

QUADERNI  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI

SERVIZIO  
NAZIONALE  
I R C

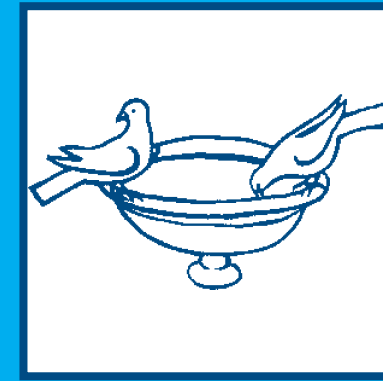
Notiziario n. 2 • Luglio 2006

Corso Nazionale di aggiornamento  
per insegnanti di Religione Cattolica in servizio nelle scuole statali  
di ogni ordine e grado, formatori nelle singole regioni

## L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA E L'ATTUAZIONE DEGLI ORIENTAMENTI PEDAGOGICO-DIDATTICI INDICATI DALLA RIFORMA

Assisi, S. Maria degli Angeli, 6-9 novembre 2005

Circonvallazione Aurelia, 50 • 00165 ROMA • Tel. 06/663981 • Fax 06/6623037



# Notiziario

del Servizio  
Nazionale  
I R C

# 2

LUGLIO 2006

QUADERNI  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI



Anno X • n. 18 • Luglio 2006

Reg. Trib. civile di Roma n. 176 del 21.3.1997  
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abb. Post.  
DL 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46)  
art. 1, comma 2, DCB - Padova  
Taxe perçue - Tassa pagata

# Indice

Notiziario - Servizio Nazionale per l'IRC  
n. 2 - Luglio 2006

## *Interventi di saluto iniziali*

Dott.ssa Irene Gatti . . . . .	pag. 5
Dott. Ugo Panetta . . . . .	pag. 8

## RELAZIONI

### *Presentazione del libro guida degli OSA del primo ciclo*

Don Cesare Bissoli . . . . .	pag. 12
------------------------------	---------

### *Slide di presentazione*

#### *Il libro guida degli OSA del primo ciclo*

Prof. Andrea Porcarelli . . . . .	pag. 23
-----------------------------------	---------

### *Lettura teologica degli OSA del primo ciclo*

Mons. Giosuè Tosoni - Mons. Franco Giulio Brambilla . . . . .	pag. 27
---	---------

### *IRC e pluralismo religioso: atteggiamenti e scelte dell'IDR*

Mons. Orioldo Marson . . . . .	pag. 55
--------------------------------	---------

### *La valutazione: ragioni normative e pedagogiche*

Prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino . . . . .	pag. 100
--	----------

### *Slide di presentazione*

#### *La valutazione: ragioni normative e pedagogiche*

Prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino . . . . .	pag. 110
--	----------

### *OSA e contesti di valutazione formativa IRC:*

#### *per una valutazione che conferisca nuovi valori*

Prof.ssa Rita Minello . . . . .	pag. 119
---------------------------------	----------

### *Slide di presentazione*

#### *OSA e contesti di valutazione formativa IRC:*

#### *per una valutazione che conferisca nuovi valori*

Prof.ssa Rita Minello . . . . .	pag. 134
---------------------------------	----------

### *Formare i formatori, formare gli insegnanti: spunti*

#### *per una riflessione*

Prof. Matteo Cornacchia . . . . .	pag. 153
-----------------------------------	----------

### *Slide di presentazione*

#### *Competenze, formazione e scambi professionali*

#### *di IDR formatori*

Prof. Matteo Cornacchia . . . . .	pag. 154
-----------------------------------	----------

## GRUPPI DI STUDIO

### *Domande per i lavori di gruppo*

P. Matteo Giuliani . . . . .	pag. 161
<i>Gruppo 1 Scuola dell'Infanzia</i>	
Sr. Maria Luisa Mazzarello - Prof.ssa Paola Patriarca .	pag. 161
<i>Gruppo 2 Scuola Primaria</i>	
Prof.ssa Maria Grazia Pau - Prof.ssa Saveria Colella . .	pag. 162
<i>Gruppo 3 Scuola Primaria</i>	
Prof. Matteo Cornacchia - Prof.ssa Patrizia Caprara . . .	pag. 163
<i>Gruppo 4 Scuola Secondaria di I grado</i>	
Prof. Ruggero Morandi . . . . .	pag. 166
<i>Gruppo 5 Scuola Secondaria di I grado</i>	
Prof. Andrea Porcarelli - Prof. Giuseppe Basso . . . . .	pag. 167
<i>Gruppo 6 Scuola Secondaria di II grado</i>	
Prof.ssa Sandra Martorella - Don Filippo Morlacchi . . .	pag. 168
<i>Gruppo 7 Scuola Secondaria di II grado</i>	
Prof. Sergio Cikatelli - Prof. Salvatore Coccia . . . . .	pag. 171
<i>Gruppo 8 Scuola Secondaria di II grado</i>	
Prof.ssa Nicoletta Doro - Prof. Roberto Astuto . . . . .	pag. 173

## CONCLUSIONI

### *Rilettura del Corso*

Fr. Enzo Biemmi . . . . .	pag. 176
---------------------------	----------

### *Slide di presentazione*

#### *Rilettura del Corso*

Fr. Enzo Biemmi . . . . .	pag. 185
---------------------------	----------

### *Riflessioni conclusive*

Mons. Giosuè Tosoni . . . . .	pag. 188
-------------------------------	----------

## DOCUMENTI

### *Progettare l'IRC nel primo ciclo scolastico*

P. Matteo Giuliani . . . . .	pag. 192
------------------------------	----------

### *Slide di presentazione*

#### *Progettare l'IRC primo ciclo*

P. Matteo Giuliani . . . . .	pag. 212
------------------------------	----------

### *Materiali di riflessione per la preghiera*

Prof.ssa Paola Buttignol . . . . .	pag. 222
------------------------------------	----------

### *Programma Corso Nazionale di Aggiornamento per IDR . . . . .*

pag. 228
----------

**Corso Nazionale di aggiornamento per Insegnanti  
di Religione Cattolica  
in servizio nelle scuole statali di ogni ordine  
e grado, formatori nelle singole regioni**

**L'INSEGNAMENTO  
DELLA RELIGIONE CATTOLICA  
E L'ATTUAZIONE DEGLI ORIENTAMENTI  
PEDAGOGICO-DIDATTICI  
INDICATI DALLA RIFORMA**

Assisi, S. Maria degli Angeli, 6-9 novembre 2005





# Interventi di salute iniziali

Dott.ssa Irene Gatti, Rappresentante del MIUR

Innanzitutto voglio salutare i partecipanti al Corso, i relatori e gli organizzatori di questa iniziativa a nome mio e del Direttore Generale, il dott. Giuseppe Cosentino, alla cui direzione attiene tutta la questione del ruolo e dell'aggiornamento.

La mia presenza qui è giustificata da una doppia attenzione che riguarda sia il nuovo stato giuridico, in particolare però, le iniziative di formazione, soprattutto in visione dell'anno di prova durante il quale, come sapete, è prevista una specifica formazione; sul piano amministrativo è un compimento dovuto per perfezionare la vostra immissione in ruolo, percepito dalla direzione in una ottica diversa: iniziare insieme un percorso di crescita professionale condivisa, una sorta di ambiente virtuale nel quale le iniziative di formazione non devono essere né degli spot né degli obblighi particolari amministrativi-contrattuali, ma devono diventare la sostanza, il luogo, l'occasione in cui la professionalità docente continua a crescere e ad evolversi.

Questa necessità di rileggere la professionalità docente è resa ancora più urgente dalla riforma in atto, e non solo dalla riforma ordinamentale ma di tutti i cambiamenti strutturali che attraversano la scuola. I processi di decentramento e i processi di riforma costituzionale insieme alla riforma degli ordinamenti e dell'università hanno trasformato l'ambiente in cui siamo cresciuti, ci siamo diplomati, laureati. Stiamo lavorando in un cantiere aperto ormai da parecchi anni e non ci dobbiamo nascondere che questi lavori in corso dureranno ancora per un periodo di tempo che sicuramente ci vedrà coinvolti almeno per altri cinque/dieci anni (volendo essere ottimisti), prima di chiudere l'implementazione dell'insieme dei cambiamenti che sono veramente molti e complessi.

La prima attenzione che ha avuto il Direttore, quando mi ha chiesto di venire qui da voi, è proprio quella di dare un segnale di attenzione ad una professionalità che deve entrare in una sorta di rilettura costante dei processi di riforma, visto che il Corso che la CEI ha promosso, in perfetta coerenza con la Direttiva 45 che organizza la destinazione dei fondi per l'aggiornamento, si occupa di

riforma della scuola e quindi anche degli OSA. Noi abbiamo come amministrazione, nelle nostre azioni formative, lo scopo primario di sostenere l'acquisizione di tutte quelle informazioni e di tutti quegli aspetti più specificamente progettuali, di riflessione metodologica e di contenuti e anche di lettura degli obiettivi fondamentali posti dalla riforma, la condizione vincolante perché la riforma non sia solo un provvedimento scritto ma si trasformi in un provvedimento attuato. È ben chiaro alla direzione che non ci può essere una riforma che non sia condivisa dagli insegnanti. Siete voi coloro che realizzano concretamente questo cambiamento e quindi la necessità di apprezzare sempre di più relazioni puntuali di ascolto, di condivisione di problematiche, di condivisione di costruzione della scuola. È un'attenzione veramente centrale.

A questo proposito, questo Corso ha un ulteriore valore aggiunto che è quello di mettere a fuoco un gruppo di persone che abbiano fatto un percorso specifico proprio per impadronirsi dei temi fondamentali della riforma e che possano costituire dei punti di forza territoriali. Ovviamente un cambiamento, che riguarda, un milione di persone che lavorano nella scuola, richiede azioni di notevole complessità che non possono non prevedere la costruzione di presidi che possano territorialmente fornire delle risposte, funzionare da catalizzatori di cambiamento e da catalizzatori di elaborazione di problematiche.

Inoltre, la formazione iniziale che farete, prevede l'utilizzo della piattaforma INDIRE, che sicuramente già conoscete fin dalla fase di preparazione al Concorso, per un utilizzo questa volta molto più indirizzato alla specificità della vostra professione. È previsto anche il sostegno di entutor, preferibilmente IDR sufficientemente formato, anche attraverso occasioni di questo tipo.

Varie sono le ragioni di apprezzamento di questo Corso, un grazie a Don Tosoni, a Don Bonati, a Sr. Feliciano, al prof. Ciatelli, a tutti coloro che in questi anni hanno lavorato, dando all'amministrazione più che un contributo: sono stati i veri protagonisti dell'elaborazione che l'amministrazione ha ritenuto costantemente di dover condividere. Lavorare a Tavolo CEI - MIUR è stato un grande privilegio per il livello di approfondimento che ha sempre espresso, consentendo all'amministrazione di risolvere problematiche che, in altre circostanze, si sarebbero rivelate molto più ostiche e spinose.

Voglio ora richiamare la vostra attenzione ad un'immagine cara a don Tosoni.

La riforma nessuno la conosce bene, tutti cerchiamo di comprenderla e di declinarla. Gli insegnanti sono chiamati ad essere degli "artigiani" attenti e corretti per cercare appunto, come buoni artigiani, la soluzione mano a mano che si presentano i problemi. Mi pare un'immagine adeguata che valorizzi la peculiarità dell'insegnamento in generale, dell'IRC in particolare: non un mestiere de-

finito una volta per tutte, per IDR costruttori quotidiani della loro professionalità.

Sottolineo ancora alcune cose, a seguito del colloquio che ho avuto col dott. Casentino.

Un punto fondamentale è quello di cogliere l'occasione dell'immissione in ruolo per diventare protagonisti a pieno titolo dell'attività della scuola, soprattutto dell'attività di progettazione e di condivisione. L'IRC nella scuola italiana ha un valore peculiare, non solo di contenuto, anche come contributo culturale in sé, da potersi affiancare a pari dignità alle altre discipline.

Ho trovato magistrale il lavoro fatto per la lettura teologica degli OSA. Credo che tutte discipline dovrebbero ugualmente riflettere sul loro senso e sul loro contributo alla crescita del ragazzo. Credo che senza una riflessione di questo tipo non ci può essere un insegnamento efficace. Un'ultima particolarità, che desidero ancora rimarcare, riguarda l'ambiente che ritroverete in PUNTO EDU nella PIATTAFORMA INDIRE. Sarà attivato per voi, come per gli insegnanti di altre discipline immessi in ruolo, un forum disciplinare, che nel vostro caso sarà presieduto da esperti individuati dalla CEI.

Ci saranno due percorsi tematici dotati di materiali opportuni: uno ha come denominatore comune l'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana; l'altro la dimensione religiosa nell'esperienza umana nel sistema educativo di istruzione e formazione.

Concluderei qui il mio intervento, perché le cose fondamentali che mi sono state segnalate mi sembra di averle esaurite. Ritorno in particolare a sottolineare che la dimensione religiosa, di cui voi siete il presidio nella scuola, è un elemento fondamentale della crescita dei ragazzi e dei giovani. La dimensione religiosa è, in particolare nell'adolescenza, un elemento fondamentale di crescita armoniosa. Laddove la scuola trascurasse di prendere incarico i bisogni religiosi del ragazzo, aprirebbe la porta a problematiche non indifferenti, perché nel senso religioso va a confluire la valutazione del significato dell'esistenza; non ci può essere un'educazione che non abbia un suo orientamento e un suo senso definito per qualunque ragazzo con cui la scuola si trova ad operare.

Ringrazio tutti voi che partecipate a questo Corso, quanti l'hanno progettato e messo in atto. Starò con voi tutta la giornata e ringrazio ancora dell'accoglienza che ho trovato, come al solito squisita.



Ho voluto essere presente, tenendo fede alla parola data alla CEI, per portare la testimonianza dell'importanza che le Istituzioni, in particolare l'ufficio scolastico regionale per l'Umbria, annettono alle iniziative di formazione valide, in particolare a quella che si sta svolgendo oggi, per gli insegnanti di religione cattolica.

In questi ultimi anni ha preso forma – e appare ormai bene avviato – un processo di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, che è benvenuto perché arriva dopo circa 80 anni di relativa stasi. Ho detto “relativa” (e non sarebbe corretto parlare di stasi in termini assoluti) perché in realtà abbiamo assistito a diverse riforme parziali: a parte le innovazioni introdotte a livello ordinamentale soprattutto nella scuola dell'infanzia (ex scuola materna), nella scuola elementare (ora scuola primaria) e nella scuola media, poi ci sono state le varie iniziative di sperimentazione condotte dalle scuole autonomamente e attraverso le sperimentazioni coordinate dal Ministero che tutto sommato hanno consentito alla scuola italiana di tenere abbastanza o anche molto dignitosamente il passo con i tempi e con le esigenze nuove della società.

Occorreva però un intervento innovatore di sistema, quale quello che stiamo vivendo in questi anni. In qualsiasi riforma del sistema dell'istruzione, l'aspetto che si lega alla politica del personale (e quindi alla formazione dei docenti) risulta estremamente importante ed essenziale, per un semplice motivo, che le innovazioni, le riforme istituzionali e organizzative per diventare pratica didattica quotidiana, per passare dalle pagine della Gazzetta Ufficiale a poter superare la soglia dell'aula (è quello il punto critico dell'attuazione delle riforme) hanno bisogno delle gambe degli addetti ai lavori che, nel nostro campo, sono essenzialmente i docenti e i dirigenti scolastici. Quindi se non si interviene sulla formazione, sull'aggiornamento continuo del personale, in particolare dei docenti, le riforme rischiano di rimanere sulla carta e di non diventare pratica didattica quotidiana.

Ecco quindi l'importanza che come sistema dell'istruzione, come amministrazione scolastica, annettiamo a tutte le iniziative di formazione che possano supportare i docenti a incrementare la loro professionalità, a comprendere il portato delle innovazioni che vengono introdotte dal legislatore. Oggi più che mai serve un aggiornamento continuo da parte dei docenti, se il lavoro del docente può essere estremamente gratificante certo è anche molto delicato, considerati i messaggi che arrivano soprattutto ai giovani oggi dalla società dei media e che il docente dovrebbe aiutare a decifrare, affinché i giovani non rimangano vittime di una molteplicità di informazioni molto spesso disordinata, non sistematica che rischia di confondere le idee di non trasmettere ai giovani i valori veri.

Ecco quindi ripeto l'importanza di un formazione e di un aggiornamento validi affinché i docenti possano incrementare, aumentare le loro competenze non solo nell'area disciplinare specifica a loro propria ma in quelle competenze oggi richieste di mediazione didattica, di mediazione, di capacità relazionali che possano aiutare i giovani nel crescere in maniera adeguata.

Non mi soffermo più nel merito di queste questioni di sistema, ma vorrei rimarcare un elemento di natura simbolica: mi fa estremamente piacere che si svolga proprio qui a S. Maria degli Angeli, in Umbria, questa iniziativa di formazione che riguarda una categoria di docenti estremamente importante e strategica per l'educazione dei giovani nella nostra scuola.

Grazie e buon lavoro.





# Relazioni

- **Presentazione del libro guida degli OSA del primo ciclo**  
Slide di presentazione
- **Lettura teologica degli OSA del primo ciclo**
- **IRC e pluralismo religioso: atteggiamenti e scelte dell'IDR**
- **La valutazione: ragioni normative e pedagogiche**  
Slide di presentazione
- **OSA e contesti di valutazione formativa IRC:  
per una valutazione che conferisca nuovi valori**  
Slide di presentazione
- **Formare i formatori, formare gli insegnanti:  
spunti per una riflessione**  
Slide di presentazione



# Presentazione del libro guida degli OSA del primo ciclo

Don CESARE BISSOLI - Docente presso l'Università Pontificia Salesiana

I.  
Il senso  
dell'iniziativa<sup>1</sup>

Questa relazione mira a far conoscere il profilo globale del *libro-guida (LG)* che il Servizio Nazionale IRC della CEI intende realizzare per orientare e facilitare una corretta comprensione del nuovo Corso dell' IRC nel contesto della riforma.

Sottolineiamo questo duplice verbo "*orientare e facilitare*":

\* L'iniziativa nasce dalla reale innovazione che la riforma introduce anche per la disciplina religione cattolica, innovazione che *ha una sua complessità, per cui non basterebbe 'fare come prima', se il 'come prima' non corrisponde, non è all'altezza delle esigenze di quanto è effettivamente richiesto dalla riforma.*

\* In secondo luogo merita ricordare che l'IRC per essere un contributo valido allo sforzo educativo culturale della scuola ha *bisogno di comunione*, cioè di una convergenza di intenti che si manifesta nella condivisione di concetti e di pratiche comuni, favorendo così una preziosa, reciproca collaborazione. Perciò il necessario adattamento, ad es. la costruzione dei Piani personalizzati, avviene su un tronco comune, ben compreso negli elementi comuni per poter essere poi adeguatamente differenziato.

\* Resta infatti vero che l'attuale presentazione del cosiddetto 'programma' sotto forma di OSA (obiettivi specifici di apprendimento), i linguaggi nuovi usati, come 'conoscenze' e 'competenze', e più globalmente l'inserimento in un più largo contesto culturale, *esige una migliore e condivisa percezione possibile del nuovo impianto* (così, ad es., per arrivare alle Unità di apprendimento bisogna leggere gli OSA tra Profilo, con gli Obiettivi generali del processo formativo, e gli Obiettivi formativi). A se stanti, gli OSA sono entità orfane, senza famiglia.

\* Si rende così possibile l'accensione di quel *dialogo e scambio* non equivoco di ideazioni e di operazioni, – anche valorizzando quanto di meglio ha offerto l'esperienza della Sperimentazione Nazionale – cui ci teniamo prioritariamente, in vista di irrobustire il nostro compito comune. Veramente soltanto l'unione fa la forza e nel caso nostro porta l'insegnamento della religione cattolica a maturare sempre più come disciplina culturalmente attrezzata fra le

<sup>1</sup> Alla lettura ad alta voce di questi fogli, segue una pista per la discussione della proposta in vista di una più valida ed efficace realizzazione.

altre discipline. Non possiamo poi dimenticare che questa prospettiva viene a corrispondere a quel principio di comunione e collaborazione che fa parte della nostra visione cristiana e che è stato fortemente riaffermato criterio di ogni azione pastorale (*Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, nn. 63-68).

*È chiaro che “orientare e facilitare” non prescrivono per sé una formale normatività, salvo quella che proviene dalla validità intrinseca alla Guida stessa, secondo i motivi qui sopra apportati<sup>2</sup>.*

La relazione passa ora a fornire una descrizione sintetica, ma articolata e sufficientemente fedele e chiara del LG.

Da esso si può capire la visione che proponiamo del nuovo IRC. Distinguiamo *la res* o contenuto che espone e il modo di esporre.

### 2.1 *Il contenuto o componenti dell'IRC*

Il LG ritiene e presenta *l'IRC come un progetto organico, articolato in diverse dimensioni e, in modo particolare, contestualizzato* secondo la filosofia della riforma.

2.1.1 Ha per *punti di riferimento*: la riforma nei suoi obiettivi e nella sua strutturazione; gli OSA di IRC nei vari cicli e ordini di scuola; gli Orientamenti del Servizio Nazionale IRC<sup>3</sup>.

2.1.2 *L'attenzione alla riforma* è così importante che senza di essa si potrebbe dire che l'IRC riuscirebbe “cieco” e decontestualizzato.

\* Gli OSA IRC si mettono infatti fra ciò che li precede e ciò che li segue. Li precede e fa da fondamento *il Profilo* dello studente di I ciclo (dai 6 ai 14 anni) con le *competenze* da conseguire, formalizzati l'uno e le altre negli *obiettivi generali del processo formativo (OgPf)*, cui seguono gli OSA, che chiedono di essere tradotti in obiettivi formativi (OF) e come tali sono da integrare nel *Piano dell'offerta formativa (POF)* e da tradurre successivamente in *unità di apprendimento (UA)*, pronti così ad entrare in aula per il cammino di apprendimento, di valutazione, di portfolio.

<sup>2</sup> Merita ricordare che con questa iniziativa, si continua la tradizione di pubblicare sussidi di approfondimento dei programmi realizzata con l'edizione del 1984. Sono i tre volumi allora apparsi: “*Guida di lettura*” rispettivamente al “*programma di insegnamento della religione cattolica delle elementari*”, “*... nella secondaria superiore*”, “*... nella scuola media*”, a cura dell'UCN, presso La Scuola Brescia, 1987 (per le elementari) e presso Elledici, Leumann (Torino), 1987; 1989 (per gli altri due gradi di scuola).

<sup>3</sup> Sono fin qui usciti quelli relativi alla scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di I grado (v. [www.chiesacattolica.it](http://www.chiesacattolica.it) al link Servizio Nazionale Irc)

\* Volendo circoscrivere in un termine questa attenzione parliamo di “*contesto della riforma*” come *componente di base* o di orizzonte generale, che il LG presenta lucidamente con le implicanze che ne derivano per l’operatività.

\* Una fra esse, che qui nominiamo, è la cosiddetta ‘*ologrammaticità*’ o globalità dell’IRC, che comporta da parte dell’insegnante la capacità di possedere il tutto della sua disciplina, da cui poi si va ai singoli aspetti, per poterli ricondurre alla visione del tutto.

\* È facile pensare come ciò sia assai *congruente con la religione ebraico-cristiana* che si presenta come ‘*economia*’, piano gerarchizzato dei propri contenuti.

2.1.3 La riforma ha in sé una finalità centrale che si sostanzia nell’attenzione alla *persona*.

\* Si tratta dell’alunno come persona da educare verso quella ‘*convivenza civile*’ che ne garantisce la dignità e i compiti individuali e sociali. Sono da considerare anche le persone dei colleghi che fanno la scuola e le persone che vi gravitano, soprattutto le famiglie.

\* È facile notare anche qui la *felice congruenza con l’ispirazione propria della religione cristiana*, il suo umanesimo che a favore dell’uomo mette in campo le possibilità stesse dell’“*umanità di Dio*” in Gesù Cristo.

\* Prende qui tutto il suo rilievo la *componente antropologica* del nuovo IRC, teso non tanto a parlare di Dio o dell’uomo, ma della loro profonda relazione. Evidentemente anche di questa dimensione il LG si fa carico.

2.1.4 Dalla riforma viene rimarcato il valore di una *proposta formativa scolastica globale ed unitaria*, determinata appunto dall’unità della persona.

\* Qui si richiede la esatta percezione di un dialogo interdisciplinare con taglio culturale e formativo come è proprio della scuola. Fra tutte le discipline e fra tutte le persone. Quindi vi è compresa anche la materia religione cattolica con le altre materie, il suo docente con gli altri docenti.

\* Di un’altra componente si occupa perciò il LG. È la *componente interdisciplinare* dell’ IRC resa non solo possibile, ma comandata in certo modo da un attento confronto con gli OSA delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, rinvenendo significative convergenze proprio sul versante della dimensione religiosa come dimensione nativa ed insieme storica e culturale dell’uomo (europeo).

\* Chiaramente è un *dialogo a tutto campo*: di convergenza, ma anche dialettico, nell’ordine delle idee, ma anche pronto alla ricerca comune per determinate tematiche significative, e sempre tramite un approccio culturale, non ideologico.

2.1.5 Nei testi della riforma si focalizza, più rimarcata che nel passato, una situazione che andrà sempre più crescendo nel mondo della scuola: è il *pluralismo*.

\* Si tratta di un pluralismo che va dall'etnia alla lingua, alla cultura, ed anche alla religione, aspetti tutti che entrano sempre di più nell'aula.

\* Soprattutto il *pluralismo religioso* ci interessa, anche perché influisce per tanta parte il buono o cattivo esito degli altri aspetti, ci interessa in particolare per capire meglio la identità della stessa religione cristiana. In effetti gli OSA di IRC ne sono espressamente coinvolti.

\* Perciò una *componente dedicata al pluralismo religioso* e alla sua trattazione secondo la visione cristiana sarà di diritto nel LG.

2.1.6 Richiamiamo qui, come punto di concentrazione delle altre componenti e concreto oggetto di attenzione la *batteria degli OSA IRC* rispettivamente nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado.

\* È partendo da questi che si muovono *come raggi dallo stesso punto le altre componenti* fin qui dette. Gli OSA IRC disegnano "la mappa culturale che gli IDR devono possedere e padroneggiare".

\* In particolare una componente specifica si propone: la *componente teologica*, intendendo con essa la comprensione in chiave cristiana di tutti gli elementi che entrano negli OSA (storia, cultura, antropologia, fenomenologia, elementi religiosi, e naturalmente i dati tipici della religione ebraico cristiana, quali la concezione di Dio, del Cristo, della Chiesa, dell'uomo, della vita (etica), del futuro, i documenti biblici e postbiblici).

\* È dalla comprensione di questi OSA che derivano concretamente gli OF e le unità di apprendimento (UA), ma *con una larghezza di visuale* per cui è lecito dire che codesto IRC chiede di possedere conoscenze e abilità sulla religione cristiana, ma non come evento chiuso, bensì come "riflessione per l'approfondimento della dimensione religiosa (della persona, dell'alunno), nel rispetto delle altre visioni religiose..., in dialogo con i vari sistemi di significato che uomini e donne possono dare ai propri orientamenti esistenziali, aperte chiaramente al confronto con le conoscenze delle altre discipline di insegnamento" (*Orientamenti... secondaria I grado*, 4).

\* Di questa *componente teologica e antropologica insieme*, il LG si fa peculiarmente carico, essendo il nucleo specifico dell'IRC, ma con l'apertura ermeneutica che vi abbiamo dato.

Nella parte terza della relazione daremo uno sguardo esemplificativo su questa dimensione, che viene ripresa per aspetti specifici nella relazione successiva.

2.1.7 Infine – non può che essere a questo punto – va registrata l'indispensabile mediazione comunicativa che racchiudiamo nella *componente pedagogico-didattica*.



\* *Consideriamo questa serie di fatti:*

- il fatto che si tratti di un riforma bene articolata ed esigente, proprio su questo punto (v. sopra 2.1.2);
- il fatto che si miri alla educazione e cura della persona di minori, e dentro un'agenzia educativa di prim'ordine per vocazione, come è la scuola;
- il fatto che i contenuti proposti sono tanto importanti, quanto non facili (come non è facile introdurre dei minori al cristianesimo, e più ampiamente alla dimensione religiosa della vita, secondo i canoni dell'approccio culturale), e sempre delicati (come è il processo comparativo interreligioso e interdisciplinare);
- il fatto infine, che è nel desiderio del nostro cuore di credenti, che i nostri alunni (con le loro famiglie), per lo più battezzati, ricevano, sempre restando nella correttezza del processo scolastico, impulsi della grazia per maturare una 'bella fede';
- ebbene tutto ciò acutizza pedagogia e didattica in maniera decisamente rinnovata.

\* *Pedagogia e didattica sono dunque chiamate a rinnovarsi*

- sia a riguardo di una comprensione precisa degli OSA (essendo racchiusi, quasi rattrappiti in brevi formule, sembrano immediatamente comprensibili, ma non sono certamente esauribili, in una prima lettura, e quindi sono esposti al rischio di riduzionismi),
- sia a riguardo della formulazione degli OF,
- sia a riguardo della formazione delle UA (il che domanda una corretta interpretazione a 'conoscenze ed abilità'),
- sia a riguardo del coordinamento delle UA, entro un programma che rispetti la suddivisione in biennali ed annualità per ogni grado di scuola ed insieme sia capace di tenere interagenti i diversi gradi dell'intero ciclo, dall'infanzia alla secondari di I grado.

*Si può comprendere l'importanza di questa componente comunicativa e come la formazione richieda un itinerario laboratoriale (come si propone in codesto Corso nazionale).*

*Potremmo riassumere così i contenuti del LG: presentazione delle componenti di contesto (nn. 2.1.2 fino a 2.1.5), della componente costitutiva (n. 2.1.6, componente attuativa (n. 2.1.7).*

## *2.2 La presentazione esteriore*

Si ritiene che il LG possa essere più utile se mantiene queste caratteristiche:

2.2.1 Quanto ai *contenuti culturali* del LG, sono presto detti, comunque risulti alla fine la precisa composizione grafica.

\* Fa da orizzonte, e dunque in apertura, il contesto determinato dalla riforma, grazie al quale l'IRC partecipa come componen-

te necessaria integrante al processo scolastico, trovandovi il suo posto di disciplina.

\* Avendo poi sotto gli occhi *gli OSA* di ogni grado di scuola ed insieme gli *Orientamenti* pertinenti, debitamente riportati, si passa ad una descrizione delle diverse componenti: teologico-antropologica, interreligiosa, interdisciplinare, pedagogico-didattica.

\* Prima in termini essenziali e concisi e poi con degli sviluppi di motivazione e approfondimento.

2.2.2 *Il LG abbraccia tutto il I ciclo*, ossia dai 6 a i 14 anni, includendovi, come premessa pertinente la scuola dell'infanzia.

\* Così *unitario* infatti viene proposto dalla riforma *il volto dell'IRC* per evitare frammentazioni e compartimenti stagno che finiscono con il danneggiare l'alunno nel suo organico cammino formativo.

\* Ma, essendo gli OSA IRC presentati distinti per infanzia, primaria e secondaria I grado (ex scuola media), e sapendo anche, come allo stato attuale, gli IDR dei tre tipi di scuola siano assai diversi, per mentalità e pratica scolastica, il LG darà visibilità alle diversità articolando con chiarezza *il contenuto in tre parti*, che diventeranno volumetti a sè stanti.

2.2.3 *LG è sussidio che si vuole breve e conciso*, e beninteso chiaro, per essere letto da tutti e con rapidità, ma insieme – come abbiamo appena annotato – intende motivare il testo breve con approfondimenti. Per cui ciascuno dei diversi volumi, contiene una prima sezione sintetica ed una seconda con i suddetti approfondimenti.

2.2.4 *Quale impiego si può fare?*

\* Vi è anzitutto da farne una lettura personale attenta, capace di critica e di integrazione. L'ideale sarebbe farne oggetto di lettura insieme nei vari gradi di scuola, per aiutarsi a vicenda a capire e soprattutto a programmare.

\* Il *LG* merita sia fatto conoscere alle autorità della scuola e ai diversi organi gestionali.

\* Anche per quanto riguarda la stesura dei libri di testo, quanti vi si applicano, possono ricevere indicazioni utili per realizzare sussidi non incongrui e disorientanti.

di chiese, e mentre diversi edifici appaiono simili, altri spiccano per la loro originalità, i colori poi sono diversificati, come pure varia è la bellezza, ed anche differente è l'importanza ... Insomma si dà una diversità nell'unità, ma per abbracciare la quale si dovrebbe disporre di un colpo d'occhio sopra un luogo alto, come una collina o una torre, e così individuare i gangli di comunicazione, i punti di assembramento, i luoghi più trafficati e dunque presumibilmente più rilevanti...

La metafora è facile a comprendersi. Gli OSA IRC di tutti i cicli di scuola, sommati, formano insieme 153 item<sup>4</sup>, una selva, si direbbe, con rilevanti varietà, ma anche apparenti ripetizioni, come se ci fosse uno zoccolo duro con delle periodiche riprese, ma anche con delle accentuazioni significative. Si può trovare il filo o più fili rossi che compaginano gli OSA dei vari di gradi di scuola, smentendo l'impressione, qua e là levatasi, che siano quasi frutto di un gioco di dadi?

Ecco alcuni maggiori criteri di lettura che propone il LG:

3.1 Anzitutto una *prima osservazione di apertura*: il numero degli item non comporta che da ciascuno si debba ricavare una UA, ma semmai si chiede che queste tengano conto di questi item incorporandoli nel loro farsi<sup>5</sup>. È anche bene dire che la migliore strategia per una corretta programmazione è di considerare l'IRC per tutti i 13 anni che fissano il percorso scolastico (senza contare la scuola di infanzia), per cui sono prevedibili 390 ore (30 per ogni anno, nella primaria in realtà sono 60) a fronte di 153 item<sup>6</sup>. Si aggiunga che conoscenze ed abilità non stabiliscono contenuti che si assommano materialmente, ma specificano gli strumenti culturali che devono essere acquisiti e le modalità per farlo, in vista delle competenze da raggiungere.

3.2 *Fa da metà finale e dunque qualifica il compito globale* – giova dirlo – non una qualsiasi conoscenza del dato religioso (questo IRC non potrebbe ridursi a scuola di storia o di scienza/e della

<sup>4</sup> Infanzia, 3; Primaria, 33 (13 con; 20 ab); Sec I grado 34 (14 con; 20 ab); Sec II grado 53 (24 con; 29 ab)

<sup>5</sup> Affermano bene le "Raccomandazioni per la sec. di I grado:" Gli OSA caratterizzano l'identità specifica della disciplina 'Religione cattolica' e disegnano la mappa culturale che gli IdR devono possedere e padroneggiare. Questo non significa che devono essere sviluppati seguendo la sistematicità e l'ordine della loro presentazione, sono Obiettivi che l'IdR deve considerare e interpretare didatticamente, utilizzandoli come base per la formazione degli Obiettivi formativi (Of) che guidano le singole Unità di apprendimento (Ua) di volta in volta progettate" (p. 5).

<sup>6</sup> Come minimo necessario sarebbe calcolare il piano di studio per il periodo completo di ogni grado di scuola (cinque anni della primaria, tre della secondaria di I grado, cinque della secondaria di II grado). Analogamente per l'indirizzo di istruzione e formazione.

religione/i), e nemmeno per sé la conoscenza dei dati del cristianesimo, ma *la ermeneutica o interpretazione* che la visione cristiana, scientificamente (teologicamente) elaborata, propone dell'uomo nell'ampiezza della sua esistenza nel tempo, esistenza, così carica di domande di senso, evidenziando segnatamente la pertinenza della componente religiosa (cristiana) nella vita delle persone e il suo radicamento nella cultura e nella storia, e, confrontandosi con il pluralismo religioso e culturale, giungere così ad una comprensione del cristianesimo come fattore originale di crescita in umanità e di apertura alla salvezza.

3. 3 Necessariamente diventano oggetto di attenzione i *nuclei fondamentali della religione cattolica*: il mistero di Dio con la sua relazione con l'uomo, la figura di Gesù Cristo come il paradigma storico compiuto di tale relazione, la comunità della Chiesa come luogo specifico dell'esperienza cristiana, lo stile di vita del discepolo. Strumento imprescindibile: la Bibbia.

Esplicitiamo alcuni aspetti particolarmente significativi:

3.3.1 *Essenzializzazione ed organicità, secondo la giusta gerarchia delle verità*. Vuol dire che ciò che conta deve apparire e restare criterio interpretativo del resto. Si noterà infatti la concentrazione sui tre pilastri del Credo: Dio, Cristo, la Chiesa, compresi pienamente nella rivelazione di Gesù Cristo.

3.3.2 Vi è un filo rosso ( la grande arteria!) che collega tutti gli OSA . È costituito dalla relazione tra “ *il mistero di Dio (Cristo) e il mistero dell'uomo*”. Questo significa che viene mantenuta sempre in scena la persona umana secondo la visione che Dio ha di lui e per lui, cioè la sua realtà di partecipe al mistero di Dio rivelato in Cristo. Per cui parlare di Dio è sempre in certo modo parlare dell'uomo; e parlare dell'uomo porta con sé, almeno implicitamente, almeno come provocazione, ma spesso come desiderio ed invocazione, un interpellare Dio. È l'umanesimo cristiano che caratterizza l'IRC, per cui l'uomo è sempre al centro, visto come interlocutore di Dio. E dunque, anche da quest'ottica teologica, l'alunno ha il titolo di attore co-protagonista della scuola di religione.

3.3.3 Di conseguenza si comprende il senso della centralità del *mistero di Cristo*. Non tanto per l'ampiezza materiale che si dà ad esso, o perché sia l'unico o quasi, tema da svolgere, ma per il servizio (Cristo Servo) di rivelatore e testimone, 'icona vivente' e mediatore del rapporto tra Dio e l'uomo. E quindi in tale prospettiva andrà proposto.

3.3.4 Alla *Bibbia* viene attribuito il ruolo di fonte in quanto è il documento principale per comprendere i nuclei tematici, interpre-

tare le esperienze cristiane, dare il senso ai tanti segni religiosi di ambiente...

3.4 La distribuzione degli OSA sottostà ad alcune dinamiche. Una che risulta subito è l'attenzione al *nesso di segno e significato*, ossia – si dice – il mistero cristiano attraverso i tanti segni che danno traccia visibile, sia all'interno del mondo dei credenti (es. testimoni, feste, rituali ...) sia all'esterno (espressioni culturali ...).

3.4.1 Il processo metodologico è obbligatoriamente *bipartito e tendenzialmente induttivo*: dal segno al significato (dal fenomeno al mistero), intendendo per 'segno', il mondo delle esperienze e dei linguaggi, per 'significato' il contenuto di rivelazione.

3.4.2 La caratterizzazione fenomenica o il *mondo dei segni negli OSA è amplissimo*: abbraccia le tantissime forme di vissuto religioso: persone, eventi, cose, linguaggi, istituzioni..., di cui sono portatori diretti o indiretti gli stessi alunni, in ogni caso si trovano facilmente individuabili nell'ambiente prossimo e in quello più ampio ed universale,

3.4.3 Di qui la necessità di potersi avvalere di tutte *le risorse* che dicono la dimensione religiosa: antropologiche, teologiche, storiche, etiche, linguistiche, artistiche...

3.5 Un'altra importante dinamica di presentazione sta nella considerazione attenta della cosiddetta "*storia degli effetti*" del dato cristiano, sia nell'ordine umano, personale e sociale che culturale ed artistico.

Rientra nell'ambito dei segni di cui sopra.

3.6 Una terza dinamica di presentazione, certamente innovativa, sta nel *confronto interreligioso* che viene aperto, già nella scuola dell'infanzia, *tra la religione cristiana nella forma cattolica ed altre religioni*.

3.6.1 Vi è implicito il confronto anzitutto con le *confessioni cristiane non cattoliche* nell'orizzonte dell'ecumenismo, tratto sostanziale dell'identità della Chiesa.

3.6.2 Ciò che si chiede è un *confronto che è un dialogo critico*, ove cioè l'identità di ogni religione viene colta evidenziando specificamente gli elementi di convergenza, che non vuol dire eguaglianza, con il dato cristiano, e facendo sì che le differenze non siano causa di malintesi e conflitti.

3.6.3 Fra le 'grandi religioni' un posto specifico va riconosciuto alla *religione ebraica*.

3.6.4 Analogamente al confronto interreligioso, si colloca il *dialogo interculturale*, che per tanta parte coincide nel *dialogo interdisciplinare*.

3.7 Va infine notata la distribuzione degli OSA *secondo una sequenza articolata* in due o tre momenti o tappe per ogni grado di scuola: *primaria*: primo anno, primo biennio e secondo biennio; *secondaria I grado*: biennio e terzo anno; *secondaria II grado*: primo biennio, secondo biennio, ultimo anno.

3.7.1 Annotiamo subito che i medesimi nuclei tematici compaiono nei quattro gradi o livelli di scuola, quindi per sé *la novità* non sta tanto nella materia, quanto *nel modo* di affrontarla, riconoscendo per ogni tipo di scuola delle peculiarità.

3.7.2 Globalmente si può dire che sia all'interno di ogni grado di scuola e poi considerando i diversi gradi dall'infanzia alla secondaria di II grado, vale il criterio dell'approfondimento e sistematicità, passando quindi da un' *venir a conoscere* ad un' *prendere coscienza*, dal cogliere il segno a pervenire al significato, dal riconoscere le verità fondative a cogliere l'incidenza nella prassi, da un sapere analitico ad un momento finale sintetico.

Diventa importante per il docente avere *la visione dell'insieme* per poi fare una corretta ripartizione nei tre gradi indicati.

3.8 Leggendo infine gli OSA nell'orizzonte più ampio e globale della scuola con i suoi fini formativi, e dunque dal punto di vista della personalità dell'alunno, si può formulare così in termini globali il *contributo che l'IRC offre a tutti gli alunni, anche non credenti o di altre religioni*.

3.8.1 È un IRC che mette in risalto *la componente religiosa, come tratto tanto pertinente quanto prezioso della persona*, evidenziando in maniera ragionata la dimensione umana, religiosa e religiosa cristiana dell'esistenza, secondo diversi linguaggi e segni, colti insieme nell'esperienza e nelle fonti oggettive. E ciò intende avvenire in clima di apertura e rispetto verso chi professa un credo diverso o un altro sistema di pensiero, con ciò favorendo la convivenza civile e le sue esigenze di libertà e solidarietà, e questo non 'nonostante la religione', ma 'grazie anche ad essa'.

3.8.2 Più specificamente si giunge ad offrire all'alunno gli elementi essenziali del cristianesimo tramite *l'attenzione a tre versanti*,

come è congruo alla scuola:

- il versante della rivelazione storica, o dei contenuti cristiani;
- il versante della comunicazione, o delle fonti, tra cui in primo luogo la Bibbia;
- il versante del confronto, o del dialogo con altre confessioni religiose e più ampiamente con mondi culturali diversi.

Tutti e tre i versanti andranno 'scalati': il primo per parlarne con conoscenza; il secondo per muoversi con competenza; il terzo per vivere le differenze nel rispetto e nel dialogo.

*3.8.3 In particolare si può dire che assume un ruolo innovativo il terzo versante in relazione alla congiuntura attuale, che vede un intenso flusso migratorio in Italia ed Europa, flusso che si fa sentire nella stessa scuola con alunni di diverse nazioni, culture e religioni.*

*Quindi l'apprendimento ecumenico ed interreligioso nella scuola tende a diventare non un contenuto teologico fra gli altri, ma una prospettiva di fondo entro cui si realizza la stessa riflessione teologica, mai misconoscendo la identità della religione cristiana, o cadere in superficiali sincretismi, o limitarsi ad una pacifica coesistenza pratica.*

## Piste di discussione

1. Ritengo adeguata la presentazione qui fatta del nuovo IRC? Cosa apprezzo di più? Che cosa vedo di poco chiaro o di mancante?
2. Quali suggerimenti vorresti dare per una migliore utilità del Libro-guida?
3. Conosci altri sussidi che ti sono stati di aiuto in questa fase della riforma? Di cosa l'attuale IRC avrebbe maggiormente bisogno?
4. Quale valutazione dai dei testi di religione in commercio? Corrispondono a criteri qui suggeriti? Cosa consiglieresti agli autori di essi?



# Slide di presentazione

## Il libro guida degli OSA del primo ciclo

Prof. ANDREA PORCARELLI  
Studio filosofico domenicano di Bologna - Università di Bergamo



### Il Libro guida degli OSA Irc del I ciclo (a cura del Servizio Nazionale Irc della CEI)

Prof. Andrea Porcarelli  
Studio filosofico domenicano di  
Bologna - Università di Bergamo



### Il senso dell'iniziativa

**Lo scopo è quello di aiutare gli Idr (e i loro formatori) orientando e facilitando una corretta comprensione del nuovo corso dell'Irc nel contesto della Riforma, all'indomani dell'immissione in ruolo**

- **Bisogno di comprensione e chiarezza (rispetto al nuovo impianto della riforma, alle sue linee pedagogiche, al modo in cui l'Irc può vitalmente innestarsi in esso, portando il massimo frutto)**
- **Bisogno di condivisione e di comunione, tra gli Idr e con le comunità diocesane, nell'ottica di quella cultura del dialogo e dell'interscambio che deve caratterizzare i diversi soggetti dell'azione pastorale**





## Profilo culturale dell'operazione (e di ogni LG)

**I LG presentano l'Irc - in q. disciplina scolastica - come un progetto organico, che si articola in diverse dimensioni, con modalità che lo contestualizzano nelle linee pedagogiche della riforma**

- Gli OSA dell'Irc come "strumenti culturali", collegati al Profilo, agli OgPf, per essere tradotti in OF che si integrino nel POF e possano (insieme alle altre discipline) generare le opportune UA che andranno a strutturare i PSP dei singoli alunni, promuovendo competenze personali da documentare attraverso il Portfolio
- Valorizzare alcuni elementi dell'ispirazione pedagogica della riforma (la centralità della persona, la sottolineatura della dimensione spirituale, il richiamo all'unità del sapere e alla necessità di dare un senso alla vita, l'esplicita apertura ai valori religiosi), come "occasioni favorevoli" in cui inserirsi in modo proficuo
- Collocare adeguatamente la specificità dell'Irc nel contesto di un pluralismo religioso, in cui trova una legittimazione specifica la "via italiana" all'Irc



## Il libro guida: struttura e contenuti

**Alcuni agili volumetti distinti per cicli e gradi**

- L'Irc nel contesto della riforma e in rapporto agli OgPf di ogni grado di scuola
- Gli OSA dell'Irc per ogni grado di scuola
- Orientamenti culturali in riferimento alle dimensioni: teologico-antropologica, interreligiosa, interdisciplinare
- Orientamenti di tipo pedagogico-didattico
- Approfondimenti culturali e pedagogico-didattici

**Un volume di studio e riflessione**

Le "ragioni" degli Orientamenti

- Sul piano teologico e pastorale
- Sul piano antropologico e culturale
- Sul piano pedagogico e didattico



## Come utilizzare i vari LG ?

- Per la lettura personale, attenta, capace di critica e di integrazione
- Per la formazione degli Idr
- Per la comunicazione con le Istituzioni scolastiche a livello centrale e periferico
- Per la stesura dei libri di testo



## Piste di discussione

- Ritengo adeguata la presentazione che si prospetta per il nuovo Irc? Che cosa apprezzo di più? Che cosa mi sembra meno chiaro e mancante?
- Quali suggerimenti potrei dare per una migliore utilità del LG?
- Quali altri sussidi mi sono stati di maggiore aiuto per entrare in questa riforma? Di che cosa l'Irc avrebbe oggi maggiormente bisogno?
- Quale valutazione si può dare dei testi in commercio? Corrispondono ai criteri qui suggeriti? Quali suggerimenti per gli autori?



# Letture teologica degli OSA del primo ciclo

Mons. GIOSUÈ TOSONI - Responsabile del Servizio Nazionale IRC  
Mons. FRANCO GIULIO BRAMBILLA - Docente di Antropologia teologica  
presso la Pontificia Facoltà teologica dell'Italia Settentrionale

## Introduzione

Le letture teologiche degli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) dell'Insegnamento della religione cattolica (IRC) operata da don Cesare Bissoli mirava ad esplicitare la consistenza teologica dei singoli OSA, il loro collegamento per aree d'interesse, la possibile germinazione pedagogico-didattica, per ciò stesso necessariamente analitica, uno scavo per raccogliere alcune pietre adatte per costruire opportune Unità di apprendimento (Ua).

Questa "seconda" lettura teologica tende invece a riassumere in alcuni grandi temi di fondo gli OSA in questione, per prestarli nel loro insieme, ovviamente sempre nell'ottica teologica: una lettura sintetica quindi, una cornice nella quale inserire gli OSA.

I temi vengono distribuiti in una divisione che favorisca un inserimento progressivo nel patrimonio culturale del cristianesimo: cogliere dapprima, dell'esperienza religiosa del cristianesimo nella denominazione cattolica, la dimensione della preghiera, quasi lo sfondo da cui partire; soffermarci quindi sulla figura di Gesù Cristo, centro della vita di fede cristiana e naturalmente anche degli OSA, il colore che da vivacità all'insieme e permette una giusta collocazione degli altri temi e soggetti interpellati; aprirci infine a tre interlocutori necessari: la chiesa, l'uomo, Dio (il Padre); un capitolo a sé riguarda lo "strumento" Bibbia. Il tutto per sei capitoli, così intitolati:

- la preghiera, apertura alla vita come "mistero";
- Gesù Cristo, il centro della vita cristiana;
- la chiesa, la presenza e l'azione di Gesù nel tempo;
- Dio (il Padre), la sorgente e il senso di tutto;
- l'uomo, l'alleato di Dio per una vita responsabile;
- la Bibbia o la "Parola di Dio" scritta con parole umane.

Nello sviluppo di questi capitoli un'attenzione particolare viene data al dialogo interculturale, interconfessionale ed interreligioso, in coerenza all'impostazione data agli OSA stessi.

### 1. La preghiera, apertura alla vita come mistero

Il richiamo alla preghiera è abbastanza frequente negli OSA, come nella vita dell'uomo del resto. È un aspetto della sua esistenza che sorprende anche se stesso. Ci si deve imporre di non pregare.

Cosa significa sorprendersi in preghiera se non prendere atto che la vita dell'uomo va oltre un controllo assoluto, dipende da tanti

fattori, fa parte di un “mistero”? La preghiera pone davanti a sé un uomo che non è pura razionalità e calcolo, è altro da decifrare: non solo “corpo” da misurare, soprattutto “spirito” da scoprire.

Non solo per i cristiani, senz’altro per loro, la preghiera va vista come il caso eminente del fatto che essere discepoli ed amici di Gesù è soprattutto un’esperienza spirituale, cioè una vita vissuta nello Spirito. Molte altre cose si possono e si devono dire sulla vita cristiana come “esistenza spirituale”, ma la preghiera è certamente il “caso serio” che gli OSA mettono ben a fuoco. Per cui, prima che una conoscenza e una prassi, la vita cristiana è un’esperienza viva nello Spirito ed a seguito di questo può essere anche una conoscenza (di fede) e una morale (realizzata).

Ci sono tanti modi di pregare. Gli OSA accennano ad alcuni di essi. La preghiera come:

- osservare e contemplare le cose e le persone che ci circondano;
- pausa per riflettere sulla propria vita per darle il giusto orientamento;
- celebrare alcuni eventi importanti, in particolare nelle feste: per i cristiani soprattutto le ricorrenze di Natale e Pasqua;
- lode e ringraziamento, supplica e attesa;
- insieme personale e comunitaria, per alcune sue caratteristiche chiamata anche liturgica;
- la preghiera di Gesù al Padre e la preghiera dei suoi discepoli: la preghiera del “Padre nostro”.

Anche per la preghiera, come per ogni atteggiamento umano, serve un percorso di formazione. Bisogna venire educati alla preghiera. Le componenti che entrano in gioco sono tante: oltre la famiglia e la propria vita di comunità, anche la scuola deve fare la sua parte, chiaramente di carattere conoscitivo, solo indirettamente quindi di sostegno ad una valorizzazione personale di questo atteggiamento, almeno nella scuola statale.

C’è un detto della spiritualità cristiana che recita così: “Lex orandi, lex credendi”, cioè a dire: la preghiera, che esprime e conferma la fede, di fatto è sostenuta e guidata dalla fede. Ha senso allora la preghiera di chi si rivolge a Dio, comunque venga inteso, solo per vedersi garantiti precisi interessi o determinate attese? Anche questa potrebbe essere intesa come preghiera, non rappresenta però il cuore della preghiera. Senza un’uscita da sé e quindi l’incontro con Dio non si dà preghiera autentica. Essa è innanzitutto ascolto, prima che invocazione e ricerca di aiuto e protezione.

La preghiera dipende dall’incontro con Dio: è un appuntamento fra due amici, fra Dio e l’uomo, dove Dio rimane il protagonista principale. Anche sotto questo aspetto centrale della preghiera, è importante sapere come pregano i credenti che si aprono alla divinità seguendo altre vie, o religioni. Si possono notare tante so-

miglianze ma anche tante differenze, rispetto al modo di pregare proposto dalla religione cristiana.

La preghiera è da intendersi come espressione di religiosità, come recita una “conoscenza” del primo biennio della scuola primaria: “La preghiera, espressione di religiosità”, che affonda le sue radici nella notte dei tempi. Tutte le religioni vi attribuiscono un ruolo importante fino a farla diventare veicolo del proprio specifico modo di presentare il rapporto dell’uomo con la divinità. Il cristianesimo pone al centro del proprio modo di pregare la preghiera di Gesù che diventa via per cogliere la sua spiritualità di “Figlio”, per maturare un’esperienza religiosa che effettivamente si rispecchi in lui.

Ci sono delle differenze nel modo di intendere la preghiera anche all’interno del cristianesimo, fra le diverse confessioni: gli ortodossi nella preghiera, soprattutto liturgica, accentuano la speranza che viene dalla fede nel Signore risorto; i protestanti accentuano l’abbandono alla misericordia del Padre e concentrano la loro preghiera sulla Parola di Dio; i cattolici danno un particolare rilievo nella preghiera all’esperienza di una vita vissuta secondo il comandamento dell’amore. In tempo di ecumenismo, o di ricerca dell’unità della chiesa non gli uni contro gli altri ma operando delle convergenze, la preghiera di Gesù diventa più che mai esemplare, per tutti i cristiani.

È importante saper come ha pregato Gesù e come ha insegnato a pregare. Va accompagnato lungo la sua vita per soffermare l’attenzione sul suo modo di pregare, in particolare sul suo rapporto con Dio Padre. Egli ha anche detto che nella preghiera non contano tanto le parole quanto l’atteggiamento da tenere. Ha lasciato la preghiera del “Padre nostro” come preghiera tipica dei suoi discepoli. Così si esprime una “abilità” del primo biennio della scuola primaria: “Identificare tra le espressioni delle religioni la preghiera e, nel “Padre nostro”, la specificità della preghiera cristiana”.

La chiesa, nata dalla volontà di Gesù perché il regno di Dio possa diffondersi nel tempo e nello spazio, da sempre ha dato un grande riscontro alla preghiera, sia personale che comunitaria. Si può dire che la preghiera nella chiesa, come nella vita di Gesù, è *l’humus* nel quale tutto trova unità e consolidamento. Lungo i secoli si sono sviluppate tante forme di preghiera, sono nati movimenti che hanno attribuito ad essa un’importanza eccezionale, come il monachesimo. La stessa storia della chiesa può essere interpretata sulla base del rilievo dato alla preghiera e alle sue forme espressive, con specificazioni diverse nei vari tempi e luoghi. Non c’è santo dichiarato tale che non abbia dato alla preghiera, seppure diversamente intesa, un’accoglienza assai profonda.

Viene richiesto un percorso di formazione alla preghiera per essere “elevata” con efficacia. In questo modo vengono evitate in-

terpretazioni affrettate e riduttive come pure commistioni indebite o forme di dialogo interconfessionali ed interreligiose confuse, più sovrapposizioni di difficile comprensione che condivisione di quanto possa e debba essere messo in comune. All'incontro ecumenico ed interreligioso di Assisi (1989) papa Giovanni Paolo II ha pregato per la pace "insieme" ai rappresentanti delle altre confessioni cristiane ma "di fronte" ai rappresentanti delle altre religioni. L'augurio è che l'"insieme" si intensifichi e il "di fronte" trovi maggior partecipazione comune, ma senza banalizzare atteggiamenti, rapporti, fiducia e speranze che la preghiera trascina con sé e tende a consolidare. Se essa quindi ha bisogno di un tempo per essere appresa bene, ha bisogno anche di essere nel tempo costantemente "purificata", per diventare espressione sempre più vera dell'incontro di Dio che comunica con il suo popolo, momento di lode e di ringraziamento, forza di speranza per ogni uomo che non sa come guardare tante situazioni di difficoltà e che solo in Dio possono trovare comprensione e significato.

---

2.  
Gesù Cristo,  
il centro della vita  
cristiana

Gli OSA sono stati elaborati sulla base del patrimonio cristiano-cattolico perché venga presentato un tutta la sua consistenza teologica. Per questo pongono particolare attenzione all'opera e alla figura di Gesù. I riferimenti a lui sono i più numerosi e, sotto certi aspetti, anche i più impegnativi.

L'apertura al dialogo interculturale, interconfessionale ed interreligioso sollecitava una raccolta di riferimenti per una presentazione di Gesù che avesse a risultare completa, seppure adatta al tipo di scuola presa in esame: il primo ciclo, quindi i tre gradi scolastici della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, senza precludere l'apertura al dialogo di cui sopra.

Due preoccupazioni hanno guidato la stesura degli OSA riferiti a Gesù: per il cristianesimo l'incontro con Dio avviene dentro l'esperienza religiosa unica del "Figlio che si è fatto uomo", Gesù di Nazaret; era importante in questa ricerca accompagnare Gesù in tutto l'arco della sua vita, maturando una conoscenza di lui a partire dalla nascita a Betlemme fino alla morte e risurrezione a Gerusalemme. Queste due preoccupazioni spiegano da una parte il costante riferimento di Gesù al Padre e allo Spirito santo: lo sfondo trinitario è stato costantemente tenuto presente, anche se non sempre in maniera esplicita; dall'altra l'attenzione alla sua vita quotidiana, alle parole e ai gesti da lui fatti, soprattutto negli anni della sua vita pubblica.

Il fatto di presentare Gesù in progressione ricorrendo ad alcuni titoli particolarmente significativi, come: Gesù di Nazaret (scuola dell'infanzia), l'Emmanuele (monoennio della scuola primaria), il Messia (primo biennio della scuola primaria), Il Signore

(secondo biennio della scuola primaria), il Salvatore e il Figlio di Dio (biennio della scuola secondaria di primo grado), Via, verità e vita (monoennio della scuola secondaria di primo grado), vuole nel contempo tener conto dell'una e dell'altra preoccupazione appena richiamate.

Quattro sono gli aspetti della vita di Gesù sui quali si snodano gli OSA qui interpretati: l'aspetto storico della sua vita; la sua azione liberatrice nei confronti degli uomini del tempo; la nascita attorno a lui di un gruppo di discepoli; la sua identità personale di Figlio di Dio.

### **1. L'aspetto storico della sua vita**

Non viene presentato come un "ideale" per meglio interpretare e vivere la vita. Gesù non è riducibile al suo pensiero. È una persona realmente esistita, il cui ricordo sarebbe andato scemando nel tempo se la sua morte in croce non fosse stata accompagnata dalla testimonianza dei suoi discepoli di averlo incontrato vivo, risorto, che "siede alla destra del Padre" e "invia lo Spirito santo" (Cf. At. 2,33).

Nasce a Betlemme in un momento particolare della storia dell'umanità, certamente della storia del popolo d'Israele, mentre attende la venuta del Messia. I tratti della sua infanzia indicano già il suo futuro di promotore di un tempo nuovo a beneficio di tutti i popoli. Ma sono soprattutto gli anni passati prima della sua condanna a caratterizzare la sua umanità. Percorre più volte le strade della Palestina per guarire gli ammalati, venire incontro a quanti sono incapaci di darsi una ragione della loro vita, annunciare, con un linguaggio che tutti potevano capire, l'arrivo con lui di un modo nuovo di stare nel mondo. Ha un senso profondo dell'amicizia, raccoglie attorno a sé un gruppo di discepoli. È vicino a tutti: sa accogliere i poveri, condividendo la loro vita, ed ha una parola per i ricchi. Gli viene attribuita la forza di far vivere anche i morti. Si dimostra piuttosto severo con coloro che non apprezzano o equivocano sulla sua opera e rifiutano la sua testimonianza. Riferisce tutto quello che fa a Dio del quale parla in termini nuovi, carichi di grande fiducia, rivelandone la figura di "Padre".

Non si presenta come un estraneo alla vita del suo popolo, anzi vi si sente parte viva, con una missione da compiere. Attorno a lui nascono delle dispute e spesso ci si divide; gli uni lo accolgono e ringraziano Dio per quello che sta operando in lui, gli altri ricusano di capirlo e contrastano il suo passo. Il potere romano non si cura molto di lui, se non quando viene interpellato per l'eventuale condanna. Viene condannato a morire in croce ancora giovane, dopo tre anni della sua attività di predicazione e di guarigione degli ammalati.



## 2. La sua azione liberatrice

Sono tanti coloro che lo seguono, anche se sotto la croce rimangono in pochi: oltre a sua madre Maria, alcune donne e l'apostolo Giovanni. Lo seguono per tanti motivi, fundamentalmente perché intravedono in lui la possibilità di vivere meglio la propria vita. Sono i più poveri che preferibilmente gli vanno incontro e ascoltano le sue parole, ricevano i benefici della sua forza di risanare. Negli OSA del primo biennio della scuola primaria fra le "abilità" ce n'è una che recita così: "Cogliere, attraverso alcune pagine evangeliche, come Gesù viene incontro alle attese di perdono e di pace, di giustizia e di vita eterna".

Gli uomini del suo tempo vivevano in maniera ancora più esposta degli uomini di oggi i drammi della vita, senza tante protezioni e, troppo spesso, senza alcuna prospettiva di speranza. Erano soli "come pecore senza pastore" (Mc. 6,34), senza riferimenti certi e validi. Anche Dio sembrava aver voltato loro le spalle, interpretato più a salvaguardia di alcuni privilegiati che ricco di "compassione" per i più poveri. La fede sembrava non dare risposte valide in merito alla realtà della malattia, della vita e della morte, del peccato, del male in generale. Il rispetto dei comandamenti era spesso solo formale, come la partecipazione al culto, e gli uomini, invece di rispettarsi ed amarsi come parte della stessa famiglia, lottavano in maniera spesso violenta gli uni contro gli altri. C'erano anche molte differenze fra di loro: le donne ed i bambini non erano tenuti in grande considerazione.

L'arrivo di Gesù crea dapprima una certa curiosità, poi una grande accoglienza che contagiava tutti, compresi i "non ebrei". C'era davvero il pericolo di una sommossa, senz'altro il rischio di rincorrere un'altra illusione. Di questo Gesù è avvertito e si guarda bene dall'essere equivocado nelle sue parole e nelle sue azioni. Seppure con la necessaria gradualità, fa capire con chiarezza come la sua opera a beneficio degli uomini provenga da Dio che gli è Padre in maniera unica e miri al cambiamento del cuore, perché i mali, i veri mali, partono da qui. Lo farà capire in maniera inequivocabile durante il processo per la condanna e sulla croce. Diventa chiaro allora il senso che egli dà alle parabole e ai miracoli: passaggi, assieme al grande passaggio della morte in croce, per dire dell'avvento del regno di Dio nel mondo, il compimento di un'attesa lunga nei secoli e che riguarda tutta l'umanità, la realizzazione delle promesse di Dio affidate al popolo ebraico e agli uomini di buona volontà per cui il perdono supera ogni male, l'amore è più forte dell'odio e dell'indifferenza, la vita vince la morte. Ed è con lui che arriva questo regno: chi si fida di lui e lo segue sperimenta tali novità inaudite e per questo loda e ringrazia il Padre, sostenuto dalla forza dello Spirito.

Avendo preso atto che il tempo di lasciare questo mondo stava per accorciarsi, Gesù intensifica la sua amicizia con i disce-

poli. Li prepara a continuare la sua opera, coinvolgendoli nella sua azione messianica. Prima di morire lascia l'eucaristia, un segno vivo della sua presenza con il dono della celebrazione della nuova pasqua che alcuni giorni dopo egli avrebbe offerto al Padre con il sacrificio sulla croce. L'Ultima cena, dunque, anticipa (realmente!) in un'azione rituale il senso della croce, lo rende presente "nella notte in cui veniva tradito" (1Cor.11,23), cioè nel momento e nell'evento in cui gli uomini (non tutti, ma soprattutto alcuni capi del popolo) lo rifiutano come l'ultimo inviato del Dio dei padri.

I discepoli non sembrano comprendere, lo seguono fra ammirazione e confusione, disponibilità e incertezza, convinzione e qualche dubbio. Essi pure si chiedono, come tutta la gente ma con ancora più grande coinvolgimento: "Chi è mai costui al quale il vento e il mare obbediscono?" (Mc. 8,27). È una domanda che riguarda il loro presente ed il loro futuro. Alla fine anche i discepoli fuggono, abbandonano, tradiscono, misconoscono, e lo lasciano solo. Secondo la struggente testimonianza dell'evangelista Marco, Gesù muore solo! Solo alcune donne stanno da lontano a guardare... (Cf. Mc. 15,40s)

La morte di croce di Gesù non indica solo la fedeltà del profeta al suo messaggio sul regno di Dio, divenuto presente in Lui, neppure la riaffermazione della sua pretesa di essere in un modo singolare legato a questo messaggio. La croce significa molto di più. È il gesto, anticipato nell'ultima cena, in cui Gesù si fa carico anche del rifiuto del messaggio e del messaggero: "Se sei il Figlio di Dio scendi giù dalla croce!" (Mt. 27,40) è l'ultima tentazione, così simile alla prima anche nel linguaggio ("Se sei Figlio di Dio, di' che questi sassi diventino pane": Mt. 4,3). Gesù smaschera questo rifiuto e dice che comporta la non accettazione del volto di Dio (l'"Abbà", il Padre) e della figura dell'uomo (il figlio) che il messaggio portava con sé.

Il fatto che Gesù accetti la violenza della morte, che sopprime messaggio e messaggero, ci dice che tutte le forme del rifiuto (dal peccato al tradimento, dalla violenza all'abbandono, dalla menzogna alla morte) si possono superare e vincere solo "passando attraverso", si possono guarire solo "portandole", si possono superare solo "amandole". È lo Spirito che opera nella morte di croce "secondo Gesù", quello Spirito che, precisa l'evangelista Giovanni, Gesù consegna al Padre e a noi, proprio morendo e "morendo così".

Vista con gli occhi degli uomini (dei capi e dei discepoli), la croce di Gesù è un fallimento, è una fine senza risposta. Anche per i discepoli? Ecco la novità: essi troveranno una risposta, e sarà una risposta senza incertezza, carica di gioia e di ringraziamento, capace di trascinare tutta la loro vita, grazie all'esperienza della risurrezione di Gesù. E sarà questa risposta che diffonderanno a tutto il mondo e che ancora oggi continua ad inquietare fra tante domande

e incondizionati assenti: “Gesù, il crocifisso, non è qui, è risorto” (Cf. Mt. 28,5-6). Viene riconosciuto “Figlio di Dio”, come era stato anticipato dal centurione sotto la croce, quando tutti lo avevano abbandonato: “Veramente quest’uomo era Figlio di Dio” (Mc. 15,39), e proclamato il Signore del cielo e della terra.

### 3. La nascita di un gruppo di discepoli

Come è già stato accennato sopra, Gesù si è attorniato di un gruppo di discepoli. Era tipico del tempo che attorno ad un maestro si riunissero alcuni seguaci. Nel caso di Gesù la sequela diventa più impegnativa. Riguarda la sua missione destinata a continuare nel tempo, grazie appunto a questo gruppo di discepoli riuniti nella comunità che stava nascendo, la chiesa.

Gesù dedica non poche energie per costituire questo gruppo. Piano piano, seppure fra tante contraddizioni, comprese quelle di Pietro che sarebbe diventato il “primo” degli apostoli, questo gruppo prende consistenza, diventa in nuce l’erede della missione riservata alle dodici tribù d’Israele per allargarla a tutta l’umanità. A questo gruppo si unisce anche l’apostolo Paolo e tanti altri.

La partecipazione alla pasqua di Gesù è determinante per la loro vita e per la loro missione. Acquisteranno un vivo senso di appartenenza alla chiesa e la disponibilità ad annunciare il Vangelo “fino agli estremi confini della terra” (At. 1,8). Di essi si occuperà gli “Atti degli apostoli”, ma anche le lettere di Paolo, di Giovanni, di Pietro, di Giacomo saranno molto utili per consolidare la chiesa nascente ed oggi per conoscere più da vicino la identità della chiesa, che cosa è chiamata ad essere nel tempo e come debba proporsi per testimoniare Gesù nella verità.

Un capitolo a parte preciserà meglio quanto qui soltanto accennato sulla nascita e lo sviluppo della chiesa.

### 4. La sua identità personale di Figlio di Dio

Un uomo anche Dio? È una domanda sulla quale soffermarci qui con attenzione. Probabilmente nessuno avrebbe messo sul conto della propria curiosità intellettuale ed esistenziale una domanda del genere se non si fosse trovato dinanzi ad una pretesa di riconoscimento di questo tipo. Gesù infatti si presenta come “Figlio di Dio” e i suoi discepoli lo chiamano “Figlio di Dio” e si rapportano a lui a partire da questa identità a lui attribuita. La chiesa non ha avuto dubbi al proposito di questa identità. Più tardi si è chiesta non tanto se sia possibile tale identità ma come vada compresa. Arriviamo così ai primi concili cristologici e alla definizione del concilio di Calcedonia (451).

Senza ripercorrere i vari passaggi che hanno accompagnato la chiesa fino a questa definizione, sembra sufficiente per il nostro

scopo, che è quello di inquadrare teologicamente gli OSA del primo ciclo scolastico, cercare di comprenderla meglio a partire dal Credo niceno-costantinopolitano:

- a. come mai la chiesa ha visto in Gesù il “Figlio di Dio fatto uomo”;
- b. che significato ha questa identità per la persona di Gesù;
- c. che significato ha questa identità per i credenti in Cristo;
- d. la ricaduta, a livello di dialogo interreligioso, di questa convinzione.

#### **a. Nella fede della chiesa Gesù è “Figlio di Dio”**

Era una domanda sorta già durante il ministero di Gesù, sopra richiamata e che qui riproduciamo un po' liberamente: “Ma chi è Gesù per comportarsi in questo modo?” Domanda che veniva spontaneo porsi soprattutto dopo certi suoi interventi piuttosto sorprendenti. Era difficile arrivare ad una risposta soddisfacente. Poteva sembrare o troppo riduttiva o troppo alta. Agiva come i profeti ma con un'autorità ben più pronunciata: “Vi fu detto, ma io vi dico...” (Cf. Mt. 5,21ss.). Certi suoi gesti come certe sue parole venivano da molto lontano. Aveva un modo di pregare che in parte condivideva ma in parte era tutto suo. L'evangelista Giovanni non teme di presentarlo come l'“Io sono” (Gv. 8,27), un modo tipico di presentare Jahwè, quindi con la dignità di Dio stesso. Il suo modo di fare come il suo modo di morire affermano un'umanità in lui che si esprime toccando il limite di se stessa, entrando nei confini di Dio. Di Gesù proprio non si poteva limitarsi a chiamarlo “figlio di Dio” come si chiamava il popolo d'Israele o qualche suo figlio pure eccezionale, in senso analogico.

In lui rifulgeva un'intimità con Dio che incuteva gioia e timore insieme. La riflessione avviata nell'Antico Testamento portava ad identificare Gesù come il “Figlio”, mentre la profondità di amore del Padre e del Figlio diventava la via per riconoscere la Trinità e in essa la terza persona dello Spirito santo.

#### **b. Gesù e il suo essere “Figlio di Dio”**

L'affermazione che Gesù è il “Figlio” in relazione al Padre è stata oggetto di riflessione lungo tutti i secoli della storia della chiesa, con risultati via via sempre più adeguati a introdurci nel mistero che Gesù portava con sé, soprattutto in merito alla “sapienza” divina che illuminava e guidava l'esperienza di vita umana unica di Gesù.

Ripercorrendo la riflessione fatta dalla chiesa sulla sua identità di “Figlio di Dio”, con l'intento di dare un sfondo teologico agli OSA e leggere quelli relativi a tale identità immergendoli nella vita di ogni giorno di Gesù, quindi con più addentellati pedagogico-didattici, qui merita essere messo in evidenza, in sintesi, soprattutto questo:

- nel “Figlio” Gesù c’è tutto l’amore infinito del Padre per ogni creatura, in particolare per ogni persona umana: Gesù comunica l’amore del Padre, reso possibile dallo Spirito; è la Parola del Padre in quanto parola “filiale”;
- nel “Figlio” Gesù l’amore del Padre diventa forza di rinnovamento nello Spirito, contrastando ogni male, andando anche oltre il male più resistente che è la morte, e aprendo ad ogni forma di vita (l’affermazione “Gesù è il Figlio” non è puramente teorica, ma ha un significato salutare e donatore di vita);
- nel “Figlio” Gesù il dialogo trinitario diventa fonte per l’accoglienza reciproca e la comunione fra le persone e i popoli sotto la forza dello Spirito, ad iniziare dalla comunità esemplare o di riferimento che è la sua chiesa;
- nel “Figlio” Gesù ogni momento è per la lode ed ogni incontro è per il ringraziamento: l’“obbedienza” al Padre diventa quindi dono infinito di sé, capace di costruire un mondo nuovo nella giustizia e nella pace.

### **c. Gesù “Figlio” e i credenti in lui**

Abbiamo visto il comportamento seguito dai suoi discepoli. Da ultimo arrivano a dare la propria vita per il loro Signore. L’incontro con Gesù il “Figlio” è stato per loro determinante. Tutto viene accolto, interpretato, vissuto in lui. Emblematica è la storia di Saulo, diventato poi Paolo, per il quale “Per me vivere è Cristo e morire un guadagno” (Gal. 2,20). Si tratta di un’accoglienza lontana da ogni forma di fanatismo, perché il “Figlio” è il Verbo nel quale tutto è stato creato e che nella pienezza dei tempi si è fatto uomo (Cf. Gv. 1,1-18). Ogni realtà e soprattutto ogni persona portano l’impronta di lui, sono come un invito a scoprirlo ovunque, in particolare nelle varie forme di religiosità: altrettanti tentativi sostenuti dallo Spirito per trovare l’origine, la causa e la ragione della propria esistenza.

Non è immediato l’incontro con lui, per questo l’incomprensione incontrata da Gesù il “Figlio” ha registrato e continua a registrare lungo la storia della chiesa tanti “martiri”. La violenza del male è sempre molto attiva e si presenta con mille volti, difficilmente decifrabili.

### **d. Gesù “Figlio” e l’incontro con la cultura**

I primi cristiani hanno incontrato difficoltà a dialogare con l’ebraismo da una parte e con le altre espressioni religiose dall’altra, meno con i vari sistemi di pensiero allora dominanti. Raccogliersi attorno al “Figlio” fatto uomo, infatti, comportava dare volto alla propria fede dentro la vita di ogni giorno, non limitato ad ambienti e momenti specifici. Sotto questo aspetto diventa più facile o meno difficoltoso annunciare il Vangelo in dialogo con la/e cultura/e del tempo e meno con le altre espressioni religiose, queste ultime relegate in formulazioni e contesti ambientali piuttosto angusti.

Dopo la crisi illuministica, questo atteggiamento almeno in parte è cambiato. Seppure rimane la disponibilità e l'esigenza del dialogo con le culture, è diventato privilegiato il dialogo con le altre tradizioni religiose. C'è una "simpatia" con esse che va riscoperta, superando le inevitabili difficoltà che si possono incontrare. Si tratta di favorire una convergenza delle vie, o religioni, di cui il Signore si serve per dare gloria al suo nome e diffondere la pace fra i popoli. È un'impresa non facile, che ha trovato all'incontro di Assisi 1989 una pietra miliare di questo cammino.

L'incontro con le culture non viene abbandonato. Avviene dentro un contesto religioso e sociale nuovo e quindi con prerogative e finalità che vanno via via innovate e precisate. La stesura degli OSA, come ha tenuto presente il dialogo interconfessionale e interreligioso, ha tenuto presente anche il dialogo interculturale, specialmente nel linguaggio usato.

---

### 3. La Chiesa, la persona e l'azione di Gesù nel tempo

Abbiamo già incontrato la chiesa, parlando di Gesù. Non poteva che essere così, dal momento che la chiesa è strettamente legata a lui: è la sua missione che continua nel tempo o, forse meglio, è la possibilità data agli uomini di ogni tempo per accedere a Gesù. Gli OSA la collegano a Gesù in maniera esplicita, una "conoscenza" del biennio della secondaria di primo grado in modo articolare: "L'opera di Gesù, la sua morte e risurrezione e la missione della Chiesa nel mondo: l'annuncio della Parola, la liturgia e la testimonianza della carità".

Su di essa si è soffermato a riflettere autorevolmente il concilio Vaticano II, chiamato anche "il concilio della chiesa sulla chiesa". Il suo documento principale, che inizia così: "Lumen gentium", parte da Gesù "Luce delle genti", che la chiesa è chiamata a diffondere. Farà da riferimento per le note che seguono.

La riflessione teologica nel primo millennio della storia della chiesa è stata dedicata al mistero di Gesù Cristo, "due nature ed un'unica persona", e della Trinità, "tre persone ed un'unica natura". La chiesa veniva allora pacificamente accolta e "vissuta".

Essa si è trovata al centro dell'attenzione soprattutto nei secoli successivi alla rottura, a seguito della riforma. Della chiesa si cercava di capire meglio la sua composizione e la sua missione: dapprima con un atteggiamento apologetico, per salvaguardare la chiesa cattolica come la vera e unica chiesa, in seguito per capire meglio in che cosa consiste effettivamente la missione della chiesa, non più in contrasto con le altre confessioni cristiane ma in un atteggiamento di dialogo sempre più pronunciato con le altre chiese e comunità cristiane. Lo spartiacque può essere rappresentato dal concilio Vaticano I (1870).

Oggi la riflessione sulla chiesa pone in evidenza la sua opera a sviluppo del regno di Dio, interpretata quindi in strettissimo collegamento con il Signore Gesù. L'accento viene posto non sulla giustificazione della sua missione, cioè sulla volontà di Gesù di continuare la sua opera di salvezza nel mondo attraverso di essa, quanto sull'urgenza e sullo stile di questa missione. Si sviluppa tutta una serie di considerazioni e di proposte pastorali, per consolidarne la credibilità e specificare meglio il suo atteggiamento di servizio all'umanità: "creatura Verbi" per essere effettivamente "ministra Verbi".

Gli OSA hanno tenuto presente quest'ultima riflessione sulla chiesa. Della chiesa quindi presentano:

- a. il suo essere nel mondo annuncio e testimonianza del regno di Dio comunicato da Gesù;
- b. il suo essere "popolo di Dio" fra tanti popoli;
- c. la sua realtà di comunione, espressa e sostenuta da varie presenze e da vari servizi.

Sono tre aspetti sui quali è distribuita la stessa costituzione dogmatica sulla chiesa del concilio Vaticano II, la "Lumen gentium".

**a. La chiesa: annuncio e testimonianza del regno di Dio comunicato da Gesù**

Il primo capitolo della *Lumen gentium* presenta la chiesa nella sua origine e nella sua funzione. Viene radunata dal Padre, dal Figlio e dallo Spirito santo per essere inviata nel mondo. La sua missione è quella di continuare l'opera di Gesù, il grande missionario mandato dal Padre, sostenuto dallo Spirito santo. La chiesa nasce dall'amore del Padre, è sostenuta e guidata dalla forza dello Spirito, continua nel tempo e nello spazio la diffusione del regno avviato dal Figlio. È chiamata a testimoniare il "comandamento evangelico dell'amore" (OSA della scuola dell'infanzia). Va riconosciuta come la "famiglia di Dio che fa memoria di Gesù e del suo messaggio" ("abilità" del monoennio della scuola primaria). Occorre senz'altro "Evidenziare l'apporto che, con la diffusione del Vangelo, la Chiesa ha dato alla società e alla vita di ogni persona" ("abilità" del secondo biennio della scuola primaria).

Essa esprime questa sua testimonianza attraverso la "Parola annunciata, celebrata e vissuta" (Catechismo degli adulti, *La verità vi farà liberi*, 297). È un dono da offrire all'umanità, una volta però che essa stessa sia entrata in familiarità con questo dono. L'atteggiamento di ascolto e di disponibilità a servire il suo Signore le deve essere fondamentale. Diversamente la missione della chiesa corre il rischio di ridursi ad annunci e pratiche formali. La Parola da annunciare, celebrare e vivere è quella del "Verbo che si è fatto carne" (Gv.1,14). Si tratta di una Parola da annunciare ma anche da celebrare e da vivere: i tre momenti vanno collegati l'uno

agli altri. Riassumono l'esperienza globale dell'essere chiesa che si ritrova attorno al Signore Gesù "sacerdote, re e profeta", per essere a sua volta composta da fedeli discepoli essi pure in lui "sacerdoti, re e profeti".

Il suo compito è rendere presente il regno di Dio per diffonderlo "fino agli estremi confini della terra" e del tempo. Farà sue le attese profonde dell'umanità per comunicare ad essa la salvezza portata da Gesù e ad essa affidata in missione.

### **b. La chiesa: "popolo di Dio" fra tanti popoli**

Il secondo capitolo della *Lumen gentium* presenta la chiesa come "popolo di Dio". La missione di cui è investita la esprime con il passo di un popolo che si avverte unito al suo Signore e come tale vive fra gli altri popoli, non a partire dalla testimonianza dei singoli cristiani.

Essa è un popolo speciale, le cui caratteristiche vengono ben delineate dalla stessa *Lumen gentium*, al n. 9: "Questo popolo messianico ha per capo Cristo (...). Ha per condizione la dignità e la libertà dei figli di Dio (...). Ha per legge il nuovo precetto di amare come lo stesso Cristo ci ha amati (...). Ha per fine il regno di Dio, incominciato in terra dallo stesso Dio ...".

È un popolo il cui territorio è il mondo intero. Sotto questo aspetto è quanto mai indicativo il n. 16 della *Lumen gentium*. Si esprime in un'appartenenza ben individuata nella chiesa locale: aprendosi però all'incontro con tutta la famiglia della chiesa, incontrando le altre chiese locali unite alla chiesa di Roma; aprendosi anche, a cerchi concentrici sempre più ampi e attraverso il dialogo con le altre chiese e comunità cristiane, alle altre religioni e agli uomini di buona volontà. Una "conoscenza" del monoennio della scuola primaria la presenta così: "La Chiesa, comunità dei cristiani aperta a tutti i popoli". Una "conoscenza" del secondo biennio della scuola primaria precisa: "La Chiesa popolo di Dio nel mondo: avvenimenti, persone e strutture". Un'"abilità", ancora del secondo biennio della scuola primaria, sottolinea: "Leggere e interpretare i principali segni religiosi espressi dai diversi popoli".

In questo popolo che è la chiesa, locale e universale, tutti contribuiscono a formare la sua fisionomia e partecipano, per la parte che loro compete, alla sua missione nel mondo. Si legge così in una "conoscenza" del biennio della scuola secondaria di primo grado: "La Chiesa, generata dallo Spirito santo, realtà universale e locale, comunità di fratelli, edificata da carismi e ministeri". Oggi più che mai sono i fedeli laici chiamati a testimoniare la novità di vita comunicata dal Vangelo e così aprire l'umanità intera ad un futuro diverso. Ed è qui, in questa presenza attiva dei laici nel mondo, che va collocato il rapporto di questo popolo speciale con gli stati e le varie istituzioni che li sostengono e di cui sono composti. Un giusto con-



cetto di laicità di queste istituzioni non contrasta con la presenza di questo popolo, anzi ne sollecita la partecipazione e l'operatività.

Oggi la chiesa cattolica offre questo contributo alle nazioni per un miglioramento della vita di tutti i popoli in un'azione congiunta, per quanto possibile, alle altre chiese e comunità cristiane. Sotto questo aspetto risulta quanto mai significativo l'"abilità" del biennio della scuola secondaria di primo grado: "Riconoscere i principali fattori del cammino ecumenico e l'impegno delle Chiese e comunità cristiane per la pace, la giustizia e la salvaguardia del creato". Non solo, va anche tenuta in considerazione e sempre più sviluppata la collaborazione con le altre religioni. Così recita l'"abilità" del monoennio della scuola secondaria di primo grado: "Cogliere nei documenti della Chiesa le indicazioni che favoriscono l'incontro, il confronto e la convivenza tra persone di diversa cultura e religione".

### **c. La chiesa: comunione e comunità**

La chiesa si presenta con il volto di una famiglia unita attorno al Signore Gesù, caratterizzata e sostenuta da una varietà di presenze e servizi.

Dopo aver delineato la "ragione" profonda della chiesa e la sua identità di popolo di Dio, è necessario ora entrare nella sua realtà interna e presentare il suo volto di famiglia in comunione: la sua configurazione interna appunto, di fatto lo sviluppo dei capitoli 3-5 della *Lumen gentium*.

La chiesa è comunione. Il suo segno distintivo, l'eucaristia, fonte della comunione, ne è anche una prova evidente. Dall'eucaristia oltretutto emerge come tale comunione sia più di un atteggiamento, è una realtà che ogni giorno va approfondita. "Dove due o tre sono uniti nel mio nome, io sono in mezzo a loro" (Mt. 18,20), così nota Gesù stesso.

In essa, chiesa-comunione-comunità, sono attivi tanti ministeri e servizi, tante persone. Un'eco di questa situazione la troviamo nell'"abilità" del secondo biennio della scuola primaria: "Rendersi conto che nella comunità ecclesiale c'è una varietà di doni, che si manifesta in diverse vocazioni e ministeri" e nella "conoscenza" già richiamata, del biennio della secondaria di primo grado: "La Chiesa, generata dallo Spirito santo ... comunità di fratelli, edificata da carismi e ministeri".

Si è molto riflettuto sulla composizione interna di questi "carismi e ministeri", soprattutto negli anni immediatamente successivi al concilio Vaticano II. Al trinomio gerarchia-religiosi-laici diffuso prima del concilio si è preferito il binomio gerarchia-laici, per delineare una configurazione ancora più comunione della chiesa, senza dimenticare la sua "finalità" missionaria, la chiesa cioè voluta dal Signore per l'evangelizzazione dei popoli.

Ogni dono e presenza vengono dall'azione dello Spirito santo in vista di questa apertura missionaria della chiesa. Alcuni doni, chiamati più specificamente ministeri, sono per il mantenimento della sua identità e per garantire, attraverso l'annuncio della Parola e i sacramenti, oltre l'unità della chiesa che tutti i fedeli discepoli del Signore siano testimoni coraggiosi del Vangelo. In questo contesto i ministeri ordinati svolgono un ruolo insostituibile. Altri doni, chiamati più genericamente anche "carismi", comportano lo sviluppo di alcune responsabilità da parte di tutti i cristiani, come una vita dedicata alla contemplazione e al servizio ai più poveri (cristiani di vita consacrata) o come testimonianza del suo amore nella concretezza del quotidiano e di ogni ambiente sociale, ad iniziare dalla famiglia (cristiani laici). Non c'è infatti adesione alla fede che non diventi riposta ad una chiamata specifica e quindi ad un compito o servizio specifico. Lo Spirito santo rimane la forza di questo accogliere ed andare, Gesù il "Figlio" l'esempio che trascina, il riferimento che unisce.

Un'ultima annotazione è importante, anche per dare all'IRC una dimensione ancora più educativa. La percezione e l'accoglienza responsabile dei "doni" o "vocazioni" può essere una strada maestra per impostare un cammino come costante educazione verso un'effettiva maturità umana, in particolare nel tempo della iniziazione cristiana, di solito riservata ai bambini e ai ragazzi in età scolare. Il coinvolgimento della famiglia "piccola chiesa domestica" da una parte e della scuola con la sua specificità conoscitiva dall'altra possono dare un loro effettivo e convergente contributo.

---

#### 4. Dio, la sorgente e il grembo della vita

Si prega perché c'è qualcuno a cui rivolgersi, così osservavamo nel capitolo sulla preghiera. Questo qualcuno ha tanti nomi, normalmente viene chiamato Dio. Gesù il "Figlio" è venuto per illuminare il suo volto, almeno per quel tanto che sia utile per entrare in comunione con lui. La chiesa viene radunata nel suo nome, nel nome del Padre e del Figlio e dello Spirito santo. In fondo la rivelazione di Gesù, il Figlio, e la missione dello Spirito nella Chiesa e nel mondo hanno lo scopo di introdurci al mistero santo di Dio. Attraverso la rivelazione del Figlio e il dono dello Spirito prende corpo l'esperienza inenarrabile dell'accesso al volto paterno di Dio, l'Abbà, come dice in modo sorprendente Paolo in un solo versetto che è la sintesi di tutto il nostro cammino: "E che voi siete figli ne è prova il fatto che Dio ha mandato nei nostri cuori lo Spirito del suo Figlio che grida: Abbà, Padre" (Gal. 4,6).

In questo capitolo cerchiamo di avvicinarci a quel Dio di cui si parla nel cristianesimo, spesso evocato negli OSA presi in considerazione, senza avere la pretesa di impostare una riflessione com-

pleta. Guidati dagli OSA, ci soffermiamo per sviluppare i seguenti aspetti: Dio la sorgente della vita, il creatore (a), che si manifesta come il Padre di tutti gli uomini (b), presente nella storia attraverso le religioni, in particolare il cristianesimo (c).

Sono tre aspetti essenziali per “dire Dio oggi”, collegati fra loro: non si potrebbe riconoscere Dio come Padre senza la rivelazione che di lui ha fatto Gesù.

### **Considerazione preliminare**

Per molti una riflessione su Dio potrebbe sembrare fuori tempo. In realtà è una domanda o un’attesa che oggi torna a farsi sentire in maniera ampia ed insistente, seppure spesso molto silenziosa. Il crollo delle grandi ideologie rappresenta un momento importante in questa ricerca-attesa, ben individuato da papa Benedetto XVI. Se il suo predecessore, papa Giovanni Paolo II, denunciava come gli uomini tendessero a vivere “etsi Deus non daretur” (come se Dio non ci fosse), Benedetto XVI esorta gli uomini a vivere “etsi Deus daretur” (come se Dio ci fosse). Non è una lettura ottimistica del nostro tempo, è semplicemente la testimonianza offerta al mondo di una consapevolezza che riguarda Dio, senz’altro, ma a partire dalla vita stessa dell’uomo sulla terra. Troppe ombre calano sul suo futuro, per cui molti riprendono a guardare in alto, cercando di guardare oltre il tempo dell’“eclisse di Dio” ed invocando, apertamente o meno, un suo ritorno.

In questa considerazione generale, va tenuta presente una doverosa attenzione, anche se potrebbe sembrare ovvia: non ogni parlare di Dio è un buon parlare di Dio! La storia ha registrato molti abusi fatti nel suo nome. È importante cercare e trovare il modo giusto di parlare di Dio. La strada migliore è quella di scoprirlo là dove egli ha dato, e continua a dare, degli appuntamenti all’umanità. In questo senso il parlare di Dio è anche far sì che le religioni abbiano ad incontrarsi e a servire meglio l’umanità nel nome di quella “Trascendenza” a cui tutte si riferiscono. Per i discepoli di Gesù questo significa mettere a fuoco due esigenze basilari perché la ricerca-attesa possa pervenire ad una risposta valida: incontrarlo nella vita di Gesù e incontrarlo non contro ma con quegli altri, uomini-popoli-religioni, a cui Dio sta veramente a cuore.

Un’ultima considerazione preliminare va esplicitata, a cui si è fatto appena sopra cenno. La ricerca-attesa di Dio non è mai del tutto nuova e soprattutto non è mai neutra. Riguarda certamente il “volto” di Dio e una giusta adorazione a lui dovuta, riguarda però anche il “volto dell’uomo”, perché il volto di Dio è come uno specchio che rifrange la sua “Bellezza” sul volto dell’uomo per dargli una esatta considerazione di sé. Con F. Dostojewski possiamo condividere come sia la “Bellezza a salvare il mondo”, confermando in questo senso quanto ancora lui notava: là dove Dio viene eliminato dal-

l'orizzonte della propria vita tutto è possibile, anche le brutture più esasperate. Alla rinnovata ricerca-attesa di Dio è sotteso quindi un rinnovato amore per l'uomo e neanche in maniera troppo nascosta.

**a. Dio la sorgente della vita, il creatore**

Osservando il mondo, per quanti sono aperti al "mistero" diventa sorprendentemente facile arrivare a pensare che sia un'opera di qualcuno, di Dio, ritenuto il creatore di tutto e di tutti. Questa constatazione viene accompagnata da un sentimento di lode e di ringraziamento, che diventa domanda di aiuto quando la vita si presenta con suoi momenti difficili da passare.

La teologia ha molto riflettuto su questa "constatazione". Neppure la realtà del male, così invadente, l'ha trattenuta dall'attribuire a Dio tutto quello che esiste. Gesù con il suo comportamento e con i suoi insegnamenti ha rafforzato la convinzione che tutto dipenda da Dio e che egli ha cura di tutti, inserendosi in una tradizione religiosa che attribuiva un'importanza fondamentale a questo riconoscimento. Sono molte le pagine della Bibbia che presentano il mondo con tutto quello che esiste come opera di Dio.

La Bibbia non propone una lettura ingenua della creazione. Si precisa infatti che non si tratta di un'azione a se stante nel tempo e nel significato: continuamente Dio crea il mondo che, se esiste, è perché una forza straordinaria lo sostiene. Si aggiunge che la creazione del mondo è solo una prima pagina, indispensabile, di un libro che Dio ama scrivere con quelle creature che egli ha voluto "a sua immagine e somiglianza" (Gen. 1,27), va collocata quindi dentro una sua manifestazione finalizzata ad intessere un rapporto di amicizia, di "alleanza" come preferisce esplicitare la sacra Scrittura, con gli uomini. Questa collocazione della creazione la spiegava bene quel parroco durante un campeggio in un posto meraviglioso, dentro una splendida catena di montagne. "Vedete - diceva - un innamorato, quando vuole dire l'amore che porta alla sua ragazza, le regala un mazzo di fiori. Ebbene, Dio ci vuole dire quanto ci ama mettendoci davanti tutto questo mondo". E indicava le montagne con il loro cielo e i loro fiori.

Si tratta di una specificazione, quella relativa al rapporto creazione e salvezza, molto importante, ben sintetizzata dall'inno della lettera agli Efesini: "In lui ci ha scelti prima della creazione del mondo, per essere santi e immacolati al suo cospetto nella carità, predestinandoci ad essere suoi figli adottivi per opera di Gesù Cristo, secondo il beneplacito della sua volontà" (Ef. 1,4-5).

A rendere più drammatico il rapporto creazione e salvezza, ma forse a renderlo ancora più familiare e capace di coinvolgere ulteriormente quelle creature speciali che sono gli uomini, fin dall'inizio dei tempi hanno avuto un peso mortale la forza del male e, collegata ad essa, l'uomo e la sua libertà non messa bene a frutto.

In questa lotta fra Dio e il Male, uno dei tratti più caratteristici della situazione nella quale vive il mondo e in esso soprattutto l'uomo, Dio non sta a guardare. Il suo amore profuso nell'atto della creazione non viene meno.

Dopo la prima alleanza con Adamo e le sue prime conseguenze che arrischiano di infrangere il bello del mondo e dell'uomo, il Vivente si apre ad una seconda alleanza, con Noè e tutti i popoli, il cui segno è l'arcobaleno e la cui forza è proprio l'amore fedele di Dio, quindi ad una terza con Abramo e Mosè e il popolo ebraico il cui segno è la pasqua ebraica e la cui forza è la fedeltà d'Israele al Dio dell'alleanza, per poi arrivare alla realizzazione della promessa di inviare il Messia, figlio di Davide, e costituire un'alleanza definitiva in Gesù Cristo.

In questa storia segnata dall'amore di Dio verso il suo popolo, egli si presenta come Colui che non è responsabile del male, che anzi lo combatte con tutte le sue forze e cerca in tutti i modi di salvaguardare il suo "disegno di salvezza" o una vita affidata all'uomo degna dell'alleanza che desidera sviluppare con lui. Lì per lì sembra impotente contro il male dovuto al "limite" delle cose e all'uomo stesso, ma non si rassegna ad una condizione di vita che venga meno rispetto al progetto iniziale, dove vengano meno il perdono e la speranza.

Saranno la sofferenza di Giobbe e la croce di Gesù a testimoniare come l'amore di Dio sia capace di diventare fortemente più coinvolto nelle situazioni in cui le varie forme di male sembrano vincere, evitando di lasciare alcun suo figlio "nell'ombra della morte" (Lc. 1, 79), come ha fatto in Giobbe e soprattutto Gesù.

Questa interpretazione del male che non contrasta la forza rinnovatrice di Dio che si manifesta a partire dalla creazione comporta un modo diverso di far parte della creazione e della/e alleanza/e, rispettoso e responsabile insieme. Un "abilità" del primo biennio della scuola primaria vi accenna esplicitamente: "Comprendere, attraverso i racconti biblici delle origini, che il mondo è opera di Dio, affidato alla responsabilità dell'uomo". Su questo richiamo alla cor-responsabilità dell'uomo si ritornerà nel prossimo capitolo, qui bastava accennarvi.

Si impone, a questo punto, una riflessione a parte relativa al rapporto fede e scienza in merito all'interpretazione delle origini del mondo, e non solo. Riferendoci agli OSA, si tratta di mettere a confronto un'"abilità" del monoennio della scuola primaria, "Scoprire nell'ambiente i segni che richiamano ai cristiani e a tutti i credenti la presenza di Dio creatore e Padre", e una "conoscenza" del monoennio della scuola secondaria di primo grado: "Fede e scienza, letture distinte ma non conflittuali dell'uomo e del mondo".

Seppure si va stemprando di quell'asprezza con cui veniva trattata in altri tempi e contesti culturali, la questione del rapporto

fede e scienza tuttora esiste e va anche qui affrontata, almeno per sommi capi. Innanzitutto bisognerà superare una sua impostazione ingenua, per cui la scienza è un'interpretazione esatta della realtà e la fede una mera ipotesi di ricerca. È un rapporto che chiede di venire mediato prendendo in considerazione: la realtà stessa, da una parte, che non è comprensibile in un'unica possibilità di conoscenza, al proposito basterebbe pensare alla novità rappresentata del linguaggio simbolico; l'uomo, dall'altra, nella sua diversa capacità di affrontare la realtà, ponendo ad esse interrogativi diversi per risposte diverse e complementari.

Alla scienza spetta quindi dare risposte di un certo tipo, mentre alla fede spetta di dare risposte di altro tipo, ma non meno rilevanti per il ben stare in questo mondo dell'uomo. Per l'uomo non sono sufficienti gli apporti dati dalla scienza e dalla tecnica per una vita migliore; egli guarda oltre e attende altro, bussava altrove, avvertendo che senza il riferimento ad un'etica e l'apertura al mistero o al Trascendente la sua vita non solo è esposta a gravi pericoli, ma di fatto non raggiunge quella "felicità" il cui anelito porta con sé. Fede e scienza non si pongono in alternativa quindi ma vanno comprese come finalizzate, con modalità e ambiti di ricerca diversi, a condividere lo stesso scopo: permettere all'uomo di vivere meglio su questa terra. Va aggiunto, a beneficio della fede, che certe domande rimarrebbero senza risposta se mancasse l'apertura di cui sopra, con il rischio di una vita umana vissuta a metà, senza raggiungere la completezza a cui aspira.

#### **b. Dio il Padre di tutti gli uomini.**

Riconoscere Dio e ritenere un suo interessamento positivo per il mondo e per l'uomo dovrebbe essere un'unica constatazione. Non è però così immediato, in ogni caso non è sempre stato così. Per alcuni Dio è imperturbabile nella sua altezza, indifferente al mondo e all'uomo. Per altri tutto è Dio e Dio è in tutto, non c'è diversità fra Dio e il creato al punto che non si dovrebbe neppure parlare del creato come realtà altra da Dio.

Il Dio che Gesù ci ha comunicato è diverso. È coinvolto nel creato al punto tale che egli lo chiama "Abbà", Padre, senza però confondersi con esso. Il creato stesso viene chiamato con nomi propri o personali; è dentro un rapporto.

Tre considerazioni possono aiutarci a dare un volto più familiare al "Padre del cielo", grazie alla testimonianza biblica e alla parola e al comportamento di Gesù.

Una prima. In questa maniera Dio non è staccato dalla vita del mondo e dell'uomo, vi partecipa, promuove una relazione che proviene dall'interno della propria identità divina. È Padre del mondo e dell'uomo perché è Padre di quel Figlio che un giorno verrà sulla terra e diventerà uomo come ogni altro uomo in Gesù di

Nazaret, Figlio di Dio e di Maria. Non solo, è Padre del mondo e dell'uomo perché la relazione di amore che lo rende generatore di quel Figlio è essa stessa una "persona", la terza persona della Trinità, lo Spirito santo. L'essere "Padre del cielo" è quindi l'espressione piena di Dio trino e unico, da cui tutto proviene.

Una seconda. Il mondo e l'uomo che provengono da Dio portano in sé l'impronta non solo dell'amore del Padre, anche della "comunione" trinitaria. È quindi un mondo variegato nelle sue espressioni eppure unico, destinato a non esprimersi separatamente o individualmente ma nell'accoglienza reciproca, nell'incontro, nella comunione. Affonda qui la radice della "pace" fra i popoli ed affonda qui, grazie alla mediazione ultima portata da Gesù, l'esemplarità di questa comunione rappresentata dalla presenza e dall'azione della chiesa. In questo contesto va inserita pure la famiglia, primo e promettente anello di congiunzione fra "pace" e "chiesa", quest'ultima giustamente chiamata la comunità "famiglia di Dio" come pure "famiglia di famiglie". Non è fuori luogo anticipare qui una riflessione sulla persona, perché sarà anche a partire dalla famiglia così intesa, avendo sempre davanti il riferimento trinitario, che emergerà e si consoliderà un certo modo di concepire la singola creatura umana nel cristianesimo: persona e non individuo, in relazione e non isolata.

Una terza. Il volto del "Padre del cielo" sollecita in tanti suoi figli un atteggiamento di fiducia che si esprime in tante maniere: dalla preghiera di lode e di ringraziamento alla supplica; dall'ascolto alla ricerca di vivere da figli, passando dall'indifferenza verso gli altri all'affermazione di ogni persona e al rispetto di tutte le cose; dalla vita ritenuta come conquista alla vita intesa come dono; da una proposta educativa basata sulla competitività ad una proposta basata sul riconoscimento e la valorizzazione delle singole capacità; ecc. Quanto di comune c'è fra gli uomini e nel mondo va considerato attentamente fino a sapersi far carico del bene di tutti, perché a tutti non manchi almeno il necessario per vivere bene. La comunione che si esprime in tante valenze e possibilità va quindi considerata un bene da salvaguardare e da sviluppare, come riflesso della Trinità da cui tutto viene e di cui tutto porta l'impronta, l'immagine.

### ***c. Dio si fa vicino attraverso le religioni, in particolare il cristianesimo.***

Una espressione attuale di questa comunione, ricca di prospettive per il futuro dell'umanità, è quella indicata dal dialogo interreligioso. Gli OSA vi accennano con una certa abbondanza. I più significativi sono i seguenti:

– Un'"abilità" del secondo biennio della scuola primaria: "Leggere e interpretare i principali segni religiosi espressi da diversi popoli";

– Una “conoscenza” del biennio della scuola secondaria di primo grado: “Ricerca umana e relazione di Dio nella storia: il Cristianesimo a confronto con l’Ebraismo e le altre religioni”.

Le suggestioni pedagogico-didattiche suggerite dai singoli OSA sono aperte ad una comprensione e ad una integrazione sempre più pronunciate. Se conta il momento conoscitivo anche nel dialogo interreligioso, conta di più però l’atteggiamento da tenere, di cui la scuola rappresenta un momento critico e propositivo quanto mai opportuno oltre che urgente, quella scuola che innanzitutto una comunità di persone che desiderano imparare a costruire il loro futuro insieme alle altre persone, spesso di cultura e religione diversa: quasi un passaggio generazionale per costruire il mondo di domani sulla base di quanto di meglio il passato ha saputo mettere insieme ed offrire.

Rinviamo al capitolo apposito l’approfondimento specifico. In questo capitolo è sufficiente ribadire che sarà necessario rapportarsi alle altre religioni, con una prevalenza da darsi all’ebraismo per il collegamento privilegiato che esso ha con il cristianesimo. Come uno è il “Padre del cielo” così l’umanità è una, per cui le diversità di interpretazione, in particolare quelle religiose, vanno composte in unità attraverso una convergenza circolare. Le diversità tendono infatti ad un centro che come tale dovrebbe fungere da riferimento per il tutto.

Per il cristianesimo il centro è “Il Verbo che si è fatto carne”, “Via, verità e vita” dal quale tutto inizia e verso il quale tutto tende, secondo il paradigma assai significativo espresso da papa Paolo VI nell’enciclica “Ecclesiam suam” (1964), avallato poi dalla dichiarazione conciliare “Nostra aetate” (1965), il volto del Padre diventato uomo come tutti gli uomini e per tutti gli uomini in Gesù.

---

5.  
L’uomo, l’alleato  
di Dio per una vita  
responsabile

Ci siamo finora soffermati sulla preghiera, su Gesù Cristo, sulla chiesa, su Dio. Si tratta ora di proseguire la nostra riflessione “cornice” degli OSA per l’IRC del primo ciclo scolastico con due approfondimenti di particolare rilievo, a concretizzazione delle considerazioni fatte in precedenza: l’uomo e la sua ricerca di senso; la documentazione a cui far riferimento.

Per quanto riguarda l’uomo l’elenco degli OSA è piuttosto lungo. Ne citiamo alcuni fra i più significativi:

– due “abilità” del secondo biennio della scuola primaria: “Evidenziare la risposta della Bibbia alle domande di senso dell’uomo e confrontarle con quella delle principali religioni”; “Cogliere nella vita e negli insegnamenti di Gesù risposte di scelte responsabili per un personale progetto di vita”



- un'“abilità” del biennio della scuola secondaria di primo grado: “Documentare come le parole e le opere di Gesù abbiano ispirato scelte di vita fraterna, di carità e di riconciliazione nella storia dell'Europa e del mondo”;
- due “conoscenze” e due “abilità” del monoennio della scuola secondaria di primo grado: “La fede, alleanza tra Dio e l'uomo, vocazione e progetto di vita”; “Vita e morte nella visione della fede cristiana e nelle altre religioni”; “Individuare nelle testimonianze di vita evangelica, anche attuali, scelte di libertà per un proprio progetto di vita”; Descrivere l'insegnamento cristiano sui rapporti interpersonali, l'affettività e la sessualità”.

A partire dagli OSA riportati, presentiamo la riflessione sull'uomo sotto una triplice veste:

- a. nella solitudine della sua ricerca-attesa;
- b. nei riflessi dell'incontro con il “mistero”;
- c. in proiezione verso un futuro degno della sua grandezza.

#### **a. *L'uomo in ricerca e attesa***

Di quest'uomo, in ricerca-attesa, si dice poco nella scuola dell'infanzia, come pure nei primi tre anni della scuola primaria. Sono questi infatti gli anni della scoperta ad occhi aperti, per guardarsi molto intorno e solo un poco dentro di sé. Non così invece a partire dal secondo biennio della scuola primaria. Ora il fanciullo è invitato a pensare alla propria “responsabilità”, appena accennata nel biennio precedente. Recita così un'“abilità” di questo biennio: “Cogliere nella vita e negli atteggiamenti di Gesù proposte di scelte responsabili per un personale progetto di vita”, con un linguaggio fin troppo impegnativo. Su questa linea si orientano alcune “abilità” del biennio della secondaria di primo grado, certamente un'“abilità” del monoennio: “Individuare nelle testimonianze di vita evangelica, anche attuali, scelte di libertà per un proprio progetto di vita”.

Quale uomo emerge? Si profila un uomo che comincia a considerare la vita come un'avventura molto bella, della quale fa parte anche il gioco delle libertà: non tutto è facile; ci sono dei contrasti; bisogna fare delle scelte; si può anche sbagliare o fare delle scelte non buone.

Quest'uomo sa che può contare sull'aiuto che viene dalla famiglia, da tante persone che gli stanno accanto, da tutto un ambiente circostante, anche dalla scuola. Si accorge subito in ogni caso che tale aiuto non lo esonera dal promuovere egli stesso se stesso, sulla base di scelte sempre più personali. C'è un mondo che gli viene posto davanti dinnanzi al quale c'è lui che deve imparare a destreggiarsi da solo, responsabilmente, con un crescendo di coraggio e partecipazione a seconda dell'età. È chiamato a venir fuori con la sua libertà, necessaria e rischiosa nello stesso tempo.

Anche la figura e l'opera di Gesù lo possono orientare. Si accorge che "non di solo pane vive l'uomo" (Mt. 4,4), perché dentro di sé alimenta nuove aspettative. È composto, nella sua unità di persona, da una componente corporea e da una componente spirituale ed ambedue richiedono uno spazio e una valorizzazione specifica. Lo stare con gli altri o il mettersi in una buona relazione con loro, soprattutto ora che comincia ad essere attivo, gli crea stati d'animo diversi che vanno dalla fiducia al timore, dall'apertura alla chiusura in sé, dalla generosità all'egoismo. Avverte l'esigenza di valutare il suo modo di comportarsi per costruirsi un suo modo di stare nel mondo che sia fonte di gioia e gratificazione per sé e per gli altri. Il futuro gli si presenta complesso, bisognoso di costruirsi attorno ad una serie di scelte che diventino il suo stile di vita.

In questo sviluppo che egli cerca di profilarsi, la dimensione religiosa può presentarsi come un orizzonte dentro il quale porre la propria libertà, le scelte, i valori, la responsabilità verso gli altri ed anche verso se stesso.

#### **b. A confronto con la proposta cristiana**

Gli OSA, talvolta esplicitandolo altre volte sottintendendolo, presentano un uomo il cui volto chiaramente è quello dell'alleato di Dio, quindi con tutte le caratteristiche di tale alleato. Creato "ad immagine e somiglianza" di Dio, in Gesù Cristo diventa esemplificata la sua alta dignità di persona. È in grado di ospitare il Figlio di Dio: è questo l'uomo secondo il Vangelo, la cui libertà è per amare fino a donare la propria vita per gli altri.

Seguendo gli OSA possiamo elencare questo quadro della persona umana che trova se stessa incontrando al Figlio di Dio fatto uomo:

- un uomo capace di perdono, costruttore di pace, operatore di giustizia, aperto alla vita eterna;
- un uomo che vive la sua vita non come casualità ma dentro un progetto che lo riguarda direttamente e lo pone in comunione con gli altri uomini nella comunità della chiesa, nella società di cui fa parte, con il mondo intero;
- un uomo che avverte in sé il bisogno di vivere in compagnia di Dio, fonte di vita e di rinnovamento per sé e per gli altri, unito a Gesù ed aiutato dagli esempi dei santi;
- un uomo che non teme di aprirsi agli altri, dando una dimensione costruttiva alla famiglia e alla propria affettività e sessualità;
- un uomo che sa anche respingere e contrastare stili di vita non rispettosi della propria ed altrui dignità di persona umana, che non sottovaluta il male in tutte le sue espressioni, senza abbandonarsi alla rassegnazione e alla sfiducia, animato da una profonda speranza nella vita fino a saperla vincitrice anche sulla morte;

– un uomo sostenuto dalla preghiera, che vive nella “bontà misericordiosa” di Dio Padre la sua esistenza, guidato verso l’eternità dalla indicazioni comportamentali racchiuse nelle beatitudini.

L’uomo del Vangelo vive scegliendo il bene e buttando alle spalle il male. Come sa che c’è un vero bene, che consiste nel suo rapporto di figlio con Dio Padre, sa che c’è anche un vero male, il peccato che lo stacca da Dio e arrischia di corrompere la sua vita definitivamente, per l’eternità. Sa anche che il bene e il male non sono messi sullo stesso piano e non hanno la stessa forza di affascinare. La forza del bene infatti, grazie all’azione dello Spirito in lui, è sempre più determinate, capace di novità di vita per ogni situazione, quella forza manifestata e donata da Gesù soprattutto sulla croce.

### **c. *Un uomo aperto al futuro.***

La considerazione precedente poneva in evidenza la morte o questa conclusione drammatica della vita a cui tutti sono sottoposti, dentro però un contesto di speranza: l’ultima parola è sempre del Signore nella vicenda umana dell’uomo, ed è una parola di vita.

Una domanda costantemente l’uomo porta con sé e riguarda cosa potrà esserci dopo la morte. Domanda inutile? Domanda saggia? Certamente una domanda inevitabile.

Le religioni hanno cercato di dare una risposta, che si rivela diversamente articolata. Il cristianesimo affida la risposta alla risurrezione di Gesù, per cui coloro che hanno creduto e credono in lui risorgeranno. Non si tratta di un aspetto marginale della vita di fede, al contrario. Come la risurrezione di Gesù determina la sua vita così la risurrezione di coloro che credono in lui. Sapere infatti che la vita va oltre la morte determina vivere la vita nel tempo in ben altra maniera. In questa prospettiva, per esempio, le beatitudini non risultano delle indicazioni di vita anacronistiche o puramente consolatorie ma feconde come mai altre. I santi hanno dato un rilievo particolare alla “meditazione sulla morte”, la prospettiva futura ha guidato intensamente la loro vita nel tempo, apprezzando ogni momento che passa, facendo sì che diventi un’opportunità per lodare Dio e per amare gli altri. Il timore di trovare un giudice severo non li teneva lontani da questo impegno, li sollecitava ad essere ancora di più vivi e operosi “in grazia di Dio”.

Non si può sottovalutare il passaggio della morte. La spiritualità cristiana ha sempre dato un’importanza particolare alla preghiera per le anime del purgatorio, in attesa di entrare definitivamente nella gloria di Dio, anche per le preghiere della chiesa che testimonia il Signore Gesù sulla terra, nel tempo. La chiesa lungo i secoli non ha avuto il timore di esagerare nel descrivere i rischi che corrono coloro che vivono lontano dal Signore, in una vita di peccato: il richiamo all’inferno come invito quindi ad essere attenti per-

ché il cattivo uso della libertà, non per il bene ma per il male, può determinare una vita senza ritorno per la dignità scritta nel cuore di ogni persona umana, richiamata dalla voce della propria coscienza, voce che a forza di calpestarla potrebbe diventare flebile, senza ascolto.

### 6. Considerazione preliminare

Il “mistero” di Dio, reso vicino con il suo volto misericordioso in Gesù Cristo, è in lui congiuntamente dono e risposta umana. Dio si apre all’uomo, ma è sempre l’uomo che ne riconosce la presenza, coglie la bontà e la speranza che vengono da lui. Una volta resosi conto che Dio gli è stato accanto fin dalle origine del mondo e che non ha perso occasione di rinnovargli il suo amore, quest’uomo registra ogni sua “parola” e la riporta con precisione, sapendo di scrivere a beneficio di tutta l’umanità un testo inaudito. Nasce la Bibbia che come tale va letta e fatta propria: luce per i passi di quest’uomo, sapore della sua vita.

Nel capitolo precedente abbiamo incontrato l’uomo credente. In questo capitolo incontriamo la Bibbia, la Parola di Dio scritta in parole umane. Gli OSA sono abbondanti al proposito, e a ragione. Viene fatto un accenno ai “Vangeli” nella scuola dell’infanzia, ripreso nella scuola primaria, con alcune sottolineature: “Cercare nella Bibbia le tappe principali della storia della salvezza, richiamando alcune figure significative” (un’“abilità” del primo biennio), “Precisare il valore della Bibbia per l’ebraismo e il cristianesimo e dei testi sacri per le altre religioni” (un’“abilità” del secondo biennio). Si opera un ulteriore approfondimento con gli OSA proposti per la secondaria di primo grado: si va da una “conoscenza” del biennio “Il libro della Bibbia, documento storico-culturale e parola di Dio” ad alcune “abilità” per consolidare il collegamento storia d’Israele, nascita della Chiesa e “composizione della Bibbia” (“Ricostruire le tappe della storia d’Israele e della prima comunità cristiana e la composizione della Bibbia”) e la capacità di accostarsi ai testi biblici (“Individuare il messaggio centrale di alcuni testi biblici, utilizzando informazione storico-letterarie e seguendo metodi diversi di lettura”).

Va aggiunto che gli OSA del primo ciclo raccomandano il confronto con alcuni testi specifici della Bibbia, nell’ordine: i Vangeli (scuola dell’infanzia), gli Atti degli apostoli (primo biennio della scuola primaria), alcune lettere di Paolo (biennio della scuola secondaria di primo grado).

Le annotazioni sulla Bibbia che andiamo a fare mirano a collocarla nel contesto della scuola, oltre che un invito ad una lettura contestualizzata, anche una cartina di tornasole per un apprendi-

mento della religione cristiano-cattolica tipico della scuola. Anche per questa via della scuola le nuove generazioni sono quindi invitate all'amore verso la Sacra Scrittura, come luogo principe in cui si ascolta e ci si confronta con un libro che per i credenti è Parola di Dio: si tratta di educare al fatto che non è possibile ascoltare la voce di Gesù se non anzitutto attraverso la Scrittura letta nella chiesa. Nessun messaggio senza passare attraverso il linguaggio, come si ama ripetere! Il sogno è di formare una generazione che abbia consuetudine con il testo e, attraverso il testo, all'ascolto.

Ci soffermiamo su tre constatazioni:

- a. il valore letterario e storico del libro della Bibbia;
- b. il suo rapporto con le due religioni che vi si riferiscono;
- c. le diverse modalità di accoglierla e di interpretarla.

#### **a. Valore storico-letterario della Bibbia**

Benché la Bibbia sia per i credenti un libro che esprime la Parola di Dio, di fatto si presenta come un libro fra gli altri che come tale può e deve essere incontrato e interpretato: come un documento storico-letterario. È un passaggio di lettura, questo, molto rilevante, per certi aspetti basilare. Si viene a conoscere la storia di tanti popoli in un arco di tempo lungo e piuttosto complesso. Si evita di attribuirgli altro significato che prescinda da questa prima indispensabile lettura.

Sotto questo aspetto non solo è una lettura offerta a tutti, è anche consigliata a tutti. Il valore di questo testo per se stesso è grandissimo. Descrive la storia di tanti popoli, del popolo ebraico e della nascita della chiesa in particolare, valorizzando vari generi letterari, con espressioni esemplari nei singoli generi. Il libro del profeta Isaia viene considerato un testo poetico fra i più alti che l'umanità abbia saputo esprimere.

È un testo di alto profilo culturale ed ha un immediato e profondo rapporto con la vita in generale, con la sua dimensione religiosa e spirituale in specie, al punto tale che già di per se stesso è capace di interpellare e interpretare la vita dei lettori più diversi. La Bibbia va incontrata innanzitutto quindi come il libro che, a prescindere da tante altre considerazioni, è un testo da leggersi con molta cura, utilizzando tutti i metodi della ricerca storico-critica, attualmente abordabili con maggiore facilità e fruttuosità di un tempo.

Si tratta di una prima constatazione sulla Bibbia che potrebbe terminare con una serie di domande che servono ad esplicitare una curiosità di non poche conseguenze pratiche. È possibile leggere in profondità la Bibbia a prescindere dalla considerazione che di essa fanno quanti la considerano Parola di Dio? Incontrandola come un documento di valore esclusivamente storico-letterario, non si arrischia di ridurre l'efficacia della sua lettura dal momento che è

stata scritta dentro una storia di vita vissuta con gli occhi di chi crede nella presenza e nell'azione di Dio?

### **b. La Bibbia e il rapporto con l'ebraismo e il cristianesimo**

Contrariamente a quanto di solito capita per un libro che ci viene "presentato", un confronto con vicende che possono riguardare e coinvolgere i lettori fino ad un certo punto, la Bibbia è un libro che viene scritto dentro al storia di un popolo di cui narra l'origine, gli sviluppi, le prospettive. Anzi, fa parte di questa storia: la storia di quel popolo qui si ritrova, viene registrata, si ripropone. È un suo testamento vivente. Sono emblematiche al proposito le "riprese" della Bibbia. Il testo a disposizione è l'ultimo di una serie di testi iniziati, rivisti più e più volte, arricchiti di nuovi contributi, ripresi in vista di sintesi ulteriori. Gli autori sono moltissimi, di fatto è tutto un popolo che attorno a questo testo si ritrova.

Di quale popolo si parla?

Per gli ebrei: del popolo ebraico, questa è la loro convinzione, per cui la Bibbia è racchiusa nei testi che i cristiani presentano come i testi dell'Antico Testamento.

Per i cristiani: del popolo ebraico diventato il nuovo popolo della chiesa, per cui la Bibbia non finisce con l'Antico Testamento ma continua con il Nuovo Testamento, abbracciando oltre i 46 libri precedenti i 27 libri che narrano la vita di Gesù e i suoi sviluppi nella vita della chiesa delle origini.

La nota caratteristica della Bibbia, collocata dentro la storia di un popolo, è quella legata alla specificità di questa storia. È un popolo che si avverte eletto da Dio per una missione fra gli altri popoli: Dio guida la storia di questo popolo, per cui il libro che narra le sue vicende è un Libro sacro, contiene le azioni, gli insegnamenti, la volontà di Dio, è "Parola di Dio".

### **c. La Bibbia, parola di Dio**

La Bibbia non è un libro qualsiasi, per tante ragioni, naturalmente per coloro che vivono la loro esperienza umana convinti che sia Dio a guidare i loro passi, i passi del popolo "alleato di Dio" di cui fanno parte.

Va allora accolta e confrontata con estrema cura, con una devozione filiale, con un rispetto dovuta a Dio che l'ha messa nelle mani e nel cuore del suo popolo. Da qui tutta una serie di attenzioni al libro della Bibbia come tale, anche nell'essere fedeli a non perdere alcune sue parole. Da qui tutto un modo di accostarsi e di leggerlo, interpretarlo, pregarlo.

Alle tante accortezze del popolo ebraico si aggiungono le tante accortezze del nuovo popolo della chiesa per i cristiani, per i quali

la Bibbia ha un valore ancora più grande, perché mediato nella sua lettura e nella sua realizzazione dal “Verbo che si è fatto carne”, dal modo con cui Gesù stesso si accostava alla Bibbia (Antico Testamento), dalle parole e dai fatti che hanno caratterizzato la sua vita, dalla sua persona stessa di “Figlio” venuto fra gli uomini, dentro la storia del popolo di Dio per portarla al suo compimento, ad una sua pienezza definitiva.

Nella storia della chiesa fin da subito diventa il libro da cui partire per vivere da amici e discepoli del Signore nella sua chiesa. Ben presto saranno stabiliti i libri “canonici”, in modo che la Bibbia, Antico e Nuovo Testamento, possa diventare “norma normans” dell’esperienza religiosa cristiana. Non c’è nessuna scelta o disposizione che la chiesa faccia senza riferirsi ad essa, proclamata “Parola di Dio”, ad iniziare dalla sua valorizzazione nella liturgia. È attorno a questa “Parola” che essa viene generata e nutrita. È questa “Parola” che la guida e la sostiene, soprattutto nei momenti di maggior difficoltà.

La chiesa cattolica, in modo particolare dopo il concilio Vaticano II, la va riscoprendo in tutta la sua profondità spirituale, favorendo la lettura da parte di tutti i fedeli, premurandosi di indicare le modalità più efficaci per un incontro che diventi preghiera e vita vissuta. Non c’è un incontro nella chiesa che non si apra e si chiuda con un riferimento alla Bibbia, parola di Dio. È stata rivalutata ad uso di tutti i cristiani la “lectio divina”.

I documenti del magistero sono come una lunga serie di citazioni della Bibbia, letta e interpretata secondo le regole che il magistero stesso via via ha dovuto precisare. Il rischio di una lettura della Bibbia riduttiva della sua importanza o eccessiva, addirittura fondamentalistica, quasi fosse un libro direttamente caduto dal cielo e non mediato dalla partecipazione umana, è grande. La riforma protestante ha messa in guardia dal relativizzarne l’importanza ma anche dall’interpretarla in maniera non corretta. In questi ultimi anni si sta registrando nella chiesa cattolica un proficuo connubio fra la ricerca storico-critica dei testi della Bibbia e l’accoglienza di essa come Parola di Dio, evitando le due derive di cui sopra: una lettura fondamentalistica della Bibbia e il relegarla tra i libri del passato la cui importanza è solo di carattere storico.

La Bibbia invece è un libro che apre all’incontro con Dio presente nella storia e che “parla” per dare fecondità inaudita alla vita degli uomini e dei popoli, alle parole umane di ieri e di oggi.



# IRC e pluralismo religioso: atteggiamenti e scelte dell'IDR

Mons. ORIOLDO MARSON - Direttore ISSR di Portogruaro (Venezia)

1.  
Una "via italiana"  
da costruire

## 1. Progettare l'IRC in una scuola plurale

L'attuale figura dell'Insegnamento della religione cattolica (IRC) nella scuola italiana è stata disegnata dall'Accordo di revisione del Concordato del 1984 e dalle Intese successive. Punto di riferimento fondante e ineludibile rimane l'articolo 9: "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". La scelta adottata si presenta come un punto di mediazione e di equilibrio, su un terreno delicato quanto pochi altri. È prevedibile che la situazione non possa essere facilmente modificata, a motivo della complessità dei soggetti e dei fattori in gioco. Si tratta ora di lavorare perché questo specifico insegnamento consolidi e qualifichi la sua funzione all'interno dell'esperienza e dell'offerta della scuola. In modo particolare lo statuto dell'IRC nella scuola italiana deve attualmente fare i conti con il pluralismo religioso. L'"ora di religione" è per tutti gli studenti, non è rivolta solo ai figli di famiglie cattoliche e praticanti; è proposta, come opportunità e possibilità, ad ogni studente, anche ai figli di famiglie non credenti o non praticanti e così anche ai ragazzi appartenenti a tradizioni diverse dalla cristiano-cattolica. Ci chiediamo quindi: come coniugare la specificità dell'IRC con la pluralità delle tradizioni religiose di appartenenza degli studenti?

La questione non riguarda soltanto gli insegnanti di religione (IDR) o la chiesa cattolica da cui essi ricevono l'idoneità; riguarda la scuola della Repubblica in quanto tale, dal momento che l'IRC è parte integrante dell'offerta scolastica e la "formazione spirituale e morale" costituisce uno dei "principi e criteri direttivi" del sistema educativo di istruzione e formazione (Legge 53/2003, art. 2b). Sicuramente una riflessione diretta e una responsabilità precipua spettano ai titolari dell'IRC.

Il presente contributo si propone di offrire un quadro articolato di criteri e orientamenti per progettare e realizzare l'IRC nel tempo del pluralismo anche religioso, "nel quadro delle finalità della scuola". È importante uno sforzo di riflessione e di progettazione rivolto lungo una duplice direzione. Si tratta, in primo luogo,



di elaborare ragioni, significati e valori della tradizione e dell'esperienza cristiana e di trovare in essa stimoli e indicazioni. In secondo luogo, va praticato già nell'approccio e nel metodo un atteggiamento di ascolto, dialogo e di confronto con ogni voce significativa di qualsivoglia provenienza.

L'ambizione è quella di sostenere, al cospetto del pluralismo religioso, la possibilità di una "via italiana" all'IRC, giustificandone la plausibilità e articolandone la praticabilità. Contemporaneamente si mostrerà la necessità di aprire qualche strada nuova, non in alternativa ma in forma complementare all'IRC. Il mosaico da comporre è costituito da numerosi tasselli, da distinguere e da unire secondo un disegno compatibile. La mia esperienza mi dice che dovrà essere scelta quella che nella critica testuale è chiamata la "lectio difficilior": cioè un percorso originale, che non si adegui in maniera rinunciataria a compromessi e che non scansi le difficoltà. Probabilmente l'esito sarà ancora un cantiere aperto, però con una bozza di progetto architettonico.

### **I tanti volti di una realtà plurale: dalla religione degli italiani all'Italia delle religioni**

Quanto diversi sono i volti in un gruppo-classe nelle scuole italiane di ogni ordine e grado! Dietro ad ogni volto c'è una storia personale e familiare. Sempre più le storie degli studenti frequentanti le nostre scuole hanno radici provenienti da paesi diversi dall'Italia.

Certamente è stata ed è soprattutto questa situazione di pluralità etnica, culturale e religiosa a chiamare in causa la figura dell'IRC e più in generale l'istituzione scolastica. Esistono comunque, anche ragioni di principio, al di là della situazione di fatto, che domandano una verifica dell'impostazione dell'IRC e del lavoro degli IDR. I dati principali possono essere ricavati dal MIUR e dal *Dossier statistico immigrazione*, a cura di: Caritas italiana, Fondazione Migrantes, Caritas di Roma. Ne esponiamo una sintesi, con brevi riflessioni.

Secondo il MIUR (cfr. *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2003-2004*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, settembre 2004) il numero degli alunni con cittadinanza non italiana nel Corso dell'a.s. 2003-2004 è stato di 282.683 unità, rappresentando quasi il 3,5% del totale della popolazione scolastica.

L'analisi ha messo in luce come negli ultimi 20 anni l'incidenza del numero di questi alunni sia esponenzialmente aumentata. Dall'a.s. 1983-1984 all'a.s. 2003-2004 la crescita degli alunni stranieri è stata pari, in valori assoluti, a 276.579 unità, con una netta accelerazione negli ultimi anni; infatti l'incremento registrato nei primi quindici anni risulta più che raddoppiato negli ultimi cin-

que anni. Mentre nell'a.s. 1983-84 la media di alunni con cittadinanza non italiana era di 6 unità ogni 10.000 alunni frequentanti, nel 2003-2004 gli alunni con cittadinanza non italiana sono stati ben 350 ogni 10.000. Si è passati, quindi, da 0,06% di alunni stranieri nel 1983-1984 al 3,5% nel 2003/2004. Dall'indagine è risultato che in Italia la scuola maggiormente interessata dalla presenza di alunni con cittadinanza non italiana è la scuola primaria: essa ha accolto, nel Corso dell'a.s. 2003-2004, circa il 40,8% del totale di essi. Il fatto che l'iscrizione di tali alunni sia più diffusa nella scuola primaria che in quella dell'infanzia può essere ricondotto a due motivi principali: il primo è che la scuola primaria è obbligatoria anche per gli alunni con cittadinanza non italiana; il secondo è che essa presenta minori oneri di spesa per la frequenza.

Si è constatato come l'incidenza di presenza di alunni con cittadinanza non italiana vada progressivamente diminuendo con l'aumento di grado della scuola: nel 2003-2004 la percentuale di alunni stranieri rispetto al totale della popolazione scolastica era di 5,04% nella scuola primaria e di 0,89% nell'ultimo anno di scuola superiore. Tale regolarità di decremento è un fatto che è stato registrato anche nei precedenti anni scolastici. circa la distribuzione di questi alunni fra scuole statali e scuole non statali è emerso come le scuole statali vengano scelte dal 90,5% degli alunni di nazionalità non italiana; complessivamente la proporzione rispecchia il rapporto delle rispettive popolazioni scolastiche iscritte nei due percorsi.

Per quanto riguarda i Paesi di origine, la maggior parte degli alunni proviene da paesi europei non appartenenti all'UE (19,25%), in particolare dall'Albania (49.965 alunni) e dalla Romania (27.126 alunni). Gli altri Paesi maggiormente rappresentati sono il Marocco (42.126 alunni), la Ex-Jugoslavia (24.358 alunni), la Cina (15.610 alunni) e l'Ecuador (10.674 alunni). La cittadinanza albanese non è soltanto la prima come numero di alunni ma anche dal punto di vista della copertura del territorio nazionale: gli alunni albanesi sono infatti presenti nella quasi totalità delle province del Centro e del Nord Italia, in buona parte del Sud. Le Regioni italiane maggiormente interessate dalla presenza di alunni di nazionalità straniera rispetto alla popolazione scolastica complessiva sono nell'ordine: l'Emilia Romagna (7%), l'Umbria (6,5%), la Lombardia (5,7%) e il Veneto (5,6%). Gli alunni con cittadinanza non italiana si trovano variamente distribuiti sia nelle grandi città che nei paesi più piccoli con una presenza prevalente nelle scuole di pianura. Sono state 191 le cittadinanze non italiane rappresentate nella scuola italiana nell'a.s. 2003-2004, rispetto ai 194 stati censiti dall'ISTAT. C'è il mondo intero nella scuola italiana!

In seguito all'a.s. 2003-2004 sono state formulate dal Ministero dell'Istruzione alcune ipotesi circa l'incremento, nei prossimi anni, del numero degli alunni stranieri all'interno del sistema sco-

lastico italiano: stando a ipotesi di crescita bassa l'incremento dovrebbe essere del 0,95% ogni anno; secondo ipotesi di crescita alta, l'incremento potrebbe raggiungere il 4,4% di crescita ogni anno. Per l'anno scolastico 2005-2006 ne sono attesi a scuola circa 420.000, il 5% circa della popolazione scolastica totale

Anche senza riferire dati numerici circa le appartenenze religiose, il quadro risulta abbastanza chiaro. Sono in aumento gli alunni provenienti da paesi di tradizione cristiano-ortodossa; rimane piuttosto alta, ma inferiore alla metà, la percentuale di alunni legati alla tradizione musulmana; i figli di famiglie cinesi stanno crescendo e cresceranno in maniera consistente. La dimensione religiosa della persona umana, la pluralità delle tradizioni religiose di appartenenza degli studenti, il bisogno di un'educazione interculturale sono questioni che riguardano la scuola in quanto tale, nella sua natura di istituzione educativa e culturale. Non si tratta di esigenze che investono soltanto l'IDR, tutt'altro. Certamente l'IDR, per il suo campo di lavoro e quindi per la sua posizione complessiva in rapporto ai colleghi e agli alunni, si trova coinvolto in maniera particolare: opportunità e difficoltà si incrociano.

### **Le intenzionalità educative e didattiche della riforma e l'IRC**

L'IDR è chiamato a comprendere, interpretare e vivere in maniera creativa e, ove necessario, anche critica la riforma in atto nella scuola italiana. Né rifiuto pregiudiziale né applicazione meccanica: è questo l'atteggiamento più corretto e più fruttuoso. Ciò che conta e impegna è cercare di cogliere e valutare le intenzionalità educative e didattiche dei documenti, delle scelte e degli strumenti che stanno entrando nella programmazione e nell'attività delle scuole di ogni ordine e grado. Su questo fronte si misura la qualità professionale, di discernimento e di innovazione, anche degli IDR, che si sentono fortemente impegnati a sostenere il ruolo della scuola nella società.

Prendiamo in mano gli *Orientamenti* nazionali per l'IRC del primo ciclo scolastico, con il quale interessa qui dialogare, elaborati dal Servizio nazionale per l'IRC della CEI e che costituiscono già una prima espressione autorevole alla declinazione delle finalità complessive della Legge 53/2003 per l'IRC. Possono permettere di avviare la costruzione di un quadro metodologico e operativo circa l'argomento in oggetto: IRC e pluralismo religioso, in quanto dispiegano i vari fili di un disegno pedagogico di riferimento, un disegno complesso ma non contraddittorio. L'analisi diretta degli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) offrirà poi delle indicazioni più concrete.

Fin dall'inizio si ribadisce che l'IRC ha una "specificità identità disciplinare": i contenuti sono conformi alla dottrina della chiesa cattolica (anche successivamente si insiste sulla "fedeltà ai nuclei

fondanti del cristianesimo”); l’insegnamento è inserito nel quadro dell’istituzione scolastica e delle sue finalità. Questi due capisaldi della “via italiana” rimangono i paradigmi peculiari di discernimento. La loro coniugazione si pone come compito e sfida. Proprio la questione cruciale del pluralismo religioso diventa una cartina al tornasole della possibilità e della validità del cammino intrapreso. Come presentare le altre tradizioni religiose diverse da quella cristiana e cristiano-cattolica?

Gli *Orientamenti* dei vari ordini di scuola concordemente suggeriscono alcuni *criteri* di carattere generale da tener presenti e che si mostrano in grado già di segnalare delle direzioni di marcia. Vengono raccolti qui quelli che possono aiutare ad affrontare la nostra questione:

- “L’apertura, il confronto e l’interazione fra discipline e i relativi OSA”. Ovvero: il compito di far conoscere agli studenti le diverse culture e tradizioni va condiviso fra i docenti, in quanto appartiene alle finalità della scuola in quanto tale; in particolare si suggerisce all’IDR il collegamento con gli insegnanti di italiano, storia e arte;

- “La valorizzazione della Bibbia e dei suoi effetti nella cultura”. L’indicazione va ascoltata con la massima serietà, valorizzando e dilatando quanto più direttamente prevedono gli OSA/IRC. È vero che ancora non è facile trovare dei sussidi specifici adeguati, che parlino il linguaggio dei bambini e dei ragazzi. È augurabile che la nuova produzione di testi scolastici possa risultare all’altezza delle esigenze.

La Bibbia, oltre ad essere il racconto del dialogo tra Dio e il suo popolo, è il grande codice della cultura occidentale. Non è più vero quello che un tempo nei suoi *Discorsi a tavola* diceva Lutero: “In Italia la Sacra Scrittura è così dimenticata che rarissimamente si trova una Bibbia”; la Bibbia rimane, però, un libro assente, anche a scuola. Si chiedeva più recentemente un intellettuale “laico”: “Perché i ragazzi nelle scuole devono sapere tutto degli dei di Omero e quasi nulla di Mosé? Perché la Divina Commedia e non il Cantico dei Cantici?”. All’IDR spetta un duplice compito: raccontare la Bibbia ai suoi studenti, come patrimonio di simboli e di significati sempre da esplorare e scoprire; collaborare con i colleghi, se necessario promuovendo il loro interesse e la loro attenzione nei confronti del testo biblico. Già l’accostamento alla Bibbia permette un discorso interreligioso concreto, in particolare in rapporto all’Ebraismo e all’Islamismo.

- “Il dialogo con le altre chiese e comunità ecclesiali cristiane e quello con le altre religioni”. Gli *Orientamenti* – che guardano alle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* come anche al *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di studi* (Pecup) – hanno ben presente il “dialogo”

ecumenico e interreligioso come criterio per l'IRC. Contestualmente si parla di "apertura" e di "confronto", ma non si dice di più; di seguito si invita a fare "attenzione alla multiculturalità", da cui non si può prescindere nell'attuale società in cambiamento.

È da qui in avanti che si tratta ora di tracciare una mappa di orientamenti e di proposte, per favorire buone pratiche educative e didattiche: coerenti con la fisionomia dell'IRC, sensibili alla complessità sociale e culturale dell'attuale contesto, fondate su ragioni motivate e convincenti. Soprattutto si cercherà di esplicitare i presupposti di una "via italiana" e di mostrarne la pertinenza, segnalandone i vantaggi e i limiti e magari avanzando anche qualche suggerimento che potrebbe rendere la scuola italiana più attenta al pluralismo culturale e religioso.

## 2. La scuola, il pluralismo religioso e l'Irc

### 2. Laicità della scuola e pluralismo religioso

Esiste una "via italiana" per quanto riguarda la laicità dello stato e delle istituzioni pubbliche rispetto alla religione, che costituisca un riferimento e un aiuto ad affrontare il senso dell'IRC nella scuola e il nesso con il pluralismo religioso? L'indicazione dell'art. 2 della Legge 53/2003 costituisce un ulteriore, importante appello a pensare in termini adeguati e non conformistici o rinunciatari il tema delicato e cruciale della laicità della scuola.

Sicuramente si può e si deve parlare, di fatto, di una tradizione e di un ordinamento che presentano caratteristiche specifiche, diverse ad esempio dal modello francese. Questa via italiana va riconosciuta, esplorata e compresa nei suoi presupposti, nelle sue promesse e nei suoi rischi. Può rappresentare una strada da non abbandonare, piuttosto da valorizzare, anche come punto di riferimento rispetto all'esperienza europea.

Alcuni autori distinguono, con una formula assai efficace, fra un *mos gallicus* e un *mos italicus*<sup>7</sup>. Una decisione della Corte costituzionale<sup>8</sup> ha definito la laicità un principio supremo dell'ordinamento costituzionale, ovvero: con un valore superiore ad ogni legge, incluse le norme della Costituzione. Secondo la Corte, laicità non significa che lo stato è indifferente di fronte alle religioni, bensì che si pone al servizio delle richieste concrete della coscienza civile e religiosa dei cittadini, in un contesto dove i pubblici poteri debbono assicurare la libertà di religione in un regime di pluralismo confesio-

<sup>7</sup> DALLA TORRE G., *Laicità e Costituzione europea. Il ruolo delle Chiese*, "Annuario DiReCom" n. 3/4 (2004-2005) 19-34; questo articolo mi ha aiutato nella riflessione. Inoltre ho condiviso e utilizzato il contributo di FERRARI S., *La via italiana. Riflessioni giuridiche tra libertà, collaborazione e sostegno*, "Orientamenti", n. 5 (2004) 38-48.

<sup>8</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 203, 11-12 aprile 1989, in "Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana", n. 16, 19 aprile 1989.

nale e culturale. Questa definizione, che comunque rimane aperta, contiene alcune indicazioni interessanti sulla concezione di laicità tipica della tradizione italiana, anche se oggi in forte discussione.

“La laicità dello Stato riceve il proprio contenuto dalla società civile e religiosa, a cui è strettamente legata. Lo Stato laico non ha un proprio programma di regolazione ed organizzazione della società ma recepisce le proposte e le richieste che da essa provengono. In questo quadro la Corte costituzionale ha potuto affermare che l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche è coerente con la forma di Stato laico della Repubblica italiana e ne costituisce una manifestazione, a condizione che sia salvaguardata la libertà degli studenti di non frequentare questo insegnamento”<sup>9</sup>.

Che cosa significa tutto questo? La società è il soggetto vivo e articolato, che si pone e si propone allo stato con le sue esigenze: “Laicità non significa soltanto rispettare tutte le opinioni e le convinzioni ma anche collaborare con le organizzazioni che operano nella società religiosa e civile”<sup>10</sup>. Lo stato si pone al servizio delle richieste che nascono dalla coscienza civile e religiosa dei cittadini, vale a dire prende in considerazione le esigenze e gli interessi manifestati dalle forze sociali e utilizza le sue risorse per permetterne la soddisfazione. Le comunità religiose sono attori sociali che hanno il diritto di agire nello spazio pubblico e di ricevere dallo stato quel sostegno che esso assicura agli altri gruppi ed organizzazioni dove i cittadini esprimono i propri interessi politici e culturali.

Questa impostazione sta trovando voci di conferma anche nel dibattito francese. Va segnalata una in particolare, per la sua autorevolezza e per la sua chiarezza. Joseph Sitruk, gran rabbino di Francia, ha inviato al presidente Chirac nei primi mesi del 2003 – a quasi cent’anni dalle note leggi del 1905, in relazione al dibattito che poi ha portato l’11 dicembre 2003 al *Rapporto finale* della Commissione per la riflessione sul principio di laicità nella Repubblica – un testo quanto mai significativo<sup>11</sup>. Si parte dal riconoscimento del valore della libertà religiosa come “il diritto di esprimere liberamente e pubblicamente un atto di fede personale in una trascendenza divina”. Essa implica anche la libertà della pratica religiosa, che a volte pone ancora dei problemi per l’ebraismo, pur essendo chiaramente riconosciuta nei testi europei. La libertà religiosa non si confonde con la libertà di coscienza o la libertà di opinione. Ne è parte integrante, ma è al tempo stesso più alta e più grave, poiché collega l’uomo con Dio, autorità trascendente e sacra che nessun potere umano può sottomettere. Il gran rabbino sottolinea che, nel-

<sup>9</sup> Corte Costituzionale, sentenza n. 13, 11-14 gennaio 1991, in “Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana”, n. 3, 16 gennaio 1991” (FERRARI, 39).

<sup>10</sup> FERRARI, 39.

<sup>11</sup> SITRUK J., *Stato, religioni, laicità*, “Il Regno-documenti” n.1 (2004) 47-51.

l'attuale contesto francese, non può esistere libertà religiosa senza possibilità di espressione pubblica, cioè senza libertà di culto, il quale suppone la libera espressione di una comunità di credenti e la reale libertà di pratica. Le conclusioni vanno sicuramente sotto-scritte:

“La libertà religiosa è un diritto innato, che lo stato ha il dovere di riconoscere, perché questo diritto lo precede e lo supera. Perciò, uno stato di diritto non deve accontentarsi di esercitare, nei riguardi della libertà religiosa, una semplice tolleranza. Fa parte del suo ruolo promuoverla. Infatti, la società non è laica, ma la laicità è un impegno al pluralismo. Il dibattito sulla libertà religiosa non riguarda la necessità di rispettarla, ma la sua promozione. Alcuni esigono che, in nome della laicità, lo stato non promuova in nessun modo il ruolo delle religioni nella società. Cosa che viene al contrario pacificamente accettata, e persino richiesta, per altre espressioni della libertà, come la libertà di associazione politica, la libertà culturale, sportiva e associativa in generale. Occorre trovare una soluzione più moderna, nella quale le forme di sostegno da parte dello stato a tutte le confessioni religiose che contribuiscono chiaramente al bene comune non siano considerate come privilegi, ma come diritti democratici”<sup>12</sup>.

Ritornando all'Italia e condividendo ancora le affermazioni di Ferrari, lo stato è chiamato ad offrire una duplice garanzia: rispetto dell'autonomia dei gruppi religiosi e quindi assenza di ingerenze nella loro dottrina ed organizzazione interna; riconoscimento, attraverso un sistema di accordi di diverso contenuto, della specificità di ciascuna religione e delle ricadute che questa specificità può avere nella sfera dei rapporti civili. Lo spazio pubblico non è il regno esclusivo dei valori secolari e la dimensione religiosa non può essere confinata nello spazio privato. Sicuramente anche in Italia c'è stata un'evoluzione, che ha trovato nella Costituzione un punto di riferimento straordinario. La laicità dello stato liberale del diciannovesimo secolo era una laicità fondata su una consapevole e voluta ignoranza. Lo stato si riteneva incompetente in materia religiosa: e poiché non riconosceva alcuna religione, poteva dichiararne, almeno in teoria, l'assoluta uguaglianza. Questa nozione di laicità faceva parte di una precisa concezione della società, secondo cui lo stato era caratterizzato da una concezione minimalista delle proprie funzioni e da una separazione netta tra sfera pubblica e privata, per la quale i pubblici poteri non avevano alcuna volontà ed alcuna competenza per intervenire. La laicità per difetto o per indifferenza dello stato liberale viene così sostituita dalla “laicità di sostegno”, una laicità promozionale e attiva. Questo sostegno va al di là della sfera puramente economica e si estende fino a garantire uno spazio

<sup>12</sup> Ivi, 49.

di libertà dove le differenti esigenze di ciascuna religione sono riconosciute giuridicamente. Il cammino va proseguito, rifiutando un ritorno al modello ottocentesco o la transizione verso l'ancor più radicale modello francese, a sua volta oggi in discussione; piuttosto si tratta di operare per governarlo e per evitare discriminazioni.

Le implicazioni rispetto alla scuola risultano evidenti. La figura italiana dell'IRC non è una concessione, ma costituisce il riconoscimento da parte della Repubblica di una realtà storica e sociale decisiva e significativa quale la chiesa cattolica. Non si può non essere d'accordo con Ferrari anche nell'indicare l'esigenza di una evoluzione più rapida e più attenta del sistema di relazioni dello stato italiano con le altre confessioni religiose diverse dalla cattolica. Spazi di libertà e forme di sostegno dello stato vanno ampliati. In questo senso si potranno studiare nella scuola attività didattiche che vedono coinvolte le varie comunità religiose. La questione è aperta; qualche altro suggerimento verrà proposto nella parte finale di questa riflessione.

Un recente articolato intervento del card. Angelo Scola può aiutare a continuare la riflessione, da un punto di vista diverso e complementare<sup>13</sup>. “È necessario un ripensamento e una pratica radicalmente rinnovata della laicità in riferimento sia alla società civile, sia allo stato”: il patriarca di Venezia ravvisa in maniera netta quest'esigenza, in relazione alla transizione in atto dal moderno al post-moderno, caratterizzato dalla globalizzazione, dalla civiltà delle reti, dall'imponenza delle scoperte biotecnologiche, dal meticciato di civiltà. Sulla base di una visione antropologica della persona come identità e insieme come differenza, e in riferimento ad una concezione aperta e dinamica della società civile (“Società civile significa dialogo, reciproca narrazione della propria soggettività personale e sociale, a partire da ciò che si ha in comune come beni di carattere materiale e spirituale”) si giunge ad alcune affermazioni di rilevante portata circa il ruolo dello stato e il senso della laicità:

“La società civile ha sempre bisogno di darsi un'istanza superiore, mai sostitutiva ma regolativa (difensiva e promozionale) della sua vita relazionale, del suo fisiologico pluralismo, della sua dialettica storica. Tale istanza regolativa è modernamente lo stato”.

È chiaro che lo stato sarà *laico* nel senso che non potrà identificarsi con nessuno degli attori in gioco, parteggiando per l'identità e gli interessi dell'una o dell'altra delle parti. Ma sarà altrettanto

<sup>13</sup> Si tratta del Discorso tenuto dal cardinale Angelo Scola, patriarca di Venezia, il 17 luglio 2005, in occasione della Festa del Santissimo Redentore: *Dalla speranza del Redentore una rinnovata laicità*; è stato pubblicato come inserto a “Gente veneta” n. 29, del 23 luglio 2005. L'ho esaminato dopo aver già scritto il presente contributo; ne voglio riprendere comunque, se pur sommariamente, alcuni spunti.



chiaro che non potrà essere o dirsi indifferente o superiore rispetto alle varie culture e identità dei soggetti sociali. In particolare non potrà essere indifferente ai “valori della tradizione nazionale” e, più in profondità, non potrà essere indifferente ai “grandi valori che stanno a fondamento della convivenza democratica”. Esistono comunque e sempre degli assoluti a fondamento e presidio di una democrazia.

Questi brevi accenni stanno solo a segnalare un percorso di riflessione da proseguire e da condividere nella misura più ampia possibile. In ogni caso si capisce bene quali implicazioni e quali conseguenze quest’approccio alla laicità dello stato, che abbiamo considerato a partire da due prospettive diverse ma convergenti, ha e può avere concretamente per la scuola e per l’IRC.

### **Interculturalità e IRC**

Il complesso fenomeno migratorio che negli ultimi anni ha interessato numerosi paesi è stato accompagnato da una ricca legislazione internazionale e nazionale, finalizzata a realizzare forme di convivenza e di integrazione anche all’interno della scuola. L’IDR è chiamato a conoscerli e a tenerli presenti, soprattutto è chiamato a misurarsi dal punto di vista pedagogico, in teoria e in pratica, con il decisivo e delicato tema dell’interculturalità.

#### *Riferimenti legislativi*

– Solo a partire dalla fine degli anni '80 l’allora Ministero della Pubblica Istruzione, sollecitato dall’aumento dei flussi migratori e dal primo consistente ingresso nella scuola di bambini provenienti da culture ed etnie diverse, iniziò ad affrontare la questione in maniera sistematica. Vengono qui presentati, in modo sintetico, i riferimenti legislativi e i documenti più importanti dalla fine degli anni '80<sup>14</sup>:

– In questo clima venne emanata la C.M. n. 301 del 1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell’obbligo*, che mirava soprattutto a promuovere e a coordinare le iniziative per l’esercizio del diritto allo studio.

– Successivamente, l’importante C.M. n. 205 del 1990, *La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*, introdusse per la prima volta il concetto di “educazione interculturale” come risposta alle istanze di una società multiculturale: “La realtà della presenza di stranieri rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all’educazione interculturale quale condizione strutturale della so-

<sup>14</sup> Ringrazio la dott.ssa Barbara Calzavara, che ha lavorato ad una tesi sull’interculturalità presso l’Università di Trieste – Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione – sede di Portogruaro, per avermi fornito informazioni utili a questa parte.

cietà multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni. L'educazione interculturale avvalorava il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risposta positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo principale dell'educazione interculturale si delinea come promozione della capacità di *convivenza costruttiva* in un tessuto sociale e culturale multiforme. L'educazione interculturale valorizza le diverse culture di appartenenza (...); la pur necessaria acculturazione non può quindi essere legata a pregiudizi etnocentrici (...). Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione dello sviluppo della pace. Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture diverse da quella italiana, la scuola favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo”.

– In questo nuovo panorama venne ripensato il ruolo della scuola<sup>15</sup>.

– Nel 1994 venne emanata la C.M. n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica. L'impegno progettuale della scuola*, che può essere considerata un punto di arrivo e un punto di partenza: un punto di arrivo perché delinea un quadro complessivo di riflessione e individua linee di intervento sull'impegno progettuale della scuola relativamente al dialogo interculturale e alla convivenza democratica; un punto di partenza perché con questo documento l'educazione interculturale usciva definitivamente dall'ambito dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola che, pur rappresentando una questione reale, rischiava di confondere la parte con il tutto. Si perviene così ad un quadro di ampio respiro dove si ragiona in termini di società multiculturale, di prevenzione al razzismo e all'antisemitismo<sup>16</sup>, dell'Europa e del mondo. Si introducono concetti quali il clima relazionale e l'attivazione del dialogo: “L'impegno interculturale si alimenta nella scuola in un clima relazionale di apertura e dialogo che coinvolge tutta la comunità educativa”. Si forniscono cenni alla valenza interculturale di tutte le discipline e si prefigurano attività interdisciplinari.

<sup>15</sup> C.M. n. 122 del 1992, Pronuncia del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione sull'educazione interculturale nella scuola; Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione - 24 marzo 1993, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*.

<sup>16</sup> C.M. n. 138 del 27 aprile 1993, *L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo*.

– È utile richiamare la sottolineatura, contenuta nella legge sull’immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, *Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, art. 36, sul valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: “Nell’esercizio dell’autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell’offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio”. Inoltre: il Decreto Legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*; la C.M. n. 155 del 2001, *Assegnazione Fondo ministeriale destinato alle scuole in aree a Forte Processo Immigratorio*; la C.M. n. 160 del 2001, *Corsi di lingua per cittadini extracomunitari*; Art. 9 del C.C.N.L. *Comparto Scuola 2002/2005. Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l’emarginazione scolastica*.

– Questo percorso ha trovato recezione nella Legge 53/2003, alla quale stiamo facendo riferimento in diverse riprese.

Dallo scenario qui sinteticamente delineato, si coglie come l’integrazione dei bambini con cittadinanza non italiana all’interno della scuola sia un obiettivo importante; e l’educazione interculturale si pone come fondamentale, non solo nelle classi scolastiche in cui sono presenti alunni con cittadinanza non italiana ma in tutte le classi, visto che la nostra società è sempre più caratterizzata in senso multiculturale.

#### *Riferimenti pedagogici*

Parallelamente, s’è sviluppata una variegata riflessione pedagogica circa i fondamenti, i criteri e le pratiche dell’interculturalità, anche in riferimento alla scuola.

Il percorso di un’educazione interculturale è indicato in maniera suggestiva da G. Milan attraverso un apologo<sup>17</sup>:

Un saggio, guardando da lontano, grida:

*“Vedo una belva avvicinarsi!”*

Poco dopo, osservando la medesima figura, esclama:

*“Vedo un uomo venirmi incontro!”*

Infine, quando l’altro gli è ormai accanto, afferma:

*“C’è un fratello con me alla mia mensa!”*

Il breve apologo descrive un’esperienza universale, senza tempo e senza spazio: si ripresenta sempre e dovunque, per ogni es-

<sup>17</sup> MILAN G., *Abattere i muri, costruire incontri. Contributi all’educazione in ambito sociale e interculturale*, Cleup, Padova, 2002, 9.

sere umano. Ogni epoca, però, ha le sue sfide e le sue opportunità. L'apologo descrive un punto di partenza, un itinerario, una situazione di arrivo: evoca, in sintesi, *la struttura essenziale di un processo educativo all'alterità e all'ospitalità*.

Il pensiero e la prassi dell'interculturalità hanno ancora molti passi da compiere. Il cantiere è aperto, molto aperto, e non pochi aspetti attendono di maturare per arrivare al raggiungimento di criteri condivisibili. Questa valutazione è ben presente in una importante ricerca di qualche anno fa:

“Pur essendo recepito in vari documenti nazionali e europei di politica educativa, numerosi pedagogisti esperti nel settore denunciano che il concetto di pedagogia interculturale manca di una chiara definizione semantica e di una condivisa elaborazione epistemologica”<sup>18</sup>.

Senz'altro *intercultura* non va confusa con *metacultura*, *transcultura* e *multicultura* (o *pluricultura*). In questo senso la riflessione pedagogica interculturale vuole superare gli svantaggi e i rischi di tali impostazioni, pur riconoscendone anche i meriti. Riassumendo:

- non esiste pedagogicamente una sopra-cultura, una cultura al di là delle culture, una superiore e intaccabile metacultura;
- non si può nemmeno immaginare di distillare dalle culture un patrimonio di valori universali e comuni, liberati dai pesi delle identità e delle appartenenze: operazione artificiale e ideologica sul piano generale, suscettibile di aprire la porta a nuove forme di monopolio o di dominio;
- l'approccio educativo di tipo multiculturale vuole portare al rispetto delle culture 'diverse' e quindi a forme di convivenza non conflittuale; rischia di produrre separatezze e di rimanere prigioniero di schematismi rigidi e statici.

L'approccio interculturale è il tentativo di una nuova sintesi, aperta all'universalità ma non pregiudizialmente indirizzata lungo la deriva del relativismo. Dire interculturalità non significa dire relativismo, questo va precisato con vigore. Né buona pratica interculturale è quella che mette fra parentesi identità e appartenenze per favorire l'incontro su un terreno neutro, ovvero di nessuno. Chi

<sup>18</sup> Faccio riferimento ad una pubblicazione curata da PORTERA A., *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e pensiero, Milano 2003 - abbreviazione: *Pedagogia interculturale*. L'opera raccoglie diversi e significativi scritti ed è dedicata a Luigi Secco, uno dei precursori della pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Ne riprenderò alcune considerazioni. Le tre parti in cui è suddivisa presentano: la situazione della pedagogia interculturale in Europa, alcuni approfondimenti teorici, esperienze e proposte didattiche. Interessanti e utili sono le informazioni circa lo sviluppo della pedagogia interculturale in Italia, come anche i ricchi riferimenti bibliografici.

ha deciso che questa è l'unica strada possibile? Alla vulgata facile, troppo facile, dell'interculturalità all'insegna del relativismo va contrapposta la ricerca di un approccio che metta insieme identità e differenza, secondo la logica del riconoscimento reciproco. In ogni caso il prefisso *inter* implica relazione e scambio. Tra i compiti educativi interculturali, il Portera indica ad esempio i seguenti obiettivi: l'educazione contro il pensiero prevenuto; alla comprensione, all'ascolto e al dialogo; ai sentimenti; all'appagamento dei bisogni educativi interculturali; al pluralismo; alla legalità e al rispetto dei limiti; alla pace e al conflitto<sup>19</sup>.

L'educazione religiosa interculturale si pone come una dimensione fondamentale dell'educazione interculturale<sup>20</sup>. Si tratta di un'occasione da cogliere e valorizzare. Risulterà arricchente sia a chi appartiene alla tradizione cristiana sia per chi appartiene ad altre tradizioni etiche e religiose. Le precedenti annotazioni già hanno contribuito a disegnare alcune linee portanti dell'atteggiamento educativo e didattico da coltivare nel lavoro scolastico. Sarà utile richiamare almeno il criterio principale di azione:

“Didatticamente, realizzare un'educazione religiosa di impronta interculturale non significa insegnare a conoscere tutte le religioni, accostandole sullo stesso piano, per poi lasciare all'educando la possibilità di decidere quella che gli sembra più giusta: aggiungere l'aggettivo 'interculturale' all'insegnamento religioso vuol dire insegnare la religione alla quale si è liberamente scelto di aderire, quella ritenuta appropriata per la realizzazione del soggetto; ma accanto all'educazione ad una determinata etica, ad un certo credo e ad un dato culto, occorre educare all'incontro, al confronto e al dialogo con i soggetti di orientamento religioso differente”<sup>21</sup>.

Il cammino è aperto, anche perché l'interculturalità non può essere considerata una pratica speciale riservata a certi insegnanti o a determinati interventi, ma dovrebbe rappresentare la normalità. Non bisogna aver paura ma non si deve nemmeno cedere a soluzioni educative di tipo pasticciato.

Un suggerimento didattico non dovrebbe essere dimenticato, ha infatti un suo ampio rilievo che è questo: una valida forma di educazione religiosa interculturale può essere rappresentata dall'attenzione al carattere universale dell'esperienza cristiana, aspetto forse troppo trascurato. Non si vuole qui riferirsi alle differenze af-

<sup>19</sup> PORTERA A., *Educazione e pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, in *Pedagogia interculturale*, 21; cfr. PORTERA A., *Educazione umanistica interculturale nella famiglia*, in SECCO L., PORTERA A., (a cura di) *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, CEDAM, Padova, 1999, 11-30.

<sup>20</sup> “L'educazione religiosa interculturale non solo è possibile e auspicabile, ma anche inevitabile”: *ivi*, 21.

<sup>21</sup> PORTERA A., *L'educazione interculturale*, 21-22.

frontate di solito nell'ambito dell'ecumenismo, ma alla profonda e ricca pluralità di vissuti cristiani nei diversi continenti, fenomeno carico di promesse e insieme di inquietudini. Risulta quanto mai produttivo un confronto con i dati, le analisi e le provocazioni di Philip Jenkins in un'opera recente<sup>22</sup>. Lo scenario del cristianesimo che egli disegna è sorprendente: non di declino ma di trasformazione. "Si sta profilando, nelle chiese cristiane e nella cattolica forse in modo speciale, una *nova barbaritas*, che si va riflettendo nelle tradizioni, nelle forme liturgiche, nei caratteri gerarchici e disciplinari, nelle normative e negli inquadramenti psicologici e comportamentali": così scrive nella prefazione Franco Cardini. Cambiamenti significativi e rivoluzionari stanno avvenendo nel cristianesimo. Tra l'altro, il cristianesimo gode di una salute buona, per quanto originale nei caratteri, nel sud del mondo; già oggi le più grandi comunità cristiane si trovano in America Latina e in Africa. Questa tendenza continuerà e diventerà più forte nei decenni prossimi: "Nel Corso nella nostra vita ci capita di assistere alla fine dell'epoca del cristianesimo occidentale, mentre all'orizzonte sorge l'alba del cristianesimo della parte sud del mondo. La realtà del cambiamento, in se stessa, è innegabile: si tratta di qualcosa che è accaduto e che continuerà ad accadere. Ma di questo grande cambiamento ci siamo accorti così poco che a stento se è parlato, in tutto il cancan che hanno fatto i media a proposito della fine del secondo millennio"<sup>23</sup>. Mentre la religiosità si sposta verso sud, anche le forme religiose tendono a cambiare in modo corrispondente alle culture tradizionali o dominanti nelle società che le accolgono. Al cristianesimo eurocentrico, impegnato da secoli nel tentativo di integrarsi nella versione occidentale della modernità, si sta affiancando una "terza chiesa", con tendenze che sembrano andare in direzioni diverse. Ci sono storie e cronache di incarnazione del cristianesimo in America Latina, in Africa e in Asia che meritano interesse. Le nuove generazioni potranno incontrare delle forme religiose e cristiane vive e talora eroiche fino al martirio, in situazioni sociali e culturali spesso drammatiche o conflittuali, che vanno conosciute.

### **Circa la "formazione spirituale e etica" nella scuola della persona**

La Legge n. 53 del 28 marzo 2003 all'articolo 1 precisa le finalità della scuola in termini attenti alla globalità della persona: "Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio

<sup>22</sup> JENKINS P., *La terza Chiesa. Il cristianesimo nel XXI secolo*, Fazi, Roma, 2004.

<sup>23</sup> Ivi, 6.

di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione (...)."

Questo ritorno alla centralità della persona che si educa, si forma e si istruisce attraverso l'esperienza scolastica va valutato con favore, anche se nessuno può nascondersi la difficoltà di una impresa così grande, in cui è in gioco una complessità di fattori che si può solo cercare di orientare, senza eccessive pretese di gestione. Le Disposizioni nazionali e gli altri atti sinora compiuti nel processo della riforma per la costruzione del sistema educativo di istruzione e formazione hanno bisogno di incontrare attori sensibili all'interno e all'esterno della scuola.

Negli stessi segnali di attenzione alla persona oggi ritornanti con troppa disinvoltura, come ha segnalato Giorgio Chiosso all'incontro nazionale di Taranto (*L'IRC per la scuola della persona*), sono presenti ambiguità e insidie da non sottovalutare, pena la retorica o la babele. Talora – fa presente lo studioso – l'interesse per la persona è inteso in senso funzionale alla ricerca di metodiche cognitive più efficaci ed economicamente più redditizie. In questo senso vanno, ad esempio, molti documenti e numerose ricerche degli organismi internazionali (Consiglio d'Europa, Unione europea, lo stesso Ocse), principalmente interessati ad associare apprendimenti e sviluppo economico, conoscenze e capacità produttiva:

“Naturalmente le esigenze e le istanze del mondo produttivo sono pienamente lecite e legittime, ma non bisogna confondere un modello educativo e formativo centrato sulle necessità economiche e un modello educativo che pone al centro la persona in quanto tale, quel “nudo volto” che, come direbbe Lévinas, si presenta a noi senza se e senza ma, nella sua semplice e disarmante umanità”.

L'autore individua anche una seconda tendenza minacciosa:

“Una seconda insidia, poi, si aggira intorno al richiamo alla persona ed è la sua interpretazione soggettivistica, intesa come semplice frammento privo di senso, smarrito nel mondo, avviluppato nel gioco delle interpretazioni. Questa lettura della condizione umana ha effetti assai profondi, spostando il baricentro dell'esperienza umana dall'esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione soggettiva-estetica-utilitaristica dell'esperienza umana (compio ciò che mi pare bello e utile in un determinato momento).

In un recente volume educativo, Giuseppe Acone ha parlato di una *paideia* del nostro tempo che, smarrita la sua vocazione umanistica, si sta avviando lungo sentieri nichilistico-tecnocratici e cioè segnati dall'indifferentismo e dal soggettivismo sul piano dei fini affiancato dall'esasperazione delle procedure e delle misurazioni per verificare i risultati, in una parola dall'ossessione di migliorare le tecniche operative. La cultura scolastica del nostro tempo sarebbe fortemente segnata, insomma, non solo da preoccupazioni legate allo sviluppo

economico, ma anche innervata da una sorta di tecno-nichilismo sul piano delle prassi quotidiane”.

Comunque il riferimento alla centralità della persona, nel senso del personalismo comunitario, rimane imprescindibile.

La stessa Legge 53, a partire dal riferimento alla persona, aggiunge, al punto b) dell'art. 2: “sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea”. Il passaggio va colto con interesse e esaminato con attenzione.

Questo testo parla non di formazione religiosa ma precisamente di “formazione spirituale e morale”. Pare di capire che la scelta – comprensibile, ma con un'avvertenza che sarà necessario mettere in evidenza – sia motivata dal fatto che le finalità della scuola riguardano l'arricchimento culturale e interiore degli studenti, come sostegno nella ricerca di senso rispetto alle domande della vita, non direttamente l'orientamento verso una risposta qualificata religiosamente oppure verso l'una o l'altra risposta delle religioni. Certamente, in ogni caso, gli studenti vanno messi a contatto con la tradizione e l'esperienza delle religioni, e in modo particolare di quella religione che appartiene al patrimonio storico del popolo italiano, proprio per attingere da questo patrimonio. Le *Indicazioni* per i vari ordini di scuola riprendono e traducono con ricchezza di spunti il dettato legislativo. Un passaggio del Pecup risulta particolarmente efficace, là dove si precisano i punti di arrivo per un ragazzo di 14 anni:

“(Il ragazzo) ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica, impartito secondo gli accordi concordatari e le successive Intese”.

Ed ecco l'avvertenza che va tenuta presente con consapevolezza: a non ridurre la religione ad etica. Dire religione significa dire rapporto con il Mistero, l'Assoluto, il Totalmente Altro; l'etica traduce le esigenze di questo rapporto sul piano degli atteggiamenti, delle scelte e dei comportamenti. Solo il riferimento al Divino, che nel cristianesimo ha un volto e un nome: quello del Padre del Signore Gesù Cristo, permette di affrontare umilmente e coraggiosamente gli enigmi radicali del cuore e della mente sulla vita e sulla morte, di elaborare il desiderio di infinito che genera inquietudine e invoca salvezza, di aprire alla speranza di un esaudimento oltre ogni aspettativa e ogni merito. L'esperienza religiosa è generatrice di



motivazioni e significati, di cui tanto ha bisogno chi affronta le dinamiche complessa della crescita. Fede e ragione entrano in un dialogo teso e costruttivo attraverso la capacità di sintesi dell'insegnante.

Promuovere una scuola nella quale non ci si accontenta di spiegare "come", ma si indagano i "perché" significa entrare nell'orizzonte della scuola per la persona, "scuola dell'educazione integrale della persona", come si sottolinea ad esempio nelle *Indicazioni per la scuola secondaria di primo grado in relazione agli Obiettivi generali del processo formativo* (Ogpf). Ragionando con le parole della riforma potremmo dire che nella scuola della persona è molto più importante il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente rispetto alle indicazioni disciplinari. Le discipline – e fra queste l'IRC – non hanno valore in sé e per sé, ma solo nella misura in cui sono orientate alla maturazione dell'alunno, apportando ciascuna il proprio contributo specifico.

### 3. Quale teologia del pluralismo religioso?

Per l'IDR una buona pratica didattica trova uno dei suoi fondamenti in una valida teologia. È importante precisare alcuni punti fondamentali circa la teologia delle religioni che incontra e riflette sul fatto del pluralismo religioso, a seguito di un doveroso riferimento a documenti della Chiesa.

Si può partire dal Catechismo degli adulti della CEI, *La verità vi farà liberi* (1995). Ai paragrafi 574-577 si trovano le coordinate essenziali della posizione della Chiesa cattolica nei confronti delle altre religioni. Il fondamento è rappresentato dall'insegnamento del Concilio Vaticano II, espresso in sintesi dalla *Nostra aetate*, ma richiamato anche da: *Lumen gentium* 14, *Gaudium et spes* 22, *Ad Gentes* 7.

“Dio «vuole che tutti gli uomini siano salvati» per mezzo di un solo «mediatore, l'uomo Cristo Gesù, che ha dato se stesso in riscatto per tutti» (1 Tm 2,4-6). A lui con il dono dello Spirito Santo associa la Chiesa «come strumento di redenzione per tutti» (CONCILIO VATICANO II, *Lumen gentium*, 9), conferendole «un ruolo specifico e necessario» (GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris missio*, 18) in ordine alla salvezza. La sua misericordia raggiunge anche quelli che non vivono una fede esplicita e un'appartenenza ecclesiale visibile, offrendo loro in Cristo una reale possibilità di salvezza, «in virtù di una grazia che, pur avendo una misteriosa relazione con la Chiesa, non li introduce formalmente in essa, ma li illumina in modo adeguato alla loro situazione interiore e ambientale» (ivi, 10).

Tutti gli uomini dunque con modalità diverse entrano in rapporto con la Chiesa: i cattolici sono «pienamente incorporati», mentre i catecumeni sono congiunti dal «desiderio esplicito» CONCILIO VATICANO II, *Lumen gentium*, 14); i cristiani non cattolici sono uniti da vari le-

gami (ivi, 15); i credenti di altre religioni e i non credenti di buona volontà sono ordinati e orientati ad essa (ivi, 16), attraverso l'osservanza della legge di Dio scritta nella loro coscienza (cf. RM 2,13-15). Solo chi per propria colpa, esplicitamente o implicitamente, rifiuta di essere collegato, si esclude dalla salvezza. In questo senso rimane sempre valido il celebre detto: «Fuori della Chiesa non c'è salvezza» (SAN CIPRIANO DI CARTAGINE, *Lettere*, 73, 21, 2; cf. ORIGENE, *Omèlie su Giosué*, 3, 5), che ha un fondamento nella parola stessa del vangelo: «Chi crederà e sarà battezzato sarà salvo, ma chi non crederà sarà condannato» (Mc 16,16) (cf. CONCILIO VATICANO II, *Lumen gentium*, 14; *Ad gentes*, 7). Ma solo Dio conosce chi apre il cuore alla grazia e chi lo chiude.

Verso Cristo e la sua Chiesa convergono le religioni del mondo, frutto di una ricerca millenaria, che procede «a tentoni» (At 17,27), ma è sostenuta da Dio stesso. Non sono vie di salvezza indipendenti, perché l'unica via è Cristo mediante la Chiesa; ma predispongono ad accogliere la pienezza di Cristo. Insieme a errori e deviazioni, contengono preziose verità, come germi del Verbo divino pronti a ulteriori sviluppi”.

Una puntualizzazione autorevole circa il dibattito teologico in atto in questi decenni è giunta nel 1997 dalla Commissione Teologica Internazionale con il documento *Il cristianesimo e le altre religioni*.<sup>24</sup>

In maniera chiara viene impostato il problema e di seguito vengono presentate le diverse e contrastanti linee teologiche:

“ 8. La questione di fondo è la seguente: le religioni sono mediazioni di salvezza per i loro seguaci? A questa domanda c'è chi dà una risposta negativa, anzi alcuni dicono che tale impostazione non ha senso; altri danno una risposta affermativa, che a sua volta apre la via ad altre domande: sono mediazioni salvifiche autonome, o si realizza in esse la salvezza di Gesù Cristo? Si tratta pertanto di definire lo statuto del cristianesimo e delle religioni come realtà socioculturali in relazione con la salvezza dell'uomo. Tale questione non dev'essere confusa con quella della salvezza dei singoli, cristiani o no: di tale distinzione non sempre si è tenuto il dovuto conto.

“ 9. Si è tentato di classificare in vari modi le diverse posizioni teologiche di fronte a questo problema. Vediamo alcune di tali classificazioni: Cristo contro le religioni, nelle religioni, sopra le religioni, con le religioni (universo ecclesiocentrico o cristologia esclusiva; universo cristocentrico o cristologia inclusiva; universo teocentrico con una cristologia normativa; universo teocentrico con una cristologia non normativa). Alcuni teologi adottano la divisione tripartita – *esclusivismo*, *inclusivismo*, *pluralismo* – che si presenta come parallela all'altra: *ecclesiocentrismo*, *cristocentrismo*, *teocentrismo*.”

La Commissione teologica considera improponibile, dopo le chiare affermazioni di Pio XII e del Vaticano II, l'*ecclesiocentrismo*

<sup>24</sup> *Il Regno-documenti*, n.3 (1997), 75-89.

*esclusivista*, frutto di un'errata comprensione della frase *extra Ecclesiam nulla salus*. In maniera più serrata evidenzia i gravi rischi del *pluralismo teocentrico*, che mette radicalmente in discussione il ruolo di Gesù Cristo e della chiesa e svuota la questione stessa della verità delle religioni: se la sostanza della rivoluzione copernicana che questa linea mette in atto è quella del relativismo, allora si muove lungo una strada senza uscita. Si muove, invece, nell'orizzonte della posizione del *crisocentrismo inclusivo*, cercando di precisare i "presupposti teologici fondamentali" (parte seconda) e "alcune conseguenze per una teologia cristiana delle religioni" (parte terza) di una corretta impostazione.

Alcuni altri passaggi possono risultare utili alla definizione della proposta teologica:

" 81. Oggi non è in discussione la possibilità di salvezza fuori della Chiesa di quelli che vivono secondo coscienza. Questa salvezza, come si è visto nella precedente esposizione, non si produce indipendentemente da Cristo e dalla sua Chiesa: essa si fonda sulla presenza universale dello Spirito, che non si può separare dal mistero pasquale di Gesù (...).

84. A motivo di tale esplicito riconoscimento della presenza dello Spirito di Cristo nelle religioni, non si può escludere la possibilità che queste, come tali, esercitino una certa funzione salvifica, aiutino cioè gli uomini a raggiungere il fine ultimo nonostante la loro ambiguità. Nelle religioni viene messo in rilievo esplicitamente il rapporto dell'uomo con l'Assoluto, la sua dimensione trascendente. Sarebbe difficile pensare che abbia valore salvifico quanto lo Spirito santo opera nel cuore degli uomini presi come individui e non lo abbia quanto lo stesso Spirito opera nelle religioni e nelle culture: il recente magistero non sembra autorizzare una differenza così drastica. D'altra parte, occorre notare che molti testi a cui ci siamo riferiti non parlano soltanto delle religioni, ma insieme a esse nominano anche le culture, la storia dei popoli, ecc.: anche queste possono essere «toccate» da elementi di grazia.

87. L'affermazione che possono esistere elementi salvifici nelle religioni non implica, per sé, un giudizio sulla presenza di tali elementi in ognuna delle religioni concrete. D'altra parte, l'amore di Dio e del prossimo, reso possibile in ultima istanza da Gesù unico mediatore, è la sola via per giungere a Dio stesso. Le religioni possono essere portatrici di verità salvifica solo in quanto conducono gli uomini al vero amore. Se è vero che questo si può trovare anche in quelli che non praticano una religione, sembra che il vero amore di Dio debba condurre all'adorazione e alla pratica religiosa in unione con gli altri uomini".

La via teologica più convincente da percorrere è quella che si riferisce ad un corretto crisocentrismo inclusivista. Trattandosi di "teologia", o meglio ancora di "una" teologia e di una teologia "aperta", non si può essere apodittici. Non si può presumere di esaurire la conoscenza dei pensieri e le vie del Signore. Ci vuole chiarezza quindi, per evitare fraintendimento facili e oltretutto carichi di molte con-

sequenze anche pratiche, nel contempo senso della misura, rimanendo aperti a elaborazioni ulteriori ma sempre coerenti con una giusta e valida investigazione del progetto di Dio sull'umanità.

Il linguaggio può sembrare talvolta di difficile comprensione, per addetti ai lavori, ma la sostanza è quella che conta. Gesù Cristo è il Figlio di Dio che si è fatto uomo: la rivelazione e la donazione definitive del volto e del cuore di Dio. Quello che Dio aveva da donarci e da dirci in maniera ultima e insuperabile ("escatologica"), ce l'ha donato e ce l'ha detto in Gesù Cristo. Dio, comunque, è sempre e ovunque all'opera, a partire dalla creazione in Cristo. La sua presenza avvolge e attraversa l'intera storia dell'umanità, sotto ogni cielo; lo Spirito d'amore e di verità anima il cammino dell'umanità nella lotta contro la potenza del peccato, che è divisione e menzogna. Le varie tradizioni religiose sono portatrici di grazia e di verità, mentre scontano il peso dei limiti e dei peccati degli uomini. "Verbun Dei non alligatur" (1 Tm 2,9): la Parola di Dio, la sua rivelazione come dialogo di vita e di speranza con l'umanità, non è imbavagliata, va anche oltre. Ne è spia un relativo adagio della tradizione teologica che recita: "Deus non alligavit gratiam sacramentis". Le strade del Signore sono davvero infinite, anche se sempre strade che vengono da lui e a lui conducono, per cui l'identificazione di queste vie è doverosa oltre che delicata, va fatta bene.

A questo riguardo vanno tenute presenti le ulteriori precisazioni prudenziali del documento della Congregazione per la dottrina della fede ratificato e confermato da Giovanni Paolo II, *Dominus Iesus* (5 settembre 2000). Il testo si propone di "confutare determinate posizioni erronee o ambigue" e di segnalare nello stesso tempo "alcuni problemi fondamentali che rimangono aperti a ulteriori approfondimenti":

“4. Il perenne annuncio missionario della Chiesa viene oggi messo in pericolo da teorie di tipo relativistico, che intendono giustificare il pluralismo religioso, non solo *de facto* ma anche *de iure* (o di principio). Di conseguenza, si ritengono superate verità come, ad esempio, il carattere definitivo e completo della rivelazione di Gesù Cristo, la natura della fede cristiana rispetto credenza nelle altre religioni, il carattere ispirato dei libri della sacra Scrittura, l'unità personale tra il Verbo eterno e Gesù di Nazaret, l'unità dell'economia del Verbo incarnato e dello Spirito Santo, l'unicità e l'universalità salvifica del mistero di Gesù Cristo, la mediazione salvifica universale della Chiesa, l'inseparabilità, pur nella distinzione, tra il regno di Dio, regno di Cristo e la Chiesa, la sussistenza nella Chiesa cattolica dell'unica Chiesa di Cristo. (...)

5. Per porre rimedio a questa mentalità relativistica, che si sta sempre più diffondendo, occorre ribadire anzitutto il carattere definitivo e completo della rivelazione di Gesù Cristo. Deve essere infatti, fermamente creduta l'affermazione che nel mistero di Gesù Cristo, Figlio di Dio incarnato, il quale è «la via, la verità e la vita» (Gv 14,6), si dà la rivelazione della pienezza della verità divina:

«Nessuno conosce il Figlio se non il Padre e nessuno conosce il Padre se non il Figlio e colui al quale il Figlio lo voglia rivelare» (Mt 11,27); «Dio nessuno l'ha mai visto: proprio il Figlio unigenito, che i è nel seno del Padre, lui lo ha rivelato» (Gv 1,18); «E in Cristo che abita corporalmente tutta la pienezza della divinità e voi avete in lui parte alla sua pienezza» (Col 2,9-10)».

Sulla base dell'impostazione teologica esposta, è importante interrogarsi sul significato del dialogo interreligioso e dell'annuncio missionario, nonché sulla loro reciproca relazione. L'interrogativo interpella in maniera forte l'IDR proprio in rapporto al suo lavoro: l'incontro con studenti e docenti appartenenti a tradizioni religiose diverse, la proposta dei contenuti curriculari, le intenzionalità educative da perseguire.

Si potrà fare riferimento in modo diretto e congiunto anche a due testi, usciti quasi contemporaneamente, che possono aiutare a completare e concretizzare le indicazioni generali già emerse: l'enciclica di Giovanni Paolo II *Redemptoris missio* del 7 dicembre 1990 (RM) "circa la permanente validità del mandato missionario" e il documento *Dialogo e annuncio: riflessioni e orientamenti sul dialogo interreligioso e sull'annuncio del Vangelo di Gesù Cristo* del Pontificio Consiglio per Dialogo Interreligioso e della Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli del 19 maggio 1991 (DA). Sono diversi per natura e finalità, ma possono insieme offrire alcuni orientamenti circa punti focali quali il valore delle altre tradizioni religiose e la correlazione fra dialogo e annuncio.

Una linea comune riguarda l'ampia visione della missione evangelizzatrice della Chiesa che ritroviamo sia nella RM sia in DA. L'evangelizzazione è "una realtà unitaria ma complessa e articolata" (RM, n. 2; cfr. DA, n. 8.) e comprende molteplici dimensioni: testimonianza, impegno per la promozione e la liberazione dell'uomo, vita liturgica, preghiera e contemplazione, dialogo e infine annuncio e catechesi. Il dialogo e l'annuncio sono due aspetti, distinti ma convergenti, dell'unica missione evangelizzatrice della Chiesa, i quali non possono essere né confusi né disgiunti (cfr. RM, n. 55 e DA, nn. 77 e 82). Certamente la RM è più sensibile all'urgenza dell'annuncio missionario, "priorità permanente" (n. 44) di cui è preoccupata di rimotivare le ragioni irrinunciabili per la Chiesa; sull'altro versante, DA si concentra con maggiore attenzione sul dialogo interreligioso, per evitare che possa essere sottovalutato o strumentalizzato. Nella prima parte presenta una valutazione aperta delle altre tradizioni religiose (nn. 14-32): si afferma non solo che la salvezza in Gesù Cristo è offerta a tutte le persone di buona volontà (cf. n. 15), ma che nelle stesse tradizioni religiose sono presenti "valori positivi", "raggi di verità" e "germi del Verbo", a motivo della "presenza attiva di Dio stesso attraverso il suo Verbo nonché all'azione universale dello Spirito" (nn. 16-17). Anche da questo di ri-

cava la convinzione del “valore intrinseco” del dialogo (n. 41), certamente sempre orientato verso l’annuncio “in quanto in esso il processo dinamico della missione evangelizzatrice della Chiesa raggiunge il suo culmine e la sua pienezza” (DA, n. 82; cf. RM, n. 13).

### **Una spiritualità e una cultura del dialogo profondo e quotidiano**

Ogni IDR, così come ogni insegnante cristianamente motivato e orientato, è chiamato a coltivare un cammino di spiritualità professionale all’altezza della sua missione educativa e delle sfide che la professione gli pone, anno dopo anno e giorno e dopo giorno. La passione e la competenza ne sono ingredienti fondamentali.<sup>25</sup>

Della spiritualità di un cristiano coinvolto nell’impresa educativa dell’insegnamento fa parte senz’altro un atteggiamento di apertura all’altro, di attenzione e di confronto, di accoglienza e di proposta: una spiritualità del dialogo.

Parlare di spiritualità significa parlare di un livello profondo e insieme quotidiano, che si radica nel “cuore” e quindi innerva le relazioni e i comportamenti, per esprimersi in maniera forte nel lavoro, inteso nella globalità e complessità delle sue dimensioni. Si tratta di un’anima, di uno stile che aiuta ad assumere e valorizzare i vari aspetti – da quelli più umili e seriali a quelli più alti e magari appassionanti – dell’attività lavorativa, arricchendo di intenzioni e di cure il quotidiano adoperarsi per l’insegnamento e le attività collegate. Questa spiritualità si radica nell’evangelo dell’amore: l’amore di Dio Padre per tutti i suoi figli, al quale siamo chiamati nella grazia a partecipare.

Contemporaneamente essa, soprattutto per un insegnante, cerca di trovare o di elaborare sul piano culturale le motivazioni evangeliche. È un percorso che può attingere linfa e luce alla cultura del personalismo comunitario. Il fondamento dell’incontro, del dialogo, della solidarietà reale e profonda, è il riconoscimento dell’altro come persona. È difficile se non impossibile teorizzare o immaginare altre radici altrettanto profonde. L’altro è persona come me, quanto me, prima di me; e questa è la prima qualità di ogni essere, la prima e la primaria. Nessun’altra, buona o cattiva, può superarla, negarla, contraddirla. Dire che ogni uomo è persona, significa riconoscergli un valore assoluto, sciolto da qualsiasi condizionamento: è persona sempre, si pone di fronte a me come altro, con la stessa mia natura e dignità. Se è persona non può essere usato come mezzo per raggiungere altri scopi (etica della ragione di Kant): avere, potere, piacere. L’altro si propone e si impone a me: mi chiede il riconoscimento del suo valore.

<sup>25</sup> Mi permetto di richiamare l’intervento del sottoscritto all’Incontro nazionale Direttori e Responsabili diocesani IRC a Taranto: *Gli IDR: testimoni di Gesù Risorto*, 1 marzo 2005; può essere considerato anche lo sfondo di questa riflessione.

Il riconoscimento del valore e del significato della persona, del suo primato e della sua dignità, va considerato come una grande conquista della cultura occidentale, con la sua matrice ebraico-cristiana. Finora, però, abbiamo corso il rischio di esasperare soprattutto una conseguenza, operando una coniugazione a senso unico del principio personalistico: una cultura del soggetto e dei diritti. Occorre andare verso una cultura dell'altro come soggetto. Siamo arrivati ad una elefantiasi della soggettività, all'enfaticizzazione selvaggia e sregolata dell'io e del mio, ad una concezione dell'autonomia-autosufficienza-autarchia che vede gli altri come incidenti di percorso, intrusi da scansare, strumenti da adoperare. Si tratta di camminare ancora verso una cultura dell'altro come soggetto, e quindi dei doveri, ricavando le conseguenze dalle premesse: un'antropologia dell'alterità, un'umanesimo dell'altro uomo, un'etica del volto altrui. È la ricerca di un nuovo paradigma culturale e filosofico, di una filosofia e di una teologia che riflettano sulla liberazione dalla assolutizzazione del soggetto<sup>26</sup>.

Certamente di fronte all'altro non è necessario, anzi non ha senso negare la propria identità. E quindi rinunciare alla propria appartenenza, alla propria tradizione, alle proprie radici. Il razzista non è colui che ha un'identità forte, ma colui che ha un'identità debole, per quanto schiamazzi di se stesso. Proprio per questo si sente minacciato nella sua presunta sicurezza e reagisce con violenza. Ecco in gioco il tema dell'identità, e dell'identità cristiana. A questo riguardo è necessario precisare alcuni punti, per non andare verso una concezione chiusa e oppositiva dell'esigenza identitaria. Identità e alterità sono coesenziali: l'essere umano ha bisogno dell'altro per diventare e essere se stesso<sup>27</sup>.

A maggior ragione, parlare di identità cristiana significa parlare in maniera aperta e originale, senza intenti di rivendicazione o di contrapposizione<sup>28</sup>. L'identità cristiana non è mai stabilita e compiuta definitivamente, rimanendo sempre dinamica e esposta; comunica e interagisce con la complessità della realtà esterna; riconosce che alcuni riferimenti oggettivi sono diventati più problematici e deboli. "L'identità cristiana non va ricercata su base settaria: non si è cristiani per esclusione o per negazione degli altri"<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Autori di riferimento: LEVINAS E., *Il volto dell'altro*, Pironti, Napoli 1979; MANCINI I., *Tornino i volti*, Marietti, Genova 1989; ALICI L. *Il terzo escluso*, san Paolo, Cinisello Balsamo, 2004.

<sup>27</sup> Suggesto: CESAREO V. (a cura di), *L'Altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e pensiero, Milano 2004. Il percorso proposto nel volume cerca di mettere a fuoco - secondo un progetto interdisciplinare - il tema dell'alterità come base di ogni discorso interculturale, in quanto si sforza di rispondere al problema dell'esistenza dell'altro e della convivenza con l'altro.

<sup>28</sup> Cfr. BIANCHI E., *Cristiani nella società*, Rizzoli, Milano 2003, 16-18.

<sup>29</sup> Ivi, 18.

#### 4. Il cristianesimo e le altre religioni negli Obiettivi specifici di apprendimento

È risaputo che gli OSA si presentano come un insieme composto e articolato di “conoscenze” e di “abilità” che le istituzioni scolastiche e gli insegnanti sono invitati ad organizzare in attività didattiche per promuovere e costruire specifiche “competenze” negli alunni a partire dalle loro “capacità”. Essi vanno tradotti operativamente e creativamente, all'interno degli Obiettivi generali del processo formativo (Ogpf), in Obiettivi formativi (Of), in vista della composizione delle Unità di apprendimento (Ua), diventando dei traguardi di apprendimento accessibili e significativi.

Tenendo presenti gli OSA del primo ciclo, quelli cioè della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono di seguito elencati quegli OSA che in maniera più consistente chiedono apertura alle molteplici tradizioni religiose. Gli orientamenti contenuti negli OSA, induttivamente, provocano una riflessione, che dovrà portare ad alcuni chiarimenti circa il ruolo dell'IDR e dell'IRC in rapporto alle altre religioni. Oggettivamente, così come vari commenti hanno evidenziato, gli OSA/IRC sono pienamente rispondenti alla logica concordataria, tengono conto della rilevanza culturale e storica della religione cattolica in Italia, hanno ben presente un contesto sempre più multietnico, multiculturale e multireligioso.

##### **SCUOLA DELL'INFANZIA**

- Osservare il mondo che viene riconosciuto dai cristiani e da tanti uomini religiosi dono di Dio Creatore.

##### **SCUOLA PRIMARIA**

###### **CLASSE 1<sup>a</sup> (conoscenze e abilità)**

- Dio Creatore e Padre di tutti gli uomini.
- Scoprire nei segni dell'ambiente la presenza di Dio Creatore e Padre.

###### **CLASSE 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> (conoscenze e abilità)**

- L'origine del mondo e dell'uomo nelle altre religioni e nel cristianesimo.
- La festa della Pasqua.
- Comprendere, attraverso i racconti biblici delle origini, che il mondo è opera di Dio, affidato alla responsabilità dell'uomo.
- Identificare tra le espressioni delle religioni la preghiera e, nel “Padre Nostro”, la specificità della preghiera cristiana.
- Rilevare la continuità nella discontinuità tra la Pasqua cristiana e la Pasqua ebraica.



#### CLASSE 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> (conoscenze e abilità)

- Il cristianesimo e le grandi religioni: origine e sviluppo.
- La Bibbia e i testi sacri delle grandi religioni.
- Leggere e interpretare i principali segni religiosi espressi dai diversi popoli.
- Evidenziare la risposta della Bibbia alle domande di senso dell'uomo e confrontarla con quella delle principali religioni.

#### **SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

##### CLASSI PRIMA E SECONDA (conoscenze e abilità)

- Ricerca umana e rivelazione di Dio nella storia: il Cristianesimo a confronto con l'Ebraismo e le altre religioni.
- Il libro della Bibbia, documento storico-culturale e parola di Dio.
- Evidenziare gli elementi specifici della dottrina, del culto e dell'etica delle altre religioni, in particolare dell'Ebraismo e dell'Islam.
- Ricostruire le tappe della storia di Israele e della prima comunità cristiana e la composizione della Bibbia.

Già ad un primo sguardo emergono alcune scelte presenti negli OSA in maniera piuttosto evidente e, si potrebbe dire, inevitabile:

- la disciplina che si chiama IRC si propone in maniera diretta di presentare i dati della tradizione e dell'esperienza dei cristiani. Punto di partenza è il rapporto tra Dio e l'uomo. Al centro sta Gesù Cristo, un centro che è sorgente e cuore dell'esperienza religiosa. In rapporto a Gesù Cristo esiste e opera la chiesa, compagnia dei discepoli del Signore, che nel tempo cerca di vivere la fede, la speranza e la carità, costruendo storia, cultura e arte. La vita cristiana è oggetto di attenzione come risposta all'offerta d'amore e di senso di Dio Padre, attraverso Gesù Cristo, nella comunità cristiana. In diversi passaggi si nota la preoccupazione che l'IRC presenti lo "specifico" dell'evento cristiano-cattolico, del suo credo e della sua liturgia, della sua natura e del suo messaggio;

- contemporaneamente gli OSA invitano ad informare e a coinvolgere gli studenti, nei vari gradi di scuola, circa i contenuti, i significati e i valori delle altre tradizioni religiose, con i loro libri e i loro segni. In genere il riferimento alle altre religioni, nella trattazione di questo o di quel tema, è visto in collegamento o in relazione alla religione cristiano-cattolica, solo in qualche caso di parla di confronto;

- un'attenzione speciale è riservata all'Ebraismo, dato il suo rapporto del tutto singolare con il cristianesimo.

#### **Come agire didatticamente?**

Gli OSA si occupano delle altre religioni in due maniere: presentando il patrimonio culturale della religione cristiana-cattolica nella sua compiutezza non nell'indifferenza delle altre religioni ma

“verso” di esse, la specificità quindi per l’incontro e la collaborazione; soffermandosi su tematiche di interesse comune, in vista di un dialogo esplicito e costruttivo con le altre religioni. Da queste attenzioni deriva una prassi didattica conseguente, per la quale anche la preoccupazione interculturale e l’attività interdisciplinare possono risultare di grande utilità.

Vanno senz’altro evitati tre atteggiamenti, ai quali corrispondono altrettante prassi didattiche:

– il sincretismo, che conduce a confondere le diverse religioni: non può presentarsi come la strada giusta per l’IRC. È un’evidenza. Uno degli esiti negativi sarebbe la mancanza di rispetto della verità e dell’originalità di ciascuna tradizione e esperienza, dal momento che ognuna di esse presenta una sua irriducibile singolarità. Bisogna stare attenti ai miraggi sincretistici o di un’unità posticcia ed illusoria;

– l’imitarsi alla descrizione fenomenologica delle altre religioni, perché la specificità dell’IRC nella scuola italiana non può portare, in maniera prevalente o esclusiva, ad una presentazione meramente descrittiva delle varie tradizioni religiose, con i loro simboli, codici e messaggi. Questa soluzione si mostra, a prima vista, come la più accettabile, conforme ai dettami del “politicamente corretto”. In effetti diventa una scorciatoia troppo facile, con l’esito finale di rappresentare un panorama esteriore dei diversi vissuti religiosi e delle loro proposte. Senza dubbio e a scanso di equivoci va detto che correttezza metodologica e serietà scientifica richiedono la massima attenzione nella comprensione delle religioni “altre” rispetto alla cristiano-cattolica, come offerte di verità e di senso. Le posizioni diverse dalle proprie vanno colte e presentate così come esse si offrono e si raccontano: questa è una regola fondamentale del dialogo interpersonale e di ogni forma di dialogo. La presenza di esperti e testimoni in alcuni casi contribuirà a offrire dati più precisi e più completi. Gli OSA richiedono che si riservi uno spazio adeguato sia per la comprensione della diversità di interpretazione di alcune tematiche comuni che per la conoscenza più generale delle grandi tradizioni dell’umanità;

– simile all’atteggiamento meramente descrittivo o ad esso consequenziale, è quello comparativo, tendendo quindi a raffrontare o ad allineare, su un piano di neutralità, le varie riposte delle religioni in rapporto alle questioni della vita e della società, come materiali inerti. Si vorrebbe imbandire una tavola di opportunità e di doni, rischiando però al contrario di accumulare una serie di offerte poco appetibili e avvincenti. L’allineamento delle credenze, dei riti e delle norme, per quanto ordinato, produce una vetrina o un supermercato, non una proposta significativa.

La strada da seguire è quella che accetta di assumere fino in fondo la specificità dell’IRC, valorizzandone le potenzialità e con-

trollandone i limiti. La presentazione delle varie tradizioni religiose in maniera rispettosa e corretta e la ricerca altrettanto rispettosa e corretta di confronti fra esse rappresentano esigenze e condizioni irrinunciabili, ma all'interno di un progetto più impegnativo. Se il riferimento di fondo rimane quello del modello cristologico inclusivista, che riconosce in Gesù di Nazareth il Figlio di Dio fattosi uomo, ma insieme apprezza l'irraggiamento universale di questa presenza, non è assolutamente accettabile una presentazione riduttiva o negativa delle altre tradizioni religiose; ma non sarà sufficiente nemmeno richiamare e descrivere la molteplice varietà dei cammini religiosi. Si dovrà puntare - ecco la "lectio difficilior" - ad un approccio che possiamo chiamare "relazionale", fortemente creativo e coinvolgente.

Quest'approccio "relazionale" si propone di mantenere vivi e in tensione due movimenti. Da una parte, la rivelazione cristiana rimane il punto di riferimento dell'IRC, e dunque il paradigma interpretativo del pluralismo religioso. Dall'altra, ogni tradizione può contribuire concretamente all'arricchimento soggettivo di chi si interroga sul senso della vita e della morte come anche ad illuminare dimensioni e aspetti dell'evangelo altrimenti in ombra. Questo riflessione ha urgente e grande bisogno di una esplicitazione pedagogica e didattica ben impostata e arricchita da esempi concreti di buone pratiche possibili. Sarà questo senz'altro uno dei compiti principali dell'IDR nei prossimi anni. L'IDR si trova esistenzialmente e professionalmente coinvolto nella sua azione d'aula, un'aula sempre più variegata. Non sono possibili finzioni o sotterfugi. È molto più coerente e efficace che giochi apertamente il suo ruolo piuttosto di nascondersi o ritirarsi in un impossibile limbo. La "buona notizia" di Gesù Cristo non impedirà, anzi favorirà la scoperta e la proposta dei "semi del Verbo" presenti e vivi sotto ogni cielo. Il rispetto per gli studenti, l'umiltà nei confronti della verità che è sempre oltre ogni tentativo umano di impossessarsene, il senso del mistero lo guariranno dalla tentazione di imporre la sua visione, ma lo spingeranno anche ad entrare in un dialogo esigente con gli studenti, con le loro domande e i loro dubbi. Sarà un dialogo culturale, non una lezione di catechismo; elementi storici, filosofici e artistici favoriranno la qualità e la profondità della proposta, soprattutto con i ragazzi più grandi. Questa è professionalità, professionalità viva, non somministrazione asettica e anodina di nozioni. L'IDR è una persona di cultura che sa offrire stimoli e provocazioni per un insegnamento significativo. È significativo quell'insegnamento che aiuta a suscitare domande, a decodificare i linguaggi, a aprire percorsi di senso: che dà origine a un "apprendimento significativo". Oggi alcuni modelli di apprendimento (ad esempio Ausubel, 1979) insistono molto sia per l'acquisizione sia per l'assimilazione dell'informazione, sull'esigenza di attivare mec-

canismi compositi e coinvolgenti. Lo vogliamo ribadire che questo non è catechismo o proselitismo, in maniera surrettizia: è scuola, propriamente scuola, scuola educativa. L'IDR non può aver paura di una concezione educativa alta del suo insegnamento e della sua presenza a scuola.

Rimane vero – ritornando ad alcuni criteri teologici di riferimento – che la complementarità reciproca, fra la tradizione cristiana e le altre tradizioni religiose come sorgenti di verità e di grazia divine, è *asimmetrica*. Ciò significa che il riconoscimento di valori di verità e di grazia nelle altre tradizioni non cancella la trascendenza insuperabile della rivelazione e dell'autocomunicazione di Dio nella persona e nell'opera di Gesù Cristo, perché tale trascendenza è fondata sull'identità personale di Gesù Cristo come Figlio di Dio unigenito fattosi uomo. Egli è personalmente la “pienezza” della rivelazione e la realizzazione del mistero della salvezza umana. Le altre tradizioni religiose sono orientate verso il mistero di Gesù Cristo, in cui possono trovare la loro pienezza.

### **L'IRC, una disciplina ancora valida**

A questo punto è possibile riprendere una domanda già emersa al Convegno di Taranto degli IDR: l'IRC dovrà diventare o diventerà di fatto altro, un insegnamento di cultura religiosa?

La “via italiana” all'IRC ha evidenziato in questi venti anni pregi e limiti, che ognuno può legittimamente valutare. I vescovi ribadiscono la validità dell'impianto complessivo. La materia è particolarmente sensibile, da scoraggiare qualsiasi approccio semplicistico. La risposta è negativa: l'IRC può e deve rimanere quello che è, a patto però che ne vengano colte in pienezza le potenzialità. Rimaniamo convinti che la scuola, nel rispetto e nella valorizzazione di quel principio positivo di laicità che è stato esposto, debba farsi carico di offrire una conoscenza sia della religione cattolica che delle altre tradizioni religiose presenti sul territorio in maniera ancora più significativa dell'attuale, andando quindi verso un compimento o un completamento.

In Europa situazioni e soluzioni variano, mostrando il progressivo allineamento lungo direttrici in molti casi ben diverse da quella italiana. Certamente è un fatto positivo, segnalato da molti studiosi, il riconoscimento sempre meno osteggiato e più esteso del patrimonio religioso come codice ineludibile di cultura, sorgente di valori etici, offerta di orizzonti di senso e di futuro; patrimonio da proporre all'interno dell'istituzione scolastica non in chiave apologetica, ma storica e “relazionale”; patrimonio che può contribuire alla *paidéia* di una cittadinanza europea e planetaria aperta e dialogica. La scuola assume, più che nel recente passato, il compito di offrire un sapere disciplinare circa la “religione”, con i suoi linguaggi e i suoi simboli. Ci si deve e sempre più ci si dovrà misurare con

la spinta, piuttosto naturale nel contesto attuale, ad ulteriormente approfondire la fisionomia dei vari tipi di insegnamento religioso, anche del modello italiano dell'IRC, alla ricerca di modelli nuovi, da maturarsi con sapienza e coraggio, evitando di essere raggiunti e travolti da evoluzioni spesso non dichiarate o tematizzate, ma effettive. Per quanto riguarda l'Italia questo eventuale approfondimento va fatto senza agitazione, in maniera adeguata, anche perché è in gioco la fedeltà agli accordi concordatari e dunque ai patti pubblicamente stabiliti con la scuola, la società e le famiglie.

La "via italiana" ha la sua piena legittimità. Il punto di partenza educativo, nell'impianto strutturale dell'IRC, è costituito dai significati e dai valori della tradizione e dell'esperienza, che sono testimoniati e offerti da insegnanti convinti e competenti. Gli alunni si aprono progressivamente, all'interno del loro cammino di personalizzazione e di maturazione, attraverso la conoscenza e il confronto, all'approfondimento e alla verifica del dato ricevuto. Il percorso sarà quello della scoperta esistenzialmente coinvolgente, che magari li porterà anche alla individuazione di contraddizioni, alla riformulazione creativa, all'esplorazione di altre strade più corrispondenti alle proprie domande e ai propri convincimenti. In primo luogo questa scelta va realizzata con passione e con competenza. In secondo luogo si cercherà di integrarla nella direzione di una più ampia presenza delle altre confessioni religiose. Siamo convinti allora che si debba operare perché l'attuale ora alternativa possa diventare una seconda modalità, a sua volta legittima, di presentare i significati e i valori delle tradizioni religiose. È vero che la situazione oggi, in contraddizione con la rilevanza culturale e pedagogica dell'insegnamento religioso scolastico, vede una parte degli studenti, per molteplici ragioni, semplicemente non-avvalentisi, cioè esclusi. Ed è possibile e prevedibile che il numero dei non-avvalentisi, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, possa aumentare, anche se le previsioni più nere sono state smentite. L'auto-esclusione però, che può avere le sue legittime motivazioni anche se talora è una non-scelta di comodo, lascia una quota di bambini, di ragazzi e di giovani non solo senza un'informazione religiosa da parte dell'istituzione scolastica, ma anche senza la possibilità di un confronto con i significati e i valori delle tradizioni religiose.

La strada da percorrere non potrà comunque essere quella di una sostituzione dell'attuale IRC con un'altra disciplina "laica". La prima ragione è che l'IRC ha una sua giustificazione epistemologica; non solo: di fatto corrisponde alle attese di una gran parte della popolazione italiana.

Così collocato, l'IRC potrà trarre dei vantaggi indubitabili, dove anche al finalità scolastica risulterà ancora più evidente. Permetterà, anzi solleciterà gli IDR a svolgere questo insegnamento in una misura alta e coerente di riflessione e di azione rivolta a in-

terpretare nella maniera più pertinente, soprattutto nella sua originalità, il carattere culturale e educativo dell'insegnamento di "una" religione dentro alla scuola di tutti, con un'autentica apertura alle altre religioni che le rispetti nella loro alterità,. Non solo: riuscirà a convincere gli IDR ad avere fiducia nella disciplina così come essa si presenta, con le sue promesse e con i suoi rischi, anche a risolvere in maniera scolasticamente coerente l'annosa questione della valutazione. Senz'altro potrà pure riuscire a far crescere consenso e credibilità dell'IRC.

### **Scuole cattoliche e pluralismo religioso**

Un discorso di particolare e vivo interesse è quello che riguarda la questione: scuole cattoliche e pluralismo religioso. Solo in apparenza sembra essere una faccenda che non incrocia quella che stiamo affrontando; in effetti i nessi sono stretti e profondi, ed è in tal senso che se ne parlerà con schiettezza, anche se soltanto in maniera generale. Certamente le scuole cattoliche sono chiamate ad accogliere alunni di altre religioni che sono disponibili ad entrare in dialogo leale e costruttivo con il progetto educativo proposto. Una scuola è "cattolica" non perché è chiusa, ma perché è aperta. Non è giustificato quindi l'atteggiamento di chi va ripetendo: gli alunni musulmani nelle scuole statali. Dov'è scritto che una scuola cattolica non possa operare, in modo diverso ma non meno legittimo, per una loro corretta integrazione nella nostra società? Tra l'altro è quanto già sta avvenendo, e non solo nelle scuole dell'infanzia.

La riflessione va articolata a partire dal riconoscimento della possibilità, dell'opportunità e della necessità di far spazio, nell'organizzazione di un sistema scolastico nazionale, a due concezioni diverse della libertà di educazione, senza negare o escludere né l'una né l'altra. È quanto emergeva da un articolo scritto alcuni anni fa da parte di Giuseppe Bertagna proprio sull'argomento<sup>30</sup>, uno dei pochi tentativi che riescono a motivare seriamente, con argomenti di filosofia dell'educazione, l'esistenza, la compresenza e la concorrenza di due "sottosistemi" scolastici in un paese moderno: quello statale e quello non-statale paritario. Si accenna ad una impostazione che afferma: bisogna offrire oggettivamente a tutti le conoscenze scientifiche e i valori condivisi, un sapere in qualche modo universale e necessario; solo così si potrà formare realmente, in una società pluralistica, alla libertà personale e allo spirito critico. Una prospettiva che ha le sue valide ragioni e i suoi illustri sostenitori, ma anche i suoi limiti. Non si tratta forse di qualcosa di astratto, "iluministico", sul piano teorico come su quello pratico? Con la precedente si confronta una seconda impostazione, la quale così argo-

<sup>30</sup> BERTAGNA G., *Modelli culturali e libertà di educazione della scuola e nella scuola*, "Religione e scuola" n. 4 (1999) 50-66.

menta: solo il confronto vivo con una cultura antropologica, quella di appartenenza, può mettere in moto meccanismi esistenziali di appropriazione, interiorizzazione e eventualmente anche di superamento. Il contatto con l'esperienza e l'inserzione nella tradizione creano l'ambiente adatto all'apprendimento personale come anche allo spirito critico. D'altro canto esiste un dovere-diritto da parte dei genitori all'educazione dei figli. È, quest'ultima, un'impostazione senz'altro più valida, anche se bisognerà vigilare sul metodo di realizzazione di questa prospettiva per contenere il rischio di indottrinamento.

Perché non costruire un sistema scolastico duale o binario, che permetta, regolamenti e sostenga la presenza di entrambe le prospettive? Oggi le scuole paritarie cattoliche, di fatto, si trovano ad agire ancora in una condizione di privatezza residuale, anche se la legge della parità ha rappresentato un passo notevole. Su queste scuole merita attenzione la Comunicazione al Consiglio presbiterale della diocesi di Milano dell'arcivescovo Carlo Maria Martini<sup>31</sup>. Si affrontano tre antitesi rimaste irrisolte nella coscienza pubblica italiana: tra statalismo e sussidiarietà, tra laicismo e pluralismo, tra visione religiosa e visione non religiosa dell'esistenza. Riprendiamo la conclusione:

“I cattolici hanno dunque il diritto sia di ritenere come migliore, più consona a una società democratica e più utile alla nazione, una visione fondata sul principio di sussidiarietà e pluralistica, una visione che si esprime in un sistema scolastico integrato, sia di promuovere tale visione con tutti i mezzi culturali, sociali e politici a loro disposizione. Il promuovere tale visione va sentito e vissuto come un servizio all'intera società. Tale servizio, naturalmente, va svolto nel quadro di un dialogo democratico e tenendo presente che questo non è che un aspetto parziale del più generale problema scolastico nazionale”.

L'inserimento di alunni musulmani, e comunque di altra religione, presenta vantaggi e svantaggi, opportunità e problemi sia che avvenga in una scuola statale come in una scuola paritaria cattolica. Sono le stesse famiglie musulmane o di altra religione a doverne valutare e decidere in merito. Alle scuole cattoliche chiediamo una disponibilità generosa ed attenta. *Cattolico* deriva dal greco: *katá*=particella intensiva e *ólos*=tutto, intero; può essere tradotto con *universale*, per cui *scuola cattolica* significa *scuola aperta*, una scuola che cerca di raccogliere la sapienza e la scienza dell'umanità, con particolare attenzione alle matrici ebraico-cristiana e greco-romana della nostra tradizione, senza trascurare l'eredità del medioevo fino all'epoca moderna e contemporanea, per offrirla alle nuove generazioni. Le scuole cattoliche hanno certamente un'identità pre-

<sup>31</sup> *Sul problema della parità scolastica*, Milano 1998.

cisa: si ispirano a Gesù Cristo e al suo Vangelo. Attraverso l'insegnamento e quindi attraverso l'insieme dell'azione educativa e culturale, si propongono di mettere i ragazzi a contatto diretto e vitale con i significati e i valori della tradizione e dell'esperienza dei cristiani. Alle famiglie e ai ragazzi che le scelgono – siano più o meno praticanti, cristiani o non cristiani – si domanda di entrare in atteggiamento di dialogo con insegnanti e responsabili, nella disponibilità a un confronto serio e libero. La sfida del pluralismo religioso va colta con generosità e domanda una mobilitazione di pensiero e di azione. Una scuola cattolica può mettere in moto risorse e energie altrove impossibili.

Come presentare l'ebraismo nell'"ora di religione" cattolica? E come parlare delle altre chiese e comunità ecclesiali cristiane diverse dalla cattolica? È più che giusto dedicare una trattazione specifica a due capitoli di notevole rilievo e di valore emblematico. Se oggi si può parlare del rapporto cristianesimo e altre religioni in un certo modo, attraverso l'impostazione teologica del cristocentrismo inclusivista, è grazie alla riflessione dovuta alla ricerca delle motivazioni teologiche dell'ecumenismo, di questa nuova via della ricerca dell'unità fra le chiese e comunità cristiane, e, di seguito, del dialogo tra cristianesimo ed ebraismo. Non si può staccare il decreto del Concilio Vaticano II sull'ecumenismo, l'*Unitatis reintegratio*, dalla *Nostra aetate*, anzi ne è come una lunga premessa.

Né l'uno né l'altro di tali argomenti di per sé rientra in maniera diretta sotto il titolo di questo intervento, che si propone lo scopo di affrontare le questioni relative al rapporto tra il cristianesimo e le altre religioni nell'IRC. Evidentemente le esperienze cristiane dell'Oriente (separate da Roma) e quelle nate dalla riforma appartengono alla stessa tradizione religiosa in cui si colloca la chiesa cattolica. E nemmeno l'ebraismo può essere considerato una religione "altra" rispetto alla cristiana, anche se nella maggior parte dei casi se ne parla ancora così; l'ebraismo è, in qualche modo, intrinseco, al cristianesimo: Giovanni Paolo II, nella storica visita alla sinagoga di Roma del 13 aprile 1986, affermò: "La religione ebraica non è "estrinseca" ma, in certo qual modo, "intrinseca" alla nostra religione. Siete i nostri fratelli prediletti e, si potrebbe dire, i nostri fratelli maggiori".<sup>32</sup> Sono però come delle premesse indispensabili, che diventano modelli di riferimento, approfondimenti, convergenze.

<sup>32</sup> *Il Regno*-documenti, n.9 (1986) 279-280; il linguaggio presenta ancora alcune incertezze, ma il cammino viene aperto; cfr. STEFANI P., *Introduzione all'ebraismo*, Queriniana, Brescia 1995; *Chiesa, ebraismo e altre religioni*, Messaggero, Padova 1998).



## L'ebraismo nell'IRC

Un cammino importante è in atto nei rapporti tra cristiani ed ebrei. La svolta decisiva, da parte cattolica, è rappresentata dalla Dichiarazione del Concilio Vaticano II *Nostra aetate* (28 ottobre 1965)<sup>33</sup>. Nello storico e provvidenziale documento conciliare, al n. 4, si riconosce il legame unico e singolare tra la chiesa e l'ebraismo. Il concilio parla del «vincolo che lega spiritualmente» cristiani ed ebrei, del «grande patrimonio spirituale comune» agli uni e agli altri e afferma anche che la Chiesa «riconosce che gli inizi della sua fede e della sua elevazione si trovano già, secondo il mistero divino della salvezza, nei patriarchi, in Mosè e nei profeti». «Secondo l'apostolo Paolo, gli ebrei restano carissimi a Dio, i cui doni e la cui chiamata sono irrevocabili (Rm 11,28-29) ». In particolare, poi, si esprime una posizione finalmente e irreversibilmente chiarificatrice su un punto delicato e decisivo:

“E se autorità ebraiche con i propri seguaci si sono adoperate per la morte di Gesù (Gv 19, 6), quanto è stato commesso durante la passione non può essere imputato né indistintamente a tutti gli ebrei allora viventi, né agli ebrei del nostro tempo. Gli ebrei non devono essere presentati né come rigettati da Dio, né come maledetti, come se ciò scaturisse dalla Sacra Scrittura” (n. 4).

Entrambi questi orientamenti hanno avuto sviluppi quanto mai significativi, sia nella teologia e nella catechesi della chiesa cattolica sia nel dialogo ebraico-cristiano. Basti ricordare due documenti: gli *Orientamenti e suggerimenti per l'applicazione della dichiarazione conciliare Nostra aetate n. 4*, emanato il 1 dicembre 1974 dalla Commissione per le relazioni religiose della Chiesa cattolica con l'ebraismo, e i *Sussidi per una corretta presentazione degli ebrei e dell'ebraismo nella predicazione e nella catechesi della Chiesa cattolica*, emanati il 24 giugno 1985 dalla medesima Commissione<sup>34</sup>. Di quest'ultimo testo è doveroso sottolineare l'importanza del recupero delle radici ebraiche del cristianesimo, a partire dall'ebraicità di Gesù di Nazareth: “Gesù è ebreo e lo è per sempre” (III, 1). Le sue relazioni con i contemporanei, ad esempio con i farisei e gli altri gruppi del tempo, vengono illustrate al di fuori dei pregiudizi o degli stereotipi che ancora condizionano una presentazione corretta della sua missione. Si arriva così a ribadire e precisare ulteriormente quanto aveva già affermato *Nostra aetate* circa le responsabilità della morte di Gesù (IV, 2): gli ebrei del nostro tempo non sono re-

<sup>33</sup> Cfr. STEFANI P., *Introduzione all'ebraismo*, Queriniana, Brescia 1995; *Chiesa, ebraismo e altre religioni*, Messaggero, Padova 1998.

<sup>34</sup> Testo e commento si trovano in PESCE M., *Il cristianesimo e la sua radice ebraica*, EDB, Bologna 1994; Anche il Catechismo della Chiesa cattolica del 1992 dedica ampio spazio al rapporto tra chiesa e popolo ebraico (paragrafi 754-600), costituendo un punto di riferimento fondamentale a circa trent'anni dal Concilio.

sponsabili della morte di Gesù; non tutti gli ebrei del tempo di Gesù sono responsabili della sua morte; la responsabilità è solo di una parte delle autorità ebraiche di Gerusalemme e dei loro seguaci. Si insiste giustamente, infine, sul significato attuale dell'esperienza ebraica: il popolo ebraico rimane popolo prescelto<sup>35</sup>.

Le indicazioni offerte dai *Sussidi* meritano attenta riflessione e sicuramente ancora numerose "conversioni" didattiche da parte degli IDR. Riprendo alcune sottolineature dal capitolo primo dello stesso documento, che ha come titolo: "Insegnamento religioso e ebraismo":

"2. In considerazione di questi rapporti unici esistenti tra il cristianesimo e l'ebraismo, «legati al livello stesso della loro identità» (Giovanni Paolo II, 6 marzo 1982), rapporti «fondati sul disegno di Dio dell'alleanza» (ibid.), gli ebrei e l'ebraismo non dovrebbero occupare un posto occasionale e marginale nella catechesi e nella predicazione, ma la loro indispensabile presenza deve esservi organicamente integrata.

3. Questo interesse per l'ebraismo nell'insegnamento cattolico non ha solo un fondamento storico o archeologico. Il Santo Padre, nel discorso sopra citato e dopo aver di nuovo menzionato il «patrimonio comune» tra Chiesa ed Ebraismo, patrimonio «considerevole», affermava che, «farne l'inventario in se stesso, tenendo però anche conto della fede e della vita religiosa del popolo ebraico, così come esse sono professate e vissute ancora adesso, può aiutare a comprendere meglio alcuni aspetti della vita della Chiesa». Si tratta dunque di una preoccupazione pastorale per una realtà sempre viva, in stretto rapporto con la Chiesa. Il Santo Padre ha presentato questa realtà permanente del Popolo Ebraico con una formula teologica particolarmente felice, nell'allocuzione pronunciata per i rappresentanti della comunità ebraica della Germania Federale (Magonza, 17 novembre 1980): «... il popolo ebraico dell'antica alleanza, che non è mai stata revocata ... »".

<sup>35</sup> "La storia d'Israele non si conclude nel '70 (cf. *Orientamenti e Suggestimenti*, n. 11). Essa continuerà, in particolare, nella vasta diaspora che permetterà a Israele di portare in tutto il mondo la testimonianza, spesso eroica, della sua fedeltà all'unico Dio e di «esaltarla di fronte a tutti i viventi» (Tobia 13,4), conservando sempre nel cuore delle sue speranze il ricordo della terra degli avi (Seder pasquale). I cristiani sono invitati a comprendere questo vincolo religioso che affonda le sue radici nella tradizione biblica, pur non dovendo far propria un'interpretazione religiosa particolare di tale relazione" (VI, 1).

Per quanto si riferisce all'esistenza dello stato di Israele e alle sue scelte politiche, esse vanno viste in un'ottica che non è di per sé religiosa, ma che si richiama ai principi comuni del diritto internazionale.

Il permanere di Israele (laddove tanti antichi popoli sono scomparsi senza lasciare traccia) è un fatto storico e segno da interpretare nel piano di Dio. Occorre in ogni modo abbandonare la concezione tradizionale del popolo punito, conservato come argomento vivente per l'apologetica cristiana. Esso resta il popolo prescelto, «l'olivo buono sul quale sono stati innestati i rami dell'olivo selvatico che sono i gentili».. Si ricorderà quanto sia stato negativo il bilancio dei rapporti tra ebrei e cristiani durante due millenni. Si rileverà come questo permanere di Israele si accompagni ad un'ininterrotta creatività spirituale, nel periodo rabbinico, nel medio evo, e nel tempo moderno, a partire da un patrimonio che ci fu a lungo comune, tanto che «la fede e

I *Sussidi* non nascondono alcune difficoltà, soprattutto relative al rapporto fra Antico e Nuovo Testamento, proponendo alcune preziosi orientamenti, ancora mi sembra piuttosto lontani dalla sensibilità e dalla prassi dell'IRC nelle scuole, ma anche dalla mentalità teologica prevalente<sup>36</sup>.

Gli IDR sono chiamati a dare il loro contributo, insieme ai colleghi, a un'opera culturale e educativa che contrasti ogni forma di antisemitismo, intolleranza e discriminazione (cfr. NA 4, *Orientamenti e suggerimenti*, preambolo).

### La Chiesa cattolica e le altre Chiese e comunità cristiane

Sono nella maggior parte cristiani, cattolici e non cattolici, gli studenti stranieri che frequentano le aule delle scuole italiane. In particolare dall'Est sono arrivati bambini e ragazzi rumeni, ucraini (con un aumento notevole), moldavi (pure assai numerosi), russi e bielorusi. Molti di loro sono figli delle donne impegnate nei lavori di cura nelle case italiane: colf, assistenti domiciliari, badanti; dietro alle donne in tanti casi sono arrivati i mariti e i figli. Il cristianesimo ortodosso è quello maggiormente rappresentato in Italia e nella scuola, dopo quello cattolico, italiano e straniero.

I processi di integrazione europea e di globalizzazione planetaria, insieme naturalmente alla chiamata evangelica all'incontro e all'unità, convocano gli IDR ad un'attenzione speciale di carattere ecumenico. Il "segno dei tempi" costituito dal cammino ecumenico può trovare nell'"ora di religione" un laboratorio culturale e educativo di straordinaria rilevanza:

la vita religiosa del popolo ebraico così come sono professate e vissute ancora oggi (possono) aiutare a comprendere meglio alcuni aspetti della vita della Chiesa». La catechesi, d'altra parte, dovrà aiutare a comprendere il significato che ha, per gli ebrei, il loro sterminio negli anni 1939-1945 e le sue conseguenze (...).

La formazione e la catechesi debbono occuparsi del problema del razzismo, sempre attivo nelle diverse forme di antisemitismo. Il concilio lo presenta nel seguente modo: «La Chiesa inoltre, che condanna tutte le persecuzioni contro qualsiasi uomo, memore del patrimonio che essa ha in comune con gli ebrei, e spinta non da motivi politici, ma da religiosa carità evangelica, deplora gli odi, le persecuzioni e tutte le manifestazioni di antisemitismo dirette contro gli ebrei in ogni tempo e da chiunque» (*Nostra aetate*, n.4) (VI, 1-2).

<sup>36</sup> «La singolarità e la difficoltà dell'insegnamento cristiano riguardante gli ebrei e l'ebraismo deriva soprattutto dal fatto che in tale insegnamento è necessario adoperare contemporaneamente, e accoppiandoli insieme, vari termini in cui si esprime il rapporto tra le due economie, dell'Antico e del Nuovo Testamento: promessa e adempimento - continuità e novità - singolarità e universalità - unicità ed esemplarità. Ciò comporta per il teologo o il catechista, che tratta questi argomenti, la preoccupazione di mostrare, nell'insegnamento pratico, che:

- la promessa e l'adempimento si chiariscono reciprocamente;
- la novità consiste in una metamorfosi di ciò che era prima;
- la singolarità del popolo dell'Antico Testamento non è esclusiva, ma aperta, nella visione divina, ad una dilatazione universale;
- l'unicità del popolo ebraico è in vista di una esemplarità" (VI, 5).

“Siccome oggi, per impulso della grazia dello Spirito Santo, in più parti del mondo con la preghiera, la parola e l’opera si fanno molti sforzi per avvicinarsi a quella pienezza di verità, che Gesù Cristo vuole, questo Santo Concilio esorta tutti i fedeli cattolici perché, riconoscendo i segni dei tempi, partecipino con slancio all’azione ecumenica” (UR 4).

Il punto di riferimento dottrinale primo e principale è rappresentato dall’insegnamento del Concilio Vaticano II. Nelle costituzioni conciliari si trovano orientamenti importanti, qui soltanto ricordati: il richiamo alla centralità della celebrazione liturgica come espressione più profonda del mistero della chiesa (*Sacrosanctum concilium*); il superamento della contrapposizione fra Bibbia e Tradizione (*Dei verbum*); il superamento della concezione della chiesa cattolica-romana come una e unica chiesa di Gesù Cristo e il recupero quindi di elementi di comunione presenti nelle altre chiese e comunità ecclesiali (*Lumen gentium*, n.8). Ma il testo fondamentale del Concilio è il decreto sull’ecumenismo *Unitatis redintegratio*: vi vengono presentati sia principi e criteri sia direttive pastorali e pratiche per l’ecumenismo.

Dal Concilio e specialmente dalla *Unitatis redintegratio* si possono ricavare alcuni orientamenti illuminanti, che richiedono poi uno sforzo creativo e corretto di incarnazione e di declinazione all’interno delle finalità della scuola:

- la distinzione fra la “sostanza” della fede e il “rivestimento culturale”: la prima è divina e immutabile; il secondo è umano e mutabile; questo criterio fu introdotto da Giovanni XXIII già nel discorso inaugurale del concilio;
- il senso della “storicità” dell’esperienza cristiana, delle sue forme e dei suoi linguaggi: non si tratta assolutamente di relativizzare tutto, ma di cercare l’essenziale, e di apprezzare “le” tradizioni cristiane, diverse nel tempo e molteplici nello spazio;
- il principio della “gerarchia delle verità” (n. 11), per cui non tutte le verità si trovano sullo stesso piano in rapporto al cuore dell’esperienza cristiana: Gesù Cristo, figlio di Dio, morto e risorto per la salvezza dell’umanità;
- la ricerca dell’unità in Cristo come “diversità in cammino di riconciliazione”: si procede verso la pienezza della verità quando si opera secondo uno spirito di accoglienza e di complementarietà, non di assolutismo o di esclusione.

Certamente non è possibile arrivare, dal punto di vista cattolico, ad equiparare le varie confessioni cristiane, finendo poi per appiattirne le specificità, le ricchezze e i doni: approssimazioni e irenismi non giovano ad alcuna causa. La chiesa cattolica nutre la convinzione radicale di avere ricevuto e mantenuto la “pienezza” dei mezzi (oltre alla Parola, sacramenti e ministeri) di cui Gesù Cristo

ha voluto dotare la sua comunità perché rimanga fedele alla propria missione, una pienezza non esclusiva o escludente.

Si dovrà, allora, fare riferimento con fiducia alla storia, alle esperienze e ai documenti del movimento ecumenico, che si propone come “luogo teologico” fecondo per il rinnovamento del cristianesimo. I dialoghi ecumenici offrono una miniera di testimonianze. Senz’altro va conosciuto e fatto conoscere il testo su *Battesimo, Eucaristia Ministero*, detto comunemente BEM. Ha ottenuto la firma dei 129 teologi protestanti, ortodossi e cattolici ufficialmente incaricati dalle proprie chiese e riuniti a Lima nel gennaio 1982. È un passaggio obbligato per orientarsi nei temi e nei problemi dell’ecumenismo oggi. Un altro testo significativo, per i risultati raggiunti come pure per l’iter seguito, è l’accordo cattolici e luterani sul tema spinoso della giustificazione *Dichiarazione congiunta sulla dottrina della giustificazione* da parte della federazione luterana e la chiesa cattolica (31 ottobre 1999). Anche questo è un testo di riferimento, da cui partire per continuare il cammino ecumenico, sviluppando sia dialoghi multilaterali che dialoghi bilaterali (fra due confessioni), in vista dell’unità visibile.

Quali linee potrà seguire l’IDR per un’ora di religione cattolica aperta ecumenicamente nella scuola di tutti?

Prioritaria, anche in questo caso, è la metodologia didattica, che manifesta e traduce un atteggiamento, uno stile, uno spirito. Congiuntamente si riserverà la cura necessaria ai contenuti<sup>37</sup>. Mi permetto alcune domande esemplificative: si procede per contrapposizioni o nella logica del dialogo e della complementarità? si evidenzia il patrimonio comune?

Ancora una volta sarà decisivo il riferimento al testo biblico, patrimonio fondante e comune per tutti i cristiani. Tutti i cristiani si sentono accomunati nell’unica identità di “uditore della Parola”. Il magistero conciliare e post-conciliare ha sottolineato la centralità della Parola di Dio nel dialogo ecumenico. Il documento *La formazione ecumenica nella chiesa particolare*<sup>38</sup> ricorda che “tutti devono poter riconoscere, dal nostro modo di annunciare la parola di Dio, che noi non siamo contro qualcuno (...); porre sempre alla base di tutto la Sacra Scrittura, concentrarsi costantemente sul nucleo del mistero, che è il Cristo, operare affinché ciò che attualmente appare contrapposizione si tramuti in complementarità”. La traduzione interconfessionale della Bibbia è a disposizione, favorendo la comunicazione e aiutando ad affrontare nodi irrisolti. In ogni caso, occorrerà prestare attenzione a non leggere il testo sacro in modo fondamentalista, utilizzando le acquisizioni delle scienze bibliche. È

<sup>37</sup> BARIGELLI P. - ROSALEN E., *Metodologia ecumenica nell’IRC*, in *Insegnare religione*, n. 4 (1995) 38-48.

<sup>38</sup> In *Enchiridion CEI*, 4, n. 2219.

vero che il fondamentalismo biblico caratterizza spesso i “nuovi cristianesimi” in espansione tanto vivace quanto caotica soprattutto al sud del pianeta: il cammino ecumenico invita a non lasciarsi attirare da queste sirene. L’ermeneutica del testo, laddove ha una sua specificità cattolica, lasci trasparire altre possibili posizioni e conclusioni. Comprendere le diverse modalità di lettura e interpretazione della pagina biblica è quanto si chiede esplicitamente negli Osa della scuola secondaria di primo grado. Il campo della storia e quello dell’arte possono essere frequentati e lavorati con frutto, in forma interdisciplinare.

Un requisito necessario, da parte degli IDR, è l’approfondimento e l’aggiornamento delle proprie conoscenze sulla realtà complessa e dinamica delle chiese e delle comunità ecclesiali cristiane, in rapporto al passato e ancor di più al presente. Non basta aver acquisito un’informazione teologica sugli aspetti dottrinali che, all’origine e nel Corso dei secoli, hanno creato divisioni e incomprensioni. È di grande aiuto una conoscenza viva e attuale del vissuto concreto delle varie chiese e comunità cristiane, con i loro simboli e riti, con la loro spiritualità e la loro liturgia<sup>39</sup>. Gli stessi studenti, appartenenti all’una o all’altra confessione cristiana, potranno raccontare in classe l’esperienza delle loro famiglie o dei loro paesi di provenienza.

6.  
Un esempio:  
come parlare  
di Gesù crocifisso  
e della Croce?

Volendo sviluppare un esempio, è meglio scegliere un tema importante e delicato, accettando i rischi connessi, oltre i falsi irenismi. Nella tradizione e nell’esperienza dei cristiani, la morte di Gesù Cristo in croce si trova al centro della fede e della predicazione. Come parlarne in maniera significativa e pertinente a scuola?

Più che un vero e proprio itinerario didattico per cui anche l’ordine di esposizione può e deve essere mutato (vale la pena partire, per esempio, dalla curiosità o dalle esperienze dei bambini e dei ragazzi), vengono proposti, alcuni “momenti” da tener presenti per la correttezza e la completezza della proposta. Ogni “momento” rappresenta non una parte o un pezzo, ma un aspetto rilevante, una dimensione importante, da integrare nella progettazione dell’Ua. La realizzazione – in cui i diversi “momenti” vanno intrecciati e dispiegati – è affidata all’IDR in rapporto all’ordine di scuola, alla situazione concreta della classe, alle possibilità di lavoro collegiale e interdisciplinare; la progressione dello svolgimento appartiene alla progettazione didattica.

– Momento biblico-teologico. È essenziale che venga colto e presentato il significato proprio della morte in croce di Gesù per i

<sup>39</sup> Un sussidio valido e utile, che comunque non sostituisce altre fonti e testimonianze dirette, è quello pubblicato a cura dello JOHANN-ADAM-MOHLER-INSITUT, *Le chiese cristiane nel Duemila*, Queriniana, Brescia 1998. Si tratta una presentazione cattolica delle diverse confessioni cristiane, essenziale e aggiornata.

cristiani. Il riferimento normativo è al Nuovo Testamento. Probabilmente la forma più efficace sarà la narrazione della storia di Gesù: la sua donazione, la sua fedeltà e il suo coraggio. Il racconto comprenderà l'illuminazione del volto di Dio Padre non come vendicatore, ma come misericordia e salvezza<sup>40</sup>.

Senz'altro va salvaguardata la concreta storicità della tragica sostanza di quanto avvenne in quel venerdì di duemila anni fa. Nella storia Gesù aveva cercato di portare il mondo nuovo, secondo il sogno di Dio scritto nella creazione; e nella storia si consuma il rifiuto di quel progetto; così come nella storia si radica l'accoglienza del seme sepolto da Gesù su questa terra. Gesù aveva amato, predicato, operato dentro ad una precisa realtà, costituita di singole persone, gruppi sociali, istituzioni pubbliche, tradizioni religiose. La sua condanna, direttamente e storicamente deriva quale conseguenza della sua azione. Gesù vive l'intera sua esistenza come obbedienza filiale al Padre e come dedizione solidale ai fratelli. L'intensità di vita delle sue opere e dei suoi giorni trova il suo vertice in Gerusalemme (Lc 9,51; cf. Mc 10,32) e soprattutto nell'opera e nel giorno del Venerdì santo. La morte va collocata, quindi, in stretta connessione con la globalità della sua storia come il culmine della sua obbediente «proesistenza».

Attraverso le mani degli uomini che lo «consegnano» alla croce, è Gesù stesso che si consegna. In che senso? È importante questa domanda, per evitare fraintendimenti fin troppo facili, per dare alla realtà del sacrificio a cui Gesù va incontro una lettura adeguata. È una esigenza di fedeltà e di coerenza, dentro alle contraddizioni della storia, quella che lo spinge a non arrendersi, per non tradire la logica del suo progetto anche di fronte alla minacciosa prospettiva di una morte violenta, sempre in atteggiamento di donazione. Gesù interpreta la sua missione che va verso un esito tragico sullo sfondo biblico della figura del profeta perseguitato ed ucciso e di quella del giusto — servo fedele. In primo luogo, Egli vede nella sua morte non uno spiacevole incidente, ma il punto d'arrivo dell'infedeltà all'alleanza, segno di un peccato che si iscrive nella storia dei rapporti di Dio con il suo popolo. In secondo luogo, come il Servo sofferente di Isaia, Egli compie un'estrema, finale scelta di fedeltà e solidarietà. La comunità delle origini interpreterà questa autoconsegna come l'atto supremo del dono di sé da parte di Gesù: «Questa vita nella carne, io la vivo nella fede del Figlio di Dio, che mi ha amato e ha consegnato se stesso per me» (Gal 2,20; cf. 1,4; Ef 5,2.25; 1 Tim 2,6; Tt 2,14).

<sup>40</sup> I dati generali più sicuri dal punto di vista storico possono essere così riassunti. Gesù di Nazareth viene condannato alla morte di croce a Gerusalemme sotto l'amministrazione del governatore Ponzio Pilato verso gli anni 30 dell'era cristiana. Data più probabile: venerdì 7 aprile dell'anno 30. Attendibile è senz'altro il «titulus» apposto alla croce di Gesù, in cui è formulata la causa della sua condanna: (Gesù il Nazareno) il re dei giudei (Mc 15,26 par.; Gv 19,19).

– Momento storico-esperienziale. Si cercherà di coinvolgere gli alunni attraverso alcune testimonianze che nel Corso dei secoli hanno interpretato e vissuto la “parola della croce”. Potranno essere: storie di vita, testi letterari, opere d’arte, ecc. Il lavoro con le ricchezze della letteratura e dell’arte si sta rivelando una miniera preziosa per gli IDR<sup>41</sup>.

– Momento ecumenico. Nello sviluppo delle testimonianze si cercherà di fare attenzione a voci, testi, esperienze delle altre chiese e comunità ecclesiali.

– Momento del confronto e del dialogo interreligioso. Questo aspetto va tenuto continuamente ben presente con speciale cura. Ha scritto Iochanan Elichaj, appartenente alla Comunità cattolica ebraica:

“I recenti sviluppi della vicenda del Carmelo di Auschwitz (giugno 1989) mostrano la necessità di dire più esplicitamente ai cristiani che cosa rappresenta la croce per gli ebrei”<sup>42</sup>.

L’autore stesso ricorda come molte persecuzioni si siano svolte sotto il segno della croce, invitando i cristiani alla consapevolezza e alla conversione quali fondamenti di ogni riconciliazione.

“Ricordiamo: la croce dei crociati, la croce nella mano dei monaci di fronte ai roghi, la croce nelle sale di tortura dell’Inquisizione, la

<sup>41</sup> Ad esempio, lungo il Corso dei secoli la tradizione orientale ha sviluppato una propria linea teologica e mistica, con le sue originali manifestazioni d’arte. La “parola della Croce” (1 Cor 1, 18) è mistero divino portatore di salvezza, cioè di vita, di vita divina. “La ‘parola della croce’, cioè la dottrina della Scrittura riguardo al sacrificio del nostro Signore sulla croce, è mistero. Si tratta di dogma della fede; si tratta di mistero, come molte volte viene ripetuto dalla tradizione patristica. Il mistero del sacrificio di Cristo sulla croce viene ripetuto anche nella innologia della Chiesa ortodossa, la quale lo indica come incomprensibile, inesplicabile e straordinario mistero della Divina Economia” (ZERVOS G., *La santa croce nella chiesa ortodossa*, in AA.VV., *La sapienza della croce oggi*.I, Elle Di Ci, Torino 1976, 508-552).

Il Crocifisso non presenta lo sfinimento dell’agonia o il realismo della morte. Ha scritto S. Giovanni Crisostomo: “Io lo vedo crocifisso e lo chiamo Re” (*De Cruce et latrone homilia II*, PG 49, 413). Fino al secolo XI circa, il Cristo crocifisso delle icone è coperto da una tunica con maniche corte, diritto sulla croce, con gli occhi aperti, secondo un’eredità che si ritiene trasmessa dalla Palestina, dalla Siria e dalla Cappadocia. Successivamente il corpo diventa nudo, salvo un panno bianco che copre le anche; gli occhi sono chiusi, nel sonno della morte, e il volto è inclinato verso la *Theotókos*; il Crocifisso non perde, però, la sua nobiltà e maestà.

Scrive Pavel Evdokimov (1901-1970), uno dei maestri della spiritualità orientale del XX secolo, commentando la tradizione iconografica: “Il Salvatore in Croce non è semplicemente un Cristo morto, è il *Kyrios*, il Signore della propria morte e della propria vita. Egli non ha subito alcuna alterazione dal fatto della Passione: resta il Verbo, la Vita eterna che si consegna alla morte e la vince. Il Dio-Uomo appare nella sua duplice e inseparabile dimensione: con Dio al di sopra, con l’umanità al di sotto” (*Teologia della bellezza*, Paoline, Roma 1984; or.: Paris 1972).

<sup>42</sup> *Ebrei e cristiani. Dal pregiudizio al dialogo*, Qiqajon, Bose 1995, 124. La grande croce piantata all’entrata del campo, nei pressi del convento delle carmelitane, e le parole di Giovanni Paolo II che ha chiamato Auschwitz “il Golgota del mondo” sono state comprese da diversi ebrei come un richiamo alla loro presunta colpevolezza. Un simile tragico e incredibile equivoco è il segno di una ferita di cui noi cristiani faticiamo a renderci conto in profondità e verità.



croce ripresa, purtroppo, come emblema dai movimenti fascisti alleati dei nazisti (la croce lanceolata degli ungheresi, la croce bianca del Partito socialista-cristiano di Lueger in Austria, la croce di san Michele in Romania, la croce fascista in Lettonia)<sup>43</sup>.

Di tutto questo è necessario prendere atto. È importante contemporaneamente fare attenzione alla riflessione oggi in atto all'interno del mondo ebraico. Storici, filosofi della religione, intellettuali, letterati hanno ridato cittadinanza al profeta e maestro Gesù di Nazaret all'interno dell'ebraismo. Alcuni autori vedono rispecchiato nel destino di Gesù messo a morte in croce il destino del popolo ebraico. Gesù diviene così il prototipo degli ebrei perseguitati, la sua passione è assunta a simbolo delle sofferenze del suo popolo<sup>44</sup>. Ci limitiamo qui ad alcune brevi citazioni, che comunque possono rendere il senso di questo accostamento alla Croce di Gesù.

“Gesù di Nazareth è vissuto, ed egli continua a vivere, non solo nella sua chiesa, che si rifà a lui (più realisticamente. nelle molte chiese e sette che si rifanno al suo nome), ma anche nel suo popolo, del quale egli personifica il martirio. Il Gesù sofferente e morente, irriso sulla croce, non è forse divenuto un simbolo per il suo popolo intero, il quale, frustato a sangue, è stato continuamente appeso alla croce dell'odio antisemita? E il messaggio pasquale della sua risurrezione non è forse divenuto un simbolo per l'ebraismo oggi nuovamente risorto, il quale si risollewa, acquistando nuova figura, dalla più profonda umiliazione e dal più profondo disonore dei dodici anni più oscuri della sua storia?<sup>45</sup>.”

Facendo un passo ulteriore, non ci si può nascondere che il Crocifisso rappresenta un punto estremamente delicato del rapporto e del dialogo fra cristiani e musulmani. La fonte di partenza e di riferimento per l'Islam è il testo coranico. Nel Corano i brani riguardanti la fine di Gesù sono cinque: Corano 3, 52-55; 4, 156-159; 5, 117; 19, 33-34; 43, 57-61<sup>46</sup>. Secondo la tradizione musulmana, due di questi brani (19, 33-34; 43, 57-61) sono stati rivelati a

<sup>43</sup> Ivi, 124.

<sup>44</sup> Si veda: SHALOM BEN CHORIN, *Fratello Gesù. Un punto di vista ebraico sul Nazareno, Morcelliana*, Brescia 1985; or.: München 1967. L'autore presenta anche diversi scrittori ebraici che si sono interessati di Gesù: Sholem Asch, Ahron Abraham Kabak, Frank Andermann, Hille Domin con la sua lirica *Ecce homo*: cfr. 58-62. Inoltre: IMBACH J., *Gesù a chi appartiene?*, Paoline, Roma 1991, 62. Il libro racconta, nella prima parte, la storia della riscoperta ebraica di Gesù come la vicenda di un figlio perduto e quindi ritrovato. Fra i nomi recenti vengono anche ricordati Pinchas Lapide e David Flusser.

<sup>45</sup> Il testo è di Shalom Ben Chorin, in IMBACH, 49.

<sup>46</sup> Molto minuziosa è l'analisi di SAMIR KHALIL SAMIR, *La crocifissione di Cristo nel Corano*, in CODA P. - CROCIATA M. (a cura di), *Il crocifisso e le religioni. Compassione di Dio e sofferenza dell'uomo nelle religioni monoteistiche*, Città Nuova-Facoltà teologica di Sicilia, Roma-Palermo 2002, 49-82; utile anche: BORRMANS M., *I musulmani di fronte al mistero della Croce: rifiuto o incomprendimento*, in *Islam e cristianesimo*.

Muhammad durante il periodo meccano (anni 610-622), mentre gli altri tre (3, 52-55; 4, 156-159; 5, 117) appartengono al periodo medinese (anni 622-632), piuttosto verso la fine (anni 630-632). La dottrina islamica tradizionale, facendo perno sui versetti 4, 157-158<sup>47</sup> può essere riassunta nei seguenti punti: Gesù non è stato crocifisso; qualcun altro a lui somigliante è stato crocifisso al suo posto; quindi non è morto in croce, ma Allah l'ha innalzato a sé; alla fine del mondo, ritornerà sulla terra, combatterà l'Anticristo e proclamerà la vera religione; annuncerà l'Ora del giudizio e morirà; sarà risuscitato a vita, nel giorno della risurrezione.

Numerosi studiosi cristiani e indipendenti si trovano in grave e insuperabile difficoltà nell'armonizzare i vari testi. Ci si è anche misurati con il problema delle fonti che hanno potuto portare alla dottrina della sostituzione di Gesù. In generale i commentatori occidentali vedono quest'origine nel docetismo, cioè in quella corrente cristiana eretica secondo cui il Figlio incarnato ha assunto solo un'apparenza umana, non potendo dunque venire ucciso. Samir, con ulteriore e acuta precisione, fa riferimento ad alcuni testi dello gnostico giudeo-cristiano Basilide, secondo quanto ne riferisce Ireneo di Lione nel suo libro *Contro le eresie*<sup>48</sup>. Rimane vero che il Crocifisso, proprio perché è un punto tra i più delicati del rapporto e del dialogo con l'Islam, non può essere eliminato o nascosto. Non si tratterebbe più di rapporto e di dialogo nel segno dell'autenticità. Da parte cristiana è irrinunciabile l'esigenza di annunciare e di spiegare il messaggio della morte in croce di Gesù come evangelo dell'amore di Dio. Ascoltiamo una testimonianza:

“Ai musulmani che chiedono a che serve la morte di Cristo, risponderanno i cristiani arabi, dicendo: questa morte è per testimoniare

*Le vie del dialogo*, Paoline, Milano 1993, 57-74. Per il Corano ho tenuto sotto mano tre edizioni italiane: BAUSANI A., *Il Corano. Introduzione, traduzione e commento*, Sansoni, Firenze 1955; GUZZETTI C. M., *Il Corano. Introduzione, traduzione e commento*, Elle Di Ci, Torino 1989; *Il Corano. Edizione integrale* a cura PICCARDO H. R.. Revisione e controllo dottrinale dell'Unione delle Comunità e delle Organizzazioni Islamiche in Italia, Al Hikma, Imperia 1994).

<sup>47</sup> Traduzione SAMIR: "... mentre né l'uccisero né lo crocifissero, bensì qualcuno fu reso ai loro occhi simile a lui.... Ma Dio lo innalzò a sé e Dio è potente e saggio"; traduzione PICCARDO: "Invece non l'hanno né ucciso né crocifisso, ma così parve loro...ma Allah lo ha elevato fino a Sé. Allah è eccelso, saggio". Si può anche leggere il commento di H.R. Piccardo a questi versetti nelle note 106 e 107: "106. Gesù non è morto per mano degli uomini, la sua crocifissione non fu che un'illusione voluta da Allah che ha innalzato Gesù fino a Lui. 107. L'escatologia islamica e l'esegesi (Tabarî VI, 18 e ss.) descrivono lo svolgersi dei «tempi ultimi», in cui Gesù (pace su di lui) ritornerà sulla terra scendendo a Damasco; ucciderà l'Anticristo e rimarrà per sette anni (o quarant'anni), durante i quali l'Islâm trionferà e anche gli israeliti e i cristiani riconosceranno la sua vera natura e crederanno nella sua missione profetica. Un'altra interpretazione afferma che il versetto indica lo schiudersi della verità che avviene in punto di morte. In tal caso gli ebrei si renderanno conto delle menzogne che proferivano contro Gesù e sua madre (pace su entrambi) e i cristiani del fatto che egli era un servo e un messaggero di Allah e non 'suo Figlio'").

<sup>48</sup> Ivi, 69-71.

l'amore di Dio. Così il patriarca nestoriano Timoteo I (780-824), nel dialogo che ebbe nel 781 col califfo al-Mahdî, alla domanda 18: «Perché voi vi prostrate dinanzi alla croce?», risponde: «Perché essa fu causa di vita! ». «Al contrario, rispose il califfo, essa fu causa di morte». «Certo! disse il patriarca. Ma la croce fu causa della risurrezione, e la risurrezione fu causa di vita; perciò la croce fu causa di vita»<sup>49</sup>.

– Momento del confronto e del dialogo culturale. A seguito della sollecitazione che viene da alcune denunce e provocazioni sull'esposizione del Crocifisso negli ambienti pubblici, ma non solo, da più parti si sta riflettendo oggi della Croce come simbolo del cristianesimo e della cultura italiana ed europea. Molti contributi presentano la Croce sotto l'aspetto del patrimonio storico della nostra eredità sociale, ed anche alcune sentenze. Riportiamo qui, come esempio, la sintesi della sentenza del Tar del Veneto, del 17 marzo 2005:

“Nella attuale realtà sociale, si può sostenere che il Crocifisso debba essere considerato, oltre che come simbolo di un'evoluzione storica e culturale, e quindi dell'identità del nostro popolo, anche quale segno altresì di un sistema di valori di libertà, eguaglianza, dignità umana, tolleranza religiosa e quindi anche laicità dello Stato, che caratterizza la nostra Carta costituzionale. In altri termini, i valori di libertà hanno molte radici; una di queste è indubbiamente costituita dal cristianesimo. Sarebbe pertanto sottilmente paradossale escludere un segno cristiano da una struttura pubblica in nome di una laicità, che ha sicuramente una delle sue fonti lontane proprio nella religione cattolica. Il segno della Croce quindi va considerato – nella sua collocazione scolastica – anche come simbolo religioso del cristianesimo, non certo inteso nella sua totalità, ma nella misura in cui i suoi valori fondanti di accettazione e rispetto del prossimo – che ne costituiscono le fondamenta e l'architrave – sono stati trasfusi nei principi costituzionali di libertà dello Stato, sancendo la condivisione di alcuni principi fondamentali della Repubblica con il patrimonio cristiano. Pertanto, il Crocifisso inteso sia come simbolo di una particolare storia, cultura e identità nazionale – elemento questo immediatamente percepibile – oltre che, per i motivi sopra esposti, quale espressione di alcuni principi laici della comunità, può essere legittimamente collocato nelle aule della scuola pubblica, in quanto segno non solo non contrastante ma addirittura affermativo e confermativo del principio della laicità dello Stato repubblicano”<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> SAMIR, 75; questo dialogo è stato tradotto in italiano e pubblicato da SAMIR, nella collana “Patrimonio culturale arabo cristiano” numeri 233-235, Zamorani, Torino 2003. Le tre domande successive e le relative risposte trattano della realtà del fatto della crocifissione, del rifiuto della teoria della sostituzione e della libertà di Cristo nell'offrirsi alla morte (malgrado l'intenzione degli ebrei di volerlo uccidere): tutti temi assai diffusi nell'apologetica araba cristiana verso l'Islam.

<sup>49</sup> voce “Crocifisso” sul sito Internet [www.olir.it](http://www.olir.it)

Il cristiano ha un tesoro da offrire: Gesù Cristo, il Figlio del Dio vivente. È un tesoro affidato alla chiesa e in questo senso più grande della chiesa stessa, chiamata ad offrirlo con generosità e gratitudine a tutta l'umanità. Il dono di Gesù Cristo alla scuola e, attraverso la scuola, alle nuove generazioni non potrà avvenire nella forma della catechesi o dell'indottrinamento, ma come mediazione culturale e educativa all'interno delle finalità della scuola stessa. Di questa mediazione fa parte integrante anche il riferimento alle altre tradizioni religiose come vie di senso e di speranza attraversate dalla grazia di Dio dentro la complessità della storia. La "via italiana" dell'IRC ha trovato una composizione fra specificità confessionale e apertura interreligiosa che merita rispetto, in una ricerca che continua.



# La valutazione: ragioni normative e pedagogiche

Prof.ssa GIULIANA SANDRONE BOSCARINO

Docente di Didattica generale - Coordinatrice del Gruppo di Ricerca sulla riforma - Università di Bergamo

La valutazione  
nella normativa

Prima parte:

## Il quadro normativo e pedagogico della valutazione<sup>50</sup>

La «valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti» rilevata ai fini della «certificazione delle competenze acquisite» è compito riservato ai docenti dei gruppi classe o dei gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi (L. 53/03 art. 3 c 1 a).

I docenti sono chiamati, da un lato, a valutare gli apprendimenti e il comportamento degli allievi e, dall'altro, a procedere a questa valutazione non fine a se stessa, ma allo scopo di poter concretizzare quella delle competenze acquisite con la relativa certificazione (D. Lgs 59/04 artt. 8-11). Lo strumento messo a disposizione per questa funzione è il Portfolio delle competenze individuali (di cui a pag. 8 dell'allegato B al citato decreto, *Indicazioni Nazionali* per i Psp nella scuola Primaria, e a pag. 9 dell'allegato C al citato decreto, *Indicazioni Nazionali* per i Psp nella scuola secondaria di I grado<sup>51</sup>) che comprende due sezioni, quella dedicata alla valutazione e quella dedicata all'orientamento.

Prima di addentrarci nell'analisi del rapporto tra queste due sezioni, soffermiamoci sui tre compiti richiesti ai docenti in ordine alla valutazione degli apprendimenti, del comportamento e alla certificazione delle competenze.

La *valutazione degli apprendimenti* riguarda gli *standard* raggiunti dagli allievi nelle conoscenze/abilità contenute negli obiettivi formativi formulati dai docenti per le diverse Unità di apprendimento svolte, e ricavati dalla mediazione didattica del *Profilo* e degli

<sup>50</sup> La Prima Parte dell'intervento è tratta dall'articolo di G. Sandrone "Costruire il Portfolio delle competenze personali" in *Scuola e Didattica* n° 1, 1 settembre 2005, anno LI.

<sup>51</sup> Ricordiamo che di Portfolio delle competenze individuali si parla anche a pag 7 dell'Allegato A, *Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività educative nella Scuola dell'Infanzia*, attribuendogli, vista l'ottica di osservazione e di descrizione dei comportamenti propria di questa Scuola, due funzioni: la prima descrittiva dei percorsi realizzati e dei progressi educativi raggiunti, la seconda documentaria rispetto ai modi e ai tempi dell'apprendimento, gli interessi e le attitudini dei bambini.

OSA forniti dalle *Indicazioni nazionali*. Ha, quindi, una caratterizzazione oggettiva e quantitativa.

La *valutazione del comportamento* fonda la propria legittimazione sulla convinzione che poiché nella razionalità umana pensare, fare e agire si intrecciano sempre<sup>52</sup>, non esiste conoscenza ed abilità umana che non implichi sempre, contemporaneamente, un comportamento personale, una responsabilità morale, un giudizio, un impegno, un coinvolgimento personale. Ma ciò non significa che per comportamento si intenda qualsiasi cosa l'allievo faccia, dentro e fuori la scuola, non significa far coincidere il suo comportamento in ambiente scolastico con l'intero processo di crescita e maturazione, non significa riesumare le vischiosità del "giudizio globale". Per valutare i comportamenti di un allievo occorre osservare con coerenza e sistematicità come egli pratichi i doveri a cui è tenuto in base al Regolamento interno della propria scuola ( documento che ciascuna istituzione scolastica ha autonomamente definito ai sensi del DPR 249/98 Statuto delle studentesse e degli studenti) e come ciò avvenga non solo come semplice rispetto della norma, ma come comprensione e condivisione dei valori positivi che la caratterizzano; appare inscindibile da un'interpretazione come questa l'idea che non possa esserci valutazione del comportamento senza contemporanea e sistematica autovalutazione dell'allievo stesso.

La *valutazione delle competenze* acquisite non può prescindere dai dati raccolti nella valutazione delle conoscenze/abilità e del comportamento, ma non può certo essere ridotta a questo. Occorre, invece, avere ben presente il carattere personale e contestuale della competenza che permette di mobilitare tutte le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) e di coniugarle con quelle che vengono dall'ambiente in cui si vive<sup>53</sup> per risolvere il compito/problema che la situazione pone. Non sfugge la complessità della competenza così intesa, il cui riconoscimento e certificazione non sono certo risolvibili con una somma di performance analiticamente scomposte, ma necessitano sempre di un'impostazione globale e complessa che coinvolga costantemente tutte le dimensioni razionali, affettive, morali, estetiche, motorie, ... che caratterizzano l'unità della persona e del suo sapere.

L'accezione del termine 'competenza' che occorre esplicitare può, dunque, essere la seguente: l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, ato-

<sup>52</sup> BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola Editrice, Brescia, 2000, pag. 77 e segg.

<sup>53</sup> LE BOTERF G., *L'ingegneria des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 1998, pag. 173.

mizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

È evidente che questi tre elementi, *la valutazione degli apprendimenti*, *la valutazione del comportamento* e *la certificazione delle competenze*, sono oggetto della sezione valutativa del Portfolio delle competenze, sezione che, viene dichiarato esplicitamente, si intreccia continuamente con quella orientativa. Che questi tre elementi richiedano strategie e strumenti diversi è evidente: la prima si realizza con interrogazioni orali, test, prove oggettive, saggi brevi, quesiti a risposta singola e multipla, ecc. e riguarda livelli e comparazioni di padronanza sia a norma sia a criterio. Gli strumenti principi della valutazione del comportamento sono l'osservazione, il colloquio e la narrazione (autobiografia, diari, testimonianze ecc.) con tutte le forme che queste strategie valutative hanno assunto nella ricca letteratura che li riguarda. L'accezione personalistica e situazionale della competenza, infine, implica necessariamente l'adozione di strumenti di analisi più qualitativi che quantitativi, più storici, ermeneutici e narrativi che statistici e docimologici, più sintetici che analitici<sup>54</sup>.

A questo punto vengono, legittime, due domande: può un'équipe pedagogica dichiararsi responsabilmente soddisfatta in ordine a questi tre elementi di valutazione se non ha utilizzato percorsi educativi caratterizzati dal passaggio dalla semplice acquisizione di conoscenze e di abilità disciplinari e interdisciplinari alla predisposizione di situazioni/compiti reali o simulati che richiedano la manifestazione delle competenze personali elaborate dall'allievo e che ne permettano un'osservazione, una valutazione e una certificazione? Se questa è stata la scelta pedagogica e didattica, questa équipe riuscirà certamente a selezionare "...prove scolastiche significative relative alla *padronanza degli obiettivi specifici di apprendimento* e contestualizzate alle circostanze<sup>55</sup>" ma, certamente, avrà qualche problema nel selezionare in modo accurato "materiali prodotti dall'allievo, individualmente o in gruppo, capaci di descrivere le più spiccate *competenze del soggetto*<sup>56</sup>".

<sup>54</sup> Per una riflessione sull'eterogeneità delle strategie di valutazione delle conoscenze/abilità e delle capacità/competenze può essere utile G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola Editrice, 2004.

<sup>55</sup> *Indicazioni Nazionali* per i piani di studio personalizzati della scuola secondaria di I grado.

<sup>56</sup> *Ibidem*

Seconda domanda: può un'équipe pedagogica dichiararsi responsabilmente soddisfatta in ordine a questi tre elementi se non possiede, condiviso, uno *know-how* professionale ricco di strategie e strumenti di valutazione egualmente attenti al metodo quantitativo come a quello qualitativo? Strutturare prove oggettive che verifichino conoscenze ed abilità disciplinari è un compito non particolarmente problematico nella nostra quotidianità scolastica, ma altrettanto possiamo dire quando si tratta di utilizzare strumenti di osservazione di tipo qualitativo capaci di rilevare la presenza di competenze? Verificare conoscenze e abilità, esplicitate negli Obiettivi specifici di apprendimento di IRC e trasformate in obiettivi formativi, non è certamente un problema, ma la stessa affermazione possiamo fare per l'osservazione delle competenze messe in campo dal nostro allievo in una situazione reale di utilizzo della competenza religiosa maturata?

### La questione della valutazione autentica

Questa sottolineatura relativa al concetto di competenza, sostanziata di conoscenze ed abilità, rimanda alla necessità che i docenti, nel momento in cui si confrontano con l'elaborazione del Portfolio, e più in generale con il problema della valutazione, possano inquadrarlo e legittimarlo in una cornice ampia che superi i confini nazionali e lo collochi all'interno del dibattito aperto un decennio fa sulla questione della valutazione delle competenze e sul problema della *valutazione autentica*. Esiste un'ampia letteratura che testimonia di come sia entrato in crisi un concetto di valutazione riduttivamente attento solo al risultato e non al processo, un processo di valutazione, peraltro, sempre più complesso (pensiamo, ad esempio, all'intrecciarsi continuo e difficile da controllare degli apprendimenti formali con quelli non formali ed informali), rispetto al quale l'allievo deve essere chiamato ad una costante autovalutazione. Ecco, allora, l'esigenza dei diversi studiosi della *valutazione autentica* di avere a disposizione testimonianze di valutazione provenienti da attività molteplici e complesse, di correlare la loro valutazione alla realizzazione di obiettivi formativi, significativi non solo per l'aspetto culturale ma anche per l'aspetto personale e sociale, di mantenere costantemente intrecciate le due prospettive della valutazione, quella diacronica e quella sincronica.

È fondamentale che i docenti, posti di fronte al problema di realizzare il Portfolio abbiano chiara questa domanda, posta da molti autori: quando si parla di valutazione delle competenze (*performance assessment*) in un'ottica di valutazione autentica (*authentic assessment*) a che cosa si riferisce "autentico"? Al compito che favorisce l'apprendimento, a quello che lo testimonia? Se è così, occorre far ricorso durante il processo di apprendimento a



compiti non artificiosi, reali, propri della vita reale (*authentic tasks*) e, allo stesso modo, per valutare i risultati occorre utilizzare situazioni e strumenti autentici (*authentic assessment*) capaci di testimoniare rispetto all' autenticità della valutazione riferita a determinati obiettivi educativi e di apprendimento (*authentic learning*).

È possibile, da questi ragionamenti, dedurre che un apprendimento e la sua valutazione possono essere considerati *autentici* in quanto rispondono alla domanda "Per l'allievo è significativo apprenderlo? Mette in gioco qualcosa di sé?"

Sull'onda di questa considerazione il docente che si appresta a costruire il Portfolio può domandarsi: è importante per l'allievo apprendere conoscenze fine a se stesse? È importante esercitare abilità in esercizi adeguati al conseguimento di uno scopo, anche non in modo casuale o occasionale? È importante imparare ad agire in modo personale utilizzando conoscenze ed abilità in una situazione complessa, dentro o fuori la scuola, per affrontare la quale occorre mettere in continua relazione risorse interne ed esterne, adattare significati personali e sociali impliciti ed espliciti?

Le risposte saranno preziose per comprendere come far acquisire conoscenze ed abilità non sia mai equivalente a sviluppare competenze, e come, allo stesso tempo, queste ultime non possano mai prescindere dalle prime; le pratiche didattiche messe in atto per sviluppare apprendimenti diventano autentiche e si avvalorano di significato quando favoriscono questo "salto", questa trasformazione dal "che cosa è" (conoscenza) e dal "come si fa" (abilità) al "chi è", all'essere personale di colui che utilizza conoscenze ed abilità per agire in situazione e risolvere problemi che la scuola e, soprattutto, la vita gli sottopongono.

---

Se la valutazione è sempre orientativa, quale ruolo per lo studente e la famiglia?

Le *Indicazioni nazionali* avvertono "Le due dimensioni, (quella valutativa e quella orientativa *ndr*) però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a comprendere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale".

Il carattere orientativo chiama in causa lo studente e la famiglia: sempre le *Indicazioni Nazionali* definiscono gli oggetti che devono essere accuratamente selezionati non solo dai docenti, ma anche dalla famiglia e dagli studenti:

– osservazioni sui metodi di apprendimento del preadolescente, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;

- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Ma l'intervento dello studente e della famiglia avviene solo in occasione della compilazione del Portfolio? Tutto il contesto normativo e costituzionale all'interno del quale si muove la riforma spingerebbe a rispondere negativamente, senza esitare, poiché la famiglia entra nella elaborazione del Portfolio al termine di un processo di cooperazione già avviato e che l'ha vista protagonista nelle scelte relative:

- al progetto dell'offerta formativa di istituto
- alla scelta di avvalersi o meno dell'anticipo
- alla individuazione delle attività opzionali più rispondenti alle caratteristiche personali di ciascun allievo che, insieme al percorso obbligatorio, costituiscono il suo Psp
- al contributo degli apprendimenti non formali e informali ai fini degli apprendimenti formali promossi nell'Insieme delle Unità di Apprendimento da cui scaturiranno le Ua effettivamente svolte e che andranno a costituire i Psp.

La scuola, dunque, consapevole della poliarchia che governa il sistema educativo nazionale, elabora una ricca gamma di strumenti che le permettono di attivare e documentare questo processo di cooperazione; li condivide e li utilizza con attenzione, evitando qualunque percezione di invasività e di estemporaneità.

## Seconda parte: Quale valutazione all'interno dell'IRC?

Non sarà certamente sfuggito agli insegnanti di Religione Cattolica il passaggio della legge delega sulla riforma del sistema educativo nazionale<sup>57</sup> in cui si afferma essere promosso "il conseguimento di una formazione spirituale e morale"; immaginiamo che gli IDR abbiano pensato a questo impegnativo compito come affidato loro per quanto concerne la specificità epistemologica e teologica, ma certamente non lo abbiano inteso come affidato in via esclusiva: l'idea di una formazione spirituale e morale è davvero un

<sup>57</sup> Si tratta dell'art. 2 c 1 lettera b.

compito impegnativo che coinvolge tutti coloro che con l'educazione formale (di questa si occupa la legge) hanno a che fare, docenti di qualsivoglia disciplina, dirigenti, genitori.

La stessa, significativa prospettiva religiosa assume una rilevanza particolare, che certo non sarà sfuggita agli IDR, nel documento del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo* dove trova esplicitazioni sia a livello storico-culturale, sia a livello antropologico. Rileggiamo due passaggi fondamentali che definiscono le competenze attese dall'allievo al termine del percorso del Primo ciclo:

“ ... ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica...”. Più avanti:

“(l'allievo è posto nelle condizioni di )... porsi le grandi domande sul mondo, sulle cose, su di sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà, nel tentativo di trovare un senso che dia loro unità e giustificazione, consapevoli tuttavia dei propri limiti di fronte alla complessità e all'ampiezza dei problemi sollevati”.

Sono evidenti le affinità con la prospettiva propria del personalismo cristiano, ampiamente presenti in tutto il documento ma significativamente sottolineate dalla responsabilità e dalla relazionalità prevista nella promozione di un'educazione finalizzata non solo al sapere (conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e al fare (le abilità operative) ma all'essere competente (agire personale) così esplicitato dalle 'azioni' attese<sup>58</sup> al termine del Primo ciclo:

- esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri;
- interagire con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda, e influenzarlo positivamente;
- risolvere i problemi che di volta in volta incontra;
- riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre;
- comprendere, per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali;
- maturare il senso del bello;
- conferire senso alla vita.

Non di meno, gli IDR avranno apprezzato come, sia pur dopo tormentati passaggi, nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*<sup>59</sup> sia dichiarata competenza comune a tutti

<sup>58</sup> Pecup, pag 4

<sup>59</sup> All. A del DLgs approvato il 17.10.05

gli studenti del secondo ciclo “ ...Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l’identità spirituale e materiale dell’Italia e dell’Europa ma anche l’importanza storica e attuale dei rapporti e dell’interazioni con altre culture; collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell’esperienza umana e, per gli studenti che se ne avvalgono, gli insegnamenti della Religione cattolica impartito secondo gli accordi concordatari e le successive intese”.

Il significato pedagogico di questo vincolo nazionale è forte: la dimensione religiosa dell’esperienza umana viene riconosciuta come elemento imprescindibile per la cultura e il vivere sociale, appartiene all’ologrammaticità del processo educativo, risulta matrice culturale che interessa tutti gli allievi e tutti i docenti, fatta salva, ovviamente, la specificità epistemologica e teologica dell’IRC.

È evidente che, alla luce di queste considerazioni, le strategie interdisciplinari che si offrono ai docenti di IRC in qualunque segmento del sistema educativo nazionale sono enormi: discipline diverse, prima fra tutte proprio l’IRC, sia pur nella loro specificità epistemologica e metodologica, convergono sull’obiettivo di sviluppare una competenza religiosa. Interdisciplinarietà, dunque, non isolamento: questo la situazione che dovrebbe via via caratterizzare sempre più l’insegnamento-apprendimento della Religione cattolica e, quindi, anche l’aspetto valutativo che accompagna lungo tutto il percorso lo svolgersi di apprendimenti significativi per ciascun allievo.

Il passaggio  
dalle capacità  
alle competenze  
utilizzando  
conoscenze  
ed abilità

Che cosa significa, nel panorama normativo previsto dalla legge di riforma, attivare apprendimenti significativi? Che la significatività sia un problema presente al legislatore è testimoniato da alcune reiterate espressioni del testo normativo<sup>60</sup> là dove si insiste sulla necessità della progettazione da parte delle istituzioni scolastiche e dei docenti dell’Unità di apprendimento e dell’individuazione di Obiettivi formativi ritenuti adatti e significativi per i propri allievi.

Riprendiamo le due espressioni centrali: Unità di apprendimento e obiettivi formativi.

<sup>60</sup> Nelle Indicazioni Nazionali sia della Scuola primaria, sia della Scuola secondaria di I grado leggiamo: “ ...Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di progettare le *Unità di Apprendimento* caratterizzate da **obiettivi formativi adatti e significativi** per i *singoli* allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e volte a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze...”

L'Unità di apprendimento rimanda all'idea già sviluppata dell'unitarietà della persona e dell'integralità del suo apprendimento: non si apprendono separatamente italiano, storia, matematica, religione, ... né si apprendono la lingua, i concetti storici o matematici, soltanto a scuola; allo stesso modo non si apprende alcunché solo attraverso la dimensione cognitiva, sempre, inevitabilmente accompagnata da quella affettiva, psicomotoria, etica, ... Dunque l'unitarietà e l'integralità della persona richiedono specularmente la progettazione di un apprendimento caratterizzato da unitarietà, da un collegamento intenzionale che tenga presente tutti i molteplici aspetti che si vogliono promuovere, a livello sia disciplinare sia interdisciplinare. Un esempio: " *L'alunno riconosce i tratti della figura di Gesù come maestro nel rapporto che lo lega ai suoi amici e discepoli, ne coglie i tratti originali, ne ricava le indicazioni per la sequela*<sup>61</sup>" è certamente apprendimento proprio dell'Educazione religiosa in un gruppo classe del biennio della Scuola secondaria di I grado, ma sarebbe assurdo pensare che alla sua acquisizione contribuiscano conoscenze ed abilità esclusivamente apprese a scuola e magari nell'ora di religione. Per trattarlo nella sua reale unitarietà, che è, lo ricordiamo, speculare a quella del soggetto in apprendimento, occorre interrogarsi su diversi aspetti: quale sapere si porta dietro il mio allievo rispetto ad esso? Quali connessioni con gli altri saperi (storici, linguistici, di convivenza civile, ...) posseduti e da attivare nel mio allievo? Su quali capacità personali possiamo contare, su quali interessi, attitudini, ...? Queste le domande sempre presenti a chi realmente intende esaltare l'aspetto olistico dell'apprendimento che diventa unitario quando, circoscritto un campo di conoscenza e di esperienza, definisce gli obiettivi formativi che ne caratterizzeranno l'acquisizione, ritrova le conoscenze e le abilità afferenti ad una o più discipline e alla Convivenza civile e prefigura il compito unitario che testimonierà, in situazione, quali competenze l'allievo ha con esso maturato. Grande attenzione occorre porre alla questione degli standard di apprendimento relativi agli obiettivi formativi stabiliti: se, per proseguire nel nostro esempio, un obiettivo formativo prevede che " *l'allievo indichi le peculiarità del rapporto tra discepoli e Gesù*", è compito del docente stesso stabilire non solo la prestazione ideale, ma anche i diversi gradi di avvicinamento ad essa, in una parola, gli standard rispetto ai quali valuterà le conoscenze e le abilità utilizzate per il raggiungimento di quell'obiettivo. Conoscenze e abilità inequivocabilmente scelte tra gli OSA definiti nelle Indicazioni nazionali, come abbiamo già esplicitato; nel nostro caso potrebbero essere le conoscenze " *La preghiera al*

<sup>61</sup> Le esemplificazioni utilizzate sono tratte dalla sezione *Scuola in atto*-Unità di apprendimento della rivista *Scuola e Didattica* edita da La Scuola Editrice, Brescia, anno L e LI.

*Padre nella vita di Gesù e nell'esperienza dei suoi discepoli*, *“La persona e la vita di Gesù nell'arte e nella cultura in Italia e in Europa, nell'epoca medievale e moderna”*, così come le abilità *“Riconoscere le caratteristiche della salvezza attuata da Gesù in rapporto ai bisogni e alle attese dell'uomo, con riferimento particolare alle lettere di Paolo”* e *“Documentare come le parole e le opere di Gesù abbiano ispirato scelte di vita fraterna, di carità e di riconciliazione nella storia dell'Europa e del mondo”* ma sono certamente evidenti tutte le possibili connessioni con altri OSA di altre discipline.

La scelta dei tempi, dei metodi, della mediazione didattica è decisione affidata all'autonomia didattica ed organizzativa di ciascun docente e dell'équipe con cui lavora, così come lo sono la scelta degli strumenti per la valutazione delle conoscenze e delle abilità e per l'osservazione diacronica e in situazione delle competenze, rispetto alle quali, occorre ricordarlo i docenti hanno preciso compito di certificazione. Certificazione che immaginiamo ufficialmente richiesta solo al termine di un percorso significativo da parte dell'allievo (al termine della scuola primaria, o della scuola secondaria di I grado, o nel momento di un trasferimento di frequenza, ...) ma che deve essere costantemente monitorata e riferita alle competenze attese dal Pecup in ordine all'Identità, agli Strumenti culturali e alla Convivenza civile.



# Slide di presentazione

## La valutazione: ragioni normative e pedagogiche

Prof.ssa GIULIANA SANDRONE BOSCARINO

Docente di Didattica generale - Coordinatrice del Gruppo di Ricerca  
sulla Riforma - Università di Bergamo



**La valutazione: ragioni normative  
e pedagogiche**

*Prof. ssa Giuliana Sandrone Boscarino  
Università degli Studi di Bergamo  
Assisi, 7 novembre 2005*

giuliana sandrone



**I dati sulla valutazione dalla Terza indagine  
sull'I dr**

- Gli I dr prediligono le prove oggettive e i questionari  
(58-60% nel Primo ciclo – 35% nel Secondo ciclo)
- Affiancano colloqui individuali e osservazione sistematica per gli elementi che sfuggono alla strumentazione strutturata
- Valutazione delle capacità sociali e collaborative attraverso lavori di gruppo

giuliana sandrone



## Quale valutazione?

*L'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze ... a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali ... per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale" (Indicazioni Nazionali)*

3

giuliana sandrone



## Il senso della valutazione

- Attribuire "valore" per orientare
- Non è l'ultimo atto di un percorso
- Accompagna il processo di insegnamento – apprendimento
- Il significato del Portfolio delle competenze personali

4

giuliana sandrone





## La valutazione interna e la norma

La «valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti» **rilevata ai fini** della «certificazione delle competenze acquisite»

è compito riservato ai docenti dei gruppi classe o dei gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi

5

giuliana sandrone



## Lo strumento

### Il Portfolio delle competenze personali



6

giuliana sandrone



## Sono compito dei docenti ...

- La valutazione degli apprendimenti in ordine alle conoscenze ed abilità
- La valutazione del comportamento
- La certificazione delle competenze

7

giuliana sandrone



## Che cosa significa la valutazione degli apprendimenti in ordine alle conoscenze e alle abilità?

- Definire gli standard raggiunti dagli allievi in ordine alle conoscenze e alle abilità disciplinari e della Convivenza civile utilizzate per il raggiungimento degli obiettivi formativi che caratterizzano le Unità di apprendimento
- Strumenti quantitativi ed oggettivi

8

giuliana sandrone



## Un esempio ...

### Ob. Formativo

L'allievo riconosce le peculiarità del rapporto tra Gesù e i suoi discepoli

### Conoscenze/Abilità

*"La persona e la vita di Gesù nell'arte e nella cultura in Italia e in Europa, nell'epoca medievale e moderna"*  
*"Documentare come le parole e le opere di Gesù abbiano ispirato scelte di vita fraterna, di carità e di riconciliazione nella storia dell'Europa e del mondo"*

9

giuliana sandrone



## Definizione degli standard ...

- canoni dell'oggettività e della misurabilità scientifica
- si trasforma l'oggetto culturale, sia esso un'abilità o una conoscenza, in uno stereotipo rispetto al quale misurare le prestazioni dei singoli alunni.
- stabilito il punteggio massimo da attribuire alla prestazione ideale, quello minimo, le gradazioni intermedie, il livello di accettabilità, ecc., è pronto il dispositivo che consente di misurare oggettivamente le conoscenze e le abilità degli alunni ed di tradurle in indici numerici

10

giuliana sandrone



## Cosa significa valutare il comportamento?

non esiste conoscenza ed abilità umana che non implichi sempre, contemporaneamente, un comportamento personale, una responsabilità morale, un giudizio, un impegno, un coinvolgimento personale



**Inscindibilità di logica ed etica**

11

giuliana sandrone



## Attenzione perché ... valutare il comportamento ...

- non significa far coincidere il comportamento dell'allievo in ambiente scolastico con l'intero processo di crescita e maturazione,
- non significa riesumare il "giudizio globale"

**MA ...**

- osservare con coerenza e sistematicità come egli pratici i doveri a cui è tenuto in base al Regolamento interno della propria scuola
- osservare se esiste comprensione e condivisione dei valori positivi che caratterizzano la norma

12

giuliana sandrone



## Che cosa significa valutare il comportamento?

esempio di descrittori per la valutazione del comportamento

- **Assumersi la responsabilità dei propri doveri di studente nei diversi contesti educativi, a partire dalla famiglia.**
- **Portare a termine con affidabilità gli impegni presi.**
- **Utilizzare le risorse personali di cui si dispone nella realizzazione di un compito.**
- **Riflettere criticamente sul proprio percorso di apprendimento: analizzare le proprie strategie di successo, esplicitare i nodi problematici che esse presentano, individuare modalità per superare le difficoltà.**
- **Valorizzare le potenzialità del gruppo di lavoro, assumendo un ruolo positivo all'interno del gruppo.**
- **Trovare le soluzioni per valorizzare le diversità esistenti nel gruppo.**
- **Assolvere con costanza gli impegni di studio.**
- **Curare la propria persona.**
- **Aiutare i compagni nella risoluzione di problemi.**
- **Contribuire a rendere più accogliente l'ambiente scolastico e di vita.**
- **Utilizzare in modo corretto strutture e sussidi della scuola**
- .....

13

giuliana sandrone



## Che cosa significa valutare e certificare le competenze?

- La condivisione del lessico pedagogico

*competenza = un agire personalizzato e complesso basato su conoscenze e abilità acquisite culturalmente, applicato ad un compito unitario in situazione*

**NON** versione oggettualistica a matrice job-skill

**NON** versione a matrice innatistico-soggettivistica

- L'utilizzo di strumenti qualitativi
- La necessità di aver attivato ... **laboratorium**

14

giuliana sandrone



## L'unitarietà e la complessità della competenza

- Personalizzazione
- Diversità
- Eterocronia
- Indivisibilità

15

giuliana sandrone



## Il punto di riferimento per certificare le competenze ...

- Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo/secondo ciclo
  1. Identità
  2. Strumenti culturali
  3. Convivenza civile

16

giuliana sandrone



## Da un punto di vista logico e al fine certificativo

### 1. Identità:

- Conoscenza di sé
- Relazione con gli altri
- Orientamento

### 2. Strumenti culturali:

- Competenze linguistiche
- Competenze scientifiche
- Competenze storico-geografiche
- Competenze tecniche
- .....

### 3. Convivenza civile:

- Senso di responsabilità, consapevolezza del valore e delle regole della vita democratica
- Rispetto dell'ambiente
- Consapevolezza della sicurezza propria e degli altri
- .....

17

giuliana sandrone



## Da un punto di vista ontologico



18

giuliana sandrone



# SA e contesti di valutazione formativa IRC: per una valutazione che conferisca nuovi valori

Dott. RITA MINELLO - Docente di Analisi delle Interazioni educative -  
Università di Venezia - SSIS

## 1. Premesse formative per una valutazione intesa come conferimento di valore

Secondo l'etimologia del termine *Valutare*, il significato più completo va identificato nell'azione di *conferire valore*.

Quando l'azione del valutare si effettua in ambiente didattico, più ampiamente, l'azione del valutare viene intesa come *conferire valore per ottenere apprendimento quantitativamente e qualitativamente migliore*. A tali scopi è orientata qualsiasi attività apprenditiva, anche quella valutativa.

Si tratta di una riflessione essenziale, ma non esaustiva dei significati della valutazione:

“L'attribuzione di senso e valore è necessario ma non sufficiente per definire il nucleo concettuale della valutazione: anche il giudizio morale o il giudizio estetico conducono ad attribuire senso e valore a qualcosa, eppure non sono il risultato di un'azione valutativa, che per essere tale dovrà considerarsi:

- un'attività di *pensiero produttivo*, funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo;
- un'attività di *pensiero comparativo*: la valutazione è sempre frutto di un confronto tra due o più entità. Il giudizio senza confronto, senza comparazione, non può essere definito valutativo;
- un'attività di *pensiero critico*: la valutazione, attraverso il confronto delle idee, punta alla ricerca di conferme e di confutazioni, nel dubbio e nella critica, per produrre informazioni necessarie per decidere e per agire.

Il risultato della valutazione è una “*congettura dotata di senso*” (Margiotta, 1990, 62), il senso attribuito da chi la effettua e da chi la interpreta. *La valutazione non è mai assoluta o definitiva*. L'incertezza è sempre presente, ed è perciò necessario assumere un atteggiamento scientifico (di ricerca) riservando alla valutazione il ruolo di *convalida delle ipotesi di riuscita* che ci si pone in sede di progettazione. Per superare la soggettività della valutazione è op-



portuna la massima *trasparenza comunicativa* negli scopi, nei criteri e nei metodi tra coloro che valutano”<sup>62</sup>.

### 1.1. Necessità di una svolta etica nell'insegnamento

Qualora tali orientamenti valutativi vengano condivisi, emerge con evidenza come i piani di intervento valutativo dell'insegnante di religione – e non solo – si intreccino con la necessità di una chiara etica di fondo, necessità di una grammatica dell'agire che vada oltre il codice deontologico, perché “La crisi della fede, l'avvento di un Pensiero debole ci hanno tuttavia lasciato in eredità un sentimento di sradicamento e di incertezza: **in breve ci sentiamo orfani di verità**”<sup>63</sup>. Ed è difficile concepire azioni di pensiero produttivo, comparativo e critico senza riferimenti ermeneutici ed ontologici. Almeno, è difficile concepirlo per i molti che, nell'ambito delle scienze dell'educazione, non hanno ancora compiuto l'*enticidio*.

Necessità, dicevamo, per gli insegnanti-valutatori, di **una grammatica dell'agire non solo comunicativo, ma strategico**, fattore che, secondo Habermas, si realizza solo *intreccio si realizza quando la società viene descritta come mondo vitale (Lebenswelt)*. teatro ove propriamente si svolgono le interazioni<sup>64</sup>.

Laddove la parola “Io”, come afferma Lévinas, significa *Me voici, (eccomi)*, sono a disposizione<sup>65</sup>. Sarà questa posizione che potrà ridisegnare il volto dell'*affluent society* moderna, dove si realizza la “microfisica del potere basata su un principio di regolazione e di governo il quale consiste proprio nel far vivere e nel lasciar morire”<sup>66</sup>.

Come ci ricorda Edgar Morin,<sup>67</sup> ci sono alcuni elementi fondamentali con cui un insegnante professionista dovrà fare molto presto i conti. Essi sono:

1. **Superare le cecità della conoscenza (l'errore e l'illusione)**. È necessario introdurre e potenziare nell'insegnamento lo studio dei caratteri cerebrali, mentali, culturali, della conoscenza umana, dei suoi processi e delle sue modalità, delle disposizioni psichiche e culturali che la inducono a rischiare l'errore o l'illusione.

2. **I principi di una conoscenza pertinente**. È necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e

<sup>62</sup> TESSARO F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997, p. 25

<sup>63</sup> MARGIOTTA U., [http://venus.unive.it/pedagog/lez06/down06/lez\\_06.rtf](http://venus.unive.it/pedagog/lez06/down06/lez_06.rtf)

<sup>64</sup> Il concetto di *Lebenswelt* distingue l'impostazione habermasiana da quella weberiana nell'approccio ai fenomeni della modernizzazione. J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1986, II, pp. 734-743.

<sup>65</sup> LÉVINAS E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano 1983

<sup>66</sup> FOUCAULT M., *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 27 e 213

<sup>67</sup> MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali. Per far questo, è necessario sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme. E insegnare i metodi per farlo.

**3. Insegnare la condizione umana.** L'essere umano è, nel contempo, fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico. Questa unità complessa della natura umana è completamente disintegrata nell'insegnamento, attraverso le discipline.

**4. Insegnare l'identità terrestre.** Il destino ormai planetario del genere umano è un'altra realtà fondamentale ignorata dall'insegnamento. Si dovrà insegnare che tutti gli esseri umani, messi a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte, vivono una stessa comunità di destino.

**5. Affrontare le incertezze.** Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze, ma nel Corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi di incertezza. La formula del poeta greco Euripide, antica di venticinque secoli, è più attuale che mai: *L'atteso non si compie, all'inatteso un dio apre la via*. L'abbandono delle concezioni deterministe della storia umana, che credevano di poter predire il futuro, l'esame dei grandi eventi dell'ultimo secolo, che furono tutti inattesi, il carattere ormai ignoto dell'avventura umana devono incitarci a predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso e ad affrontarlo.

**6. Insegnare la comprensione.** Essa è, nel contempo, il mezzo e il fine della comunicazione umana. Educare alla comprensione richiede un cambiamento di mentalità, affinché le relazioni fra gli esseri umani escano dallo stato barbaro di incomprendimento. di qui la necessità di studiare le radici dell'incomprendimento e della xenofobia.

**7. L'etica del genere umano.** L'insegnamento deve produrre una "antropo-etica" capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana, che consiste nell'essere contemporaneamente individuo-specie-società. Da questa terna si profilano le finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'Umanità come comunità planetaria.

Etica della responsabilità, dunque, per una scuola della responsabilità che contestualizzazi in senso etico la funzione docente.

Il valore della responsabilità si afferma nel momento in cui la scuola si percepisce come servizio pubblico alla Persona, per tutta la vita.

La Persona diventa il nuovo perno della società e la conoscenza l'elemento sempre più determinante per lo sviluppo della società e le trasformazioni delle teorie del lavoro.

La svolta etica dell'insegnamento si concretizzerà quando concentreremo la nostra attenzione non solo su principi educativi, *ma anche su metodi educativi che si richiamano al bene, al giusto, alla responsabilità, al dialogo*, in un contesto di libertà e di autonomia.

### 1.2. Centralità della relazione educativa

Già Jung sosteneva che gli elementi costitutivi della professione docente non possono fondarsi sulla didattica, sul sapere disciplinare e sul saperlo trasmettere e aggiornare, ma debbono fare riferimento all'interazione reale, al rapporto tra persone.<sup>68</sup>

Dal nostro punto di vista, **la relazione insegnante-allievo non è una delle variabili della didattica, ma è la didattica ad essere una variabile della comunicazione e della relazione**, finalizzate alla realizzazione di un compito formativo, secondo programmi, contenuti, obiettivi, norme specifici:

*La relazione educativa, infatti, è l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, all'interno di una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive ed affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia.*

Si potrebbe dire che, come la cura allo sviluppo ed alla crescita della propria personalità è finalità di ogni persona umana in quanto tale, e nell'educatore diviene anche un preciso obiettivo di matura professionalità, così se la relazionalità positiva e ricca è caratteristica della persona umana in quanto tale, per l'educatore in quanto professionista diviene strumento della propria attività.

Insomma, *la professionalità dell'educatore* richiede non solo a titolo del proprio essere persona, ma anche a titolo del proprio essere professionista, *sia la crescita della propria persona che quella della propria capacità relazionale.*

La relazione educativa è una relazione tra persone che, nella sua specificità, persegue lo scopo unico di promuovere lo sviluppo e la crescita, oltre che prevenire o contribuire a curare particolari stati di disagio (familiare, personale, psichici ecc.), affinché il discente realizzi la propria personalità perseguendo le finalità che gli sono più consone.

L'educatore deve quindi porre le condizioni affinché *l'individuo si autodetermini*. Egli gestisce la relazione umana più importante, quella educativa<sup>69</sup>.

<sup>68</sup> JUNG C. G., *Civiltà in transizione: dopo la catastrofe*, Bollati Boringhieri, Milano 1998.

<sup>69</sup> "Rispetto alle altre culture noi tutti abbiamo dimenticato che non è il monologo e l'impiego delle autorevoli competenze degli esperti scientifici a promuovere la vita, ma lo scambio dialogico, lo scambio che avviene nel dialogo, nella disputa e nella lotta fra le opinioni." Gadamer

Solo in tale contesto ha senso un insegnamento che mira ad educare, al fine di ottenere il *pieno sviluppo della personalità umana e il progresso spirituale, morale, sociale, culturale ed economico* della collettività, così come a trasmettere un profondo rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

Solo in tale contesto ha senso un rapporto formativo dove l'insegnante si avvale di qualificate procedure e tecniche di valutazione e certifica i progressi dei propri discenti garantendo trasparenza ed equità di giudizio verso ciascun allievo, in modo da valorizzarne anche l'intrinseca valenza formativa.

### **1.3. Prevalenza della dimensione orientativa nella valutazione**

Come la Prof. Sandrone ha chiarito ieri, la riforma prevede due dimensioni formative: quella orientativa e quella valutativa. Ma le *Indicazioni nazionali* avvertono “Le due dimensioni, (quella valutativa e quella orientativa ndr) però, si intrecciano in continuazione”.

Ma *valutazione orientativa* addirittura si identifica con *didattica orientativa*. La riflessione pedagogica ha da tempo progressivamente distinto l'*Orientamento formativo* che compie con continuità ciascun insegnante mentre insegna e che assume caratteristiche tipicamente metodologico-didattiche inerenti al segmento formativo caratteristico dell'età dell'allievo, *dall'orientamento – e dal riorientamento alla scelta* che cadono in tempi determinati e assumono le caratteristiche del bilancio per giungere ad una decisione.

Fondamentali a questo riguardo sono due concetti: quello del passaggio dall'orientamento, inteso esclusivamente come attività separata eterodiretta, affidato ad esperti esterni alla scuola, circoscritto in momenti specifici di scelta dei percorsi formativi, alla *didattica orientante volta a favorire autonome scelte dei ragazzi e, strettamente correlato a questa, il concetto di apprendimento permanente*. Infatti il ruolo di “bussola” dell'orientamento si comprende a pieno se si individuano le sue molteplici dimensioni e se, pur non eliminando i suoi aspetti informativi, il contributo di consulenti esterni con specifiche competenze e la maggiore “visibilità” che assume in certi passaggi, lo si intende soprattutto come metodologia didattica permanente che investe tutti i tempi e i comparti del sistema integrato scolastico e formativo, compresa l'educazione per gli adulti.

Finalizzata a sviluppare conoscenze e competenze che attrezzino ciascun individuo a fronteggiare le potenziali situazioni di trasformazione e di scelta, essa pone le condizioni per una piena realizzazione dell'uomo e del cittadino, per una sua collocazione positiva nel contesto sociale e lavorativo, di fronte ai cui rapidissimi e radicali cambiamenti lo smarrimento, il senso della precarietà appaiono oggi come situazioni piuttosto diffuse.

*Orientarsi significa quindi essere in grado, in qualunque momento, di conoscersi, fare scelte per il proprio futuro, saper assumere decisioni anche in situazioni di incertezza e in situazioni complesse, saper padroneggiare le paure che si affacciano nei momenti di grandi cambiamenti storici come in quelli della vita personale.*

La valutazione orientativa si basa sull'avvio e il *consolidamento graduale di processi autovalutativi* dello studente: l'autovalutazione è propria dell'apprendimento adulto, di quell'apprendimento capace di autoregolarsi consapevolmente e di riflettere sul senso del proprio operare.

La scuola secondaria, da questo punto di vista, ha una spiccata *funzione orientativa*: nella costruzione dei percorsi formativi personalizzati, nella progettazione modulare degli interventi didattici, nello sviluppo del potenziale di apprendimento individuale. La valutazione si presenta, qui, nella sua funzione autoregolativa, nella dialettica continua tra conoscenza sistemica diagnostica e orientamento prognostico.

- Prima dell'apprendimento – *diagnostica*: nel caso si operi una valutazione per stabilire una soglia, un livello di partenza dove situare le attitudini presenti o i bisogni diretti di un individuo o di un gruppo. Marc-André Nadeau (1978, 34) specifica il campo di applicazione della valutazione diagnostica:

1. Per determinare la presenza o l'assenza di abilità giudicate necessarie all'apprendimento di nuove sequenze (prerequisiti), oppure.
2. Per determinare il livello di conoscenza degli obiettivi di un Corso, per situare l'allievo al punto di partenza a lui più appropriato, oppure.
3. Per raggruppare gli allievi all'interno di gruppi distinti, secondo caratteristiche quali l'interesse, la personalità, l'atteggiamento, o qualsiasi altra variabile legata ad una particolare strategia di insegnamento o ad un particolare tipo di apprendimento.

- Prima dell'apprendimento – *prognostica* (orientamento, predizione); il problema dell'efficacia della valutazione risulta strettamente legato a quello relativo all'esplicitazione delle pre-comprensioni operanti negli attori coinvolti dal processo di valutazione; tali pre-comprensioni, come è noto, rappresentano l'unico materiale su cui è possibile lavorare per esplicitare gli obiettivi reali di un intervento. E, tuttavia, tale prospettiva di valutazione rivela un limite: non si sa mai come reagiranno le persone se non dopo averle viste reagire. È possibile prevedere un'azione ulteriore e valutare i risultati solo "a termine", dopo aver operato una serie di osservazioni su questo momento futuro. Per tale motivo è preferibile un metodo di

valutazione distribuito longitudinalmente nel tempo, basato su tecniche cronologiche di relazione che permettono di collegare gli osservatori a momenti precisi. A ben guardare, questo obiettivo di previsione comprende gli obiettivi di comunicazione, di descrizione e di comprensione tipici della valutazione formativa.

- Dopo l'apprendimento – *validazione* (attestazione, certificazione, qualificazione); momenti particolarmente delicati e significativi per l'insegnante di religione, soprattutto oggi, visto che la più recente normativa ha introdotto i concetti di *competenza* e di *valutazione delle competenze* nella pratica scolastica. Occorre modificare la prospettiva della valutazione e della certificazione.

#### 1.4. Orientati a cosa?

##### 1.4.1. OSA orientati alla formazione dei talenti

La scuola della Persona deve sviluppare in modo elettivo la **formazione di talenti** capaci di selezionare informazione dal rumore e auto-organizzarsi in piena responsabilità.

Al centro della Parola di Dio della XXXIII Domenica del Tempo Ordinario c'è la parabola dei talenti. Un testo del Vangelo tra i più conosciuti e forse citati. Soprattutto di fronte al nostro impegno o disimpegno nell'ambito della società, la parabola ci invita a mettere a frutto i nostri talenti e quelli dei nostri ragazzi. Essi vanno dapprima individuati, e poi donati ai fratelli:

“Un uomo parte e consegna i suoi beni ai servi, segno che si fida di loro.

A ognuno dà secondo la sua capacità, quindi li conosce bene e non pretende l'impossibile.

Perché parte? Per dare ai servi la possibilità di esprimersi e di realizzarsi. Non è un padrone oppressivo che controlla ogni mossa dei suoi servi per paura che gli sciupino qualche cosa”<sup>70</sup>.

**Nel mondo della Formazione, con il termine “talento” intendiamo definire “il differenziale d'apprendimento individuale, ossia la personalizzazione delle esperienze di organizzazione degli apprendimenti. Esso si forma attraverso un processo di mappatura della realtà ed è tanto più esperto quanto più trova alimentazione nella regione dell'esperienza che viene disciplinata nei Modelli Esperti padroneggiati. Una mente ben “formata” è quella che personalizza al più alto livello possibile i suoi talenti.**

La ricerca psicologica afferma che questi sono in numero limitato (Gardner, 1987); solo alcuni si sviluppano a livello esperto di esercizio, gli altri a livello funzionale”<sup>71</sup>.

<sup>70</sup> Padre Paul Devreux, *Omelia* (14 Novembre 1999)

<sup>71</sup> Tratto da U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando 1997, 250

#### **1.4.2. OSA orientati alla formazione del multialfabeta**

Nella società contemporanea l'alfabetizzazione, intesa come lettura e scrittura strumentale, non basta più, poiché le società complesse sono caratterizzate dall'uso di molti linguaggi di diversa natura: iconica, multimediale, tecnologica, informatica, ecc.

**Esiste perciò una nuova forma di analfabetismo, che si traduce in un grave divario culturale e sociale, e che va pertanto combattuta attraverso un'educazione volta a formare i giovani multialfabeti del nuovo millennio.**

“Chi sono gli analfabeti di fine millennio? Coloro che non possiedono i linguaggi interpretativi della realtà che li circonda. Al contrario, ‘multialfabeta’ è l'alfabetizzato strumentale, colui il quale si pone in comunicazione con la realtà odierna, con tutto quello che lo spinge verso il nuovo in termini di cultura, linguaggio; è colui il quale possiede auto-consapevolezza, che è capace di adeguare il suo potenziale alle nuove informazioni e competenze a che è capace di utilizzarle per relazionarsi con gli altri. Tutto ciò implica un grande lavoro mentale, uno sviluppo della conoscenza frutto delle situazioni vissute attraverso il proprio patrimonio culturale; sarà esattamente quest'ultimo a filtrare le informazioni, rendendole efficaci ed operative. L'esperienza umana e quella scientifico-tecnologica comunicano anche a livello formativo perché la ricerca conduce alla conoscenza. Per questo motivo, sia nell'apprendimento sia nella ricerca, sono valorizzati ed apprezzati tutti gli strumenti ed i mezzi tecnici che soddisfino il bisogno esplorativo [...].

**Chi è il multialfabeta?** Non è un poliglotta. *Il multialfabeta è un mapping processor. È un elaboratore di mappe mentali.* Poliglotta è colui che usa molte lingue. Multialfabeta è colui che utilizza linguaggi diversi per comunicare. Usare linguaggi diversi significa creare continuamente nuove mappe mentali, nuove mappe cognitive a seconda dei contesti d'uso di riferimento delle procedure di conoscenza o di azione in cui è impegnato; significa produrre strategie ‘appropriate’ di soluzione dei problemi, e conseguentemente metodi e prospettive ‘competenti’ di esplorazione e di dialogo. In parole povere il multialfabeta è colui che inventa setting esperti di interazione, di conoscenza, di relazione. La possibilità della comunicazione si regge sulla *alfabetica* del mondo e quindi sulla riduzione forzosa, linguistica e concettuale, dei nostri atteggiamenti. Abbiamo detto che il multialfabeta inventa secondo la classica etimologia del termine ‘invenio’: e cioè scopre, trova, organizza, riorganizza, inventa setting esperti di interazione, di comunicazione e di relazione [...].

**Il pensiero trasversale è quindi il pensiero del multialfabeta.** Questo pensiero rende possibile la comunicabilità tra linguaggi naturali e ambienti; consta eminentemente di procedure a rete per lo sviluppo delle interconnessioni e retroazioni tra linguaggi e ambien-

ti; e in quanto tale è ripetibile per via computazionale. Il pensiero trasversale è una navicella per navigare fuori del sistema solare [...].

Il processo del pensare in rete può allora scoprire la realtà come una chiave può aprire una porta: ma vi possono essere tante chiavi anche molto diverse tra loro che permettono di aprire la stessa porta. Pensare in rete è dunque decidere quale strategia del sapere conviene adottare<sup>72</sup>.

#### 1.4.3. OSA orientati alla sfida più grande: i valori come senso delle priorità nella combinazione personale dei percorsi formativi

Fare propri i valori di una società significa detenere la chiave per interpretarla, condizione funzionale a un inserimento armonico e produttivo come membro di una comunità. Laddove i *talenti* realizzano il potenziale di apprendimento di ciascuno, i valori sono l'espressione di qualità individuali che esistono *in nuce*; non conoscenze da somministrare ma fine di un percorso educativo teso a realizzare l'umanità implicita in ogni individuo.

L'individuo nella società contemporanea ha bisogno di **multi alfabeti, ma specialmente dei valori come affermazione di senso** (senso civile, consapevolezza sociale, internazionalizzazione e tradizione, cooperazione, solidarietà...)<sup>73</sup>.

Scegliere obiettivi significativi vuol dire identificarli non solo considerandoli come traguardi previsti, ma anche come verifica dell'ipotesi iniziale e comparazione degli esiti.

Verificare significa controllare se un'ipotesi è vera o meno, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) con i risultati ottenuti dall'accertamento e dal controllo operativo. "Il nucleo concettuale, l'elemento tipico della valutazione è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto" (Calonghi L., 1976, p. 19).

Non si può verificare qualcosa se prima non si è definito precisamente che cosa si intendeva raggiungere. L'atteggiamento richiesto in fase di verifica è quello del ricercatore: "se si predispone questa situazione, se si utilizzano questi strumenti, se si agisce in questo modo,... si dovrebbe sviluppare questo apprendimento, e quindi ottenere questi risultati". È chiaro che tutti quei "se" definiscono in potenza il progetto formativo (che comprende e coniuga il progetto di maturazione – attivato dall'allievo – e il progetto didattico – attivato dall'insegnante).

<sup>72</sup> Tratto da *Pensare in rete* (a cura di U. MARGIOTTA), CLEUB, pp. 14-22

<sup>73</sup> Tratto da: U. MARGIOTTA *Per un profilo dell'insegnante di qualità*, contenuto nella "Dichiarazione d'intenti" scritta per la Scuola Universitaria di specializzazione per Insegnanti (SSIS) del Veneto.



Gli obiettivi (ossia i traguardi previsti) sono soltanto una parte dell'ipotesi: è corretto verificare il divario tra gli obiettivi e i risultati raggiunti, ma si deve verificare prima di tutto se esistono o meno le condizioni su cui innestare il progetto didattico e, in secondo luogo, se il progetto viene coerentemente applicato.

La verifica viene intesa come progressivo approfondimento comparativo tra a) il progetto e b) i risultati che si suppongono raggiunti con l'attivazione di quel progetto.

Possiamo pertanto definire la verifica come un'attività che mira a confermare o a falsificare, mediante confronti e comparazioni,

- la validità delle ipotesi su cui si basa il progetto didattico,
- l'esattezza e l'eshaustività dei dati ottenuti dall'accertamento,
- la corrispondenza tra processi reali e fasi di una procedura,
- l'esistenza delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il processo formativo<sup>74</sup>.

Colgo, dalle parole della prof. Sandrone, un altro importante riferimento: "le strategie interdisciplinari che si offrono ai docenti di IRC in qualunque segmento del sistema educativo nazionale sono enormi [...], e, quindi, anche l'aspetto valutativo che accompagna lungo tutto il percorso lo svolgersi di apprendimenti significativi per ciascuna allievo".

Oltre le competenze, ma avvalendoci appieno di esse, in questo sforzo interdisciplinare ci vengono in aiuto i **sistemi di padronanza**.

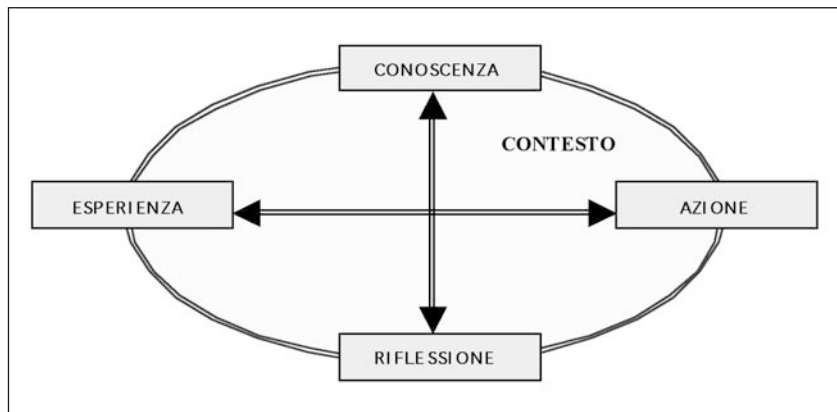
Verso la valutazione, in senso trasversale, di sistemi di padronanza, credo debba orientarsi decisamente la valutazione formativa dell'insegnante di religione.

Secondo M. Pellerey (2000), infatti, in una competenza sufficientemente complessa si possono distinguere tre dimensioni fondamentali: la prima di natura *cognitiva* e riguarda la comprensione e l'organizzazione dei concetti che sono direttamente coinvolti; la seconda è di natura *operativa* e concerne le abilità che la caratterizzano; la terza è di natura *affettiva* e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Paragrafo cit. da TESSARO F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997, 140-141.

<sup>75</sup> Id., 123.

Ne consegue che, *la competenza esperta è ricca di contesti diversi*, piuttosto che di saperi. Tessaro rappresenta graficamente la competenza come risultato dall'incrocio ortogonale di quattro fattori: la *conoscenza*, l'*esperienza*, la *riflessione* e l'*azione*:



“Nella competenza capacità e abilità si sostanziano in una molteplicità di contesti, e in quelli deve operationalizzarsi. Nella scuola i contesti sono predisposti dagli insegnanti. Se invece l'allievo affrontasse realtà non scolastiche, ricombinando le competenze apprese in modo personale e inventivo, ci troveremmo dinanzi ad un vero e proprio *sistema di padronanza*.

La padronanza non è una competenza eccellente, ma è *il modo in cui l'allievo modella mentalmente la realtà*; in essa si ricombinano tutte le facoltà del soggetto: siano esse cognitive o applicative, affettive o razionali. Qui entrano in gioco gli atteggiamenti e le peculiari visioni del mondo di ciascuno, che a loro volta si formano come esito del complesso delle esperienze di vita. Con i *suoi* sistemi di padronanza il soggetto mette alla prova “nella vita” le competenze che ha acquisito “nella scuola”. La scuola può iniziare costruendo curricoli per problemi, per situazioni, per casi: così la competenza appresa troverebbe un senso compiuto”<sup>76</sup>.

**Gli OSA non possono ignorare il contesto valutativo dei sistemi di padronanza.**

Sempre nell'interventi di ieri è stato detto: “La scelta dei tempi, dei metodi, della mediazione didattica è decisione affidata all'autonomia didattica ed organizzativa di ciascun docente e dell'équipe con cui lavora, così come lo sono la scelta degli strumenti per la valutazione delle conoscenze e delle abilità e per l'osserva-

<sup>76</sup> Id. 125

zione diacronica e in situazione delle competenze, rispetto alle quali, occorre ricordarlo i docenti hanno preciso compito di certificazione. Certificazione che immaginiamo ufficialmente richiesta solo al termine di un percorso significativo da parte dell'allievo (al termine della scuola primaria, o della scuola secondaria di I grado, o nel momento di un trasferimento di frequenza, ...) ma che deve essere costantemente monitorata e riferita alle competenze attese dal Pecup in ordine all'Identità, agli Strumenti culturali e alla Convivenza civile" (Sandrone).

Consideriamo un quadro semplificativo delle principali azioni valutative:

↓	osservazione:	<i>valutazione delle condizioni d'ingresso e dei prerequisiti</i>	↑
	definizione degli obiettivi:	<i>criteri per la valutazione del conseguimento</i>	
	realizzazione del compito:	<i>valutazione unità per unità</i>	
	accertamento:	<i>valutazione dei risultati</i>	

**In un'ottica di autonomia, ribadita dalle Indicazioni Nazionali, quali strumenti dovrà preferire l'insegnante di religione?** Generalmente gli strumenti riconducibili a due approcci: quello quantitativo e quello qualitativo.

**L'approccio quantitativo**, teso a una misurazione stretta delle competenze e delle abilità nonché dei comportamenti, usa prevalentemente strumenti omogenei, quali

1. **Test standardizzati** messi a punto da apposite équipes di esperti; consentono di classificare le prestazioni dei bambini rapportandole alla norma, cioè alla prestazione media.
2. **Prove oggettive costruite** direttamente dagli insegnanti e mirate ad accertare il raggiungimento degli obiettivi definiti nella progettazione dell'intervento didattico.
3. **L'osservazione sistematica e intenzionale dei comportamenti**, effettuata sulla base di un preciso progetto di indagine e di schemi di riferimento per classificare i fenomeni osservati.

Questi strumenti danno comunque una visione frammentaria del percorso formativo, fatta attraverso indicatori di abilità, compe-

tenze e comportamenti. È certamente utile conoscere e prendere in considerazione griglie, schede e ogni altro possibile strumento di verifica e documentazione, ma la valutazione deve poggiare su basi di realtà. Per questo è forse meglio che il team dei docenti rifletta insieme per adattare schede, griglie e questionari, alla particolarità del contesto in cui verranno usati. Strumenti conosciuti e ritenuti validi dal gruppo di docenti che decidono di usarli, possono offrire il punto di partenza e di riferimento, essere un esempio, ma è necessario rielaborarli contestualizzandoli.

**L'approccio qualitativo, più caldamente consigliato**, nasce dalla presa di coscienza della limitatezza del pensiero umano, della sua impossibilità a descrivere e spiegare la realtà in modo completo, e dalla considerazione che nel processo di osservazione, descrizione e valutazione della realtà si inserisce anche il valutatore come condizionante della valutazione. Strumento fondamentale dell'approccio qualitativo è l'**analisi dei prodotti**, l'esame dei materiali verbali, grafici, plastici realizzati dagli studenti spontaneamente o a seguito di sollecitazioni, per ricavarne informazioni sulle conoscenze, sulle capacità cognitive.

Nell'approccio qualitativo la valutazione si basa sull'interpretazione dei risultati e sull'attribuzione ad essi di un significato.

Da quanto sostenuto sin qui, si evince con chiarezza un'indicazione privilegiata per l'insegnante di lingua: *osservare per valutare*. Si tratta di definire il campo della nostra osservazione, i comportamenti da osservare, e le operazioni che come educatori dobbiamo compiere nella rilevazione dei dati e nella loro sistemazione e decodifica. In questo modo si riducono gli interventi educativi affidati soltanto al caso, a favore di interventi realmente finalizzati, progettati ed efficaci rispetto alla situazione.

Qualsiasi osservazione richiede la realizzazione di tre fasi: 1. selezione della situazione che l'insegnante ritiene utile osservare (cosa osservare?) 2. registrazione dei dati relativi alla situazione osservata (cosa ho osservato?) 3. decodifica del materiale e dei dati (cosa mi dicono i dati?)

Nell'approccio qualitativo la **valutazione formativa** (sistema di operazioni, capace di spiegare il perché ed il come del processo di apprendimento, e capace di orientare lo sviluppo successivo) ha il compito di assicurare gli equilibri formativi e rendere possibile un adeguato orientamento. Si colloca durante l'apprendimento e si configura come

- oggettivazione dei criteri elaborati dall'insegnante, istituzione degli indicatori proposte a chi apprende.
- elaborazione e adattamento dei criteri per chi apprende e autovalutazione con l'iniziativa e sotto controllo dell'insegnante.

Secondo Margiotta (1999) *valutare significa costruire*. E per far questo è indispensabile mettere in atto un certo numero di norme che vanno necessariamente dichiarate, non devono essere intangibili, bensì variare. **Nell'ottica formativa dell'IRC, secondo la sperimentazione della riforma avvenuta nell'ultimo biennio**, la valutazione va posta in collegamento privilegiato con alcune abilità/competenze fondamentali, che sono state così definite:

*Sapere:*

- saper distinguere le fonti del cristianesimo e le sue verità fondamentali;
- saper riconoscere il contributo della fede in Cristo e della tradizione della Chiesa al progresso culturale e sociale del popolo italiano, dell'Europa e dell'intera umanità.

*Saper essere:*

- saper elaborare e giustificare, secondo l'età, le proprie scelte essenziali, in rapporto alla conoscenza della religione cristiana e dei suoi valori.

*Saper fare:*

- saper esporre, documentare e confrontare criticamente i contenuti del cattolicesimo con quelli di altre confessioni cristiane, religioni non cristiane e altri sistemi di significato.

*Saper stare con:*

- saper entrare in dialogo con chi ha convinzioni religiose o filosofiche diverse dalle proprie.

Queste competenze generali, ovviamente, vanno declinate in rapporto all'età dei ragazzi e con attenzione alla loro situazione ambientale, familiare e ai possibili rapporti interdisciplinari. Vanno, cioè, declinate tramite gli OSA.

**È opportuno, comunque, tener presente che è difficile separare in modo netto le attività valutative:** spesso mentre si effettua una verifica si continua l'accertamento, o mentre si rilevano dei dati già li si sistema entro un quadro valutativo predeterminato, per un controllo occasionale o per un monitoraggio. **L'intreccio tra le attività valutative è un dato di fatto: ciascuna non può esistere senza le altre.** Anche se la maggior parte degli insegnanti le ripercorriamo *come se* fossero fasi in sequenza, in realtà *il processo valutativo continua "a spirale"* comprendendo contemporaneamente tutte le tipologie di attività, dove ciascuna ingloba e dipende dalle precedenti all'interno di una visione sistemica più ampia, dove i ri-

sultati “in divenire” delle precedenti fungono da input e determinano le attività successive.

## 5. Questioni aperte

Nel completare questo breve intervento, nato senza pretese di esaustività, siamo consapevoli di aver introdotto questioni di valutazione IRC destinate a rimanere aperte:

- *Come affrontare la questione degli standard di apprendimento?*
- *Esiste il rischio di livellare tutto?*
- *E poi, ogni tipo di apprendimento è verificabile?*
- *Inoltre, quali sono le modalità migliori di comunicare gli esiti della valutazione (schede, pagelle, profili, ecc.)?*
- *Nell'ambito delle nuove esigenze in materia di valutazione del nuovo curriculum di italiano IRC strutturato per “obiettivi formativi e competenze”, come si costruisce un sistema “interno” di valutazione del curriculum?*
- *Infine, quali sono le esigenze dei sistemi scolastici in materia di nuove certificazioni?*

## Bibliografia minima

- BELAIR L.M., *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, ESF, Paris 1999
- BERGER G., *Evaluation*, in «Revue pour “sur “l'évaluation», n. 35, 1977
- BIANCHIN M., *L'argomento trascendentale. Contraddizione performativa e fondazione ultima*, “Verifiche” 21 (1992) 173-203
- DURKHEIM E., *Le forme elementari della vita religiosa*, Ed. di Comunità, Milano 1971
- FOUCAULT M., *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano 1998.
- HABERMAS J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1986
- JUNG C.G., *Civiltà in transizione: dopo la catastrofe*, Bollati Boringhieri, Milano 1998
- LÉVINAS E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano 1983
- MARGIOTTA U., *L'Insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando, Roma, 1999
- MESSANA C., *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 1999
- SIEBERT R., *Comunicare senza dominare*, “Concilium” (1978) 144-164.
- TESSARO F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997
- VERGANI A. (a cura di), *Vale - guida per la valutazione*, I.R.R.S.A.E. Friuli-Venezia Giulia



# Slide di presentazione OSA e contenuti di valutazione formativa IRC: per una valutazione che conferisca nuovi valori

Dott.ssa RITA MINELLO - Docente di Analisi delle Interazioni educative -  
Università di Venezia - SSIS



**Corso Nazionale  
"L'insegnamento della religione  
cattolica e l'attuazione degli  
orientamenti pedagogico-didattici  
indicati dalla Riforma"**

Rita Minello

**OSA e contesti di valutazione formativa  
IRC: per una valutazione che conferisca  
nuovi valori**

**Le premesse**



**Premesse formative per una valutazione  
intesa come conferimento di valore - 1**

■ **1. Necessità di una svolta etica nell'insegnamento**

I piani di intervento valutativo dell'insegnante di religione – e non solo – si intrecciano con la necessità di una chiara etica di fondo, necessità di una grammatica dell'agire che vada oltre il codice deontologico, perché "La crisi della fede, l'avvento di un Pensiero debole ci hanno tuttavia lasciato in eredità un sentimento di sradicamento e di incertezza: **in breve ci sentiamo orfani di verità.**"<sup>[1]</sup>

Ed è difficile concepire azioni di pensiero produttivo, comparativo e critico senza riferimenti ermeneutici ed ontologici. Almeno, è difficile concepirlo per i molti che, nell'ambito delle scienze dell'educazione, non hanno ancora compiuto l'*enticidio*.

[1] Margiotta U., [http://venus.unive.it/pedagogia/ez06/download/ez\\_06\\_rf](http://venus.unive.it/pedagogia/ez06/download/ez_06_rf)

### **Elementi fondamentali con cui fare i conti (Edgar Morin)**

1. **Superare le cecità della conoscenza (l'errore e l'illusione).** E' necessario introdurre e potenziare nell'insegnamento lo studio dei caratteri cerebrali, mentali, culturali, della conoscenza umana, dei suoi processi e delle sue modalità, delle disposizioni psichiche e culturali che la inducono a rischiare l'errore o l'illusione.
- 2. **I principi di una conoscenza pertinente.** E' necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali. Per far questo, è necessario sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme. E insegnare i metodi per farlo.
3. **Insegnare la condizione umana.** L'essere umano è, nel contempo, fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico. Questa unità complessa della natura umana è completamente disintegrata nell'insegnamento, attraverso le discipline.
4. **Insegnare l'identità terrestre.** Il destino ormai planetario del genere umano è un'altra realtà fondamentale ignorata dall'insegnamento. Si dovrà insegnare che tutti gli esseri umani, messi a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte, vivono una stessa comunità di destino.

### **Elementi fondamentali con cui fare i conti (Edgar Morin)**

5. **Affrontare le incertezze.** Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze, ma nel corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi di incertezza. La formula del poeta greco Euripide, antica di venticinque secoli, è più attuale che mai: *L'atteso non si compie, all'inatteso un dio apre la via*. L'abbandono delle concezioni deterministe della storia umana, che credevano di poter predire il futuro, l'esame dei grandi eventi dell'ultimo secolo, che furono tutti inattesi, il carattere ormai ignoto dell'avventura umana devono incitarci a predisporre la mente a aspettarsi l'inatteso e ad affrontarlo.
- 6. **Insegnare la comprensione.** Essa è, nel contempo, il mezzo e il fine della comunicazione umana. Educare alla comprensione richiede un cambiamento di mentalità, affinché le relazioni fra gli esseri umani escano dallo stato barbaro di incomprendimento. di qui la necessità di studiare le radici dell'incomprensione e della xenofobia.



## Elementi fondamentali con cui fare i conti (Edgar Morin)



7. **L'etica del genere umano.** L'insegnamento deve produrre una "antropo-etica" capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana, che consiste nell'essere contemporaneamente individuo - specie - società. Da questa terna si profilano le finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'Umanità come comunità planetaria.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001

## Premesse formative per una valutazione intesa come conferimento di valore - 2



### 2. Centralità della relazione educativa

Già Jung sosteneva che gli elementi costitutivi della professione docente non possono fondarsi sulla didattica, sul sapere disciplinare e sul saperlo trasmettere e aggiornare, ma debbono fare riferimento all'interazione reale, al rapporto tra persone.<sup>[1]</sup> Dal nostro punto di vista, **la relazione insegnante -allievo non è una delle variabili della didattica, ma è la didattica ad essere una variabile della comunicazione e della relazione**, finalizzate alla realizzazione di un compito formativo,

[1] Jung C.G., *Civiltà in transizione: dopo la catastrofe*, Bollati Boringhieri, Milano 1998

**Premesse formative per una valutazione  
intesa come conferimento di valore - 3**



**3. Prevalenza della dimensione orientativa nella  
valutazione**

Come la Prof. Sandrone ha chiarito ieri, la Riforma prevede due dimensioni formative: quella orientativa e quella valutativa. Ma le *Indicazioni nazionali* avvertono "Le due dimensioni, (quella valutativa e quella orientativa *ndr*) però, si intrecciano in continuazione".

**Premesse formative per una valutazione intesa  
come conferimento di valore - 3**

■ **Fondamentali a questo riguardo sono due concetti:**

- A.** quello del passaggio dall'orientamento, inteso esclusivamente come attività separata eterodiretta, affidato ad esperti esterni alla scuola, circoscritto in momenti specifici di scelta dei percorsi formativi, alla *didattica orientante volta a favorire autonome scelte dei ragazzi e,*
- B.** *strettamente correlato a questa, il concetto di apprendimento permanente.* Infatti il ruolo di "bussola" dell'orientamento si comprende a pieno se si individuano le sue molteplici dimensioni e se, pur non eliminando i suoi aspetti informativi, il contributo di consulenti esterni con specifiche competenze e la maggiore "visibilità" che assume in certi passaggi, lo si intende soprattutto come metodologia didattica permanente che investe tutti i tempi e i comparti del sistema integrato scolastico e formativo, compresa l'educazione per gli adulti.

## Orientati a cosa?

### 1. OSA orientati alla formazione dei talenti

La scuola della Persona deve sviluppare in modo elettivo **la formazione di talenti** capaci di selezionare informazione dal rumore e auto-organizzarsi in piena responsabilità.

■ Al centro della Parola di Dio della XXXIII Domenica del Tempo Ordinario c'è la parabola dei talenti. Un testo del Vangelo tra i più conosciuti e forse citati. Soprattutto di fronte al nostro impegno o disimpegno nell'ambito della società, la parabola ci invita a mettere a frutto i nostri talenti e quelli dei nostri ragazzi. Essi vanno dapprima individuati, e poi donati ai fratelli:

“Un uomo parte e consegna i suoi beni ai servi, segno che si fida di loro. A ognuno dà secondo la sua capacità, quindi li conosce bene e non pretende l'impossibile .

Perché parte? Per dare ai servi la possibilità di esprimersi e di realizzarsi. Non è un padrone oppressivo che controlla ogni mossa dei suoi servi per paura che gli sciuolino qualche cosa.”<sup>[1]</sup>

<sup>[1]</sup> Padre Paul Devreux, *Omelia* (14 Novembre 1999)

## Orientati a cosa?

### 1. OSA orientati alla formazione dei talenti

■ **Nel mondo della Formazione, con il termine “talento” intendiamo definire** “il differenziale d'apprendimento individuale, ossia la personalizzazione delle esperienze di organizzazione degli apprendimenti. Esso si forma attraverso un processo di mappatura della realtà ed è tanto più esperto quanto più trova alimentazione nella regione dell'esperienza che viene disciplinata nei Modelli Esperti padroneggiati. Una mente ben “formata” è quella che personalizza al più alto livello possibile i suoi talenti.

La ricerca psicologica afferma che questi sono in numero limitato (Gardner, 1987); solo alcuni si sviluppano a livello esperto di esercizio, gli altri a livello funzionale”.<sup>[1]</sup>

<sup>[1]</sup> Tratto da U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando 1997, 250

## Orientati a cosa?

### *OSA orientati alla formazione del multialfabeto*

Nella società contemporanea l'alfabetizzazione, intesa come lettura e scrittura strumentale, non basta più, poiché le società complesse sono caratterizzate dall'uso di molti linguaggi di diversa natura: iconica, multimediale, tecnologica, informatica, ecc.

- **Esiste perciò una nuova forma di analfabetismo, che si traduce in un grave divario culturale e sociale, e che va pertanto combattuta attraverso un'educazione volta a formare i giovani multialfabeti del nuovo millennio.**

**"Chi sono gli analfabeti di fine millennio?** Coloro che non possiedono i linguaggi interpretativi della realtà che li circonda.

Al contrario, **'multialfabeto'** è **l'alfabetizzato strumentale**, colui il quale si pone in comunicazione con la realtà odierna, con tutto quello che lo spinge verso il nuovo in termini di cultura, linguaggio; è colui il quale possiede auto-consapevolezza, che è capace di adeguare il suo potenziale alle nuove informazioni e competenze a che è capace di utilizzarle per relazionarsi con gli altri.

## Orientati a cosa?

### *OSA orientati alla sfida più grande: i valori come senso delle priorità nella combinazione personale dei percorsi formativi.*

- Fare propri i valori di una società significa detenere la chiave per interpretarla, condizione funzionale a un inserimento armonico e produttivo come membro di una comunità. Laddove i *talenti* realizzano il potenziale di apprendimento di ciascuno, i valori sono l'espressione di qualità individuali che esistono *in nuce*; non conoscenze da somministrare ma fine di un percorso educativo teso a realizzare l'umanità implicita in ogni individuo. L'individuo nella società contemporanea ha bisogno di **molte alfabeti, ma specialmente dei valori come affermazione di senso** (senso civile, consapevolezza sociale, internazionalizzazione e tradizione, cooperazione, solidarietà...)<sup>[1]</sup>

<sup>[1]</sup> Tratto da: U. Margiotta *Per un profilo dell'insegnante di qualità*, contenuto nella "Dichiarazione d'intenti" scritta per la Scuola Universitaria di specializzazione per Insegnanti (SSIS) del Veneto

## I PRINCIPI DELLA VALUTAZIONE AUTENTICA

1. Trasparenza
- 2. Condivisione dei criteri
3. Autovalutazione nel processo di autonomia dell'allievo
4. Co-valutazione in prospettiva globale e triangolazione dei risultati
5. Processo di decentramento
6. Osservazione ecologica
7. Clima e igiene della valutazione
8. Partire da una raccolta di informazioni

### 1. Il principio della *trasparenza*:

- se il valutatore è consapevole che il risultato della sua valutazione sarà comunicato, allora procederà in modo da farsi comprendere dal lettore o dall'ascoltatore; e in tal modo ridurrà il grado di soggettività autoreferenziale.
- 

Si ricordi che il risultato della valutazione è una "*congettura dotata di senso*" (U. Margiotta), il senso attribuito da chi la effettua e da chi la interpreta.

*La valutazione non è mai assoluta o definitiva. L'incertezza è sempre presente*

## 2. Il principio della *condivisione dei criteri*:

la valutazione sarà tanto più oggettiva quanto più precisi e condivisi saranno i criteri fissati in sede di progettazione.

- Domanda: "che cosa valuteremo in itinere e alla fine del percorso?".

### **Gadamer: opportunità di *sospendere il giudizio***

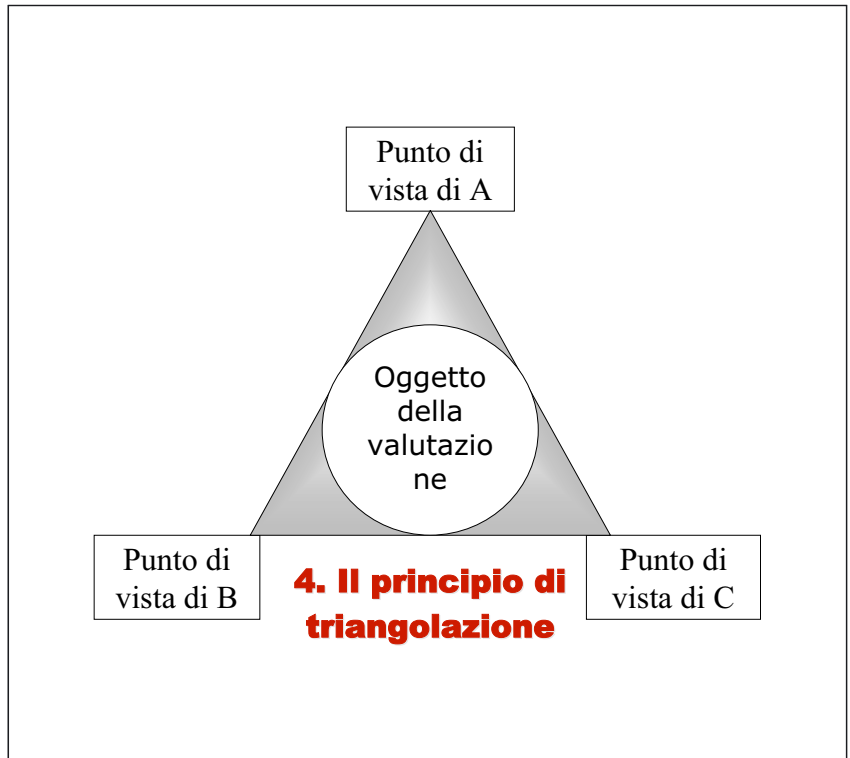
La sobrietà valutativa per un verso permette all'allievo di provare e di sbagliare senza l'assillo del controllo punitivo e, dall'altro, riconosce le esigenze individuali di ciascuno, rispettandone i tempi ed i ritmi di apprendimento e di maturazione.

## 3. Autovalutazione nel processo di autonomia dell'allievo

- Chi valuta possiede **un potere immane**, e spesso lo esercita inconsapevolmente. Per questo la valutazione va rivisitata e riconosciuta
- come atto formativo, deve ritrovare il senso complesso e compiuto della valutazione del "maestro di bottega" nei confronti del "giovane apprendista"; e il giovane, da parte sua, dovrà imparare presto ad autovalutarsi per *formarsi senza dipendere dalla valutazione continua* del maestro.

Si ricordi che i significati attribuiti alla valutazione sono **impropri, parziali, relativi**.

Il senso più profondo della valutazione sta nella *riflessione* che essa richiede, che induce e che provoca (promozione dello sviluppo cognitivo e promozione di **autonomia = capacità di autovalutarsi**).



### **Soggetti e ambienti dell'ecologia valutativa**

La nuova concezione di scuola comporta una valutazione *ecologica*, dove *tutte le persone* (allievi, docenti, dirigenti, tecnici, amministrativi e ausiliari) *sono soggetti e non oggetti di valutazione*.

## I due corollari della valutazione ecologica

Considerato che sino ad ora solo l'allievo è stato oggetto di valutazione, il fatto che tutti gli attori del sistema scolastico divengano soggetti di valutazione, comporta due **corollari**:

- a) la valutazione non può riguardare solo l'allievo, ma deve estendersi a tutti coloro che operano all'interno della scuola;
- b) la valutazione è partecipata a tutti gli attori, non è subita (nemmeno dagli allievi).

In altre parole:

Tutti sono agenti e attori del proprio sviluppo e di quello dell'intero sistema, della propria formazione e della trasformazione complessiva.

**Lo studente** deve sentirsi protagonista dei percorsi di apprendimento in cui viene immerso.

**L'insegnante** deve sentirsi responsabile dell'organizzazione e della gestione dei percorsi didattici.

**Per tutti**, sentirsi protagonista significa sentirsi "ecologicamente bene a scuola come a casa propria".



È ecologica la valutazione del soggetto-allievo sul suo essere soggetto-protagonista nel suo ambiente-contesto di formazione.

*L'allievo valuta se stesso e l'ambiente che contribuisce a costruire. E ciò sulla base di un principio fondamentale: indipendentemente dall'età, un soggetto apprende solo se è soggettivamente consapevole del senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce, integrando il nuovo con il conosciuto.*

La consapevolezza presuppone capacità riflessiva sulla propria azione, insieme metacognitiva e autovalutativa.

### **Covalutazione:**

-percorso dalla valutazione esterna (dell'insegnante) all'autovalutazione,

-tecnica, insieme formativa e valutativa, in cui sia l'insegnante che l'allievo valutano individualmente la medesima prestazione sulla base di criteri predefiniti e condivisi, e successivamente confrontano le loro risposte affinandone il giudizio.

**La *covalutazione* è**

una tecnica insieme formativa e valutativa, in cui sia l'insegnante che l'allievo valutano individualmente la medesima prestazione, e successivamente confrontano le loro risposte affinandone il giudizio.

In tale processo di affinamento progressivo la valutazione si configura come *ecologia condivisa*.

**Le domande di un'azione di  
covalutazione**

**Immaginiamo che gli allievi  
abbiano svolto un compito.**

## Domande di co-valutazione 1

- *Chi valuta il compito?* Sia l'insegnante che i singoli allievi.
- *Con quali strumenti viene valutato il compito?* Mediante l'uso di liste di indicatori (di completezza, di pertinenza, di correttezza, di coerenza, ecc.).
- *Chi ha predisposto le liste di controllo?* L'insegnante, dopo averle condivise e negoziate con gli allievi.
- *Come avviene la valutazione?* Individualmente, sia l'insegnante che i singoli allievi, attribuiscono un valore ad ogni indicatore (su classica scala di valutazione).

## Domande di co-valutazione 2

- *Dove sta l'azione formativa della covalutazione?* Nel confronto tra le risposte dell'allievo e quelle dell'insegnante, e con la conseguente messa a punto delle rispettive attribuzioni di valore.
- *Che fare delle valutazioni individuali (in caso di nette divergenze)?* Approfondimento mediante il confronto delle posizioni: "io ritengo il compito molto corretto perché ...", "invece io ritengo il compito scarsamente corretto perché ...".

### Domande di co-valutazione 3

- *Come coinvolgere tutti gli allievi?*

**Inizialmente** facendo svolgere le valutazioni individuali e il confronto sul compito di un unico allievo (per apprendere e affinare la tecnica valutativa).

**Successivamente** mantenendo costante la prassi autovalutativa, diradando via via il confronto, riducendolo alle sole situazioni difficili, ambivalenti, confuse.

**In sintesi, con le procedure di covalutazione l'allievo impara:**

- ad affinare l'osservazione
- a differenziarne gli oggetti
- a selezionare gli elementi di rilevazione
- a relativizzare i giudizi (propri e *altrui*)
- ad attribuire significato, senso e valore alla sua azione.*

## Misurazione o Accertamento 1

Il pericolo maggiore per l'accertamento è quello di **considerarsi in sé esaustivo** (questo rischio è comune a tutte le attività valutative), e in questo caso esiste la possibilità di **lasciarsi avvolgere dalle spire ingannatrici dell'oggettività** dei numeri: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta.*

## Misurazione o Accertamento 2

Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di rilevazione e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo se preceduti da analisi sistemiche qualitative e da opportune contestualizzazioni del loro utilizzo.

**In conclusione, l'accertamento si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo.**

## **Gli errori di valutazione**

**Tutti quei fattori soggettivi e personali che a diverso titolo possono inficiare la correttezza valutativa.**

Ecco, in sequenza, gli errori in cui può incorrere colui che valuta

**L'errore sistematico:** tendenza spontanea a sopravvalutare o a sottovalutare coloro che si devono giudicare. Può manifestarsi in due modi antitetici: **A) effetto di indulgenza** o **B) effetto di severità**.

**A)** Riguarda coloro che tendono a sopravvalutare le prestazioni da valutare, ossia coloro che manifestano marcati bisogni di popolarità e di accettazione, e che, nel contempo, presentano difficoltà ad affrontare i doveri sociali. **B)** Riguarda coloro che sistematicamente sottovalutano l'operato da valutare, ossia che manifestano comportamenti reattivi improntati alla rigidità e all'eccessivo rigore.

**L'errore di contrasto:** tendenza a valutare gli altri in modo diametralmente opposto al proprio modo di essere: il timido é portato a giudicare gli altri più sicuri di quanto essi realmente siano, il depresso più euforici e vivaci, l'introverso più socievoli e così via.

**L'effetto di alone,** secondo la classica definizione di Thorndike, si configura come l'espansione indebita di giudizio: essa si verifica quando un aspetto noto e conosciuto condiziona la valutazione nei confronti di altri aspetti non dipendenti da esso. Per esempio, un linguaggio forbito usato dallo studente può influenzare la valutazione circa la preparazione, lo studio o la reale competenza; così come un compito scritto, preciso e ordinato, può condizionare la valutazione nelle successive interrogazioni orali.

**L'errore logico**, descritto da Newcomb e così definito da Guilford, può essere considerato come una particolare forma dell'effetto di alone e consiste nello stabilire arbitrari legami logici tra eventi indipendenti o autonomi.

"Non ha saputo rispondere perché non si è impegnato nello studio"; se non ce la fa in latino, non ce la fa neppure in matematica"; "non leggono perché c'è la televisione"...

**Errore di aspettativa**: pregiudizio sulle capacità di colui che si deve valutare; ci si attende che le sue prestazioni vi corrispondano.

Rosenthal e Jacobson hanno dimostrato come l'aspettativa, indipendentemente dalla sua origine, può funzionare come preveggenza che si autorealizza (**effetto Pigmalione**). L'errore di aspettativa nel colloquio o nell'interrogazione orale, può tradursi in pregiudizio **contagioso** il quale non solo comporta interpretazioni soggettive delle risposte, ma addirittura spinge a scegliere e a formulare le domande così da ottenere le risposte desiderate.



**Errore di tendenza centrale,**  
derivata dal linguaggio  
statistico, indica il raggrupparsi  
verso il centro di determinati  
valori, punteggi o giudizi.

**Chi valuta tende  
frequentemente ad utilizzare i  
valori mediani evitando  
compromissioni rischiose dando  
giudizi estremi, molto bassi o  
molto alti.**



# Formare i formatori, formare gli insegnanti: spunti per una riflessione

Prof. MATTEO CORNACCHIA - Dipartimento della Formazione  
e dell'Educazione - Università di Trieste

## Da dove partire:

1. L'insegnante di religione è un insegnante.
2. L'insegnante di religione è una persona adulta.

## Cosa significa operativamente?

1. La formazione degli insegnanti di religione non prescinde dalla più ampia riflessione sull'identità professionale degli insegnanti nella scuola dell'autonomia
2. La formazione degli insegnanti di religione non prescinde dai principi dell'educazione degli adulti, della long life education e dei modelli andragogici

## Quali riferimenti per il formatore degli insegnanti?

1. Il contesto: prima ancora che la classe, il contesto di riferimento non può che essere la scuola dell'autonomia. È importante offrire una chiara definizione del contesto entro cui gli insegnanti operano, specie in un momento di cambiamento culturale e organizzativo come quello attuale
2. Le caratteristiche dei formandi: formare persone adulte significa tenere in costante considerazione la loro esperienza pregressa, la loro capacità di discernimento, la loro discrezionalità; la logica della "trasmissione di conoscenze" deve lasciare spazio alla "facilitazione degli apprendimenti" e alla co-costruzione delle conoscenze.
3. I contenuti: gli OSA, la valutazione, la riforma

## Il nostro obiettivo: rispondere ad alcune domande di fondo

- Quali caratteristiche definiscono la scuola dell'autonomia?
- Quale definizione per il profilo professionale degli insegnanti (di religione)?
- Quali tratti contraddistinguono il formatore?
- Quali metodologie può utilizzare per raggiungere il suo obiettivo?

## Proposte operative per il futuro

- Come migliorare il raccordo fra formatori a livello locale e nazionale
- Possibili strategie per facilitare la diffusione delle informazioni e la circolarità delle esperienze.



# Slide di presentazione

## Competenze, formazione e scambi professionali di IdR formatori

Prof. MATTEO CORNACCHIA - Dipartimento della Formazione e dell'Educazione - Università di Trieste



*Corso di aggiornamento per insegnanti  
di religione cattolica*

Competenze, formazione e scambi professionali  
di IdR formatori

**Matteo Cornacchia**  
Dipartimento della Formazione e dell'Educazione  
Università di Trieste  
Assisi, 7-9 novembre 2005



Il percorso

### Da dove partire...

1. Chi devo formare? Qual è il profilo di insegnante che ho in mente?
2. In quale contesto dovrà operare? Quali sono le caratteristiche organizzative della scuola?
3. Quali principi bisogna tenere in considerazione nel progettare un corso di formazione per IdR?

L'autonomia in quattro mosse (1)

**Legge 59/97:** Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa (art. 21)

**D.L. 59/98:** Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi d'istituto delle istituzioni scolastiche autonome (successivamente integrato dal D.L. 165/2001)

## Le leggi

**D.P.R. 275/99:** Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche

**D.P.R. 233/98:** Regolamento recante norme sul dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici

L'autonomia in quattro mosse (2)

Autonomia amministrativa e funzionale

Autonomia didattica

## Gli ambiti

Autonomia organizzativa

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

L'autonomia in quattro mosse (3)

**Identità:** mettere in atto azioni collettive per consolidarla. Darsi una struttura formalizzata

**Propositività:** formulare scelte secondo scale di priorità formative con valenza politica che devono essere concretizzate nel POF

## I significati

**Riconoscibilità:** investire sulle specificità della scuola che sono l'insegnamento e la ricerca disciplinare

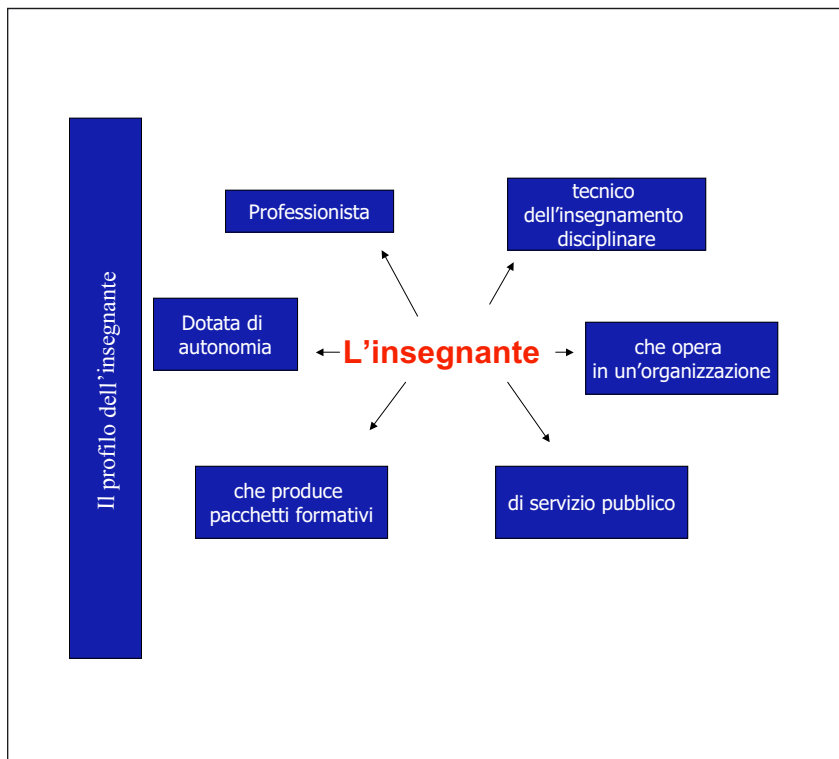
**Apertura interistituzionale:** mettersi in gioco con gli altri attori all'interno di reti impegnate nella definizione di politiche formative

Il profilo dell'insegnante

## L'insegnante:

Professionista tecnico dell'insegnamento disciplinare che opera in un'organizzazione di servizio pubblico che produce pacchetti formativi e che è dotata di autonomia

*(Romei, 2005)*



## Una proposta formativa

### 1. Rilevazione del bisogno

**Domanda:** Su quali competenze intervenire prioritariamente?

**Strumento:** Brain storming, scheda di auto percezione, check list, ecc...

### 2. Momento informativo

**Domanda:** Che cosa è importante sapere? Quali informazioni mancano

**Strumento:** gli OSA, glossario della riforma, i riferimenti normativi sull'autonomia, documentazione, ecc.

## Una proposta formativa

### 3. Momento riflessivo

**Domanda:** Che cosa abbiamo già realizzato? Come recuperare e utilizzare le esperienze pregresse?

**Strumento:** Lavori di gruppo a tema, metodo SWOT, analisi dei documenti, ecc.

### 4. Momento operativo

**Domanda:** Cosa possiamo costruire a partire dalla proposta formativa?

**Strumento:** costruzione di una griglia di valutazione, di un'unità didattica, ipotesi di laboratorio, ecc.

## Il metodo SWOT

Uno strumento per guidare la riflessione

Punti di forza  
(*strenght*)

Punti di debolezza  
(*weakness*)

Opportunità  
(*opportunities*)

Rischi  
(*threats*)

## I principi dell'andragogia

Formare persone adulte

- Bisogno di conoscere
- Autonomia del soggetto
- Ruolo dell'esperienza
- Disponibilità ad apprendere
- Orientamento all'apprendimento
- Motivazione





## gruppi di studio

---

- **Domande per i lavori di gruppo**

Sintesi dei lavori del gruppo 1

Sintesi dei lavori del gruppo 2

Sintesi dei lavori del gruppo 3

Sintesi dei lavori del gruppo 4

Sintesi dei lavori del gruppo 5

Sintesi dei lavori del gruppo 6

Sintesi dei lavori del gruppo 7

Sintesi dei lavori del gruppo 8



# Domande per i lavori di gruppo

P. MATTEO GIULIANI - Docente di pastorale catechistica e di Didattica della religione presso l'ISSR di Trento

La normativa attuale propone la valutazione degli apprendimenti, del comportamento degli studenti e la certificazione delle competenze. La valutazione oltre che l'apprendimento abbraccia anche la lettura della situazione degli alunni 'in entrata' e considerazioni sul processo di insegnamento/apprendimento.

- Che cosa si valuta abitualmente a scuola da parte degli insegnanti? Considerando la vostra esperienza, quali problemi sono più diffusi al riguardo?
- Quale lettura della situazione degli alunni ritieni importante in ordine a scelte educative?
- Secondo voi, in relazione all'Unità di Apprendimento (UA), quali momenti valutativi sono da prevedere da parte dell'IDR?
- Le conoscenze e le abilità sono di più facile valutazione e l'utilizzo di adeguati strumenti di analisi fa già parte della professionalità del docente. Quali suggerimenti per valutare in ambito scolastico le competenze di IRC?
- Come coinvolgere i soggetti responsabili della valutazione (alunno, famiglia, docenti) e come documentare i risultati del processo valutativo (Portfolio, colloquio, scheda, ...)?

## Sintesi dei lavori del gruppo 1 Scuola dell'infanzia

Esperto: Sr. Maria Luisa Mazzarello - Coordinatore: Prof.ssa Paola Patriarca

Il gruppo decide di prendere in esame in particolare le domande: 1, 3 e 4.

1) Nella scuola dell'Infanzia ciò che si valuta con estrema attenzione e che rappresenta non solo il presupposto, ma anche la misura del successo di un contenuto proprio, sono: la partecipazione, l'interesse, l'interiorizzazione, dalle quali si evince la capacità di evocare il contenuto veicolato.

La documentazione di tutto ciò si può sviluppare attraverso differenti modalità: il registro, la scheda, la relazione finale in merito svolta in entrata, in itinere, in uscita.

Le maggiori difficoltà relative alla valutazione sono da attribuirsi, da un lato, alla eterogeneità delle sezioni, dall'altro all'elevato numero di bambini presenti nella sezione. Il momento più significativo per la valutazione lo si vive alla conclusione del terzo anno, perché è il momento in cui emerge quanto è stato interiorizzato nel processo educativo.

3) Sono emerse modalità diverse di valutazione. Tutte le insegnanti procedono per osservazione diretta e in itinere nello svolgimento di una UA, all'inizio di un nuovo percorso al fine di valutare se gli O.F. precedenti sono stati in qualche modo raggiunti.

È vero che il bambino non sempre risponde a domande dirette.

Le continue osservazioni perciò servono per cogliere il momento in cui emerge l'acquisizione delle conoscenze ed abilità.

4) È difficile valutare le competenze nella scuola dell'Infanzia, poiché non si hanno strumenti oggettivi per farlo; queste vanno colte attraverso l'osservazione, in quanto il bambino apprende in modo globale in questa fascia d'età (3-5 anni). Le competenze maturano già dall'Infanzia, ogni stimolo che l'insegnante dà è come una tessera di un puzzle che si va costruendo negli anni, l'importante è che la tessera sia collocata al posto giusto altrimenti nel proseguo si rischia di perdere la visione globale.

Il Portfolio, previsto a partire dai 6 anni, ha ragione d'essere nella scuola dell'infanzia in quanto questa rappresenta il substrato su cui incardinare le competenze successive.

Per concludere:

- elementi per una valutazione della scuola dell'Infanzia all'interno della quale c'è anche l'IRC;
- nella consapevolezza del valore di questa fascia di età trascurata (così come lo è la scuola dell'Infanzia) si richiede una maggiore attenzione alle necessità gestionali di tale settore.

## Sintesi dei lavori del gruppo 2

### Scuola primaria

Esperto: Prof.ssa Maria Grazia Pau - Coordinatore: Prof.ssa Saveria Colella

Il gruppo decide di prendere in esame in particolare le domande: 1 e 2.

1) Dopo una presentazione del lavoro, e la presentazione da parte dei singoli partecipanti delle proprie esperienze, è scaturito che la valutazione non è solamente valutazione di apprendimenti, ma dell'alunno nella sua interezza.

Dopo un'analisi delle diverse realtà nella quale si opera, si è notato che vi è disparità sulla nozione, o meglio concezione del termine valutazione nei diversi gradi scolastici.

Nella scuola Primaria vi è una più marcata visione della globalità della persona, i progressi sono ritenuti nella loro interezza, non solo nell'oggettività delle verifiche.

Le tre esperienze rimarcano, al contrario, un adeguamento alla scuola secondaria di primo grado, istituendo un "pagellino" che valuta solo l'effettività dei risultati; questo avviene a metà dei due quadrimestri.

Per quanto riguarda la certificazione delle competenze, risulta ancora di più difficile comprensione, soprattutto in un discorso di équipe pedagogica (ognuno ha le sue certezze).

Abilità e conoscenze si trasformano in competenze anche se il MIUR, a parere dei presenti, dovrebbe chiarire quali competenze certificare dal momento che la circolare ministeriale 3 del marzo 2004, che certamente tendeva ad unificare gli atteggiamenti, possedeva "abilità" e non competenze.

Questo ha fatto scaturire dei documenti di valutazione che in effetti non certificano competenze ma abilità.

2) **MOMENTI VALUTATIVI DELL'UA.** La valutazione non è un momento specifico ma un continuum, questo la caratterizza.

Nell'UA i momenti valutativi seguono la fusione o valutazione diagnostica, sommativa, formativa e soprattutto riflessiva che serve al docente per valutare ed autovalutarsi.

Per ciò che concerne le UA, in alcune realtà si lavora cercando di avere un motivo conduttore comune in tutte le discipline.

In altre le UA hanno solo preso il posto delle Unità didattiche, c'è stato solo un cambiamento di nome. Non si è capito che invece si tratta di un cambio di contenuto-

Questa situazione crea ansia negli IDR i quali non possono interagire e collaborare nelle enucleazione dell'Unità didattica.

In altre realtà si richiede la programmazione educativa-didattica, che sono appunto superate dalle UA.

---

## Sintesi dei lavori del gruppo 3

### Scuola primaria

Esperto: Prof. Matteo Cornacchia - Coordinatore: Prof.ssa Patrizia Caprara

Il gruppo è formato da 13 persone. Dopo una breve presentazione personale è seguito un dibattito sui quesiti proposti, evidenziando le **PROBLEMATICHE**, gli **ASPETTI POSITIVI** e le **PROPOSTE**.

In relazione al **primo quesito** è emerso:

- L'IDR valuta conoscenze in relazione ad abilità ed è attento a cosa sia diventato patrimonio dell'alunno, per sviluppare la sua personalità, è attento al punto di arrivo del percorso didattico con visione generale della persona nella sua globalità. La competenza è altresì legata al comportamento.
- Viene inoltre criticata la modalità dell'INVALSI in quanto attenta solamente alle conoscenze e questo è riduttivo. Ci si chiede quale sia l'oggetto della valutazione, solo il cognitivo? Per esperienza personale si valuta il cognitivo, se gli obiettivi sono stati raggiunti o meno; e solitamente il discorso metacognitivo non viene valutato.

In relazione al **secondo quesito** è emerso:

- È importante leggere la situazione degli alunni guardando alla persona nella sua globalità e nel suo contesto, superare il giudizio personale ed emozionale, quindi superare il "pre" (fascicolo personale) e guardare in una prospettiva globale di valutazione dell'alunno nel suo contesto di vita. L'attenzione in questa azione sarà quella di essere descrittivi nel cogliere i dati e non giudicanti.

In relazione al **terzo quesito** riguardante i momenti valutativi nel percorso di insegnamento/apprendimento delle Unità di Apprendimento è ritenuto importante accertare la situazione iniziale, poi la valutazione in itinere nel percorso e dell'apprendimento finale come prodotto di tale processo. Quindi i momenti valutativi previsti riguardano il processo ed il prodotto.

In relazione al **quarto quesito** sono emerse due domande:

- Le competenze si valutano o si certificano?
- Quali sono le competenze esclusive dell'IRC?

In relazione al **quinto quesito** si ritiene che curare la relazionalità e la professionalità docente e lavorare con modalità collaborative e propositive nell'equipe pedagogica aiuti a coinvolgere i soggetti della valutazione: alunni, famiglie e docenti.

Le **PROBLEMATICHE** emerse dal confronto e discussione riguardo le proprie esperienze:

- le competenze si valutano o si certificano?
- ci sono competenze esclusive dell'IRC?
- concretamente come posso valutare comportamenti/atteggiamenti?
- la valutazione è un atto complesso, manca la volontà e la modalità (strumenti e metodi) di valutazione da condividere
- CM 85/04, è legge?

- prevale ancora l'attenzione alla dimensione cognitiva a discapito della globalità dell'alunno; c'è ancora confusione e poca disponibilità da parte degli insegnanti a mettersi in gioco e valutare il proprio operato
- è complesso il problema del rapporto fra programmazione annuale, piano di lavoro e relativa valutazione; quali sono le competenze di base, indispensabili e fondamentali, o se si possono definire con un termine obsoleto obiettivi minimi?
- gli insegnanti sono chiusi nella loro "disciplina" e fanno difficoltà a vedere il "saper fare" nel contesto di vita. Poco spazio viene ancora dato alla valutazione formativa in senso trasversale cioè come padronanza acquisita
- attenzione alla differenza fra valutazione e verifica, e mettere sempre in rilievo che le verifiche servono a modificare il percorso di insegnamento/apprendimento intrapreso
- come lavorare su gruppi di livello nell'ambito di 11 classi?

Gli **ASPETTI POSITIVI** emersi riguardano:

- il contributo dell'IRC alle sette competenze attese del PECUP
- le prove INVALSI comunque hanno il germe del cambiamento; si è fatto riferimento, al riguardo, come venga valutata la disciplina "storia" su un testo di lingua, e l'inverso
- gli IDR hanno una visione globale dell'alunno, conseguentemente gli elementi della valutazione differenziano gli IDR dagli altri insegnanti
- la valutazione a livello d'Istituto, nel Portfolio, si costruisce insieme e ci si confronta su quello che si intende per valutazione

Le **PROPOSTE** che come gruppo di lavoro condividiamo e riteniamo opportuno sviluppare:

- curare e coltivare la professionalità docente in un'ottica di formazione permanente;
- crescere nella scuola in credibilità anche a livello personale e relazionale;
- dare attenzione maggiore ad esperienze metacognitive;
- segmentare le sette competenze attese elencate nel PECUP del Primo Ciclo scolastico;
- incentivare la valutazione come atto d'equipe pedagogica in quanto è ritenuta importante e fondamentale la valutazione del percorso globale dello studente che procede con il contributo di tutti di docenti;
- condividere criteri di valutazione;
- curare la documentazione dell'attività di IRC compresa la valutazione, magari con tabulazioni riassuntive del percorso.

#### **COSA SI VALUTA?:**

Si valutano le abilità strumentali, conoscenze cognitive, maturità relazionale e comportamentale che fanno parte del POF, che sono riconosciuti come obiettivi trasversali e comuni a tutte le discipline.

Tale valutazione avviene tramite griglie costruite con criteri ed indicatori condivisi a livello di collegio docenti.

Nell'ambito cognitivo (conoscenze) è più "semplice" la valutazione dei pre-requisiti, la valutazione intermedia, quella finale-sommativa.

In alcune realtà esiste un portfolio per aree; in altri invece, mancano addirittura indicatori e criteri di valutazione condivisi.

#### **RISCHI CHE SI POSSONO CORRERE:**

Non avere chiarezza condivisa su cosa e come valutare, dare una valutazione dell'alunno "a maggioranza"; parcellizzare troppo le valutazioni e perdere, perciò, il senso di unitarietà.

Prestare poca attenzione alla personalizzazione degli indicatori di valutazione.

**TUTTAVIA È IMPORTANTE** sottolineare come le griglie sono strumenti di pari dignità disciplinare.

#### **QUALI MOMENTI VALUTATIVI SONO DA PREVEDERE?**

La nostra riflessione si è concentrata sul tema della valutazione nelle sue 2 dimensioni: **ALUNNO** e **DOCENTE**.

*PER IL DOCENTE:* è importante un'autovalutazione in itinere e finale dell'UA e del suo stesso modo di essere docente. Quest'ultimo aspetto lo si può cogliere attraverso una valutazione di tipo osservativo così come emerge dal "rimando e dal feed-back" del gruppo-classe.

*PER GLI ALUNNI:* è importante la valutazione del livello di padronanza e la rilevazione del progresso. Criteri, questi da esplicitare sia agli alunni che alle loro famiglie, per non incorrere in facili fraintendimenti.

*COSA È IMPORTANTE?* definire lo standard di apprendimento; l'autovalutazione dei ragazzi

#### **CONOSCENZE E ABILITÀ:**

Sono "pre-requisiti per arrivare alle competenze che sono considerate una rielaborazione personale e creativa per evitare che il sapere sia automatismo e/o astrattismo.

La competenza aiuta a concretizzare il sapere nella quotidianità. Competenza è saper rendere conto di .....; è sapere a cosa arrivare per....; non è qualcosa di già deciso a priori ma va creato continuamente; è un laboratorio, un invito a collegarsi con le altre discipline per dare un senso di unitarietà.

#### **DOMANDE APERTE OVVERO PUNTI DI CRITICITA':**

Chi, quando, come definire gli standard di apprendimento?

Come personalizzare la valutazione visto che è già difficile personalizzare l'apprendimento?

### **Sintesi dei lavori del gruppo 5**

### **Scuola secondaria di primo grado**

Esperto: Prof. Andrea Porcarelli - Coordinatore: Prof. Giuseppe Basso

Il gruppo decide di esaminare solo le domande: 1, 3, 4 (per problemi di tempo).

#### **Domanda 1:**

Emerge che la quasi totalità degli IDR del gruppo continua ad utilizzare una valutazione "vecchio stile" misurando negli alunni le conoscenze dei contenuti religiosi, la capacità di riferimento al testo biblico, e la comprensione ed uso dei linguaggi specifici.

In particolare nelle classi terze vengono valutate, tramite lavori di gruppo o compiti di ricerca personale, le capacità di socializzazione, ricerca-azione e la capacità di riconoscere e creare collegamenti con altre discipline.

Fa eccezione l'esperienza di Trento che valuta delle competenze trasversali, in linea con la riforma scolastica.

Emerge anche che gli IDR sono coinvolti in forme di valutazione collegiale in merito al comportamento e alle abilità trasversali.

Per quanto riguarda i problemi connessi alla valutazione si segnala:

- La difficoltà di valutare nel poco tempo a disposizione;
- La difficoltà di valutare alunni stranieri o provenienti da esperienze scolastiche molto diverse;
- La difficoltà di valutare in consigli di classe che usano differenti linee di valutazione l'uno dall'altro;
- La difficoltà di valutare gli alunni tramite prove diversificate a fronte di situazioni particolari;
- Il timore (avvalorato da esperienze) di incidere negativamente nella scelta di avvalersi o meno dell'IRC a seguito di richieste di uno studio organico/lavoro personale da parte dell'alunno;



- Ingerenze in alcuni casi da parte del D.S. che impone griglie di valutazione/registro;
- La perdita di significato della valutazione ottenuta nell'IRC vista la sua non presenza nell'esame di licenza media.

Domanda 3:

Sembra si debba prevedere una valutazione sia iniziale, che in itinere che finale.

L'esperienza di Trento sottolinea l'importanza dell'autovalutazione svolta dall'alunno che sceglie al termine di alcune UA una prova significativa da inserire nel Portfolio, motivandone la scelta. Questo materiale è accompagnato da una valutazione del docente volta a valorizzare gli aspetti positivi del percorso dell'alunno.

Domanda 4:

Emerge dall'analisi del gruppo una confusione in merito al concetto di "competenza" (come anche di altri termini legati alla riforma), dovuta anche a correnti di pensiero diverse presenti tra gli stessi formatori ministeriali.

Ciò impedisce di rispondere adeguatamente alla domanda.

Si è infine posta una domanda che il gruppo ha inteso rilanciare agli altri convegnisti: non c'è contrasto tra la certificazione delle conoscenze da parte dell'INVALSI e la valutazione di competenze da parte degli insegnanti, visto che le competenze si possono raggiungere utilizzando conoscenze differenti e con scansioni temporali differenti?

## Sintesi del lavoro del gruppo 6

### Scuola secondaria di secondo grado

Esperito: Prof.ssa Sandra Martorella - Coordinatore: Don Filippo Morlacchi

Il gruppo decide di prendere in esame in particolare le domande: 1, 4 e 5.

Sono stati affrontati alcuni nodi tematici a partire dalle domande n. 4 (valutazione di abilità e conoscenze *versus* valutazione delle competenze), n. 1 (confronto fra la valutazione degli IDR e la valutazione degli altri docenti) e parzialmente n. 5 (difficoltà nel coinvolgere i soggetti).

1) All'inizio la discussione si è concentrata sul significato del termine *competenza* e la sua effettiva *valutabilità*.

• Una questione preliminare è stata sollevata in relazione alla 4ª domanda: vi si parla di «*competenze di IRC*». Ma le competenze

non sono invece necessariamente *interdisciplinari*? In tutti i documenti normativi le competenze sono sempre considerate inter- o pluri-disciplinari, e solo gli OSA sono specifici di una singola disciplina. Sono dunque pensabili *competenze specifiche/disciplinari*, e dunque di IRC? Non si tratta forse di uno strascico di un modo di pensare passato, per cui sarebbe preferibile abbandonare la dizione «competenze di IRC»?

- Si dovrebbe allora arrivare ad una **definizione più univoca di “competenza”**. Sono certamente utili le indicazioni fornite da p. Giuliani nelle *slides* o della prof. Sandrone nella relazione odierna. E tuttavia: le competenze vanno verificate in relazione alle situazioni di vita o si limitano all’ambito scolastico? Hanno davvero la pretesa di cogliere la “sostanza” dell’alunno, o è una pretesa esagerata?

- La faccenda è stata complicata anche dall’*evoluzione dell’uso e del significato dei termini* tecnici della riforma: anni fa – ad es. – si usava il termine “*capacità*” per indicare il punto di arrivo, e non il punto di partenza del processo educativo! Questa confusione rende poi difficile anche far capire cosa sia (o voglia essere) la valutazione delle competenze.

- È stato anche suggerito che piuttosto che di *valutazione delle competenze* (che assume spesso un connotato ancora piuttosto quantitativo, tipo “competenza buona”, “competenza eccellente” ecc.) sarebbe auspicabile parlare di *certificazione delle competenze*, secondo una modalità piuttosto descrittiva-narrativa che quantificabile, specificando meglio *quali siano* le competenze realmente raggiunte, competenze che spesso non rientrano in categorie di facile classificazione, perché la competenza è un fenomeno eminentemente *personale*.

2) Un secondo nodo affrontato è stato quello relativo alle difficoltà e incertezze incontrate nella pratica valutativa già in uso.

- Un primo problema che riguarda solo gli IDR è costituito evidentemente dall’*elevato numero di studenti*: come è possibile fare una valutazione così completa e articolata – come adesso si richiede – per *tutti* gli alunni che un IDR ha in 18 classi (possono essere anche 400 o più)?

- Un’altra pesante difficoltà riguarda la *scarsa osservanza delle griglie valutative* che normalmente vengono stabilite dai POF per l’assegnazione dei voti. Ne consegue che in sezioni scolastiche diverse (o anche all’interno di uno stesso consiglio di classe) professori diversi usano scale di valutazione diverse (“il mio 8 non è uguale al suo 8”): è un problema diffuso, e molto sentito dagli studenti. Inoltre nella maggioranza dei docenti (non solo negli IDR) manca ancora la confidenza con gli strumenti di valutazione oggettiva, per cui si preferiscono le prove aperte (saggio breve, articolo ecc.).

- Si segnala poi il fatto che di norma *gli alunni preferiscono un tipo di valutazione oggettiva* sulle conoscenze ed abilità (domande a risposta multipla, ecc.), perché la valutazione risulta più facilmente giustificabile e non soggetta all'arbitrio o alle simpatie del docente. A questo proposito, se già la valutazione delle prove aperte (saggio breve, articolo di giornale, ecc.) viene percepita come troppo incerta e sfuggente, la certificazione delle competenze *a fortiori* verrà sentita come poco oggettiva, ambigua, arbitraria.

- Per superare il problema si potrebbe aggiungere anche una *autovalutazione degli alunni stessi*, che comprenda non solo le conoscenze ma altresì l'interesse, la partecipazione, la capacità di ascolto degli altri, la capacità di motivare, l'originalità nei contenuti formulati, ecc., avvicinandosi di più ad un giudizio sulle competenze.

- Un ulteriore difficoltà è dovuta alle *differenti forme e modalità di valutazione tra IDR all'interno della stessa scuola*. Ad es. c'è chi fa fare i compiti scritti e chi no; ecc. e questo complica ulteriormente l'efficacia della valutazione. Un metodo per la valutazione un po' particolare, ma usato con successo da una insegnante, è stato quello di dare un tema di ampio respiro da elaborare personalmente a casa e poi far inviare il prodotto per e-mail.

- Come valutare infine in relazione alle tematiche di tipo morale? L'elemento culturale è presente anche in queste argomentazioni, e dunque è possibile valutare almeno le conoscenze e le abilità in merito.

3) Un terzo aspetto ha affrontato la questione del ruolo dell'IDR come "insegnante speciale" rispetto alle altre discipline.

- Gli alunni hanno sempre più spesso alle spalle situazioni familiari disgregate, e cercano dagli IDR un rapporto diverso, "speciale". Non è forse *preferibile mantenere anche nella valutazione uno "statuto speciale"*, una riserva di umanità che agli altri professori non è concesso avere? Ridurre tutta la valutazione ad una questione tecnica non rischia di essere un impoverimento, una perdita del contributo specifico dell'IDR? L'interrogativo non intende sfuggire alla serietà della professione docente: ma bisogna conciliare l'impegno scolastico, ritenuto alla pari con le altre discipline, con l'elemento peculiare dell'«essere chiesa» nei confronti dei ragazzi. Le altre discipline rimettono adesso al centro la persona; questo aspetto noi IDR lo vivevamo in maniera peculiare, e forse proprio adesso rischiamo invece di perderlo.

- Altri al contrario hanno suggerito che all'IRC – che adesso nel complesso funziona – mancano proprio due elementi: l'*ora alternativa* e soprattutto la *valutazione*; questo è ciò che la renderà una disciplina curricolare sotto tutti i punti di vista. Non si tratta dunque di garantire uno "statuto speciale" all'IRC, ma di *sollecitare un'attenzione alla persona anche da parte degli altri docenti*.

- All'obiezione è stato risposto che i docenti che alla dimensione umana "ci tengono" lo fanno già adesso (anzi: a volte ci sono docenti di altre discipline che assumono *esageratamente* il ruolo di "confessori" nei confronti dei ragazzi); per gli altri docenti meno sensibili invece non si potrà fare molto al fine di suscitare una loro attenzione, ed è bene perciò che l'IDR dia il suo contributo. C'è in ogni caso una *elasticità da non perdere* per acquistare un tecnicismo che ci accomunerebbe ai meno sensibili tra gli altri docenti.

- Spesso non ci si interroga abbastanza sul *significato* della valutazione, il *perché* farla. Le altre discipline (ma anche l'IRC) dovrebbero *approfondire le motivazioni della valutazione*. Ci possono essere diversi concetti di "valutazione", e questo rende difficile ogni progetto condiviso.

4) Un quarto elemento dibattuto è stato relativo alle *chances* e alle resistenze nel proporre i contenuti della riforma

- Nel dinamismo tra «valutazione delle conoscenze/abilità» *versus* «valutazione delle competenze», a qualcuno sembra che *noi IDR* siamo avvantaggiati rispetto agli altri docenti: infatti, grazie al ruolo "un po' speciale" ricoperto da sempre *siamo più abituati alla valutazione delle competenze* (che è la parte più difficile), mentre sarà più facile per noi perfezionare le modalità di valutazione di abilità e conoscenze. Il contributo degli IDR nell'attuazione pratica della riforma può giocare qui una carta preziosa.

- D'altro canto – è stato ribattuto – c'è una sensibilità pedagogica che si sta sviluppando anche nei docenti di altre discipline, e in molti IDR permangono non poche resistenze da superare. Un motivo in più per insistere con iniziative di formazione di alto profilo.

---

## Sintesi dei lavori del gruppo 7

### Scuola secondaria di secondo grado

Esperto: Prof. Sergio Cicatelli - Coordinatore: Prof. Salvatore Coccia

Il gruppo ha deciso di prendere in esame in particolare le prime due domande:

1. *Che cosa si valuta abitualmente a scuola da parte degli insegnanti? Considerando la vostra esperienza, quali problemi sono più diffusi al riguardo?*

2. *Quale lettura della situazione degli alunni ritieni importante in ordine a scelte educative?*

Nel gruppo erano presenti sia docenti di licei che di istituti tecnici e dalla discussione è emerso che il problema della valutazione si pone con maggiore urgenza nella scuola secondaria superiore. Specie negli istituti tecnici sono poche le iniziative di aggiornamento ed ancor meno quelle che trattano della valutazione.

Da parte di tutti è stato rilevato che nella scuola secondaria di secondo grado c'è una scarsa cultura della valutazione. L'azione didattica spesso si limita alla mera trasmissione di conoscenze e la valutazione si circoscrive nell'ambito della "verifica" dell'acquisizione dei "dati" a suo tempo trasmessi dal docente. Poco peso ha la partecipazione dello studente alla vita scolastica. La stessa condotta si identifica per lo più con il comportamento.

Non pochi, pertanto, sono i problemi relativi alla valutazione degli apprendimenti degli alunni delle scuole secondarie superiori. Specie per i tecnici, la valutazione, quella finale, spesso si "conforma" in funzione dell'organico e tiene conto dei "numeri" (formazione classi) ricorrendo anche ad un "uso improprio" dei diversamente abili.

La valutazione spesso è solo "misurazione", o somma di misurazioni espressa in decimi e centesimi attraverso un semplice calcolo aritmetico.

Nei docenti delle scuole superiori c'è un diffuso e deciso rifiuto per ogni forma di innovazione ed in particolare per la riforma dell'intero sistema nazionale di istruzione, che, peraltro non è nemmeno conosciuto.

I concetti relativi a: "capacità", "conoscenze", "abilità", "competenze" sono diversamente intesi e creano una complessa problematica valutativa che va a sfociare in direzioni a volte anche opposte. In più di una situazione il concetto di "competenza" è letto in relazione ai crediti formativi previsti nell'attuale sistema dell'esame di stato.

Molto fredda è stata l'accoglienza della valutazione esterna dell'INVALSI, vista come momento "ispettivo".

Nella scuola secondaria di secondo grado non si è abituati a lavorare in equipe e ben poco è il dialogo tra le diverse discipline ai fini del raggiungimento di obiettivi formativi comuni.

L'IRC ha qualcosa da proporre alla scuola di secondaria anche in tema di valutazione. La sua attuale collocazione è molto vicina al "Re nudo", in quanto molto pesano i problemi relativi alla definizione dell'attività alternativa, al "vuoto" dell'uscita dalla scuola, al tempo limitato alla sola ora settimanale ed all'elevato numero di classi e, conseguentemente, di studenti.

Senza mai perdere fiducia.

Il gruppo di lavoro n° 8 è stato costituito da sedici partecipanti, IDR rappresentativi di tutto il territorio nazionale e di un campione completo di licei, istituti tecnici e professionali. I membri del gruppo avevano quasi tutti collaborato già in altri momenti nazionali di formazione e pertanto il gruppo ha lavorato in modo molto proficuo, con affiatamento e speditezza.

Seguendo la traccia dei compiti assegnati al gruppo, si è sviluppata dapprima un'analisi generale delle problematiche connesse con la valutazione degli apprendimenti, quindi ci si è soffermati sugli aspetti più specifici della valutazione nell'ambito dell'IRC.

I componenti del gruppo n°8 rilevano concordemente difficoltà ambientali, particolarmente acute nel campo della valutazione, causate da una scarsa conoscenza degli aspetti pedagogici e didattici della riforma negli istituti della scuola secondaria di II grado. L'assenza di un organico piano di aggiornamento dell'intero personale docente, ad eccezione degli IDR, determina atteggiamenti oscillanti tra rifiuto ed accettazione acritica della riforma scolastica e perfino comportamenti viziati da pregiudizi ideologici rispetto alla valutazione.

Chi passa dalla scuola Secondaria di I grado a quella di II grado rileva un acuirsi del problema nelle "Scuole superiori" con ripercussioni negative sulle motivazioni degli alunni. La valutazione degli alunni è ancora troppo legata al profitto inteso come possesso delle conoscenze e il nozionismo permane un limite diffuso. Il voto numerico appare spesso un indicatore astratto e perfino arbitrario mancando "l'unità di misura". Qualche tentativo positivo viene segnalato negli istituti tecnici perché l'apertura al mondo del lavoro stimola una maggiore valutazione delle abilità e delle competenze. Anche nei licei vanno diffondendosi pratiche di certificazione esterna delle competenze ma limitatamente al campo linguistico ed informatico.

Tra gli alunni non è ancora ben compreso il meccanismo del credito scolastico o viene spiegato loro troppo tardi, solo all'avvicinarsi degli esami di Stato.

In questa situazione problematica, la particolarità e la specificità dell'IRC rendono ancora più difficile trovare adeguati strumenti di valutazione degli apprendimenti e della disciplina.

I punti di forza dell'IRC vengono rilevati soprattutto nella figura del docente, nella formazione di base più ampia che distingue

l'IDR gli altri docenti, nel dovere di aggiornamento, nel costante controllo di qualità rappresentato dai canoni 804 e 805; il voto non numerico può essere un vantaggio ove non risultasse discriminatorio; gli OSA di Religione sono gli unici a provenire da un processo pluriennale di sperimentazione concreta e di maturazione all'interno del corpo docente.

I punti di debolezza vengono rilevati soprattutto nel contesto giuridico ed organizzativo: esistono ancora diversità di trattamento riguardo al riconoscimento dell'IRC nel credito scolastico che né gli interventi normativi né le pressioni svolte dagli Uffici scuola hanno finora risolto; l'unica ora settimanale rappresenta essa pure un ostacolo alla messa in atto di seri processi valutativi degli apprendimenti. Inoltre appare ambigua la definizione di "Valutazione riferita all'interesse con il quale lo studente ha seguito l'IRC e ai risultati formativi conseguiti" riportata nella nota per la valutazione dell'IRC allegata alla pagella scolastica.

L'IRC si presenta come una disciplina in costante evoluzione, ciò produce, a volte, incomprensioni nel rapporto con gli altri docenti e difficoltà ad un reale lavoro interdisciplinare ma la particolarità e la specificità dell'IRC possono tradursi in uno stimolo a vedere la scuola secondo prospettive diverse da quelle consolidate. Non bisogna trasferire la staticità e i difetti delle altre discipline sull'IRC ma anzi trasformare in proposte innovative le peculiarità dell'IRC. Soprattutto occorre mantenere alta l'attenzione sulla centralità dell'alunno in vista di una valutazione autentica intesa come "dare valore alla persona".



# Conclusioni

---

- Rilettura del corso
- Slide di presentazione: rilettura del Corso
- Riflessioni conclusive





Premessa

# Rilettura del Corso

Fr. ENZO BIEMMI - Direttore ISSR "S. Pietro Martire" di Verona

Il compito che ho avuto è quello di restituire qualche eco del Corso di aggiornamento, di farne una rilettura "sapienziale", secondo quanto don Giosuè insiste a dirmi per convincermi che non devo sottrarmi a questo compito. Io dico più modestamente: un servizio di metacognizione, per stare alla terminologia usata nel Corso: una metacognizione che aiuti a trarre frutto del lavoro fatto, senza pretesa di esaurirne i significati.

- Faccio un rilievo preliminare. Di fatto è stato messo in atto un Corso per insegnanti di religione, non per formatori di insegnanti di religione. Il soggetto al quale tutti gli interventi di questi giorni si sono rivolti è "l'insegnante di religione" e questa è stata la prospettiva prevalente con la quale l'avete vissuto: migliorare il vostro modo di insegnare religione. Però voi siete qui con i due ruoli: quello di insegnanti e quello di formatori (in atto o in potenza) di altri insegnanti di religione.

Qualcuno mi faceva osservare: è necessario in questo momento un Corso per IDR, ma bisognerà che andiamo verso un Corso per formatori di insegnanti, che metta a tema esplicitamente la formazione dei formatori. Insomma, siamo a metà strada.

Io cerco andare in questa direzione facendo proprio una rilettura del Corso nella prospettiva del vostro ruolo di formatori.

La domanda guida può essere questa: quali stimoli e orientamenti emergono da questi giorni che possono arricchire la vostra competenza formativa?

*La vostra competenza formativa.* Riprendo allora la definizione di "competenza" data dalla Dott.ssa Giuliana Boscarino e poi approfondita dalla Prof.ssa Rita Minello:

« Un agire personalizzato e complesso, basato su conoscenze e abilità acquisite, adeguato in un determinato contesto, a rispondere a un bisogno, a eseguire un compito, a realizzare un progetto».

Traduco: la vostra competenza è la capacità di rispondere al bisogno e compito di promuovere la formazione degli insegnanti di religione, a partire dalle conoscenze e abilità da voi acquisite in modo personalizzato. Suppone conoscenze e abilità, ma richiede quell'impronta personale che viene dall'esperienza e dalle caratteristiche personali: l'arte di formare dei formatori.

Tale agire personalizzato è definito “complesso”, e questo non c’era bisogno che ve lo dicessero. Se lo scorso anno la parola che aveva fatto da padrona era quella di cambiamento, in questi giorni è stata quella di complessità.

La vostra competenza è di formare i vostri colleghi alla stessa competenza, cioè a un agire relativo a un compito (l’IRC) dentro un preciso contesto, a partire da conoscenze e competenze ma in maniera personalizzata e creativa, irrobustendo il loro essere.

Il *surplus* che non fa coincidere le competenze con conoscenze e abilità (se ho capito bene) sta in questo saper agire personalizzato, responsabile e creativo dentro un contesto preciso, onorando in modo inventivo il proprio compito. E questa è davvero cosa complessa ma appassionante: proprio la sua complessità ne fa la sua attrazione, perché non è un mero esercizio ripetitivo: è sempre creatività, e quindi arte.

Sta qui la radice della passione formativa. La posta in gioco, per voi e per coloro che formate, sta allora proprio nel suscitare, sostenere e coltivare questa passione al formare, che non si riduce all’acquisizione di conoscenze e abilità da applicare. Essa diventa il modo di contribuire creativamente e in maniera originale a dare forma alle persone. Non può rilevare solo da un sapere e da un saper fare: chiede una “priorità dell’essere”, perché è l’essere che genera la capacità di generare.

- Faccio allora un secondo rilievo sul Corso: questa passione voi l’avete manifestata. Ne sono indizi chiari: il coinvolgimento mostrato durante tutto l’arco dei lavori, l’alta motivazione manifestata, il modo adulto e responsabile di partecipare al lavoro di gruppo, l’autocritica sincera sui vostri limiti rispetto all’oggetto di questi giorni, cioè alla valutazione, la voglia di interagire e la capacità di farlo. Da osservatore dico che è il dato che si presenta in primo piano. Penso che se ci fossero stati alcuni vostri colleghi docenti di altre discipline come osservatori, sarebbero stati sorpresi di questa passione formativa che avete.

- Da questa constatazione iniziale, possiamo provare a trarre qualche indicazione dal Corso.

Di cosa si nutre e come si nutre, in sé e negli altri, questa “competenza formativa” come passione al dare forma all’umanità delle persone nel campo specifico dell’IRC?

Comincio a rispondere con una battuta: la prima cosa che ho detto guardando il programma: “Manca la relazione del Prof. Cicatelli!”. I problemi giuridici, che hanno a lungo sequestrato l’attenzione e le energie psicologiche degli IDR per tutto il periodo del concorso per l’entrata in ruolo, si acquietano almeno un poco e lasciano il posto alle esigenze formative. Si aprono tempi propizi per la formazione. Non che gli aspetti giuridici siano secondari, ma ora che l’IDR ha un posto, siete consapevoli che la partita va giocata sul modo con cui questo posto viene occupato.

E come ormai si sta confermando (anche lo scorso anno è avvenuto così) il Corso si è sviluppato su due registri formativi: quello dei valori in gioco nell’IRC (le ali) e quello della pedagogia e didattica (le gambe). Il primo ha aperto il Corso, il secondo ha poi occupato il tempo e le preoccupazioni principali. Provo a ridirlo: la formazione di questi giorni ha aiutato a recuperare le motivazioni profonde legate al compito di IDR e ha mirato ad affinare un elemento di mediazione perché questi valori in gioco vengano assunti e messi a frutto. Tale elemento di mediazione è stato quello relativo alla valutazione. Le “ali” per nutrire la capacità di sogno (il valore dell’IRC) e le due “gambe” perché questo sogno non resti una mera intuizione o intenzione (la pedagogia e la didattica).

Ecco il primo grande guadagno di questo Corso: riaffermare che le due dimensioni non vanno mai dissociate nella persona e nella formazione del formatore.

### **1.1 Le ali: un tesoro da comunicare**

Stiamo dunque sulle ali. La prima è quella che ci viene dal contributo di Mons. Franco Brambilla e don Giosuè sulla *“Lettura teologica dell’insegnamento della religione cattolica del primo ciclo scolastico”*. L’abbiamo appena sfiorata e resta il desiderio, oltre che la necessità, di tornarci sopra, non solo con la lettura personale, ma anche in altre sedi formative, dando a questo aspetto tutto il rilievo che merita. In più di un’occasione abbiamo avuto modo di affermare che l’IRC ha un tesoro da comunicare. Da qui dunque la prima dimensione della formazione: la consapevolezza del tesoro di cui siamo mediatori. Tale tesoro si chiama tradizione cristiana e fede nel Signore Gesù Cristo, che ci ha rivelato la paternità del volto di Dio (siamo figli), ci ha messi in comunione e comunicazione dentro la comunità ecclesiale (siamo fratelli e sorelle), tramite il suo Spirito ci rende capaci di stare aperti alla vita come mistero (la preghiera) e di impegnarci responsabilmente per portare avanti la sua permanente opera di creazione di un mondo giusto e fraterno.

Risvegliare lo stupore di questo tesoro di cui siamo destinatari e che siamo chiamati a condividere nell’IRC è la prima esigenza

formativa. Forse il peso del Corso è stato più sulle gambe che su quest'ala, ma a tutti è apparso come essa sia decisiva. Non saremo IDR affidabili se non saremo abitati da questo permanente stupore. Infatti la prima competenza di un IDR è la sua familiarità con questo tesoro che è il patrimonio culturale, storico, artistico della fede cristiana. Senza questo stupore, la sua professione è priva di anima e scade in mestiere.

- La seconda ala ci è venuta dall'intervento di don Oriolo Marson su *"IRC e pluralismo religioso: atteggiamenti e scelte dell'IDR"*. Tra gli innumerevoli stimoli che questo intervento ci ha fornito, io estraggo solo il sentimento trasversale di forte conferma che portiamo a casa: l'IRC nella scuola italiana non è un inquilino abusivamente infiltrato, ma un servitore indispensabile alla costruzione della casa comune. L'IRC custodisce e promuove la dimensione religiosa nella specifica forma cristiana trasmessa dal cattolicesimo e vissuta nelle nostre terre, dimensione essenziale nella formazione della persona umana. L'accento posto dalla riforma sul valore della persona, sulla sua crescita integrale rilancia l'IRC e apre ad essa uno spazio nel quale essa è in grado di collaborare e di dare tutto il suo apporto specifico, senza senso di inferiorità, ma nella consapevolezza della sua specificità.

Abbiamo anche capito che tale specificità dell'IRC non è un abuso, non è esclusiva ma inclusiva, non si oppone alle altre forme di ricerca religiosa, ma le accoglie e valorizza, perché la proposta cristiana è in se stessa dialogale. E abbiamo capito che il miglior modo di dialogare e ospitare l'altro consiste nel coltivare se stessi, proponendo la propria specificità, senza annacquarla in un sincretismo dissolvente. La via italiana è la nostra modalità attuale di stare nella scuola e nella cultura e questa via siamo chiamati a percorrerla ed abitarla con intelligenza.

L'IRC non è concorrente con la laicità della scuola italiana e con le altre religioni. Permettete una battuta: anche il Figlio di Dio nella sua umanità era laico e interreligioso, se diamo a questi due termini il significato corretto che abbiamo cercato di mettere a fuoco in questi giorni.

Da osservatore registro che questo apporto (questa seconda ala) ha avuto lo spazio adeguato di ascolto, ma non di dibattito. Meritava un ritorno dialogato che il Corso non ha concesso e quindi resta un compito aperto.

Due ali, quindi, da continuare a sviluppare.

## **1.2 Le 2 gambe: la pedagogia e la didattica**

Passiamo ora alle gambe. Come dicevo, la preoccupazione per la mediazione pedagogica e didattica ha avuto un peso preminente

nel Corso. E non potrebbe essere diversamente. Se è vero che la credibilità dell'IRC nella scuola si basa sulla sua professionalità, la competenza pedagogica e didattica diventa un passaggio decisivo. Tra il sogno e la sua attuazione sta la mediazione. Nel caso specifico della formazione, la mediazione è la pedagogia, intesa come capacità di trasformare i contenuti in processi di apprendimento, cioè di favorire apprendimenti attivi, perché ciascuno sia il formatore di se stesso.

In questi giorni è stato forte l'impegno a acquisire questa competenza. Lo sforzo di chiarificazione dei concetti, l'impegno a precisare cosa mettiamo sotto le parole, l'accanimento a non lasciare sfuocate le nozioni, la ricerca delle modalità didattiche più adeguate... tutto questo dimostra l'investimento che mettete nel migliorare le vostre capacità didattiche e pedagogiche.

L'oggetto specifico del Corso è stato la *valutazione*. Senza voler sintetizzare quanto è emerso, mi sembra che avete detto tre cose: che la valutazione non è l'atto finale, ma un continuum; che essa non si riduce a una tassometria di conoscenze e abilità acquisite, ma che essa mira a cogliere il valore della persona e non delle sue sole prestazioni; che non è solo valutazione degli alunni, ma sempre e nel contempo autovalutazione.

Le fatiche che fate su questo punto restano un campo aperto di ricerca, ma vi siete detti che l'IRC ha una consuetudine antica a valutare nel senso di avvalorare la persona in formazione senza ridurla alle sue prestazioni.

La seconda dimensione della formazione di un IDR è dunque la sua professionalità pedagogico/didattica, con la consapevolezza che la cura formativa (diciamo pure l'amore) passa dalla capacità di mettere in atto le condizioni di crescita delle persone, e questa capacità è di natura pedagogica.

---

2.  
Una spiritualità  
per l'insegnante  
di religione?

Ho evidenziato come il Corso ha messo in atto queste due dimensioni fondamentali della formazione di un IDR, quella che potremmo definire teologica e quella pedagogica, che ci richiamano le due arterie dell'immagine del cuore proposta all'inizio del Corso dal Prof. Matteo Cornacchia.

Ma sento la necessità di evidenziarne una terza, quella che definisco la spiritualità dell'IDR. La scelta del termine spiritualità, è ovvio, nasce dalla natura peculiare dell'IRC, che è allo stesso tempo professione e missione, in forza del mandato che l'IDR riceve dalla Chiesa, e quindi richiede oltre alla competenza professionale quell'altra competenza che gli viene dal suo essere credente: la fede.

Questo Corso ha curato la dimensione spirituale dell'IDR. Tutti pensiamo subito ai momenti di preghiera così ben curati da

Paola, ai tempi di celebrazione vissuti e culminati nella celebrazione eucaristica di ieri sera nella Basilica di Assisi. Abbiamo nutrito la nostra vita di credenti, oltre che la nostra teologia e la nostra pedagogia. E certo questo è importante, perché non è pensabile una schizofrenia nella persona dell'IDR tra la sua professione e la sua fede, in quanto la sua professione riguarda l'oggetto della sua fede.

Eppure vorrei sottolineare che non sono questi momenti il fondamento ultimo della spiritualità dell'IDR. La sostengono, certo, ma la spiritualità a cui mi riferisco non è a lato, ma dentro e attraverso la sua professionalità e competenza.

La sorgente della spiritualità di un IDR sta nel cuore della sua professione, nel modo con cui egli la vive e la interpreta.

Sottolineo allora tre dimensioni di questa "spiritualità incarnata" di questa spiritualità "di dentro" la professione, dimensioni tratte da quanto detto sopra.

a) La prima dimensione è il suo gusto per quello che insegna, che nasce dalla conoscenza e dall'amore di quanto insegna. Il ruolo dell'IDR può essere definito la visita guidata al patrimonio di cultura e di fede della tradizione cristiana, e sappiamo che c'è guida e guida nei nostri musei italiani: le guide che ripetono quello che hanno imparato a memoria e contribuiscono a rendere "musei" i musei, e le guide che mentre spiegano comunicano e riscoprono la bellezza di quello che vedono, e contribuiscono a trasformare i nostri musei in serbatoi di vita.

Il primo tratto di spiritualità sta nella familiarità, nell'amore sempre rinnovato per l'oggetto del proprio insegnamento.

b) La seconda dimensione sta come detto sopra nella capacità di trasformare l'oggetto in itinerario accessibile e percorribile da ciascuno per la propria crescita di umanità. Parlo dunque della competenza pedagogica, non come bagaglio tecnico (una mera scatola di attrezzi per l'efficienza dell'insegnare) ma come creazione di spazi di crescita e maturazione. C'è dunque una teologia nella pedagogia, nel senso che l'amore per l'oggetto insegnato e per le persone passa dalla cura della mediazione, dalla cura con la quale si fa entrare, si fa visitare, si fa apprezzare quanto si insegna.

Il secondo tratto di una spiritualità "dal di dentro" è proprio la professionalità pedagogica e didattica.

c) E un terzo tratto lo colloco in una delle fatiche indicate in questo Corso: la fatica di accettare il cambiamento. Era emersa soprattutto lo scorso anno ma è ritornata quest'anno. Sono stato colpito nel sentire le relazioni dei gruppi e nel verificare che più salivamo di età e più si sentiva l'irrigidimento della formazione e delle strutture e la difficoltà a integrare i cambiamenti. Un gruppo ha parlato di "rifiuto di ogni innovazione". Mi sono detto: è della scuola italiana come delle nostre persone. Man mano che saliamo di età diventiamo meno disponibili a cambiare, meno malleabili, più rigidi.

Si direbbe: è più fortunato chi di voi lavora nella scuola delle prime fasce di età. Sta qui un aspetto importante: la formazione ha come sua vocazione quella di favorire, sollecitare, accompagnare i cambiamenti. La disponibilità a cambiare, a rimettersi in gioco, a vincere le resistenze è un tratto della maturità adulta e la colloco come un tratto della spiritualità dell'IDR, in quanto l'oggetto del suo insegnamento, la fede cristiana, ha nel suo centro l'invito alla conversione, alla migrazione, al pellegrinaggio. Qui si colloca anche il gusto per la verità, la ricerca continua, il non fermarsi mai alla comprensione che si è raggiunta. La capacità di cambiare e di contribuire a far cambiare la scuola sta nel cuore della spiritualità dell'IDR e può essere un suo contributo specifico.

Ho sottolineato tre dimensioni di questa spiritualità incarnata, perché considero che essa stia all'interno dell'esercizio stesso della professionalità di IDR, anche se può e deve essere sostenuta da momenti specifici di spiritualità. Così oso dire che tutto questo Corso è stato spirituale, proprio perché all'insegna dell'amore per l'insegnamento, della cura pedagogica e della disponibilità al cambiamento.

Quanto detto sulla spiritualità permette allora di operare un chiarimento importante. Abbiamo detto che l'IDR deve evitare di essere catechista a scuola, ma affermiamo allo stesso tempo non deve evitare di essere testimone della sua fede. E la testimonianza passa proprio da questa spiritualità radicata nel cuore stesso della sua professionalità.

---

3.  
La valenza  
umanizzante  
dell'IRC

Giungo quindi all'ultimo punto della mia rilettura, quello che mi sta più a cuore e che amo definire la vera posta in gioco dell'IRC: la sua valenza umanizzante all'interno della scuola italiana.

Mi riferisco alla credibilità ultima a livello culturale della proposta cristiana, a quella che possiamo definire la sua pertinenza culturale. All'inizio di questo Corso era già stata definita, attraverso quella frase del Concilio Vaticano II: "Cristo rivela pienamente l'uomo all'uomo e gli rende nota la sua altissima vocazione".

Cristo rivela pienamente l'uomo all'uomo. La credibilità dell'IRC nella scuola italiana sta nella sua capacità di mostrare la verità di questa affermazione, e quindi di mostrare il suo grande potenziale di umanizzazione. Riprendo qui quanto ho già avuto occasione di dire ai Direttori degli Uffici scuola nel loro Convegno di Taranto, nel mese di febbraio scorso.

Che la religione cattolica sia messa accanto ad altre competenze e saggezze umane, che gli IDR lavorino con altri non credenti, poco credenti o diversamente credenti non solo non costituisce

un handicap, ma una grande possibilità: la possibilità di lavorare con altre e altri all'unica cosa che conta, quella "di assicurare ad ognuno di poter essere veramente uomo".

In questo intento di umanizzazione della scuola, l'apporto dell'IRC è una grande risorsa. Un gruppo ha parlato di "riserva di umanità" propria dell'IRC.

Gli IDR nella loro laicità sanno, per la competenza che viene loro dal battesimo e dalla loro professione, quali forme e quali parole vanno dette negli ambienti formativi della scuola, quali alleanze vanno stabilite, quali collaborazioni vanno portate avanti, e anche quali aspetti disumanizzanti vanno denunciati.

La "via italiana", al di là dei suoi limiti, si presenta come una grande opportunità storica per la Chiesa italiana di farsi presente dentro la cultura per mostrare, testimoniare, proporre quanto il vangelo ha da dare in termini di umanità e di umanizzazione. Assumendo così la cultura, tramite la sua presenza collaborativa nella scuola, la proposta cristiana degli insegnanti di religione può salvare la cultura proprio nel momento stesso in cui si lascia da essa coinvolgere e interpellare.

Questo atteggiamento di presenza e amore per la cultura sarà anche la via che farà cambiare immagine nei riguardi degli insegnanti di religione e, tramite essi, della Chiesa. Allontanerà il sospetto che la Chiesa sospetti del mondo e della cultura e renderà la proposta cristiana culturalmente abitabile, vale a dire non solo possibile, ma anche desiderabile.

Quanto sto dicendo permette anche di intuire che, in fin dei conti, la verità cristiana coincide con la sua bellezza. La verifica della sua verità sta nella sua bellezza, nel fatto che rende belli coloro che la accostano e la fanno propria. Questo Corso si è svolto ad Assisi. Ieri sera abbiamo fatto un bagno nella bellezza, nell'armonia delle cose, nell'arte. Non va perso il messaggio che viene dall'aver fatto questo Corso sulla "valutazione" dentro un luogo bello, che ha reso bella la persona di Francesco e dopo di lei un numero incalcolabile di altre (formandole a immagine del Figlio fatto uomo). È l'invito a vivere la verità cristiana nella sua bellezza, a sperimentarla e proporla come una verità che rende più umani, e quindi più belli.

Allora, uscendo dal mio ruolo, faccio una provocazione. E se fosse proprio la bellezza il criterio ultimo della "valutazione" dell'IRC nella scuola? Quanto sono diventati belli questi ragazzi, attraverso il loro essere diventati più intelligenti e più abili? Quanto è diventata più bella la loro persona e quanto è diventata più bella la nostra di insegnanti nell'insegnare religione cattolica? Valutazione e autovalutazione, dunque, nei termini della bellezza, cioè di quell'umanità che ha nel Figlio di Dio fatto uomo il suo riferimento e la sua risorsa definitiva.



La conclusione potrebbe essere considerata come un compito per casa, ed è questa: contribuire a fare del proprio insegnamento un permanente “laboratorium”. Nella mia ignoranza, seduto al tavolo del bar, ho chiesto alla Dott.ssa Giuliana Boscarino da dove mai venisse questa trasformazione da laboratorio a laboratorium e che senso avesse. Mi ha spiegato che è nata dentro il loro gruppo di lavoro: stavano constatando che la formazione data a scuola è ancora in gran parte un “auditorium” e così si sono dati come consegna di farla diventare un “laboratorium”, preferendo il termine latino a quello italiano per contrapposizione a auditorium e per evitare che il termine venga associato a un luogo fisico dove si fanno delle sperimentazioni o si produce qualcosa. Avete detto che la tendenza della scuola italiana è ancora in gran parte quella di essere un auditorium degli alunni e quindi un parlatorium degli insegnanti.

Qui finisco la mia osservazione: mi pare di poter dire che questo Corso ha tentato di essere un laboratorium, non sempre con le misure giuste, ma tendenzialmente un laboratorium. L’invito è di continuare in questo stile, rendendo il proprio insegnamento un laboratorium per sé e per gli alunni, contribuendo per quanto possibile a far sì che i rapporti tra docenti e i loro tempi di incontro e di programmazione diventino laboratorium, e trasmettendo agli altri IDR la stessa attitudine a mettersi in gioco, tentare e verificare, collaborare, promuovere formazione.

Buon laboratorium a tutti.



# Slide di presentazione Rilettura del Corso

Fr. ENZO BIEMMI - Direttore ISSR "S. Pietro Martire" di Verona



## Rilettura del corso per insegnanti di religione

Premessa

- 1. I due registri della formazione di un Idr*
- 2. Una spiritualità per l'insegnante di religione?*
- 3. La valenza umanizzante dell'IRC*

*Conclusione: invito a stare in laboratorio*



## *Premessa*

- **un servizio di rilettura del corso**
- **nell'ottica della competenza a formare Idr**
- **alla passione formativa**

## **1. I due registri della formazione di un Idr**

### **2.1 Le ali: un tesoro da comunicare**

- lo stupore di questo tesoro
- la legittimità e specificità dell'IRC

### **2.2 Le gambe: la pedagogia e la didattica**

- La mediazione pedagogica
- la *valutazione*

## **2. Una spiritualità per l'insegnante di religione?**

**- una spiritualità nel cuore della professionalità**

**- tre dimensioni della spiritualità di un idR**

- a) il gusto per l'oggetto del proprio insegnamento
- b) La cura per la pedagogia
- c) la disponibilità al cambiamento

**- catechista no, testimone sì**

### ***3. La valenza umanizzante dell'IRC***

- **"Cristo rivela pienamente l'uomo all'uomo"**
- **L'IRC come prova della verità di questa affermazione**
- **una verità che coincide con la sua bellezza**

***Invito***

***a stare***

***in laboratorio***



# iflessioni conclusive

Mons. GIOSUÈ TOSONI

Responsabile del Servizio Nazionale IRC della CEI

Dopo aver accompagnato i corsisti lungo tutti i tre giorni di permanenza ad Assisi, nella confortevole “Domus pacis”, aver sentito le relazioni, seguito il lavoro di gruppo, colto le conclusioni di fr. Enzo Biemmi, rimane solo di salutarci e dirci “arrivederci” per la prossima tappa. Ormai abbiamo preso confidenza con tutto il percorso per “Progettare l’IRC” dentro la scuola della riforma, in particolare per il primo ciclo scolastico (il secondo è ancora da individuare nei suoi lineamenti più precisi, in particolare per la confluenza dei due percorsi dell’istruzione e della formazione professionale). Si tratta ora di addestrarci in tutti i passaggi, soprattutto di essere in grado di proporre e di focalizzare l’iter delle Unità di apprendimento per tutto il Corso di un anno scolastico sulla base di coerenti Obiettivi formativi.

Abbiamo anticipato, con alcuni interventi preliminari, il *Libro guida degli Obiettivi specifici di apprendimento dell’IRC*, in particolare per quanto riguarda gli approfondimenti teologici, il dialogo interreligioso e l’attività interdisciplinare. Di seguito è stata prospettata l’esigenza di una valutazione a 360 gradi, comprensiva dell’autovalutazione, capitolo questo assai importante che ha particolarmente interessato tutti i corsisti. Abbiamo anche discusso sul ruolo di “Formatori dei formatori”, quest’anno con un contributo specifico perché l’identità dei partecipanti al Corso venisse salvaguardata e con essa tutto il lavoro di aggiornamento proposto a livello sia nazionale che regionale e diocesano. Piano piano la macchina della formazione dei Formatori dei formatori è partita, anche la valorizzazione di questo ruolo comincia a prendere consistenza. C’è comunque molta strada da fare ancora. Si colloca dentro questa preoccupazione sia il forum-CEI moderato da p. Matteo Giuliani e la tre giorni di fine giugno 2006 che il Master universitario in “Pedagogia religiosa” gestito in collaborazione con l’Università Pontificia Salesiana, proprio per una formazione più puntuale e completa dei Formatori dei formatori. Senza questi “intermediari” difficilmente l’iter dell’“aggiornamento in servizio” può esprimersi nella necessaria qualità richiesta e in una giusta e riconosciuta autonomia.

Abbiamo fatto una bella esperienza di comunità, riunita per un momento formativo “senza confini”, inteso in senso globale e quindi anche spirituale. Il posto scelto ha dato il suo contributo. Assisi è un luogo che parla da sé, soprattutto a chi si è assunto il

compito di educatore in una società come la nostra, per certi aspetti ben più preoccupante della società del tempo di Francesco. C'è bisogno di persone attente al mondo dei bambini e dei giovani ed animate da una proficua competenza professionale, per la quale un ruolo determinante viene giocato dalla testimonianza personale di vita. Le parole contano per quello che contano. Il di più, oggi più che mai indispensabile, è rappresentato dal volto: di chi sta vicino ad ascoltare, sa promuovere un dibattito ed una ricerca critica, favorisce la lettura del presente e sostiene il confronto con il passato, opera in vista di una progettualità personale e sociale veramente qualificate, ha a cuore la sorprendente dignità di ogni uomo, ricca di mistero profondo, una "grazia" che viene da Dio e porta a Dio, per i cristiani impressa sul volto di Gesù di Nazaret (ancora Assisi e il suo fascino).

Torniamo a casa quindi con rinnovato entusiasmo per continuare il nostro lavoro nelle aule scolastiche, non soli ma confortati dall'amicizia di tante persone, incoraggiati ad approfondire tematiche e metodi diversi per essere efficaci nell'IRC ed aiutare altri ad esserlo. L'anno prossimo ci troveremo per proseguire il nostro cammino, con un'accentuazione sulla modalità di ideare e costruire gli Obiettivi formativi, un passaggio decisivo per un IRC effettivamente dentro la scuola e a beneficio della crescita umana degli alunni. Ci troveremo anche a riflettere su alcune tematiche di attualità, per il nostro tempo e per la nostra testimonianza di fede a scuola, in famiglia e nella comunità ecclesiale. Non siamo innanzitutto metodo da affinare ma volti da incontrare e da donare.

Un grazie a tutti i partecipanti e a coloro che, a titolo diverso, si sono prodigati per il buon andamento del Corso di Assisi. Sono tanti, non vogliamo trascurare nessuno: dai relatori ai conduttori di gruppo, ai moderatori dei singoli giorni, a Paola per la preghiera, agli amici del Servizio per la loro puntualità e competenza, ad Irene Gatti e a tutto il Miur per la collaborazione espressa, a don Corrado e alla regione Umbria, ancora ad Assisi.

Si poteva fare meglio, certamente. Ci dispiace per gli assenti, Mons. Giulio Brambilla e don Cesare Bissoli, comunque ben rimpiazzati. Se qualche cosa non è andato per il meglio, vi chiediamo perdono. In questo modo siamo ancora più impegnati a continuare con rinnovata lena con tutta l'èquipe il lavoro a beneficio dell'aggiornamento degli "Insegnanti di religione" per il prossimo anno.





# Documenti

---

- **Progettare l'IRC nel primo ciclo scolastico**  
Slide di presentazione
- **Materiali di riflessione per la preghiera**





# Progettare l'IRC nel primo ciclo scolastico

P. MATTEO GIULIANI - Docente di pastorale catechistica e di Didattica della religione presso l'ISSR di Trento

1.  
Aspetti educativi  
e didattici  
della scuola  
che si rinnova<sup>77</sup>

La proposta qui delineata è frutto di un lungo lavoro attento a tradurre in pratica educativo-didattica coerente ai testi della riforma, e nel contempo corrispondente alla specificità dell'IRC, per un IRC a tutti gli effetti dentro la scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado (primo ciclo scolastico). Il progetto è stato presentato ad alcuni IDR "formatori dei formatori", e con essi confrontato, in una prima parte al Corso nazionale di Roma (ottobre 2004) e per l'altra al Corso nazionale di Assisi (novembre 2005), promossi dal Servizio nazionale per l'IRC della Conferenza Episcopale Italiana (CEI) in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur).

Vengono qui riportati, in maniera sintetica, i passaggi più rilevanti di tale progetto, con l'aggiunta di alcuni schemi riassuntivi, nel rispetto quindi della finalità di questo "Libro guida". Alla fine del capitolo alleghiamo alcune schemi che possono risultare opportuni anche per una comprensione migliore del testo stesso, ai quali rimandiamo volta per volta con un riferimento esplicito.

## 1.1. Il quadro normativo, sociale e culturale della riforma

L'IDR che vuole approfondire e adeguare la propria competenza progettuale educativo-didattica deve anzitutto considerare e collocarsi nel contesto culturale e legislativo in cui la riforma ha preso volto. Il quadro dentro il quale sono sviluppati i profili della Scuola rinnovata è costituito dalle scelte e leggi nazionali che rendono sempre più concreta l'autonomia delle varie istituzioni e dalla affermazione di alcuni principi costituzionali ispiratori di tutto il progetto di riforma.

### 1.1.1 L'autonomia

Le tappe verso l'allargamento dell'autonomia a vari livelli e la legislazione sul federalismo amministrativo incidono via via sempre più sulla natura e sulla vita della scuola. L'autonomia lascia al po-

<sup>77</sup> Cf seconda parte, cap.1

tere centrale solo funzioni di indirizzo superando il centralismo abituale della scuola italiana e mette la scuola nella situazione di darsi una fisionomia differenziata e di aprirsi ad una rete di relazioni orizzontali e verticali che si sviluppano sul territorio e tra istituzioni. Siamo in un periodo di transizione in cui alcune scelte sono già codificate, altre sono in elaborazione.

Ecco alcuni dei principali documenti relativi all'autonomia e a cui la riforma della Scuola è debitrice:

**Legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 21.**

Istituisce l'autonomia delle istituzioni scolastiche a livello di riorganizzazione dell'intero sistema formativo (1); di autonomia organizzativa (8) e di autonomia didattica (9).

**Regolamento: Autonomia delle istituzioni scolastiche, DPR 275/99.**

Tra il resto vi si afferma:

– art. 3, 1: Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

– art. 8, 1: Il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
- f) gli standard relativi alla qualità del servizio;
- g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi;
- h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali.

– art. 13: obiettivi specifici di apprendimento.

(cfr. anche D. lgs. n. 3000/1999 sulla riforma dell'Amministrazione della Pubblica Istruzione; e D. lgs. n. 112/1998 che attribuisce nuove funzioni a Regioni, Province e Comuni).

**Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3: Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione (Cfr. anche Legge 5 giugno 2003, n. 131: Disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3).**

Con l'art. 3 è attribuita potestà legislativa esclusiva dello Stato e potestà legislativa concorrente delle Regioni

### *1.1.2 Principi costituzionali*

Per capire la riforma vanno presi in considerazione una serie di principi costituzionali che ispirano e indicano le caratteristiche del nuovo modello di sistema educativo nazionale e fungono da idee guida fondamentali per tutto l'impianto.

La riforma si ispira ai principi di sussidiarietà, equità, solidarietà e responsabilità.

Per il *principio di sussidiarietà* (art. 114, 118 della Costituzione) ciò che è vicino al ragazzo (famiglia, docente, scuola, territorio, mondo del lavoro, ...) ha il ruolo e il compito delle scelte concrete che tengono conto di situazioni ed obiettivi reali, mentre all'ente più lontano (Stato, Regione, ...) si attribuiscono linee direttive generali.

Per il *principio di equità* (art. 117 della Costituzione 2001) e contro la possibilità della frantumazione del sistema educativo, si deve far in modo che ogni alunno abbia le opportunità educative e didattiche che gli permettono di collocarsi adeguatamente nella vita.

Per il *principio di solidarietà* (art. 119 della Costituzione) la Scuola dovrà fare attenzione al recupero di apprendimenti valorizzando aiuti e sostegni istituzionali.

L'ultimo principio a cui la Scuola si richiama è quello di *responsabilità*; prevede che nel sistema ogni persona, istituzione ed ente debbano sentirsi soggetti responsabili di compiti specifici e delle scelte che sono rese possibili dagli spazi di libertà offerti.

## **1.2. I documenti della riforma**

La riforma del Sistema educativo di istruzione e formazione è introdotta in Italia da un insieme di Leggi e Decreti a cui fanno seguito una serie di Documenti che ne precisano le caratteristiche e ne accompagnano l'attuazione.

### *1.2.1 La Legge 28 marzo 2003, n. 53*

L'impianto pedagogico della riforma è ritrovabile oggi nella Legge 53/03. Ci limitiamo qui a riportare l'introduzione, che precisa

le finalità del sistema “nella crescita e nella valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione” (art,1,1).

### 1.2.2 Documenti attuativi: *Profilo e Indicazioni*

La riforma, in parallelo alla Legge, si è espressa in una serie di Documenti nazionali e precisamente nel *Profilo educativo, culturale e professionale* (PECUP) e nelle *Indicazioni nazionali* corrispondenti ai livelli scolastici.

Il *Profilo* relativo al primo ciclo definisce le competenze del quattordicenne cioè ciò che dovrebbe sapere e saper fare, le conoscenze e le abilità che dovrebbe aver fatto proprie valorizzando le sue capacità per essere la persona e il cittadino di domani che è lecito attendersi da lui. Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella Scuola Primaria, e alle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado* esplicitano i livelli essenziali di prestazione che tutte le istituzioni scolastiche sono tenute ad assicurare a tutti i cittadini. Vi sono presentate, tra l’altro, riflessioni relative all’identità del grado scolastico, gli *Obiettivi generali del processo formativo* (OGPF), gli *Obiettivi specifici di apprendimento* (OSA) per ogni tappa scolastica distribuiti per discipline e relativi alla Convivenza Civile, orientamenti per passare dagli Obiettivi specifici di apprendimento alle *Unità di Apprendimento* (UA), criteri per compilare il *Portfolio* (una panoramica generale viene sintetizzata nello schema 1).

## 1.3. La dimensione educativa della scuola e la sua progettazione<sup>78</sup>

### 1.3.1 I Documenti espressivi intenzionalità educativa

a) In primo piano va considerato il *Profilo*. Sintetizza in *sette le competenze* dell’alunno al termine del primo ciclo: esprimere un personale modo di vedere e proporlo agli altri; interagire con l’ambiente naturale e sociale che lo circonda, e influenzarlo positivamente; risolvere i problemi che di volta in volta incontra; riflettere su se stesso e gestire il proprio progetto di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre; comprendere per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali; maturare il senso del bello; conferire senso alla vita. Si tratta di traguardi da maturare negli ambiti della Identità (costituita dalle dimensioni della conoscenza di

<sup>78</sup> Cf. seconda parte, capitolo 4

sé, della relazione con gli altri e dell'orientamento), degli Strumenti culturali da acquisire (conoscenze e abilità in funzione della crescita personale) e della Convivenza civile (delineamento della persona che vive civilmente con gli altri).

b) Sono “competenze” che vanno mediate a partire dagli OGPF, formulati per ogni grado di Scuola come orientamenti educativi sovradisciplinari che danno unitarietà a tutto il servizio della Scuola, all'apporto della famiglia e della società. Nelle *Indicazioni nazionali* per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado sono espressi in una serie di titoli di paragrafo:

Per la scuola Primaria: valorizzare l'esperienza del fanciullo; la corporeità come valore; esplicitare le idee e i valori presenti nell'esperienza; dal mondo delle categorie empiriche al mondo delle categorie formali; dalle idee alla vita: il confronto interpersonale; le diversità delle persone e delle culture come ricchezza; praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale.

Per la Scuola secondaria di 1° grado si parla di: scuola dell'educazione integrale della persona; scuola che colloca nel mondo; scuola orientativa; scuola dell'identità; scuola della motivazione e del significato; scuola della prevenzione dei disagi e recupero svantaggi; scuola della relazione educativa.

Tutta questa serie di apporti trova buona sintesi nelle finalità espresse nella Legge 53/2003, all'articolo 1, 1: “favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana”. L'allievo è posto al centro di ogni proposta educativa e didattica che ha sempre come fine la crescita della sua persona.

### 1.3.2 *Gli orientamenti educativi della scuola*

#### a - Il piano dell'offerta formativa

Come procedere per elaborare linee educative adeguate ai gradi di scuola, alle tappe scolastiche e alle classi, ai raggruppamenti e agli alunni? Nella progettazione educativa si possono seguire o la strada deduttiva che parte dai principi e li traduce in linee adatte alle situazioni reali, oppure si può partire da queste ultime per confrontarsi con gli ideali e individuare i gradini che ci si attende i ragazzi debbano raggiungere. In ogni maniera sono due i poli che vanno indagati, quello della proposta educativa nazionale e quello dei bisogni reali, dei problemi e dei compiti intravisti, e questo non una volta per sempre, ma con una costante azione riflessiva che va tenuta viva e sviluppata nel Corso del tempo. Ciò richiede un momento diagnostico e interpretativo relativo alla situazione dei ragazzi, e un orientarsi sui passi che servono per muoversi verso le competenze dichiarate.

Questa serie di riflessioni, che coniugano il piano dei bisogni espressi anche dalle famiglie e quello delle proposte, confluisce generalmente nel Piano dell'Offerta formativa (POF) dove appariranno richiami a bisogni e compiti che caratterizzano il mondo degli alunni, e campi di competenze da acquisire da parte loro. Il Pof è «il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche» (art. 3 del Dpr. 275/99). Tenendo conto del *PECUP* e delle *Indicazioni Nazionali* ed anche della realtà territoriale e degli allievi, traccia le linee di indirizzo e precisa le condizioni che si devono aver presenti per redigere i *Piani di Studio personalizzati* (PSP).

La funzione principale di questo Documento è quella di armonizzare il nazionale e il locale, i bisogni educativi delle famiglie e del territorio, le offerte formative che ogni studente può adoperare per la propria crescita, le risorse presenti sul territorio e l'apporto di Enti territoriali e di altre istituzioni scolastiche ai fini della Scuola.

#### b - Motivo educativo conduttore

Dopo aver realizzato insieme con i colleghi il lavoro di cui sopra, relativo al grado scolastico in cui si opera, appare necessario proseguire nella precisazione degli orientamenti educativi, formulando una o più attenzioni o priorità educative adeguate ad un livello o tappa scolastica annuale e alle singole classi o raggruppamenti. La formulazione degli orientamenti educativi annuali la possiamo chiamare "Motivo educativo conduttore", attribuendogli il ruolo di criterio ispiratore, assieme ad altri, della scelta e della elaborazione di insiemi di Unità di apprendimento (UA), ritenendolo in grado di favorire unitarietà di progetto nel singolo anno scolastico e adeguata differenziazione tra gli anni (schema 2). Orienta in questa direzione l'unitarietà del sapere e della persona (principio ologrammatico) che spinge ad uno sviluppo coordinato e progressivo degli apprendimenti.

Per evitare il rischio di cadere nel frammento rispetto al tutto dell'educazione, bisogna considerare il Motivo educativo semplicemente come una scelta prioritaria, come un'accentuazione strettamente unita a tutte le altre e a tutto il progetto educativo (non si possono separare le dimensioni della persona, la sua relazionalità, dal progetto di vita, dall'orientamento al futuro, ecc.). Può assumere la forma di un'espressione sintetica che richiama un aspetto particolare del compito educativo, un traguardo verso cui puntare l'attenzione che ha anche lo scopo di dare unitarietà all'attività annuale e qualificare ogni anno della proposta didattica attorno ad una categoria educativa ritenuta importante dalla Scuola e dai suoi

documenti esterni e interni. Il motivo educativo annuale può essere uno o più di uno, ed entrare in gioco con diversa considerazione e spessore durante l'anno. Il Motivo educativo conduttore serve infatti a collegare il piano dei principi e dei valori con la concretezza di un livello scolastico, con un dato gruppo-classe, con precisi alunni proiettati verso la maturità umana e culturale, anche se va assunto con flessibilità e non va considerato come scelta esclusiva; serve a lavorare sempre in riferimento alle competenze attese e presentate nel Profilo.

È compito degli insegnanti di religione, poi, far arrivare le scelte educative del Motivo educativo conduttore in tutti i passaggi della riflessione educativo-didattica, nelle azioni d'aula e nei rapporti interpersonali.

#### **1.4. Le categorie pedagogiche: loro significato e rapporto**

Nella riforma si utilizzano varie categorie che qui vogliamo appena richiamare (schema 3). Le categorie *conoscenze* (abbracciano ambiti di sapere, concetti, principi, regole, ...) e *abilità* (riguardano il saper fare, il come fare per raggiungere un ambito del sapere, e come rispondere a problemi, ...) (schema 3a). Queste due categorie vanno associate a quelle di *capacità* e di *competenza* per avere il quadro completo dei termini utilizzati nella proposta pedagogica della riforma. Le *capacità* sono potenzialità o propensioni dell'essere umano a fare, pensare e agire in un certo modo, non ancora trasformata in realtà. Sono i talenti di cui ogni persona dispone e che nella vita si possono sviluppare e consolidare. Riguarda ciò che una persona *può* fare, pensare e agire. Non sono mai statiche, ma sempre dinamiche, in evoluzione, da considerare sempre connesse tra di loro e tali da coinvolgere sempre tutto ciò che siamo e che possiamo essere, la persona nella sua unitarietà (schema 3 b). Le *competenze* indicano quello che siamo veramente in grado di fare, pensare e agire di fronte ai problemi e alle situazioni da affrontare nella vita. Si manifestano nella esecuzione di compiti e nella soluzioni di problemi dove è chiamata in causa la totalità della persona con le sue conoscenze e abilità, con i suoi valori e motivazioni, con la sua creatività. Nella riforma si parla di soggetto competente più che di competenza, con questa definizione: "Un soggetto è riconosciuto competente quando, mobilitando tutte le sue capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose, e, soprattutto, amplificandole e ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita" (schema 3 c).

Le *conoscenze* sono il sapere che una società vuole trasmettere alle nuove generazioni. Vengono acquisite tramite la trasmissione del sapere accumulato dall'umanità, mediante esperienza diretta e attività creativa della mente. Le *abilità* corrispondono al saper fare bene qualcosa: sono un sapere perché è con una data procedura che si ottengono determinati risultati; sono un fare di cui si sanno le ragioni, le procedure, gli scopi e i risultati. Vengono acquisite tramite apprendimento e sono consolidate dall'esercizio consapevole.

La riforma si esprime anche così: le capacità sono la Natura; su di essa arriva l'apporto della Cultura (conoscenze e abilità proposte dalla Scuola e dall'ambiente), per favorire la Vita di qualità (competenze). Capacità e competenze si collocano sull'asse della formazione e dell'educazione, mentre, conoscenze e abilità vanno a costituire l'asse dell'istruzione e della didattica specifico compito della Scuola.

## 2.1 Gli obiettivi specifici di apprendimento di IRC

Come per ogni altra disciplina e per i vari ambiti della Convivenza civile, anche gli OSA dell'IRC sono stati formulati in base ai seguenti criteri e caratteristiche: hanno lo scopo di indicare il livello essenziale di prestazione del servizio per favorire le competenze degli allievi e garantire l'unità del sistema formativo; riflettono l'ordine epistemologico e quindi disegnano la mappa culturale del docente della disciplina; obbediscono al principio della sintesi e dell'ologramma così che lo stile è sintetico e ciascun obiettivo è aperto, rimanda ed è completato dagli altri e dalle altre discipline; sostengono la gradualità didattica che dà, nelle tappe scolastiche più basse, maggior importanza a categorie dell'esperienza del fanciullo e del ragazzo e solo successivamente passa a quadri disciplinari e a conoscenza organizzata; e sostengono la progressività ciclica che fa riapparire gli argomenti ma in relazione a diversi livelli di capacità degli alunni; sono espressi in modo elencativo come conoscenze (sapere) e abilità (saper fare) (schema 4 a).

### 2.1.1 Le conoscenze

Negli OSA di IRC del primo ciclo sono state tenute presenti, sia nelle conoscenze che nelle abilità, una serie di dimensioni.

La *dimensione biblico-teologica* è espressa in particolare in questi aspetti:

- Dio e il suo agire con l'uomo: rivelazione nella storia, soggetto dell'alleanza e di chiamate, garanzia di vita;
- Gesù Cristo: identità storica, Figlio di Dio incarnato, Salvatore, Via, Verità e Vita; figura storica, rapporto con il bisogno di salvezza e il progetto di vita dell'uomo;



- La Chiesa e l'opera dello Spirito Santo: sacramento dell'incontro con Cristo, comunità articolata, missione, volto attuale concreto;
- La responsabilità morale del cristiano: decalogo, comandamento dell'amore, beatitudini, relazione con Dio, con gli altri, convivenza nella diversità, giustizia e pace, salvaguardia del creato;
- Bibbia: aspetti storici, letterari, interpretazione, effetti nel tempo; primo approccio alle Lettere di Paolo.

C'è la *dimensione inculturazione* o l'indicazione di vari riferimenti attribuibili alla inculturazione della fede e dell'esperienza cristiana. Negli OSA della Scuola primaria si fa riferimento alla presenza di "segni religiosi" ambientali e universali, alle espressioni di religiosità, all'arte e agli artisti, alla società. Nella formulazione degli OSA per la Secondaria di primo grado si considerano la Bibbia come documento storico-culturale, l'arte e la cultura in Italia e in Europa, la storia medievale e moderna, la storia dell'Europa e del mondo, la letteratura e l'arte.

C'è la *dimensione contestualizzazione* o la messa a confronto dei dati biblico-teologici con la realtà culturale attuale. A volte sono messi in dialogo con elementi e problemi della situazione culturale generale, altre volte ancora messi di fronte ad aspetti attuali del pluralismo religioso (religiosità e religioni). Negli OSA della Secondaria di primo grado si parla in particolare dello spazio della scienza, del pluralismo religioso, della cultura attuale e dell'arte contemporanea, dei problemi della società d'oggi, dei comportamenti e aspetti della cultura attuale, del confronto tra modelli di spiegazione della realtà.

C'è infine la *dimensione mistero della vita* o incontro con i problemi esistenziali della persona umana, quelli che mettono l'uomo in ricerca e in relazione al mistero e al senso religioso della vita. È il caso degli OSA della Scuola Primaria dove si parla delle "attese di perdono e di pace, di giustizia e di vita eterna", del problema dell'"origine del mondo e dell'uomo", delle "domande di senso dell'uomo" e del "personale progetto di vita" che abbraccia anche il problema di un significato della vita. Negli OSA della Secondaria di primo grado si parla della "ricerca umana", del riferimento ai "bisogni e alle attese dell'uomo", si presenta un Gesù "per l'umanità", si dà spazio all'esperienza umana della "vita e morte", si indicano "rapporti umani, affettività e sessualità" come esperienze importanti, si presentano ancora i problemi della società di oggi, senza altre precisazioni (schema 4 b).

### 2.1.2. Le abilità

Ci limitiamo qui a segnalare i tipi o le categorie di abilità a cui si è fatto riferimento esplicito negli OSA dell'IRC:

- percepire segni, scoprire (abilità euristica)
- sapere, comprendere il significato e connessioni (abilità conoscitiva e interpretativa)

- esprimere con linguaggio simbolico, presentare, spiegare, ricostruire, elaborare, documentare (abilità espressiva)
- utilizzare metodi e informazioni (abilità metodologica)
- confrontare criticamente (abilità valutativa)

Si tratta di abilità disciplinari pensate in costante confronto con tutto il progetto di riforma, che non intendono per altro chiudere il cerchio all'insegnante: la scuola esige sempre una contemporanea attenzione ad altre abilità non esplicitate come quelle relazionali, metodologiche, etiche, ed altre ancora.

### **2.1.3. Rapporto dell'IRC con gli OSA delle discipline e della Convivenza civile**

Il rapporto con le altre discipline risulta evidente quando si considerano obiettivi relativi alla comprensione di un testo, alla presentazione di un proprio elaborato, alla presa di parola su un tema, a tematiche antropologiche e sociali, si sviluppano attenzioni a precisi periodi storici, a lettura e comprensione delle opere d'arte, ecc. La Convivenza civile e quindi gli OSA relativi all'educazione alimentare, stradale, ambientale, alla salute, alla cittadinanza, dell'affettività, non sono da pensare come una disciplina accanto alle altre ma come una meta di tutta l'attività scolastica tesa all'educazione integrale del cittadino, riguardante anzitutto quindi il progetto educativo della Scuola, e di conseguenza passaggi significativi dell'IRC.

## **2.2. Dagli obiettivi specifici di apprendimento ai piani di studio personalizzati**

Come elaborare le Unità di Apprendimento, singole (UA) ed insiemi (IUA), che si traducano in Piani di studio personalizzati (PSP)? Ecco la domanda a cui si vuole contribuire a rispondere in questa riflessione di carattere operativo, con i limiti dovuti ad una necessaria sinteticità.

### **2.2.1 Il processo di elaborazione dell'Unità di Apprendimento**

L'UA è l'unità di base dell'attività di apprendimento/insegnamento, un segmento di attività scolastica che cura conoscenze e abilità affinché l'alunno viva il suo processo di crescita, sviluppi le sue capacità verso le competenze di merito. È frutto di un processo articolato in tre fasi fondamentali: 1) *preattiva* o ideativo-progettuale; 2) *attiva* o della mediazione didattica; 3) *postattiva* o dell'accertamento e della documentazione degli esiti.

Il *momento di ideazione* si limita alla precisazione di un percorso formativo a grandi linee, focalizza l'intenzione formativa e didattica formulando un Obiettivo Formativo (OF). È essenziale la formulazione di un OF o più, che non sono che un nucleo di cono-

scenze e abilità da perseguire, da considerare come mezzi in vista del traguardo di una persona competente (di qui il loro valore e attributo formativo). Pure importante è l'articolazione ipotetica del processo di insegnamento/apprendimento in fasi di lavoro che assumeranno via via concretezza di azione d'aula.

Fase di *sviluppo* o di *mediazione didattica*. La sua funzione è quella di aiutare gli alunni con scelte di contenuto, opportuni mediatori didattici, scelte di tempo, luogo, ecc. a dare volto concreto al cammino di apprendimento, proponendo e lavorando di fatto sulle conoscenze e le abilità necessarie.

Il momento di *accertamento e documentazione degli esiti* del processo di apprendimento. Riguarderà sia l'accertamento del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite come pure la verifica della competenza attesa tramite un Compito unitario di apprendimento. Alla raccolta delle informazioni sull'apprendimento fa seguito la documentazione da selezionare per il *Portfolio* e da collocare poi nel PSP (schema 5).

### **2.2.2 Procedura per elaborare UA in vista di Piani di Studio Personalizzati (PSP)**

Sono tante le variabili da considerare e le scelte didattiche da formulare: bisogna tener conto delle decisioni educative espresse (motivo educativo conduttore), degli OSA di IRC e delle altre discipline, delle esperienze e dei problemi dei ragazzi, quindi di tutto il percorso che va dalle loro capacità, attraverso le conoscenze e abilità, alle competenze (schema 6 a b c).

#### **a - Governare la complessità dei fattori**

L'insegnante ha bisogno di indicazioni operative per individuare e formulare i passi che lo porteranno alla stesura di un abbozzo di UA da realizzare con la flessibilità richiesta dalle situazioni reali. In concreto serve uno strumento per controllare processi decisionali avendo a che fare con più dimensioni e variabili e volendo correlarle e considerarne la sequenza all'insegna di un processo solo in parte lineare ma obbligatoriamente circolare.

Come primo passo si riprende il/i Motivo/i educativo/i conduttore/i. Segue può il confronto con gli OSA, per assumere come punto di riferimento quelli che si ritengono offrire contributi alla mèta educativa scelta per l'anno specifico e dare luogo ad un processo di apprendimento adatto a quegli alunni e attento agli specifici nodi disciplinari<sup>79</sup>. A questo punto sono due i percorsi possibili:

<sup>79</sup> È necessario uno studio preliminare de gli OSA, un passaggio obbligato per l'Insegnante. Lo aiuta ad evidenziare la ricchezza di ogni loro formulazione, chiara-

si può partire da un dato teologico e/o dalle espressioni di una fede inculturata nel tempo, si possono fare delle scelte di massima, per poi mettere in luce le esperienze umane e i problemi a cui quei dati teologici sono in relazione. Spesso però sarà preferibile fare il percorso inverso e cioè lasciarsi ispirare dagli accenni e dai riferimenti contenuti negli OSA per quanto riguarda le esperienze di vita e i grandi problemi che segnano il contesto socio-culturale, enucleare prima l'esperienza umana che caratterizza il mondo dei bambini e dei ragazzi importante per la comprensione della funzione della religione, e poi confrontarsi con gli elementi biblico-teologici e della inculturazione della fede presenti negli OSA. Questa duplice possibilità lascia intendere che in ogni caso è utile procedere secondo modalità circolare, piuttosto che nella logica di una sequenza lineare.

Nell'insieme i passi precisati rendono meglio praticabile l'incontro e l'equilibrio tra due forme di intenzionalità della scuola, quella educativa e quella didattica, quella della formazione e crescita della persona e quella volta a far acquisire oggetti culturali significativi per la vita, in vista di competenze.

## **b - La formulazione di un Obiettivo Formativo**

L'insegnante che ha messo in rapporto tra di loro, in riferimento agli OSA, esperienza di vita degli alunni, elementi del contesto socio-culturale e un Motivo educativo conduttore, è nella situazione di poter formulare uno o più Obiettivi Formativi tali da reggere e comprendere il lavoro di insegnamento/apprendimento che ha di mira il raggiungimento di una competenza.

Gli OOFF sono brevi formulazioni articolate che esprimono traguardi entro i quali sarà recepita ed espressa l'esperienza umana che si analizzerà insieme al dato della religione cattolica che si vorrà considerare. Si tratta di brevi formulazioni caratterizzate da un *verbo che indica una abilità* da apprendere e da un *oggetto culturale specifico* della disciplina o della Convivenza civile. La scelta degli OOFF, il cui rilievo didattico è di estrema importanza, è frutto del coniugare insieme conoscenze costitutive la disciplina ed esperienze degli alunni con linee importanti del progetto educativo della scuola e del suo compito formativo.

È compito di chi partecipa direttamente e in situazione alla crescita degli alunni formulare gli OOFF, definibili anche come compiti di apprendimento unitario e nello stesso tempo articolato ed organico, adatti e significativi per i ragazzi, cioè da loro percepibili

mente sintetica o germinativa come si preferisce chiamarla. Ciascun OSA rimanda infatti a quadri di concetti, a regole, a principi e ad esperienze che l'Insegnante deve esplicitare. Utili a questo studio sugli Osa sono senz'altro gli altri capitoli di questo Libro guida.

come traguardi importanti per la loro maturazione personale, ispirati dalla “materia prima culturale” presentata ai docenti nelle formulazioni degli OSA e orientati da un progetto educativo che mira alla totalità della persona e della sua crescita. Gli OOFF evidenziano le capacità intellettuali che saranno sollecitate, ma non dimenticano anche quelle affettive, relazionali, espressive e morali, così che la riflessione che guida le UA sia sintesi di istruzione ed educazione, di apprendimento come acquisizione di conoscenza e come cambiamento e maturazione della persona (schema 7).

A titolo d'esempio ecco una formazione di OF che riguarda l'IRC per la terza classe della Scuola secondaria di primo grado: “*Gli alunni individuano le caratteristiche fondamentali di alcuni modelli di vita correnti; si esprimono criticamente confrontandole con i tratti del modello di vita di Gesù*”.

### **c - Gli Obiettivi Formativi di fase con standard di prestazione e il Compito di apprendimento**

Dopo aver formulato uno e due Obiettivi formativi che reggono e orientano le scelte relative ad una UA (possibile punto di partenza, anche se appena abbozzato), l'insegnante è chiamato ad altre decisioni: - la formulazione del *Compito di apprendimento* che evidenzia, possibilmente in modo unitario, conoscenze e abilità utili; - la definizione degli *Obiettivi formativi di fase*, con indicazione di relativo standard di apprendimento, e la elaborazione delle fasi di lavoro e corrispondenti mediazioni didattiche; - la verifica degli apprendimenti e valutazione di competenze. Incominciamo dalla definizione degli Obiettivi formativi di fase (schema 7 a).

#### **(1) Gli Obiettivi formativi di fase**

Si tratta di una sequenza di “Obiettivi” che mirano a coprire le varie fasi di lavoro in base a cui si sviluppa tutta l'UA. Non sono altro che l'articolazione, psicologicamente significativa, dell'OF, con la precisazione di conoscenze e abilità utilizzate, traguardi parziali per la realizzazione dell'Of in vista della competenza presa in considerazione. Nel decidere e formulare la sequenza l'insegnante tiene conto dei blocchi contenutistici della disciplina: antropologico, teologico (biblico, liturgico, testimonianze storiche), dialogico o del confronto con altre visioni e religioni. Riportiamo qui, quasi per visualizzare quanto appena detto, una serie di Obiettivi formativi di fase relativi all'esempio di OF sopra dichiarato per una terza classe della Scuola secondaria di primo grado:

*L'alunno individua i punti nodali che caratterizzano e differenziano alcuni modelli di vita presenti nella cultura attuale: il modello consumista, libertario, ...;*

*Rileva in alcune pagine evangeliche i valori fondamentali di Gesù e il modo di realizzarli: rispetto della persona, giustizia, pace; Interpreta alcune scene di vita di testimoni cristiani come imitazione di Gesù; Confronta aspetti della proposta cristiana con modelli di vita evidenziati nell'analisi della cultura attuale.*

## **(2) Il Compito di apprendimento**

È pensato in riferimento ad un prodotto scolastico del singolo alunno o del gruppo classe che dimostri l'avvenuta acquisizione delle conoscenze e abilità previste, come esito dell'attività di insegnamento/apprendimento. Si tratta, per essere più precisi, dell'attività che predisponga l'acquisizione negli allievi di una nuova competenza, sempre legata a problemi e compiti della vita.

A titolo di esempio ecco come si possono formulare i Compiti di apprendimento dell'IRC:

- *Tema dal titolo: Da grande vorrei...: opinioni a confronto e scelte*
- *Preparazione di una scheda di presentazione di un'opera d'arte pittorica sul Natale di Gesù*
- *Costruire una tabella di presentazione comparata delle indicazioni morali delle tre religioni rivelate*

Si riferisce ad un'attività concreta, significativa, che abbracci unitariamente le conoscenze e le abilità previste legate a situazioni di vita, almeno ipotizzate. Non è escluso che si possano pensare, accanto al Compito di apprendimento, altri momenti per l'eventuale verifica della validità del procedimento, per esempio uno più centrato sulle conoscenze e la loro struttura e l'altro più sulle abilità. La formulazione definitiva di un Compito di apprendimento ha luogo comunque quando l'insegnante è arrivato ad individuare e formulare con il gruppo classe la specifica Unità di Apprendimento.

## **(3) L'approfondimento cognitivo**

Considerando la complessità dell'IRC e, in particolare, le esigenze della correlazione tra dato teologico ed esperienza di vita, l'importanza di un lavoro interdisciplinare come anche il valore del far riferimento alle risorse religiose locali, viene ritenuto utile procedere alla formulazione e alla valorizzazione di una *matrice di approfondimento cognitivo* che espliciti tutti gli elementi che possono entrare in gioco, disciplinari e non, allargando così le possibilità di scelta e garantendo ricchezza di piste di lavoro per l'IDR (schema 9). Questo tipo di lavoro può essere pensato direttamente sugli OSA disciplinari.

Ecco, al proposito, la possibile articolazione di una matrice di approfondimento cognitivo:

La vita e le sue domande; i problemi che segnano la vita socio-culturale (dimensione antropologica e socio-culturale)	La religione cattolica (linguaggio biblico, teologico e magisteriale; linguaggio simbolico-celebrativo; linguaggio morale e testimoniale; il linguaggio della fede inculturata)
Riferimenti ad altre religioni e visioni di vita	
Riferimento ai contenuti OSA di altre discipline	Riferimento ai contenuti OSA della Convivenza civile
Dati e risorse locali	

### d - Passaggi disciplinari, fasi di lavoro e utilizzo dei mediatori

Siamo così entrati nell'aula, per la realizzazione dell'UA. Ci soffermiamo qui su tre sottolineature, di evidente ricaduta operativa pedagogico-didattica.

#### (1) Passaggi disciplinari.

L'UA si articola in passaggi o blocchi che vengono sviluppati in "fasi di lavoro". Nel caso dell'IRC normalmente si distinguono fra il blocco antropologico o esperienziale, quello teologico/storico e quello dialogico o del confronto (cfr. matrice di approfondimento cognitivo). Non si intende qui rispecchiare categoricamente l'ordine didattico.

Con il *passaggio antropologico* si dà spazio alla presentazione dell'esperienza diretta o indotta dell'alunno visto come persona dentro una serie di relazioni con coetanei e non, con l'ambiente e con il mondo (le aree esperienziali più analizzate sono: - Io, io-tu, noi; - Mondo, società, cultura; - Dimensione religiosa; - Esperienze di contatto con istituzioni religiose). In quest'ambito di analisi e di progettazione si innesta quindi il principio di correlazione e maturano interrogativi da porre alle scienze umane, alla teologia e al cristianesimo. Sono esperienze da analizzare e da tematizzare, facendole emergere spesso da vissuti quotidiani e semplici. È anche un passaggio con notevole valenza motivante, che quindi va preferibilmente realizzato con l'attiva partecipazione degli alunni e collocato all'inizio del lavoro didattico anche se sono legittime altre ipotesi di strutturazione dell'UA.

Con il *passaggio biblico-teologico* e anche *storico-culturale* si fa in modo che il cristianesimo nei termini propri della riflessione teologica della chiesa cattolica entri in gioco. È questo il momento in cui si fa riferimento alle fonti specifiche del cristianesimo e ci si abilita all'uso delle stesse così da comprendere i linguaggi biblico,

liturgico, magisteriale nelle loro formulazioni principali. È questo anche lo spazio in cui collocare la variabile storica dell'esperienza cristiana, l'evoluzione dei fenomeni e delle posizioni e l'inculturazione che la caratterizza.

Con il *passaggio del dialogo* si cerca di rendere apprezzabile la proposta cattolica nella sua specificità rispetto alla mentalità corrente espressa nell'ambiente, rispetto alle varie visioni del mondo, alle religioni e alle altre confessioni cristiane. Nella situazione di società multiculturale e di scuola per un'educazione interculturale è sempre più necessario dare spazio proprio alla lettura delle diversità anche nell'ambito delle conoscenze religiose.

## (2) Fasi di lavoro.

Le fasi di lavoro sono unità di tempo che comprendono le interazioni insegnante-alunni per realizzare, in base alla sequenza dell'attività progettata, i vari apprendimenti previsti, almeno in abbozzo. Il primo passo che porta alla individuazione delle fasi di lavoro consiste nella scelta della sequenza dei blocchi. Si passa poi alla formulazione degli obiettivi formativi di fase, che garantiscono l'assimilazione delle conoscenze e l'esercizio delle abilità previste nel singolo blocco. Nella formulazione di ciascuna fase di lavoro si segnali il numero d'ordine, il tempo impiegato, le tecniche, gli strumenti e i raggruppamenti adottati. Essenziale è poi che sia documentata la serie di interazioni insegnante/alunni, cioè l'insieme degli eventi didattici costituiti ciascuno dall'iniziativa dell'insegnante e dalle reazioni degli alunni.

Nella dislocazione delle fasi si terrà conto del fatto che all'inizio ha particolare significato l'impulso e il sostegno che si riesce a dare agli alunni perché si occupino del tema. In seguito diventa importante presentare gli aspetti specifici dell'argomento e la fase di lavoro si farà conseguentemente più attenta all'analisi di testi e alla presentazione di contenuti. Più avanti si crea lo spazio per l'approfondimento, per l'applicazione di quanto acquisito a contesti diversi, per il confronto con esempi e figure rappresentative nell'attualità o nella storia. Poi è pensabile ancora una fase di fissazione sintetica di quanto compreso e di una sua riespressione con codici comunicativi diversi. Durante tutto il percorso poi, specie alla fine delle fasi e dei blocchi, è da collocare il momento valutativo con lo scopo di migliorare l'insegnamento e di controllare il progresso degli allievi, nell'apprendimento di conoscenze e abilità in vista di una competenza.

La dinamica interna di una fase di lavoro è resa evidente se le interazioni tra insegnante e alunni sono descritte in modo puntuale anche se come ipotesi flessibile (come azioni specifiche, non gene-



riche, precisate sia contenutisticamente che dal punto di vista del processo che attivano e dei sussidi usati), e sono presentate in modo consequenziale.

### (3) Mediatori didattici

La tipologia dei mediatori didattici viene qui riproposta per facilitare l'incontro tra la struttura psico-pedagogica dell'allievo e un'insieme di conoscenze e abilità. Perché questo incontro avvenga, si verifichi cioè l'apprendimento, l'insegnante organizza una serie di azioni di aula, di comportamenti, di comunicazioni, di stimoli al lavoro, tenendo conto di varie possibilità di raggruppamento degli alunni. I risultati di queste attività di "mediazione" si possono chiamare "mediatori didattici" perché si collocano tra oggetto culturale e soggetto in apprendimento e sono frutto dell'azione dell'insegnante che lavora a trasformare l'oggetto culturale in segni che lo rappresentano, in modo tale che l'alunno possa appropriarsene in termini economici, senza rischi e dispersione di energie. L'attività di elaborazione della "mediazione" tra soggetti in apprendimento e oggetti culturali si dispone lungo una scala i cui gradini presentano diverse proporzioni tra "realtà" e "rappresentazione della realtà", ed è attenta, da una parte, al controllo del rischio didattico dell'esperienza diretta e, dall'altra, alla sostituzione dell'oggetto culturale con segni appropriati.

I mediatori didattici sono fondamentalmente di cinque tipi e, nell'interazione insegnante-alunni, si utilizzano integrandoli e combinandoli tra di loro. Si distinguono e ordinano in base al criterio del distanziamento progressivo dalla realtà, come mediatori:

1) *attivi*: favoriscono l'esperienza diretta della realtà anche se si tratta sempre di una realtà selezionata e ritagliata dall'insegnante tra tante possibilità e tenendo conto dell'efficacia didattica;

2) *iconici*: utilizzano il linguaggio o codice delle immagini fisse come delle immagini mobili e degli schemi grafici;

3) *analogici*: valorizzano i giochi di simulazione, l'espressione drammatizzante e mimica degli alunni;

4) *simbolici*: si servono di lettere e numeri, parole e regole, concetti e teorie per rappresentare la realtà;

5) *misti*: si tratta di mediatori che danno spazio consistente a più tipi di mediatori.

La "tavola dei mediatori" li presenta in una successione non causale inseriti tra la realtà, luogo dell'esperienza diretta del mondo, e la sua rappresentazione. La linea trasversale suggerisce una diversa gradazione e proporzione di realtà (e della sua rappresentazione) in ciascun mediatore. Ai lati estremi, il mediatore attivo presenta il massimo di realtà e il minimo di rappresentazione; il mediatore simbolico ha un minimo di componente reale e un massimo di rappresentazione della realtà.

Lo stesso schema suggerisce anche una diversa capacità dei mediatori di venir incontro a compiti scolastici: dove la componente realtà è abbondante si ha maggior implicazione personale, tempi lunghi da adibire all'apprendimento, inevitabile concentrazione su aspetti parziali, concomitanza di rischi; dove predomina il polo contrario, si verifica distanziamento psicologico dagli oggetti di apprendimento, brevità di tempi di lavoro in rapporto ai risultati, possibilità di muoversi in più direzioni verso completezza di indagine, lavoro in assenza di rischi (per avere davanti il percorso nella sua linearità, vedi schema 10).

Tavola dei mediatori

ATTIVI	ICONICI	ANALOGICI	SIMBOLICI
			Rappresentazione della realtà
Realtà			

Nella scelta dei mediatori è opportuno che l'insegnante di religione tenga conto dei seguenti criteri fondamentali:

- *pluralità di mediatori e loro alternanza;*
- *il fare come veicolo di apprendimento* (cfr. l'orientamento al *laboratorium* nei testi della riforma).
- *esigenze delle singole fasi di apprendimento:* i mediatori didattici possono essere considerati e distinti in relazione alla loro capacità di implicazione personale; si può al riguardo parlare di mediatori "caldi" (attivi e analogici) e di mediatori "freddi" (iconici e simbolici);
- *l'abilità dell'insegnante e la situazione della classe.:* nella scelta dei mediatori si deve tener conto anche delle proprie abilità come pure delle esperienze fatte dalla classe riguardo ai mediatori.

## 2.3 La valutazione

Le *Indicazioni nazionali* attribuiscono notevole importanza alla valutazione e alle sue modalità di esercizio. Distinguono tra valutazione interna ed esterna alla scuola, ritenendo queste due attività complementari ed integrate, come pure fra valutazione iniziale (o diagnostica), formativa e sommativi o finale, e valutazione formante (schema 8).

### 2.3.1. Valutazione esterna ed interna

La *valutazione interna* abbraccia prima di tutto l'autovalutazione dell'Istituto sugli elementi del sistema (coinvolgendo anche le famiglie, per esempio), valorizzando pure i risultati della valutazione esterna come stimolo alla riflessione. Come è ovvio, riguarda innanzitutto la valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, riservata ai docenti, ed ha come riferimento primario conoscenze e abilità e rispettive competenze personali, standard e livelli formativi della singola scuola. Quanto di significativo emerge nella valutazione interna di ogni alunno confluisce nel Portfolio.

La *valutazione esterna* è fatta dal Ministero tramite l'Invalsi (Istituto nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione), si riferisce sia agli elementi strutturali del sistema che ai livelli di apprendimento degli allievi in relazione alle conoscenze ed abilità proposte dagli OSA che fungono da standard nazionali di servizio.

### 2.3.2. Valutazione del processo formativo

La valutazione ha la caratteristica di essere una modalità costante del processo educativo dalla fase iniziale, a quella intermedia, a quella finale. Per questo si distingue tra valutazione iniziale, formativa e sommativa, valutazione formante:

- la *valutazione iniziale* o diagnostica mette in luce la presenza di bisogni educativi, di problemi di apprendimento e presenza di capacità. Comprende anche ogni passaggio didattico in cui si decide di contenuti, si sceglie un taglio specifico motivandolo, si organizza un percorso;

- la *valutazione formativa* (o intermedia, o «in itinere») che fornisce informazioni tempestive durante lo svolgimento delle azioni insegnante - alunno, e permette di apportare le correzioni e gli adattamenti che si rivelano necessari specie per quanto riguarda il percorso scelto e i mediatori didattici, i raggruppamenti preferiti e gli strumenti impiegati. La valutazione in itinere diventa il momento in cui riprogettare l'itinerario modificando scelte di progettazione;

- la *valutazione sommativa o finale* che permette un giudizio globale sui risultati ottenuti e sul processo di insegnamento che ha

condotto a quei risultati. Interessa mettere in evidenza la verifica degli apprendimenti da parte degli alunni in termini di conoscenze e abilità e soprattutto di competenza così come pure proporre uno sguardo retrospettivo su tutto il processo di insegnamento/apprendimento.

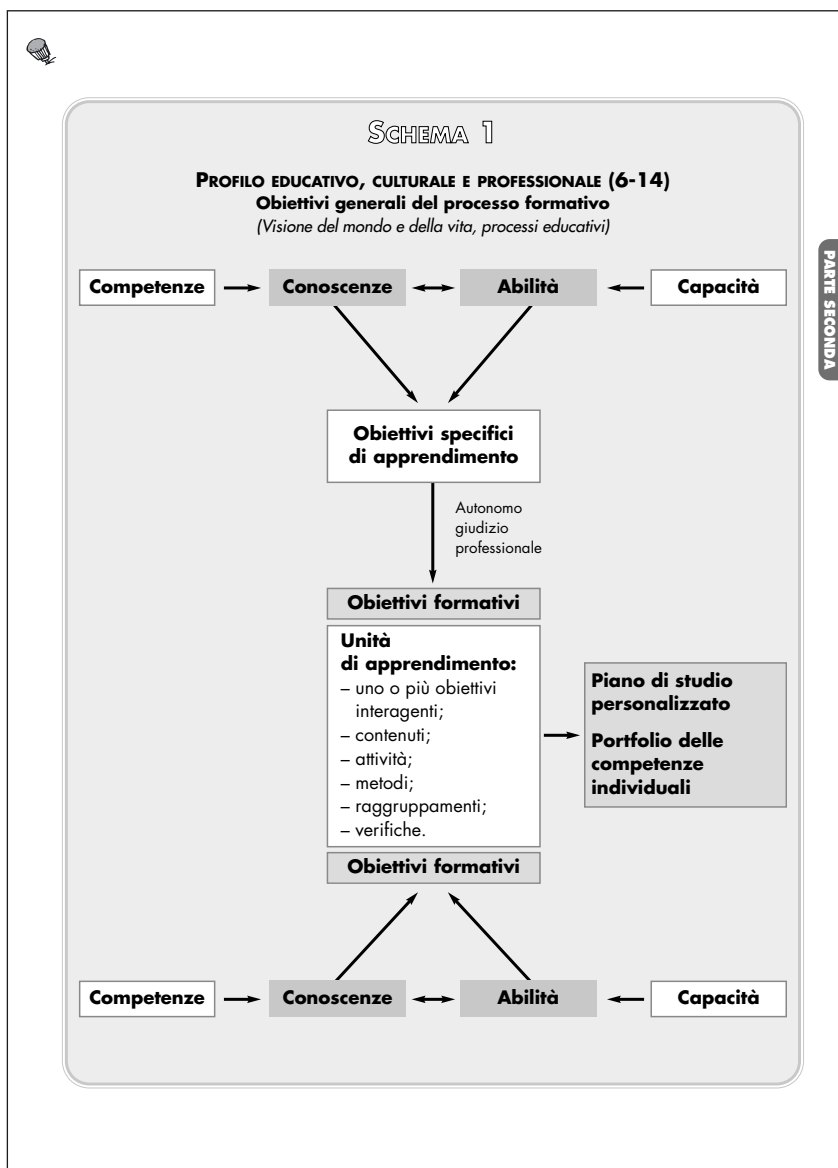
- *la valutazione autoconsapevolizzante o formante*, quella in cui gli attori prendono coscienza di tutto il processo che li coinvolge, diventano consapevoli del cambiamento loro richiesto per contribuire ad un sistema che favorisca al meglio l'apprendimento.

Mentre le metodiche specifiche della valutazione esterna sono prevalentemente di tipo quantitativo e vengono elaborate a livello centrale, le metodiche e le pratiche per la valutazione interna, salvando la specificità richiesta dalla propria disciplina, vanno scelte assieme agli altri docenti. L'esperienza accumulata in questi ultimi anni da parte degli IDR li ha posti su di una buona base di partenza per quanto riguarda la valutazione diagnostica, meno invece per la verifica delle conoscenze, delle capacità e delle competenze degli alunni, sulla quale dovrà imparare ad esercitarsi.

# S

# Slide di presentazione Progettare l'IRC primo ciclo

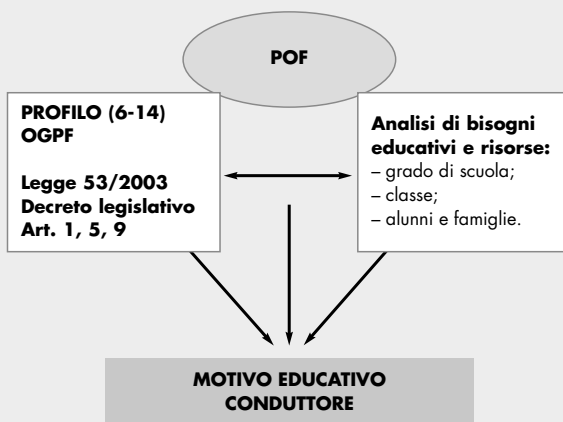
P. MATTEO GIULIANI - Docente di pastorale catechistica e di Didattica della religione presso l'ISSR di Trento





## SCHEMA 2

### MOTIVO EDUCATIVO CONDUTTORE





### SCHEMA 3

#### LESSICO PEDAGOGICO

**Abilità**

**Un saper fare esercitato, sviluppato, codificato, guidato da un sapere**

**Conoscenza**

**Il frutto dell'attività teorica e pratica di una cultura**

**Tipo:**

- dichiarativo;
- condizionale;
- tecnico-procedurale.

**Capacità**

**Potenzialità di natura biopsichica dell'essere umano (talento naturale)**

**Tipo:**

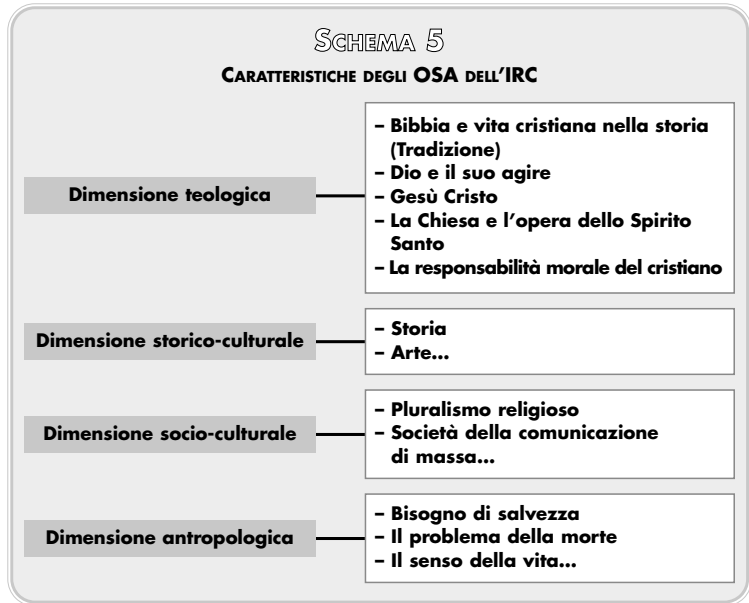
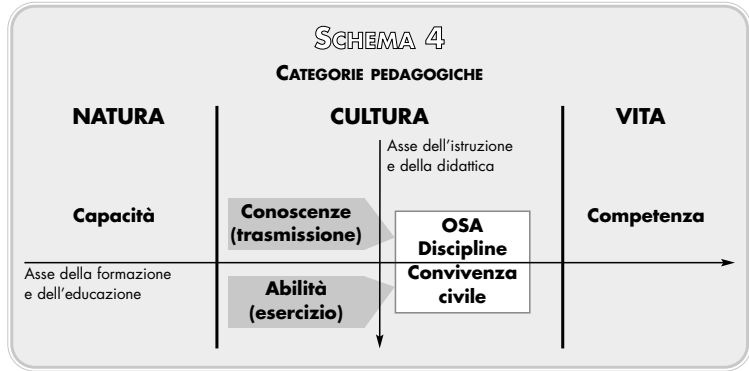
- capacità di ambito cognitivo;
- capacità affettivo-motivazionale;
- capacità socio-interpersonale.

**Competenza**

**Capacità portata a maturazione che si manifesta in particolari situazioni di vita**

**Elementi strutturali:**

- una situazione (vera, simulata?);
- un livello da eseguire;
- livelli di conoscenza;
- livelli di abilità;
- elementi di creatività e personalità.

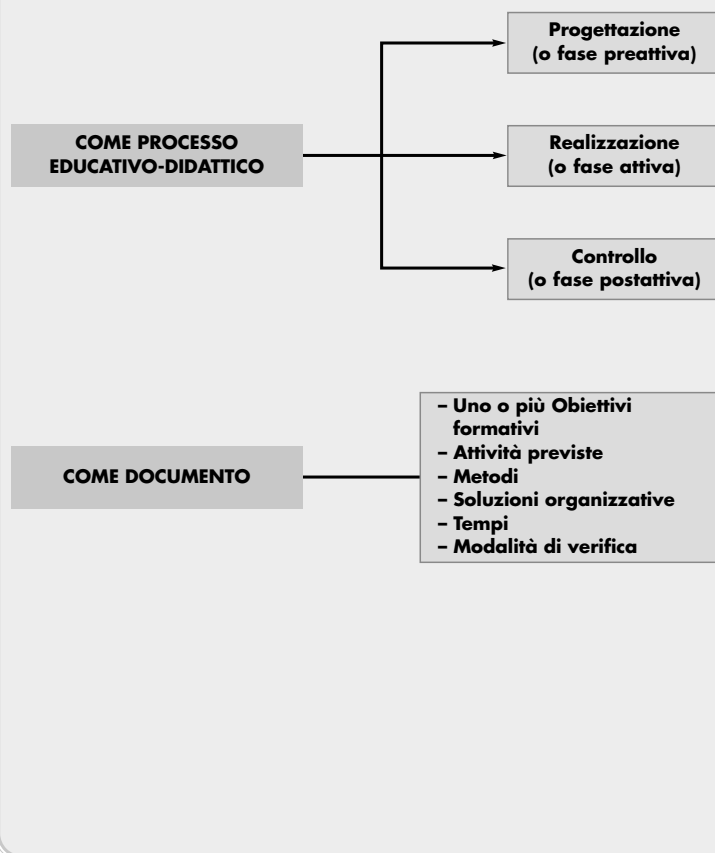






## SCHEMA 6

### LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

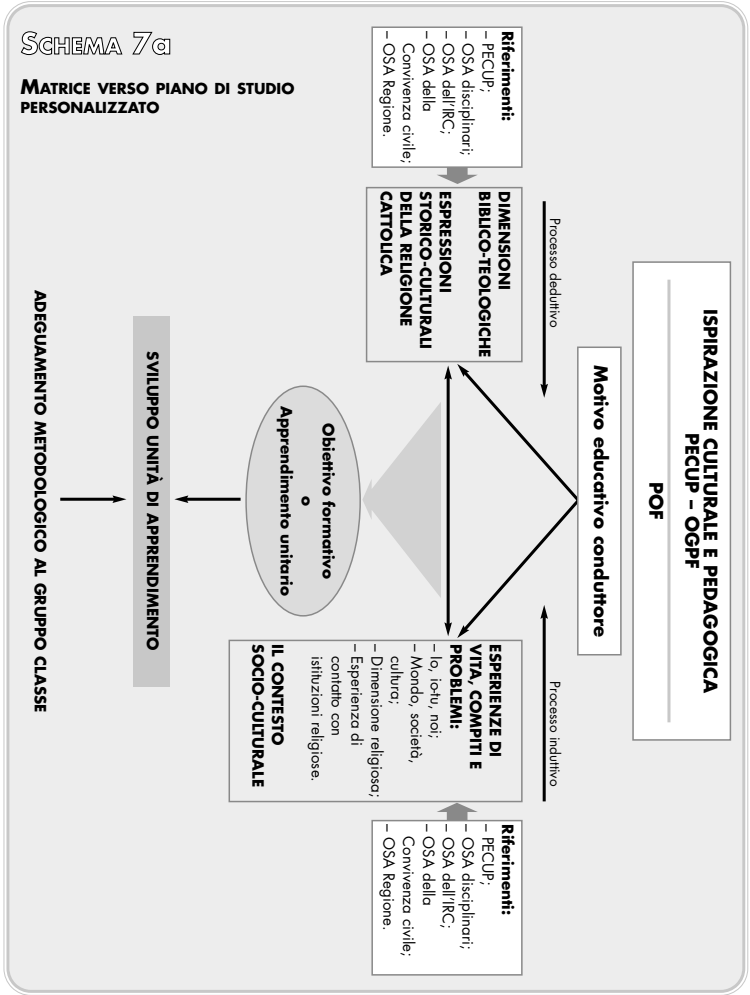




### SCHEMA 7a

#### MATRICE VERSO PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO

PARTE SECONDA





## SCHEMA 7b

### MATRICE VERSO PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO

#### DIMENSIONI DISCIPLINARI:

- **Antropologiche**
- **Biblico-teologiche:**
  - Bibbia;
  - Dio e l'uomo;
  - Gesù Cristo;
  - la Chiesa e l'opera dello Spirito Santo;
  - la responsabilità morale del cristiano.
- **Storico-culturali: arte, storia**
- **Contestuali: pluralismo religioso, società della comunicazione...**

#### OGGETTIVO/I FORMATIVO/I

#### COMPITO DI APPRENDIMENTO

che "mostra"

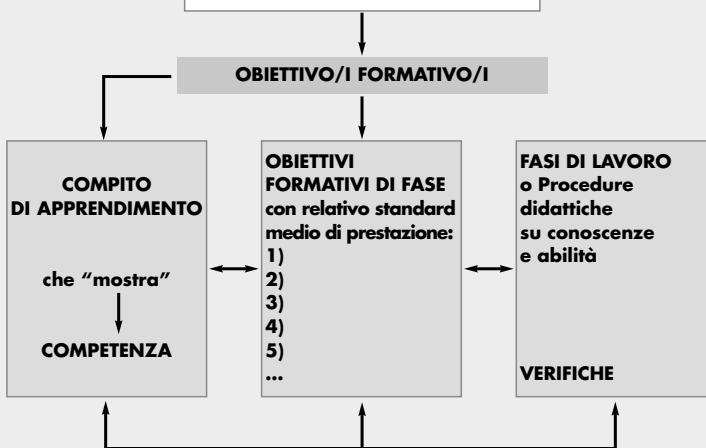
COMPETENZA

#### OGGETTIVI FORMATIVI DI FASE con relativo standard medio di prestazione:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- ...

#### FASI DI LAVORO o Procedure didattiche su conoscenze e abilità

VERIFICHE

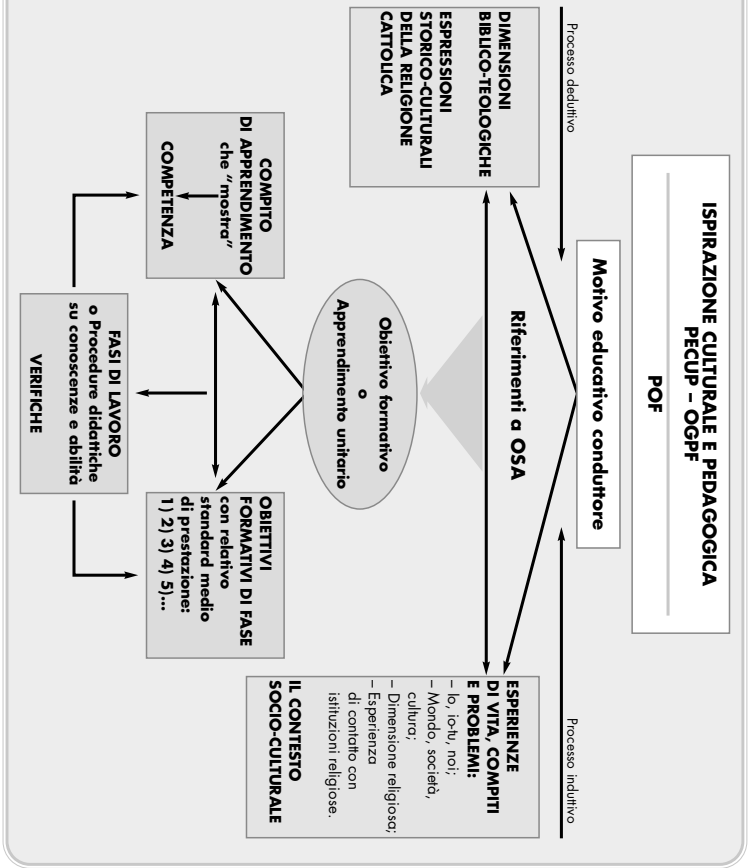




PARTE SECONDA

### SCHEMA 7c

#### MATRICE VERSO PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO





**SCHEMA 8**

**MATRICE DI APPROFONDIMENTO COGNITIVO**

**La vita e le sue domande  
(dimensione antropologica  
e socio-culturale)**

**La religione cattolica  
(linguaggio biblico, teologi-  
co e magisteriale; linguag-  
gio simbolico-celebrativo;  
linguaggio morale e testi-  
moniale; il linguaggio della  
fede incultrata)**



**Riferimenti ad altre religioni e visioni di vita**

**Riferimento a contenuti degli OSA  
di altre discipline**

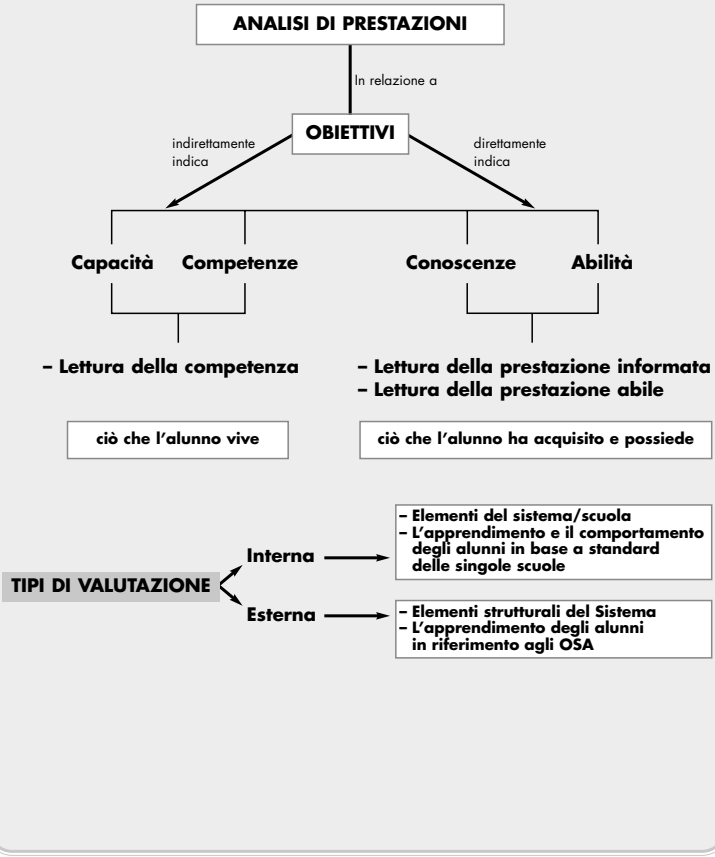
**Riferimento a contenuti degli OSA  
della Convivenza civile**

**Dati e risorse locali**



### SCHEMA 9

#### LA VALUTAZIONE



# M

## ateriali di riflessione per la preghiera

Prof.ssa PAOLA BUTTIGNOL

Arte:  
occasione  
di incontro  
con la Parola

La scelta di utilizzare l'arte nei momenti di preghiera è stata dettata dalla consapevolezza che questa è una finestra aperta sul mondo dello Spirito, testimonianza di una profonda esperienza di Dio, contemplazione della Sua Bellezza, occasione di incontro con la Sua Parola.

È l'arte che in questo caso facendosi sacra fa entrare lo spettatore in una visione spirituale profonda attraverso il simbolo, che richiama alla realtà altre verità non oggettivizzabili. Mette in sostanza in comunicazione l'uomo con l'invisibile e fa capire meglio la forma di ciò che l'oltrepassa.

L'arte non è solo testimonianza di fede e mezzo che parla di Dio, ma è anche un modo che educa a riprendere spazi e cuore, ad andare oltre l'effimero e procedere dal bello al sacro. In questo modo molti artisti sono spinti a lasciarsi entusiasmare...e a lasciarsi avvicinare da Dio. Perché è di fronte alla bellezza che "l'animo avverte una certa nobile elevazione al di sopra della semplice predisposizione del piacere sensibile" (Immanuel Kant, Critica del giudizio, p. 59)

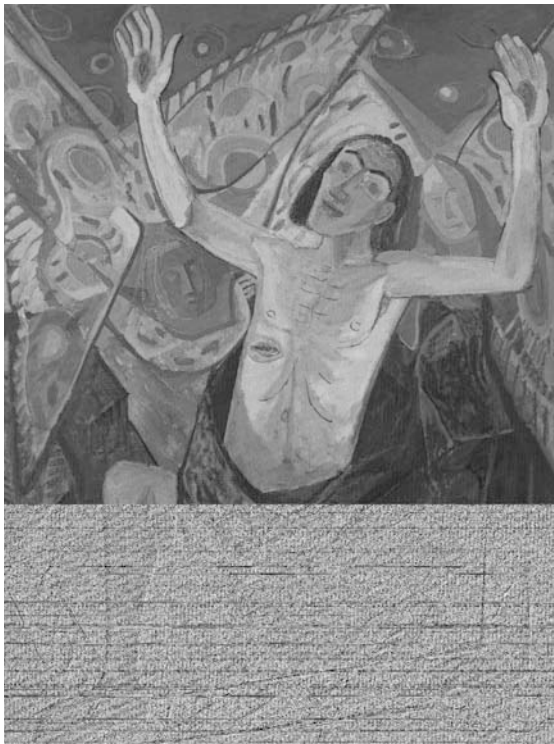
Ma anche per chi fruisce dell'arte e del bello è uno strumento per recuperare la gioia, il fascino, l'innamoramento e l'entusiasmo dell'incontro con Dio come citato nella lettera pastorale del cardinal Martini, perché:

"Non basta deplorare e denunciare le brutture del nostro mondo. Non basta neppure, per la nostra epoca disincantata, parlare di giustizia, di doveri, di bene comune, di programmi pastorali, di esigenze evangeliche. Bisogna parlarne con un cuore carico di amore compassionevole, facendo esperienza di quella carità che dona con gioia e suscita entusiasmo:

bisogna irradiare la bellezza di ciò che è vero e giusto nella vita, perché solo questa bellezza rapisce veramente i nostri cuori e li rivolge a Dio".

Un corpo emaciato, scarno, ma al contempo asciutto e vigoroso, esce dalle viscere della nera terra; Dix lo ritrae con tratti precisi e taglienti che caratterizzano il suo stile espressionista. Sul bordo marmoreo il Cristo appoggia la gamba destra, pronto a valicare il limite della morte. Sembra uscire da una trincea e ricorda un soldato che alza le braccia per arrendersi o per esultare, abbandonando la precarietà di quella dolorosa condizione umana.

È Cristo che vince la morte arrendendosi al volere del Padre, mostrando i segni della sua passione, quasi vessillo di vittoria: le ferite sulle mani, sui piedi e sul costato sono ancora aperte e rosse di sangue. Ferite che egli porta con sé perché sono il segno del superamento della morte che deve essere evidente per sempre. Tutto nel dipinto è ben visibile: queste braccia alzate verso il cielo, verso quel Padre tanto invocato sulla croce ("Eloì, Eloì, lemà sabactàni?", che significa "Dio mio, Dio mio,



perché mi hai abbandonato?" (Mc 15, 34) , non hanno più i chiodi che le trattengono ed ora che il tempo è compiuto, il grande Consolatore invia i suoi due angeli ad aiutarlo ad innalzarsi nella gloria. Angeli eterei, quasi trasparenti, coloro i quali diranno alle donne venute al sepolcro con aromi e profumi: "Perché cercate tra i morti colui che è vivo? Non è qui, è risuscitato".

Gli occhi del Cristo sono spalancati verso la nuova vita celeste, non hanno pupille, sono circondati da un alone giallo che esalta i due tondi azzurri della stessa intensità del cielo, che sembra specchiarsi in essi; l'unico sguardo possibile è rivolto a quella indicibile forza creatrice divina che con un abbraccio tenero lo circonda, lo avvolge e lo innalza riconducendolo alla casa del Padre verso la quale Egli rivolge un dolce sorriso.



Il linguaggio pittorico di Otto Dix nasce e cresce nell'atmosfera oscurantista del regime nazista tedesco e la tela risente ancora del dolore della guerra appena conclusa (siamo nel 1949). Attraverso l'asprezza del segno, il pittore raffigura l'umanità provata dalla sofferenza che si specchia in Cristo, che vediamo risorgere proprio con gli occhi della carne. È Lui che ha superato il dolore della croce. Dix mette in scena la redenzione dell'uomo operata in Cristo, attraverso l'incontro della terra scura e inospitale con il cielo luminoso, azzurro e incastonato di stelle, muto testimone dell'eterna alleanza.

In basso a destra, infatti, giace il teschio del nostro progenitore, Adamo, appoggiato sul bordo del sepolcro, a ricordarci non tanto la precarietà e la finitezza dell'uomo, quanto la possibilità che da questa terra il seme, che Dio ha posto fin dall'inizio dei tempi, germoglierà, e da questo sepolcro e da questo sacrificio spunterà quel "virgulto" portatore di salvezza che ricondurrà l'uomo al suo giusto rapporto con Dio. È qui che il Cristo, il Nuovo Adamo, si innalza dalla terra e come un albero stende le braccia al cielo, diventando fonte di vita e vittoria sulla morte. Egli per tutti i cristiani è il mistero di Dio che "verrà nella Sua gloria con tutti i suoi angeli": è speranza, è forza nell'amore.

## 7 opere di misericordia corporale

Caravaggio, chiesa del Pio monte della misericordia, Napoli, 160

Nella penombra di vicoli stretti tra vecchie abitazioni, si sentono le voci della gente che incontrandosi per strada si ferma a chiacchierare. "È un bisbiglio di desideri di poveri, degli uomini soli, degli abbandonati, dei carcerati, degli operai che montano il loro turno di lavoro".

La città si anima del brulicare dell'umanità che si perde nella vita di ogni giorno e forse è proprio l'atmosfera di Napoli, dove soggiorna, a ispirare Caravaggio nella scelta compositiva del soggetto.

In un apparente caos dove le persone si accalca-



no e si perdono nello spazio colpito a singhiozzo dalla luce, possiamo notare una sovrapposizione di scene con personaggi noti e altri meno conosciuti della tradizione, che ci richiamano le evangeliche opere di misericordia corporale. (composizione che non ha molti riscontri in altre opere di tale soggetto.)

A terra riconosciamo l'uomo svestito, un anonimo senza volto, che con la mano afferra il lembo del mantello di un Martino di tours elegantemente vestito, con tanto di guanti, piuma sul cappello e spada che porta al fianco. Lì accanto nell'ombra degli ultimi si intravede un malato, forse uno storpio, piegato e con le mani giunte.

Dietro, dai segni sul cappello (petaso) che lo contraddistinguono: la conchiglia di Compostela e le chiavi di san Pietro, vediamo un pellegrino che avanza. Impugna il bastone del viandante come il suo compagno di cui si intravede solo l'orecchio dietro il capo di san Martino. Ai due viene indicato un ricovero dall'uomo che ricorda l'oste raffigurato nel dipinto dei due di Emmaus della National Gallery.

Sullo sfondo, non più giovane e provato, è presente forse il biblico Sansone che sta bevendo da una mascella d'asino dopo aver sconfitto mille filistei. (Cf. Gdc 15, 13,20).

Meno conosciuta alla tradizione cristiana ma più vicina alla cultura popolare, è la scena con Pero che offre il seno al padre Cimone incarcerato e condannato a morte per fame, episodio recuperato dalla mitologia romana e reinterpretedo in chiave religiosa, ad accentuare il concetto di carità cristiana (nota come carità romana). Dall'angolo della via illuminati da una torcia, retta da un sacerdote, vediamo i piedi di un cadavere portato a sepoltura.

Tutta la scena ha un gusto compositivo barocco, per la ricchezza di soggetti pittorici e di dettagli espressivi, non ultimo il vortice dei due angeli che erompe dallo spazio in uno oggetto scolpito di corpi e nel fulgido volteggio di ali e di panni, tra cui si affacciano i volti di Maria e di Gesù come da un balcone sulla via. È il miracoloso Amore che entra nel mondo attraverso il suo sì, accolto nella contemplazione e nell'impegno.

Così come lei (Maria) i fedeli hanno comunicato nella storia con parole e opere il vangelo del Risorto, offrendo a tutti ragioni forti di speranza. "E dunque andiamo anche noi portati dall'amore, nelle case di chi ha bisogno. Camminando dietro di lei, la regina! E servire sia il nostro regnare".

Questo è il senso di Cristo nel mondo, perché Egli ha detto: "Quanto lo farete all'ultimo di voi lo farete a me stesso". Perché Cristo è sempre dalla parte dell'ultimo di tutti gli uomini.

E anche il povero si abituerà certo a rispondere come Elisabetta: "Benedetto il frutto delle vostre mani e della vostra fede".

## Rinuncia degli averi

Giotto, Basilica superiore, Assisi, 1297-1299.

Il buio e la notte salgono da dietro le case e la città di Assisi diventa una muta testimone dell'evento. I tetti, le altane, i signorili balconi e le scale impreziosite da eleganti disegni geometrici cosmateschi si innalzano a dismisura dietro ai personaggi in primo piano, costruendo una scenografia che non rende una effettiva visione della realtà. Qui il gioco prospettico è sola architettura a richiamare le memorie di spazi, che si aprono verso lo spettatore come un portone per far entrare la mano di Dio, che dal vuoto silenzioso del cielo, benedice Francesco.

Niente è più mistero ormai, egli ha le mani giunte verso l'alto e offre la sua nudità, quella disarmante verità che Giotto interpreta realisticamente nel definire le costole e i muscoli con il verdaccio e l'incarnato. Non più armi, non più maschere, non più vincoli e barriere. Nudo davanti a Dio, vestito solo della forza della fede e dell'amore: quest'uomo, che a noi sembra ormai inutile, si fa servo.

La sua nudità diventa occasione per dar voce alla speranza o alla disperazione, fino al gesto scandaloso che costringe gli astanti a vedere, a guardare a quella verità gridata e non creduta e non accettata dal padre. Pietro di Bernardone è ritratto con le vesti di Francesco sottobraccio, e con la mano solleva la tunica color senape per meglio assecondare il corpo che avanza verso il figlio, in un impeto di rabbia che, pur contenuta, si rivela nel gesto espressivo della mano chiusa a pugno, prontamente bloccata dall'uomo dal costume rosso zibillinato. Il suo sguardo si fissa interrogativo cercando di riconoscere in quel volto il figlio che tanto amava. È qui che in modo particolare vediamo il



linguaggio diretto giottesco rivelare uno stile già più colloquiale e naturalistico nella scelta di dipingere i personaggi in vesti contemporanee (scelta che verrà fatta da molti artisti per almeno altri due secoli successivi).

Dietro a Pietro si accalca, invece, una folla immobile che sfoggia vesti preziose e cappellini di ogni genere, specchio di quel mondo benestante da cui Francesco si allontana. Evidente risulta lo spazio che segna questa divisione tra le cose del mondo, a cui egli rinuncia, e quelle di Dio, che riconosce come Padre.

Francesco, vestito solo dell'aureola in rilievo che lo rende già santo, si pone innanzitutto dalla parte della fede, e non contro ma accanto a chierici e al vescovo che, pur volgendo lo sguardo immobile altrove, gli si fa vicino coprendolo con un panno.

In questa luce tranquilla di ogni giorno, si alza quindi la preghiera di Francesco: “Venga il tuo regno”, “Venga il tuo regno”, regno che i “benedetti” possederanno solo se hanno saputo amare. “Poiché a questo [sono] stati chiamati per avere in eredità la benedizione”. Questa è la ragione di questo cercarci, perché noi siamo la sua rivelazione, il segno visibile della sua presenza ed è attraverso l'impegno che possiamo realizzare la nostra umanità e nell'amore rendere “ragione della speranza che è in noi”.



# Corso nazionale di aggiornamento per IDR

Conferenza Episcopale Italiana  
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e Ricerca  
Corso Nazionale di aggiornamento per insegnanti di religione cattolica  
*Esercizio finanziario 2005*

**“L'insegnamento della religione cattolica  
e l'attuazione degli orientamenti  
pedagogico-didattici indicati dalla Riforma”**  
per n. 100 docenti di religione cattolica in servizio nelle scuole  
statali di ogni ordine e grado formatori nelle singole regioni

Assisi, S. Maria degli Angeli, 6-9 novembre 2005

## PROGRAMMA

**Domenica, 6 novembre 2005**

*Nel pomeriggio arrivi e sistemazione*

**Lunedì, 7 novembre 2005**

ore 9.00 Preghiera di apertura  
Saluto delle autorità

ore 9.45 RELAZIONE: **“Presentazione del Libro guida degli Osa  
del primo ciclo”**

*Don Cesare BISSOLI*

Interventi in assemblea

ore 11.00 RELAZIONE: **“Lettura teologica degli Obiettivi specifici di  
apprendimento dell'insegnamento della religione  
cattolica del primo ciclo scolastico”**

*Mons. Franco Giulio BRAMBILLA e Mons. Giosuè TOSONI*

Interventi in assemblea

- ore 11.45 RELAZIONE: ***“Irc e pluralismo religioso: atteggiamenti e scelte dell’IDR”***  
Mons. Orioldo MARSON
- Interventi in assemblea
- ore 13.00 Pranzo
- ore 15.30 RELAZIONE: ***“La valutazione nel quadro della Riforma scolastica”***  
prof.ssa Giuliana SANDRONE BOSCARINO
- ore 17.30 LAVORI DI GRUPPO  
A cura di P. Matteo GIULIANI
- ore 19.00 Celebrazione eucaristica presieduta da S. E. Mons. Piero COCCIA, Arcivescovo di Pesaro
- ore 20.00 Cena

### **Martedì, 8 novembre 2005**

- ore 9.00 Preghiera
- ore 9.15 RELAZIONE: ***“Gli strumenti della mediazione didattica e della valutazione”***  
prof.ssa Rita MINELLO  
Interventi in assemblea
- ore 11.00 SINTESI DEI LAVORI DI GRUPPO  
Interventi in assemblea
- ore 13.00 Pranzo
- ore 15.30 Visita guidata alla Basilica di S. Francesco - Assisi
- ore 17.00 Celebrazione eucaristica presieduta da S. E. Mons. Sergio GORETTI, Vescovo di Assisi-Nocera Umbra-Gualdo Tadino
- ore 20.00 *Cena tipica umbra*

### **Mercoledì, 9 novembre 2005**

- ore 7.30 Celebrazione eucaristica alla Porziuncola - S. Maria degli Angeli

- ore 9.15    **RELAZIONE: “Competenze, formazione e scambi professionali di Idr formatori”**  
Prof. Matteo Cornacchia  
*Interventi in assemblea*
- ore 11.00    COMUNICAZIONI  
*a cura del Servizio Nazionale IRC*
- ore 11.30    LETTURA DEL CORSO  
*a cura di Fr. Enzo BIEMMI*
- ore 12.00    Preghiera conclusiva
- ore 12.30    Pranzo

N.B.            Durante il corso verranno presentati gli OSA della scuola secondaria di secondo grado e ci sarà un aggiornamento della riforma scolastica in atto.