elle être disponible pour tous ou doit-elle se montrer exigeante et réservée aux «vrais» chrétiens?*, in «Lumen Vitae» 58 (2003) 3, 271-280.
- Catequese com adultos (para uma fé adulta) rumo a maduridade da fé*, in «Revista de catequese» 26 (2003) 3, 23-26.
- Il campo aperto e promettente della catechesi con gli adulti*, in «Catechesi» 72 (2003) 1, 56-60.
- Novos impulsos para a catequese familiar. Indicações e perspectivas de um Congresso Internacional*, in «Revista de catequese» 26 (2003) 4, 45-49.
- Um novo paradigma para a Catequese num mundo em mudança. Instâncias e perspectivas catequéticas de um recente encontro catequético*, Paris, fevereiro 2003, in «Revista de catequese» 26 (2003) 1, 34-41.
- Un nuovo paradigma per la catechesi. Istanze e prospettive catechetiche in un recente convegno parigino*, in «Catechesi» 72 (2003) 4, 3-9.
- Adult Catechesis and Permanent Catechesis*, in «Kristu Jyoti» 20 (2004) 1, 30-38.
- Al servizio dell'educazione religiosa: nel 50° dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 51 (2004) 6, 1025-1047.
- Evangelizacija, prvi navješta, i kateheza*, in «Kateheza» 26 (2004) 4, 332-340.
- Formare alla pluralità di ministeri*, in «Via Verità e Vita» 53 (2004) 196, 36-38.
- Nuovi compiti e prospettive per l'educazione religiosa in un contesto di pluralismo culturale e religioso*, in «Catechesi» 73 (2004) 1, 3-6.
- Nuovi compiti e prospettive per l'educazione religiosa in un contesto di pluralismo culturale e religioso. Riflessioni conclusive dell'Incontro italo-tedesco di Messina*, in «Itinerarium» 12 (2004) 26, 113-117.
- Testimonianza e catechesi*, in «Studia Missionalia» 53 (2004) 275-293.
- ¿Tiene futuro la catequesis?*, in «Sinite» 45 (2004) 135, 73-84.
- Un nuevo paradigma para la catequesis. Reflexiones y perspectivas catequéticas de un reciente Coloquio sobre la catequesis*, París, febrero de 2003, in «Catequética» 44 (2004) 1, 2-9.
- U službi religioznog odgoja. Pedeseta obljetnica Katehetskog instituta Fakultete odgojnih znanosti Salezijanskog papinskog sveučilišta*, in «Kateheza» 26 (2004) 4, 313-331.



- Catechesi degli adulti per una fede matura. Nuovi accenti e prospettive da un Congresso Internazionale*, Parigi, febbraio 2005, in «Catechesi» 74 (2004-2005) 6, 3-11.
- A catequese tem futuro?*, in «Revista de catequese» 28 (2005) 1, 22-28.
- Catequesis de adultos hacia la madurez de fe. Nuevos acentos y perspectivas de unas Jornadas parisinas*, París, febrero de 2005, in «Catequética» 46 (2005) 4, 209-216.
- 40 Años de renovación catequética. Evolución histórica de la catequesis en el Concilio y postconcilio*, in «Misión Joven» 45 (2005) 344, 5-14.
- Nuevos impulsos para la catequesis familiar. Crónica del Congreso Internacional de Santiago de Chile*, 4-7 de abril de 2005, in «Catequética» 46 (2005) 5, 269-274.
- Comunicare la fede oggi*, in «Via, Verità e Vita» 55 (2006) 1, 14-17.
- El nuevo paradigma de la catequesis*, in «Sinite» 47 (2006) 141, 13-39.
- Hacia una catequesis inculturada. La catequesis lugar de encuentro de la fe con las culturas contemporáneas*, in «Isidorianum» 14 (2006) 29, 9-52.
- Pastoral ruladih i kateheze jugendpastoral und katehese*, in «Kateheza» 28 (2006) 2, 117-127.
- La catechesi ecclesiale. Come comunicare la Chiesa oggi. Indicazioni metodologiche*, in «Catechesi» 76 (2006-2007) 1, 36-51.
- La catechesi in Spagna oggi. Problemi e orientamenti*, in «Catechesi» 76 (2006-2007) 6, 51-57.
- Verso una catechesi inculturata. La catechesi luogo di incontro della fede con le culture contemporanee*, in «Catechesi» 76 (2006-2007) 2, 26-53.
- A catequese eclesial: como comunicar a Igreja hoje. Indicações metodológicas*, in «Revista de catequese» 30 (2007) 3, 6-18.
- Anunciar el evangelio hoy: exigencias y retos*, in «Misión joven» 47 (2007) 371, 15-24.
- Catequese evangelizadora e pedagogia de iniciación. Novos impulsos para a catequese num recente documento do episcopado francês*, in «Revista de catequese» 30 (2007) 4, 60-65.
- Catequesis evangelizadora y pedagogia de iniciación. Nuevos impulsos para la catequesis en un reciente documento de los obispos franceses*, in «Catequética» 48 (2007) 4, 218-227.
- Hacia una presentación orgánica y vital del mensaje cristiano en la catequesis*, in «Catequética» 48 (2007) 5, 290-300.
- La catechesi*, in «Rivista liturgica» 93 (2007) 1, 15-21.
- Une nouvelle impulsion à la cathéchèse évangélisatrice. Le "Texte national à la lumière du Magistère catéchétique du nouveau siècle"*, in «Lumen Vitae» 62 (2007) 2, 177-190.
- Anunciar o evangelho hoje. Exigências e desafios*, in «Revista de catequese» 31 (2008) 3, 25-34.
- Nuevas líneas pastorales para el tercer milenio. Evangelización y catequesis en el magisterio eclesial y en la reflexión catequética de los albores del siglo XXI*, in «Isidorianum» 16 (2008) 34, 191-226.
- Nuevas urgencias en la pastoral de "los que vuelven" a la fe*, in «Misión Joven» 48 (2008) 376, 17-28.
- La catéchèse et le Magistère ordinaire, quelle relation?*, in «Lumen Vitae» 64 (2009) 4, 435-446.
- La catequesis, momento esencial y prioritario en el proceso de evangelización*, in «Misión Joven» 49 (2009) 387, 15-24.
- El catecumenado bautismal, una urgencia pastoral cargada de futuro. A propósito del informe sobre el catecumenado de adultos en Barcelona*, in «Catequética» 51 (2010) 1, 2-11.
- ¿Qué relación tiene que haber entre la catequesis y el magisterio ordinario*, in «Sinite» 51 (2010) 153, 95-107.
- Repensar la catequesis y la misión de los catequistas. Jornadas nacionales de Aica* in «Sinite» 51 (2010) 152, 579-582.
- La familia sujeto y objeto de la pastoral de la Iglesia*, in «Misión Joven» 51 (2011) 414-415, 15-23.
- Obitelj-subjekt i objekt crkvenog*, in «Kateheza» 33 (2011) 4, 317-326.



*Kateheze svetog oca Benedikta XVI. Spomen i svjedočanstvo života Corkve*, in «Kateheza» 34 (2012) 1, 5-22.

*Líneas pastorales del Decreto sobre la actividad misionera de la Iglesia "Ad Gentes"*, in «Misión Joven» 52 (2012) 426-427, 63-71.

### 3. Articoli in collaborazione

Con C. BISSOLI, *Il progetto pastorale e catechistico italiano. Riflessioni e prospettive*, in ISTITUTO DI CATECHETICA – E. ALBERICH – C. BISSOLI (Edd.), *Formare i catechisti in Italia negli anni ottanta*, Elledici, Leumann (TO) 1982, 9-19.

Con U. GIANETTO, *Don Bosco maestro di educazione religiosa*, in «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 2, 183-193.

Con S. CICCATELLI – E. GENRE, *Religione, è arrivata la tua ora*, in «Ricerca» 35 (1998) 9, 6-10.

### 4. Temi in Manuali

ISTITUTO DI CATECHETICA – E. ALBERICH – U. GIANETTO (Edd.), *Andate e insegnate. Manuale di catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 2002.

*Evangelizzazione e catechesi in un mondo che cambia*, 17-38; *Identità e dimensioni fondamentali della catechesi*, 80-95; *Le fonti della catechesi e il ruolo dei catechismi*, 95-103; *Catechesi, diaconia e impegno nella società*, 128-134; *Catechesi ecumenica*, 134-139; *I contenuti della catechesi – criteri per la scelta e la presentazione*, 168-179; *La catechesi di iniziazione oggi: il catecumenato*, 239-248; *Catechesi e re-iniziazione*, 262-267; *La catechesi degli adulti*, 283-295.

### 5. Voci di Dizionari

BO V. et alii (Edd.), *Dizionario di pastorale della comunità cristiana*, Cittadella, Assisi 1980, pp. 646.

*Catecumenato*, 123-133.

GEVAERT J. (Ed.), *Dizionario di Catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 1986, pp. 700; 1987 (ristampa).

*Adulti (catechesi degli)*, 15-19; *Apostolato*, 47-48; *Atteggiamenti*, 55-56; *Catechesi*, 104-108; *Catecumenato moderno*, 136-139; *Chiesa*, 142-145; *Destinatari*, 201-202; *Diaconia-Carità*, 203-205; *Dimensioni della catechesi*, 211-212; *Direttori catechistici nazionali*, 219-221; *Educazione della fede*, 235-236; *Equipe europea di catecheti*, 242-243; *Fonti della catechesi*, 281-283; *Kerigmatica (catechesi)*, 374-376; *Liturgia e catechesi*, 387-389; *Luoghi della catechesi*, 392-394; *Metè (della catechesi)*, 422-424; *Operatori (della catechesi)*, 469-470; *Pre-catechesi*, 506-507; *Scolastica ed extrascolastica (catechesi)*, 567-568; *Sistemica (catechesi)*, 587-588.

GEVAERT J. (Ed.), *Diccionario de Catequética*, CCS, Madrid 1987, pp. 853 (spagnolo)

*Actitudes*, 17-18; *Adultos (catequesis de)*, 22-25; *Agentes (de la catequesis)*, 30-31; *Apostolado*, 67-68; *Catecumenado moderno*, 149-153; *Catequesis*, 154-159; *Destinatarios*, 266-268; *Diaconía (caridad, servicio)*, 269-270; *Dimensiones de la catequesis*, 279-280; *Directorios catequísticos nacionales*, 289-292; *Educación de la fe*, 302-303; *Equipo europeo de catequesis*, 318-319; *Escolar y extraescolar (catequesis)*, 321; *Fuentes de la catequesis*, 392-395; *Iglesia*, 444-447; *Kerigmática (catequesis)*, 494-497; *Liturgia y catequesis*, 511-514; *Lugares de la catequesis*, 515-517; *Metas de la catequesis*, 553-555; *Pre-catequesis*, 669-670; *Sistemática (catequesis)*, 758-760.

- GEVAERT J. (Ed.), *Diccionari de Catequética*, CCS, Madrid 1987, pp. 811 (catalano)  
*Actituds*, 17-19; *Adults (catequesi de)*, 22-24; *Agents (de la catequesi)*, 29-30; *Apostolat*, 65-66; *Catecumenat modern*, 147-150; *Catequesi*, 150-155; *Destinatari de la catequesi*, 251-253; *Diaconia-Caritat*, 257-259; *Dimensions de la catequesi*, 267-269; *Directoris catequistics nacionals*, 273-276; *Educació de la fe*, 285-287; *Equip europeu de Catequesi*, 302-303; *Escolar i extraescolar (catequesi)*, 313; *Església*, 315-318; *Fonts de la catequesi*, 378-381; *Kerigmàtica (catequesi)*, 480-483; *Litúrgia i catequesi*, 489-492; *Llocs de la catequesi*, 500-501; *Metes (de la catequesi)*, 533-535; *Pre-catequesi*, 632-633; *Sistemàtica (catequesi)*, 720-721.
- GEVAERT J. (Ed.), *Lexikon Religijsko-pdagosko katehetski*, Priredio Marko Pranjić, Katehetski Salezijanski Centar, Zagreb 1991, pp. 859.  
*Apostolat*, 33-34; *Ciljevi (Kateheze)*, 107-109; *Crkva*, 112-115; *Dijakonija – Caritas*, 139-140; *Dimenzije Kateheze*, 140-141; *Djelatnici (Katehetsju(m))*, 151-152; *Evropska Katehetska Ekipa*, 186-187; *Izvori Kateheza*, 284-286; *Kateheza*, 331-336; *Kerigmatika (kerigmatska kateheza)*, 368-371; *Liturgija i keteheza*, 408-411; *Mjesta kateheze*, 468-469; *Nacional Katehetski direktoriji*, 487-490; *Naslovnici*, 496-497; *Odgovjere*, 537-539; *Odrasli (Kateheza)*, 539-542; *Pretkateheza*, 592-593; *Stavovi*, 712-713; *Sustavna Kateheza*, 717-718; *Suvremeni Katecumenat*, 718-721; *Skolska i izvanskolka kateheza*, 725.
- MIDALI M. - TONELLI R. (Edd.), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, Elledici, Leumann (TO) 1989, pp. 1162.  
*Catechesi*, 121-129.
- MIDALI M. - TONELLI R. (Edd.), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, Elledici, Leumann (TO) 1992, pp. 1395.  
*Catechesi*, 152-160.
- FLORISTÁN C. - TAMAYO J.J. (Edd.), *Conceptos fundamentales del cristianismo*, Madrid, Trotta 1993, pp. 1528.  
*Catequética*, 151-164.
- PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Elledici/Las/Sei, Leumann (TO)/Roma/Torino 1997, pp. 1253.  
*Adulti: educazione degli*, 31; *Catechesi*, 165-167; *Catecumenato*, 168-169; *Iniziazione*, 528-529. *Pluralismo*, 833-835.
- PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 1325.  
*Adulti: educazione degli*, 37-38; *Catechesi*, 184-186; *Catecumenato*, 188; *Pluralismo*, 891-893.
- PRELLEZO J.M. (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, CCS, Madrid 2009, ristampa 2010, pp. 1230.  
*Adultos: educación de*, 46-47; *Catecumenado*, 169; *Catequesis*, 169-171; *pluralismo*, 923-924.
- PEDROSA V.M. - NAVARRO M. - LÁZARO R. - SASTRE J. (Edd.), *Nuevo Diccionario de Catequética. Vol. I-II*, San Pablo, Madrid 1999, pp. 2368.  
 Vol. I, *Catequética*, 411-417; Vol. II, *Mensaje cristiano*, 1439-1450; *Teología y catequesis*, 2171-2183.
- PEDROSA V.M. - NAVARRO M. - LÁZARO R. - SASTRE J., (Edd.), *Diccionario de Catequética*, Paulus, São Paulo 2004, pp. 1144. Edizione in Portoghese  
*Catequética*, 189-193; *Mensaje cristã*, 727-734; *Teologia e catequese*, 1051-1058.
- FLORISTÁN C. (Ed.), *Nuevo Diccionario de Pastoral*, San Pablo, Madrid 2003, pp. 1607.  
*Catequética*, 148-158; *Metodología pastoral*, 891-899.

## 6. Interviste a Emilio Alberich

- REDACCIÓN, *El "nuevo paradigma de la catequesis". Líneas de fuerza y "gramática"!*, Mesa redonda con D. MARTÍNEZ - V. PEDROZA - A. GINEL, in «Catequética» 45 (2004) 3, 130-154.
- DE NICOLÒ G., *Pastorale giovanile e catechesi. Intervista a Emilio Alberich* (a cura di Giancarlo De Nicolò), in «Note di Pastorale giovanile» 40 (2006) 3, 4-13.
- ID., *Pastoral mladih i kateheza*, in «Kateheza» 28 (2006) 2, 117-127.
- RUTA G., *La catechesi in Europa tra passato, presente e futuro. Intervista a Emilio Alberich, Enzo Biemmi, Sr. Luiza Chupa, Joseph Gevaert, Horst Herion e Klaus Becker*, in ROMANO A. (Ed.), *Catechesi e catechetica per la fedeltà a Dio e all'uomo. Studi in memoria del prof. Don Giovanni Cravotta*, Cooperativa San Tommaso - Elledici, Messina-Leumann (TO) 2008, 263-297, qui 266-267, 271-72, 279-280, 282-283, 289-290, 294.
- ID., *La catechesi in Europa tra passato, presente e futuro. Intervista a Emilio Alberich, Enzo Biemmi, Sr. Luiza Chupa, Joseph Gevaert, Horst Herion e Klaus Becker*, in «Catechesi» 78 (2008-2009) 1, 45, 50-51, 58-59, 2, 51-52, 59-60, 63-64.
- MOYA MARCHANT L., *La catequesis desafiada por la realidad. Entrevista a Emilio Alberich*, in «Revista de Ciencias Religiosas» 16 (2008) 11-25.
- REDACCIÓN, *Entrevista a Emilio Alberich*, in «Catequética» 53 (2012) 1, 2-4.
- CONSEJO DE REDACCIÓN - PÉREZ NAVARRO José María, *Entrevista a Emilio Alberich*, in «Sinite» 54 (2013) 164, 569-579.

## 7. Articoli su Emilio Alberich

- CRUZ Th., *Catequese evangelizadora de E. Alberich. Recencao do Manual de catequética fundamental*, in «Revista de catequese» 27 (2004) 106, 2, 37-40.
- MOYA MARCHANT L., *La place de la crédibilité dans la catéchèse d'adultos selon Emilio Alberich*, in "Lumen Vitae" 65 (2010) 4, 435-456.
- ID., *Vers une catéchèse rénovée. Présentation de la pensée d'Emilio Alberich*, in Th. KISALU (Ed.), *Les grands signatures de la Catéchèse du XXe siècles à nos jours. Tome 1, Les Fondamentaux n.3*, Lumen Vitae, Bruxelles 2012, 23-37.
- ID., *La teología catequética de Emilio Alberich*, in «Sinite» 54 (2013) 164, 579-614.

## Norme per i collaboratori

### Istituto di Catechetica

«Catechetica ed Educazione» (C&E) è la rivista on-line dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. L'autore (o gli autori) deve garantire l'originalità del suo articolo o contributo, sia in quanto inedito, sia in quanto non plagiato.
2. Per essere pubblicati gli articoli dovranno essere accettati dalla Direzione della Rivista. Dopo l'accettazione, la Direzione avvierà la procedura indicata al numero 4 di queste norme.
3. Si prega di inviare gli articoli in un *file* salvato in formato *word per Windows*. Il testo sarà inviato in attachment all'indirizzo **rpr@unisal.it**. Normalmente una risposta di accettazione o di rifiuto di un articolo richiede circa tre mesi.
4. Il *comitato dei Referee* non coincide con il comitato di redazione. Una volta ricevuto l'originale del contributo, il Coordinatore della condirezione di C&E lo sottopone al processo di *revisione double-blind*, che garantisce l'anonimato sia al referente sia all'autore, che consisterà nell'esame di almeno due Referee, docenti universitari o ricercatori specialisti della materia. La loro valutazione, motivata e scritta, sarà comunicata dal Coordinatore di C&E a ciascun autore con il giudizio finale sull'articolo.
5. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli saranno rivisti dall'autore, che dovrà apportare le modifiche indicate. In fase di preparazione per la pubblicazione, i *testi vengono sottoposti a editing*, nel corso del quale potranno essere apportati tagli e modifiche dove necessario.
6. I **documenti iconografici** (immagini, grafici, tabelle, ecc.) devono risultare di buona qualità. Risoluzione minima per le immagini: disegni a tratto, foto sia in bianco e nero sia a colori: 300 dpi.
7. L'articolo dev'essere accompagnato da un **summary** (max. 10 righe) in italiano e in inglese così come dalle parole chiave che permettano di classificare l'articolo (non più di 6 parole).
8. Si riportano **alcuni criteri per la presentazione dell'articolo**:
  - a) Usare carattere Times New Roman corpo 12, interlinea uno, giustificazione a sinistra;
  - b) Usare il tasto Enter (a capo) soltanto in cambi paragrafo;
  - c) Non usare comandi di sillabazione;

- d) Non usare doppi spazi per allineare o far rientrare il testo;
- e) Il titolo dell'articolo dovrà essere scritto in grassetto, ma la redazione si riserva di modificarlo.
9. Le **note a piè pagina**, da numerare progressivamente e con carattere 10, riguarderanno apparati critici e/o approfondimenti bibliografici.
10. Uso delle sigle e abbreviazioni: Cf. cf.
11. Per l'**apparato critico** (a piè pagina) si fa riferimento alle norme tradizionali come da esempi:
- J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017.
  - C. PASTORE – A. ROMANO (Edd.), *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio antropologico-culturale*, Elledici, Torino 2015.
  - J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, U. Montisci (Ed.), LAS, Roma 2008.
  - C. BISSOLI, *Bibbia*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, seconda edizione riveduta e aggiornata, LAS, Roma 2008, 142-145.
  - M. WIERZBICKI, *Educazione religiosa nell'epoca di crisi educativa e benessere: la progettualità pedagogica nel contesto europeo*, in «Orientamenti Pedagogici» 61 (2014) 4, 857-871.
  - FRANCISCUS, *Litterae apostolicae motu proprio datae Quibus nonnullae normae Codicis Iuris Canonici immutantur*, 31 maggio 2016, in «Acta Apostolicae Sedis» 108 (2016) 6, 602-616.
  - CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Dichiarazione sull'educazione cristiana Gravissimum educationis*, 28 ottobre 1965, in *Enchiridion vaticanum, 1. Documenti ufficiali del Concilio Vaticano II*. Testo ufficiale e versione italiana, EDB, Bologna 1985, nn. 819-852.
  - D. FARES, *A 10 anni da Aparecida. Alle fonti del pontificato di Francesco*, in «La Civiltà Cattolica» 168/II (2017) 338-352

### ► Esempificazione dello stile di scrittura

Fu Heidegger a introdurre, più o meno in quest'ottica, i termini *autenticità* e *inautenticità*. Egli descrive l'autenticità come «appropriazione di sé»: quanto più un uomo è se stesso tanto più è autentico, si tratta cioè di vivere un'esistenza guidata «dall'esser-sempre-mio».<sup>1</sup> Per lui, quindi, l'autenticità è "appropriazione", cioè far sì che le cose e le esperienze siano *proprie*, e dato che – come spiega G. Vattimo – la cosa «non è mai semplice-presenza bensì strumento», ne viene che «appropriarsi della cosa vuol dire anche, più radicalmente, assumerla dentro il proprio progetto di esistenza».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, 65.

<sup>2</sup> G. VATTIMO, *Introduzione a Heidegger*, Laterza, Roma-Bari 1982, 42.





**ISTITUTO DI CATECHETICA**  
Università Pontificia Salesiana  
Facoltà di Scienze dell'educazione  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 Roma

**«Catechetica ed Educazione»  
è una testata telematica,  
iscritta al Tribunale di Roma  
(registrazione n. 151/16 dicembre 2020),  
che persegue finalità culturali in  
ambito pedagogico-catechetico**

