

Servizio Nazionale per l'IRC

in collaborazione con

il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

13^a edizione Corso Nazionale di aggiornamento
per docenti di religione cattolica

**L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
NEL PERCORSO DI REVISIONE
DELLE INDICAZIONI:
LA RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE**

Campora San Giovanni (CS), 10-12 novembre 2008

Presentazione pag. 7

PRIMA PARTE:

I lavori del corso

INTERVENTI INIZIALI

- 1. Messaggio ai partecipanti al Corso Nazionale di
aggiornamento per gli insegnanti di religione cattolica**
S.E. Mons. Mariano Crociata –
comunicazione a cura di Sr. Feliciano Moro pag. 14
- 2. Apertura dei lavori e saluti**
Don Vincenzo Annicchiarico..... pag. 16
- 3. La valenza antropologica
nella relazione docente-studente**
S.E. Mons. Piero Coccia pag. 19

RELAZIONI

1. La dimensione relazionale, comunicativa ed educativa nella Rivelazione

Prof. Giuseppe Lorizio. pag. 24

2. Il rapporto educativo docente-studente

Prof. Ferdinando Montuschi pag. 41

3. I fenomeni della devianza e della marginalità nella società contemporanea e il contributo dell'IRC

Slide di presentazione

Prof.ssa Loredana Perla pag. 50

LABORATORI

1. Introduzione ai laboratori:

criteri per l'analisi delle interazioni educative

Prof.ssa Rita Minello –

presentata dalla Prof.ssa Giordana Cavicchi pag. 76

2. Condivisione e analisi della prassi didattica:

traccia per i lavori di gruppo pag. 94

3. Sintesi lavori “Scuola dell’Infanzia” pag. 97

4. Sintesi lavori “Scuola Primaria” – Gruppo 1 pag. 101

5. Sintesi lavori “Scuola Primaria” – Gruppo 2 pag. 104

6. Sintesi lavori “Scuola Secondaria di I grado” – Gruppo 1 pag. 108

7. Sintesi lavori “Scuola Secondaria di I grado” – Gruppo 2 pag. 117

8. Sintesi lavori “Scuola Secondaria di II grado”

– Gruppo 1. pag. 120

9. Sintesi lavori “Scuola Secondaria di II grado”

– Gruppo 2. pag. 123

10. Sintesi lavori “Scuola Secondaria di II grado”

– Gruppo 3. pag. 126

11. Comunicazione di sintesi sui laboratori

A cura delle Prof.sse Giordana Cavicchi

e Cristina Carnevale pag. 130

COMUNICAZIONI

1) Basi pedagogiche e strumenti operativi della sperimentazione

Prof. Andrea Porcarelli pag. 138

2) Un anno con Paolo di Tarso: schede per l'IRC

Prof. Cesare Bissoli –

presentazione a cura della Prof.ssa Cristina Carnevale. pag. 152

3) Legge n. 169 del 30.10.2008

Prof. Sergio Cicutelli –

presentazione a cura di Mons. Giosuè Tosoni. pag. 170

ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Don Vincenzo Annicchiarico. pag. 173

SECONDA PARTE:

La preghiera che ha accompagnato il Corso

1. Lectio: Il modo di amare del discepolo (1 Cor 13)

Prof. Mauro M. Morfino pag. 176

2. Percorso liturgico-celebrativo

Don Vincenzo Grossano e Fr. Nicola Reale. pag. 189

Programma pag. 190

Servizio Nazionale per l'IRC
in collaborazione con
il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

13^a edizione Corso Nazionale
di aggiornamento per docenti di religione cattolica

L'INSEGNAMENTO
DELLA RELIGIONE CATTOLICA
NEL PERCORSO DI REVISIONE
DELLE INDICAZIONI:
LA RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE

Campora San Giovanni (CS), 10-12 novembre 2008



resentazione

A cura di GIORDANA CAVICCHI



La tredicesima edizione del Corso Nazionale di aggiornamento per docenti di religione cattolica organizzato dal Servizio Nazionale per l'Irc della CEI in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, dal titolo: «L'insegnamento della Religione cattolica nel percorso di revisione delle indicazioni: la relazione docente-studente», svoltosi dal 10 al 12 novembre 2008, ha visto alcune significative novità.

Innanzitutto è cambiata la sede. Infatti mentre negli

ultimi tre anni, il corso si era svolto tra le pietre "forti e resistenti" di Assisi, quest'anno è approdato nella "bella terra di Calabria", come l'ha definita Don Vincenzo Annicchiarico nel suo saluto introduttivo, e precisamente a Campora San Giovanni, una frazione del comune di Amantea che si affaccia direttamente sul Mar Tirreno.

L'Italia è un paese lungo e ricco di molteplici risorse: l'attenzione del Servizio Nazionale per l'Irc alla valorizzare di tutte le Regioni Italiane ha lo scopo di accrescere gli Idr, e conseguentemente anche l'IRC, degli specifici contributi che ogni cultura e tradizione locale possiede e può trasmettere. Il laboratorio esterno: "IRC e cultura del territorio tra memoria e attualità" svoltosi presso il Santuario di San Francesco di Paola, nel pomeriggio della seconda giornata del corso, ha avuto proprio questa finalità. La storia, l'esperienza e la testimonianza del Santo, conosciuto e venerato non solo in Calabria ma anche nel resto d'Italia e in molte altre nazioni, è un esempio umile e attuale di incarnazione storica di quei valori del cattolicesimo che l'IRC insegna.

Un'altra novità è stata la partecipazione dei docenti non soltanto in qualità di "formatori dei formatori" ma, per molti di loro, anche in quanto sperimentatori della bozza dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze e Obiettivi di Apprendimento relativi all'Irc, approvata con la Circolare Ministeriale n. 45 del 22 aprile 2008, che ne determinava la prima attuazione. La sperimentazione, nata dall'esigenza di inserire, nel documento definitivo delle *Indicazioni Na-*

zionali per il curriculum, obiettivi e traguardi per l'IRC, elaborati dal Gruppo di Supporto e verificati in classe con gli allievi, ha avuto, durante il corso, la possibilità di una verifica in itinere sotto la guida del Prof. Andrea Porcarelli coordinatore dei lavori.

L'Insegnamento della Religione Cattolica contribuisce, insieme alle altre discipline, alla formazione delle nuove generazioni in coerenza con le finalità della Scuola e con le linee pedagogiche e didattiche che la riforma scolastica e le Indicazioni Nazionali suggeriscono. È quindi fondamentale che l'Idr consolidi e aggiorni la sua competenza professionale per portare un contributo specifico alla costruzione del curriculum di una scuola che si rinnova per soddisfare le esigenze educative e formative di una società in continuo e rapido cambiamento.

Nuovo è stato anche il punto di vista dal quale il corso ha voluto considerare la professionalità docente dell'Idr e cioè quello della sua dimensione educativa. La relazione docente-studente è certamente uno dei cardini sui quali ruota tutto il mondo della scuola ed è una dimensione imprescindibile del processo di insegnamento-apprendimento che deve essere compresa in un'ottica di libertà e di responsabilità. Come ci ha ricordato Don Vincenzo Annicchiarico: «Tale relazione esige di non confondere lo studente con il suo comportamento, ma di favorire la promozione della sua identità in un orizzonte di speranza». Dentro questa cornice va collocata anche l'attenzione agli aspetti problematici della relazionalità quali la marginalità e la devianza per individuare possibili linee di prevenzione e, in alcuni casi, di recupero.

È su questo sfondo che debbono essere collocate le relazioni e i laboratori del corso.

Dopo la comunicazione introduttiva di S. E. Mons. Piero Coccia, membro della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, su: *“La valenza antropologica nella relazione docente-studente”* che ha sottolineato come essa si giochi sulle tre sfere del *logos*, del *pathos* e dell'*ethos*, il prof. Giuseppe Lorizio, preside dell'Istituto Ecclesia Mater e docente della Pontificia Università Lateranense, ha tenuto una relazione su: *“La dimensione relazionale, comunicativa ed educativa nella Rivelazione”* ponendo l'accento sull'attenzione all'uso del linguaggio e della parola che è necessario avere in un contesto di nomadismo, anche religioso, dell'uomo post-moderno, a partire proprio dalla valenza pedagogica ed educativa della Rivelazione.

La relazione del Prof. Ferdinando Montuschi, docente di Pedagogia speciale alla Facoltà di Scienze dell'Educazione presso l'Università Roma Tre, dal titolo: *“Il rapporto educativo docente-studente”* ha approfondito alcuni aspetti particolari: la consapevolezza nell'interazione educativa, la coerenza fra detto e agito, il passaggio dal ruolo alla persona, il linguaggio da evitare e quello

da preferire e alcuni momenti critici della relazione docente-studente.

La relazione della Prof.ssa Loredana Perla, docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e marginalità presso l'Università di Bari, dal titolo: *"I fenomeni della devianza e della marginalità nella società contemporanea e il contributo dell'IRC"*, partendo dalla definizione dei termini: marginalità, devianza, disagio, ha trattato la specificità dell'approccio pedagogico a questi temi citando gli insegnamenti di grandi educatori tra i quali Don Bosco.

Le attività laboratoriali sono una caratteristica ormai consolidata dei corsi nazionali di aggiornamento e, anche quest'anno, si sono svolti in un clima molto sereno e soprattutto efficace. Le difficoltà che potevano nascere dal condividere esperienze relazionali piuttosto che prassi progettuali-didattiche sono state superate dalla strutturazione stessa dei laboratori curata dalla Prof.ssa Rita Minello, dalla professionalità dei conduttori dei gruppi e dalle ormai consolidate capacità riflessive e di autoanalisi degli Idr formatori dei formatori.

Al termine dei lavori è intervenuto Mons. Giosuè Tosoni che, oltre a rimanere come consulente del Servizio, rappresenta l'anello di continuità e di comunione fra passato e presente, come ha sottolineato Don Vincenzo Annicchiarico nelle sue conclusioni. Egli ha illustrato le prospettive che scaturiscono, anche per l'IRC, dal Decreto Gelmini ormai convertito in legge.

La cura della spiritualità degli Idr non è una novità per il corso nazionale di aggiornamento ma nuova è stata, quest'anno, la formula e le persone alle quali è stata affidata. In occasione dell'anno Paolino il Prof. Mauro Morfino ha proposto una *lectio* su 1Cor13 che ha coinvolto in profondità l'assemblea mentre i religiosi, Oblati di San Giuseppe: don Vincenzo Grossano e Fratel Nicola Reale hanno curato l'animazione liturgica delle celebrazioni Eucaristiche e dei momenti di preghiera arricchendoli di speciali e elementi simbolici legati allo sfondo culturale del corso.

Prima parte
I LAVORI DEL CORSO



Interventi iniziali

- 1. Messaggio ai partecipanti al Corso Nazionale di aggiornamento per gli insegnanti di religione cattolica
- 2. Apertura dei lavori e saluti
- 3. La valenza antropologica nella relazione docente-studente



Messaggio ai partecipanti al Corso Nazionale di aggiornamento per gli insegnanti di religione cattolica

S.E. Mons. MARIANO CROCIATA

Comunicazione a cura di Sr. FELICIANA MORO



Roma, 4 novembre 2008

Sono lieto di rivolgere un cordiale saluto e un fervido augurio di buon lavoro ai partecipanti al Corso Nazionale di aggiornamento per insegnanti di religione cattolica, che si svolgerà a Campora San Giovanni (CS) dal 10 al 12 novembre prossimi.

Al centro della vostra riflessione avete posto la relazione tra docente e studente, autentico fulcro di ogni intervento educativo e, in modo peculiare, dell'insegnamento della religione cattolica. Non è possibile educare, infatti, se non all'interno di una significativa e specifica relazione interpersonale. Ciò risalta in modo speciale nel nostro tempo, in cui la solitudine è una condizione diffusa anche fra i più giovani e diventa sempre più decisiva la capacità di affiancare e accompagnare l'altro, con quell'atteggiamento sapiente e autorevole che dà a chi cresce la certezza di essere amato, compreso e indirizzato verso il vero e il bene. Come affermava efficacemente il Santo Padre Benedetto XVI nel suo viaggio apostolico negli Stati Uniti d'America, "condurre i giovani alla verità non è che un atto di amore" (Incontro con gli educatori cattolici, Washington, 17 aprile 2008). Dell'amore, dunque, l'atto educativo deve avere le caratteristiche di gratuità e di reciprocità, di responsabilità e di apertura alle scelte definitive. Già lo notava Sant'Agostino, commentando il vangelo di Giovanni: "Alla scienza unisci la carità, e la scienza ti sarà utile" (*In Io. Ev. tr. 27,5*).

In questa luce dobbiamo considerare le competenze che non possono mancare in ogni vero educatore. Fra esse, emerge l'attitudine a saper risvegliare nel discente, con la propria opera e testimonianza, la passione per la pienezza della verità e la capacità di esercitare la propria libertà rettamente illuminata. Si tratta di una virtù

che non si può apprendere se non la si vede in opera nell'adulto, nel suo modo di porsi nei confronti della realtà e delle singole persone. In pari tempo, vi invito ad aver sempre a cuore la qualità delle relazioni umane nel mondo della scuola, curando la comunicazione, la collaborazione e la stima fra quanti operano al suo interno.

Con sentimenti di viva gratitudine per l'alto compito a voi affidato, rinnovando la mia stima per il Responsabile e i Collaboratori del Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica, formulo l'augurio più sentito di un fruttuoso lavoro e benedico il vostro consesso.

✠ MARIANO CROCIATA
Segretario Generale

Don VINCENZO ANNICCHIARICO
Responsabile del Servizio Nazionale IRC



Carissimi,

in questa bella terra di Calabria, porgo un cordiale benvenuto a ciascuno di voi, agli esperti, ai relatori, alle autorità ed in particolare a S.E. Mons. Piero Coccia, Arcivescovo di Pesaro e membro della Commissione episcopale per l'Educazione cattolica, la Scuola e l'Università della CEI.

Siamo giunti al 13° Corso di Aggiornamento Nazionale degli Insegnanti di Religione cattolica. In questi giorni avremo l'occasione di riflettere su aspetti importanti dell'educare nell'ottica dell'IRC, in particolare metteremo a fuoco l'aspetto relazionale.

La relazione docente-studente ha anzitutto una sua valenza umana imprescindibile in un'ottica di libertà e di responsabilità; il paradigma di questo valore è certamente mutuato dalla Rivelazione. Essa, infatti costituisce la radice di quelli che sono i frutti disseminati nella lunga storia della Chiesa in Italia.

Tale relazione esige di non confondere lo studente con il suo comportamento, ma di favorire la promozione della sua identità in un orizzonte di speranza. Dentro questo quadro costruttivo vogliamo collocare l'attenzione anche agli aspetti problematici della relazionalità nella scuola, come la marginalità e la devianza, per individuare possibili linee di prevenzione e a volte di recupero.

La proposta laboratoriale di questo Corso si distribuirà attraverso momenti preliminari in plenaria, seguiti da fasi di realizzazione in piccoli gruppi di confronto e di approfondimento, di momenti di feedback autovalutativo e di una relazione dei lavori in plenaria. Per far questo si terranno presenti i criteri della Ricerca-Azione, nei cinque momenti del pianificare, agire, osservare, riflettere, valutare.

Questo nostro impegno circa la formazione permanente degli IdRc evidenzia la consapevolezza che costruire uno spazio di apprendimento valido ed efficace, significa favorire un cambiamento nelle disposizioni interne, nelle conoscenze o nelle capacità umane dell'alunno contribuendo responsabilmente alla costruzione del suo progetto di vita (cf. MPI, *Indicazioni*, Roma 2007, p. 18-21). Oggi, viene sempre con più insistenza segnalato il ruolo attivo e costruttivo dell'alunno, sostenuto e guidato dal docente. Per questo motivo l'Insegnante di Religione cattolica deve ricordare, in vista

dell'azione didattica, che da lui dipendono la qualità delle scelte, dei comportamenti, dei giudizi, delle relazioni che tale azione racchiude in sé, perché costituisce per l'alunno un riferimento importante sia per gli atteggiamenti e la condotta (oggi di grande attualità), sia come orientamento interpretativo e valutativo di quanto avviene in classe.

Insegnare una disciplina quale l'IRC significa avere la necessaria padronanza del processo pedagogico-didattico corrispondente alle Indicazioni della riforma scolastica in atto, consapevoli della propria mappa culturale, espressa dagli OSA ed anche dagli OA sperimentali, fondata sugli studi in scienze religiose che hanno dato una solida preparazione biblico-teologica, storico-culturale, antropologica e pedagogica didattica.

L'IRC mette a fuoco, culturalmente, la figura e l'opera di Gesù di Nazaret, il Cristo, ed inevitabilmente approfondisce il senso e l'opera della Chiesa, come realtà viva con una storia bimillenaria.

L'Insegnante di religione cattolica mantiene il legame con la Chiesa viva perché è consapevole che non si può trovare Cristo se non nel suo corpo che è la Chiesa, cioè la comunità. Scrive Origene: «Solo nella comunità dei fedeli, il Figlio di Dio può essere trovato, e questo perché egli vive solo in mezzo a coloro che sono uniti» (*Comm. in Mt. 14,1*).

Perciò è necessaria una rinnovata presenza degli IdR dentro la comunità come la propria famiglia, per cui l'idoneità sarà sempre più espressione di un legame vivo e non funzionale con il Vescovo e quindi con la Chiesa diocesana.

Educare a scuola oggi significa essere consapevoli di un contesto europeo sempre più multiculturale, il Papa però ricorda che il nostro tempo è un momento storico "in cui le culture si incrociano tra loro sempre di più, [...] per cui occorre] prendere una più chiara coscienza della funzione insostituibile della religione per la formazione delle coscienze e del contributo che essa può apportare, insieme ad altre istanze, alla creazione di un consenso etico di fondo nella società" (*Discorso a Parigi, 12.09.08*). Vale la pena ricordare le parole del Papa quando esorta anche gli Insegnanti, tra gli altri educatori, a "proporre alle nuove generazioni qualcosa di valido [...], degli obiettivi per i quali meriti spendere la propria vita." (*Discorso a San Pietro, 23.02.08*)

Mi piace concludere con due ulteriori citazioni. In primo luogo ricordando il grazie che ha espresso il Card. Bagnasco a tutti i docenti nella sua Prolusione al Consiglio permanente dello scorso 22-25 settembre: «una parola di sincera e cordiale stima va a tutto il personale scolastico, a cominciare dai docenti per l'importanza e la nobiltà del ruolo che ricoprono a livello culturale, educativo e sociale». In secondo luogo sottolineando un passaggio del testo augurale inviatoci dal Segretario Generale Mons. Crociata: «l'atto edu-

cativo deve avere le caratteristiche di gratuità e di reciprocità, di responsabilità e di apertura alle scelte definitive. [...] In questa luce dobbiamo considerare le competenze che non possono mancare in ogni vero educatore. Fra esse, emerge l'attitudine a saper risvegliare nel discente, con la propria opera e testimonianza, la passione per la pienezza della verità e la capacità di esercitare la propria libertà rettamente illuminata».

Buon lavoro a tutti!



3.

La valenza antropologica nella relazione docente-studente

S.E. Mons. PIERO COCCIA - Arcivescovo di Pesaro e membro della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università



Saluto tutti voi cari convegnisti a nome della commissione CEI per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università e mio personale.

Al saluto unisco i sentimenti della soddisfazione per una partecipazione al Convegno così numericamente rilevante e qualificata.

Ringrazio tutta l'equipè del Servizio Nazionale per IRC per il lavoro che fa. Un ringraziamento particolare lo rivolgo a Mons. Annicchiarico che svolge il suo ruolo di Direttore dell'Ufficio sempre con sollecitudine ed intelligenza e a Suor Feliciano Moro, figura storica dell'ufficio, che costituisce la continuità a livello di esperienza e di competenza. Ringrazio anche Mons. Giosuè Tosoni per la sua partecipazione, per quello che ha fatto e continua a fare per l'IRC in Italia. Esprimo graditudine ai qualificati e noti relatori che interverranno per dare il loro prezioso ed indispensabile contributo.

Entro in merito al Convegno, partendo da due osservazioni.

Esso innanzitutto si colloca nell'ottica di un preciso investimento diretto alla crescita dei docenti di Religione Cattolica. Infatti lo scopo principale del Corso, è quello di contribuire alla formazione di coloro che si impegnano nella formazione dei propri colleghi all'interno delle chiese locali.

Questa esperienza, iniziata già da alcuni anni, sta dando apprezzabili ed incoraggianti risultati. In non poche regioni ecclesastiche e diocesi d'Italia, si nota una "ricaduta" che fa ben sperare e che ci da conferma non solo della opportunità ma soprattutto della necessità dell'iniziativa messa in atto.

Si tratta di continuare tenacemente il percorso iniziato forse ancora lungo, ma certamente mirato nei suoi obiettivi.

Aggiungo un'altra osservazione.

Il Corso che oggi inizia, com'è stato fatto notare nel messaggio inviato da Mons. Crociata, Segretario Generale della CEI e nel-

l'intervento introduttivo di Mons. Annicchiarico, affronta un problema cruciale per la scuola: quello della relazione tra docente e studente.

In realtà il rapporto tra docente e discente, costituisce da sempre il cuore della scuola. Anche la mia esperienza personale di trent'anni di docenza, mi conferma la convinzione che proprio nella relazione tra docente ed alunno, si gioca la riuscita o meno delle finalità dell'istituzione Scuola.

Va notato che affrontare il problema della relazione vissuta nella scuola, dentro il contesto culturale attuale, diventa una priorità da cui nessun educatore può sottrarsi. Infatti appare chiaro a tutti che la scuola, prima di essere luogo di formazione tecnicamente inteso, è e rimane luogo dell'educare nel senso più ampio e profondo del termine. Va da sé che l'esperienza dell'educare, la si vive sul filo della relazione.

A questo riguardo va detto che oggi da più parti si parla di "emergenza educativa". Anche l'alto magistero di Benedetto XVI a questo riguardo è e rimane emblematico. Tuttavia, in merito alla "questione educativa", definizione questa più ampia di "emergenza educativa", ma includente una serie di problematiche connesse all'educare, ci sono alcuni "nodi" da sciogliere. Operazione questa preliminare ad ogni tipo di approccio con la sfera dell'educare.

Ne sottolineo alcuni.

Il primo nodo da sciogliere è quello relativo al contenuto dell'educare. A questo riguardo ci sono interpretazioni diversificate che danno luogo anche ad impostazioni pedagogiche e ad interventi legislativi altrettanto diversificati. Tuttavia ormai si sta sempre più camminando verso una visione condivisa dell'educare, intesa come relazione che si gioca su una triade: la domanda, la proposta e la libertà dei soggetti coinvolti.

Sciogliere il nodo del contenuto dell'educare, inteso come processo di relazione, comporta però il dover affrontare il nodo che lo precede: quello dell'antropologia. Se parliamo dell'educare come relazione, è necessario rifarci ad un concetto di persona intesa come soggetto costituito dalla relazione e quindi bisognoso di relazione. Sulla natura e sulla identità della persona, occorre far convergenza attraverso una condivisa visione antropologica.

Ma connesso a questo nodo ce n'è un altro: quello della "totalità della realtà". Infatti se l'educare avviene nella relazione dei soggetti coinvolti, i quali vivono la dimensione relazionale con la realtà come elemento costitutivo dell'essere persona, è altrettanto vero che la persona ha bisogno di relazionarsi con la "totalità" della realtà, senza riduttivismi di sorta.

A questo riguardo l'esperienza della vita e la riflessione filosofica, ci dicono che l'approccio con la "totalità" della realtà, comporta una triplice relazione: verticale, con Dio; orizzontale, con gli

altri; in profondità con se stessi. L'elaborazione del pensiero del personalismo francese, con tutti i vari autori, ci è di aiuto a questo proposito.

Da ultimo accenno solamente ad un altro nodo che è quello di trovare nella cultura, cifra interpretativa dell'avventura umana, la forma necessaria per esprimere e comunicare la triplice relazione della persona come tale. Dunque, la definizione dell'educare come relazione tra soggetti, comporta una serie di considerazioni con cui l'educatore e la scuola costantemente devono misurarsi e di cui non si può fare a meno.

Vado oltre. Dentro il fulcro centrale dell'educare come relazione, con tutte le connessioni viste, offro due brevi riflessioni che coinvolgono i docenti in forma diretta e fortemente responsabile.

Parto dalla prima. La relazione tra docente e discente, come ogni altra forma di relazione, è relazione esistenziale e testimoniale. Queste dimensioni acquistano carattere di inevitabilità in ogni relazione, ma ancora più nella relazione che si instaura dentro la scuola tra docente e alunno. Quando noi entriamo in classe lo studente coglie subito il nostro umore, da come apriamo la porta o da come poniamo la penna, o da come sfogliamo il registro. Del resto altrettanto avviene per noi nei confronti degli studenti. Da come si pongono o da come ci guardano, giungono a noi testimonianze precise.

La relazione educativa che si esprime e si realizza nella scuola, ha quindi un carattere di fortissima esistenza e testimonialità. Tutte le relazioni sono esistenziali e testimoniali, ma quella vissuta nella scuola lo è ancora di più, per tante ragioni. Se abbiamo questa coscienza, non possiamo essere, come docenti, solo delle persone competenti o tecnicamente valide, ma persone che comunicano agli alunni dei contenuti attraverso la nostra persona. Bisogna avere coscienza che nella scuola tra docente e discente si instaura una relazione umana potente, dentro la quale, essendo insegnanti di religione cattolica, passano i contenuti della fede, attraverso la testimonianza che diamo.

È vero che a scuola non facciamo catechesi. Però è anche vero che noi portiamo e trasmettiamo un messaggio, chiaramente rivestito con precise categorie culturali che ci coinvolge come testimoni. Dobbiamo ricordare a noi stessi che questa relazione con gli studenti è una relazione esistenziale che chiede testimonianza.

Aggiungo una seconda riflessione. La relazione educativa viene sempre giocata su tre livelli o sfere e ciò vale anche per il rapporto che si instaura tra docente e alunno.

Innanzitutto la relazione ci coinvolge nel campo del *logos*. La proposta che noi facciamo deve essere una proposta motivata, argomentata, ragionevole. Dobbiamo avere la consapevolezza di essere persone che nella relazione e nei contenuti che essa propone, c'è la sfera del *logos* che ci impegna.

Ma oltre il *logos*, la relazione ci coinvolge anche a livello di *pathos* che è il sentire. È l'amare diremmo oggi in termini più cristiani, che interviene anche nella relazione. Questo si vede subito. Si avverte con molta chiarezza quando un docente ama la propria disciplina e ama i propri alunni. È il *pathos* nel senso più profondo, più serio e più rigoroso che interviene nella relazione, guidandola.

E poi non dobbiamo dimenticare che c'è una terza componente che è quella dell'*ethos*, nel suo significato più specifico. La proposta fatta deve qualificarsi per la sua bontà. L'*ethos* è il bene nel senso più pieno, più ampio, più profondo.

Dobbiamo pertanto sempre ricordare che ogni relazione ci coinvolge su questi tre livelli in forma contestuale e con un continuo interscambio tra di essi. Questa osservazione è importantissima e con essa dobbiamo misurarci proprio per un impegno, come docenti, teso alla formazione integrale della persona. Va anche detto che queste dimensioni nella relazione interagiscono in un continuo feed - back tra docente e discente e ciò ci responsabilizza fortemente.

Auguro a tutti che l'opera educativa da voi svolta, avvenga tenendo conto di quanto detto, perché l'obbiettivo dell'educare anche all'interno della scuola sia veramente raggiunto nella sua pienezza.

Concludo con una frase di Sant'Agostino che applico anche al lavoro di questi due giorni: «cerchiamo tutti con il desiderio di trovare, ma troviamo con desiderio di cercare ancora».

Buon lavoro.

Grazie!

R elazioni

- 1. La dimensione relazionale, comunicativa ed educativa nella Rivelazione
- 2. Il rapporto educativo docente-studente
- 3. I fenomeni della devianza e della marginalità nella società contemporanea e il contributo dell'IRC



La dimensione relazionale, comunicativa ed educativa nella Rivelazione

Prof. GIUSEPPE LORIZIO - Preside dell'Istituto Ecclesia Mater
Docente della Pontificia Università Lateranense
Istituto Superiore di Scienze Religiose Ecclesia Mater

0. Premesse



Come in più occasioni abbiamo cercato di mostrare, la forma di sapere cui l'IRC fa riferimento è la teologia ed in questa prospettiva epistemologica si colloca la riflessione che sto per proporre, la quale, già nel titolo, evoca la Rivelazione, invocandone l'articolazione nei termini propriamente scientifici che le sono propri. Si tratterà comunque di una modalità non dogmatica, ma dinamica, in cui la teologia viene esercitata ed espressa nella sua dimensione di frontiera rispetto non solo alle altre forme del sapere, ma anche ai contesti socio-culturali in cui vivono e operano i credenti, senza per questo che venga perso il fondamentale riferimento alla Rivelazione di Dio in Cristo Gesù. Non a caso i docenti di religione nella loro formazione teologica di base e nel loro lavoro di aggiornamento afferiscono agli Istituti Superiori di Scienze Religiose, che ci piace considerare come luoghi di frontiera del sapere teologico e delle facoltà nelle quali tale sapere si esprime accademicamente.

In secondo luogo, mi preme richiamare la concezione della Rivelazione presente nella costituzione dogmatica *Dei Verbum*, che tutti ben conosciamo e la cui valenza relazionale, dialogica e comunicativa è stata ripresa in una delle proposizioni dell'ultimo Sinodo dei Vescovi, dove si afferma: "Il dialogo quando è riferito alla Rivelazione comporta il primato della Parola di Dio rivolta all'uomo. Nel suo grande amore, infatti, Dio ha voluto venire incontro all'umanità e ha preso l'iniziativa di parlare agli uomini chiamandoli a condividere la sua stessa vita. La specificità del cristianesimo si manifesta nell'evento Gesù Cristo, culmine della Rivelazione, compimento delle promesse di Dio e mediatore dell'incontro tra l'uomo e Dio. Egli "che ci ha rivelato Dio" (Gv 1, 18) è la Parola unica e definitiva consegnata all'umanità. Per accogliere la Rivelazione, l'uomo de-

ve aprire la mente e il cuore all'azione dello Spirito Santo che gli fa capire la Parola di Dio presente nelle Sacre Scritture. A Dio l'uomo risponde in piena libertà con l'obbedienza della fede (cf. Rm 1, 5; 2 Cor 10, 5-6; DV 5). Maria, Madre di Gesù, personifica questa obbedienza della fede in maniera esemplare, lei è anche l'archetipo della fede della Chiesa che ascolta e accoglie la Parola di Dio" (prop. 4).

Infine mi piace ricordare il fatto che la dimensione pedagogica della Rivelazione cristiana, in quanto strutturalmente inerente ad essa, è stato riconosciuto fin dalle origini e richiamato perfino in ambito illuministico nel famoso testo di G. E. Lessing, *L'educazione del genere umano*, dove, sia pur in un orizzonte riduzionista, si afferma: "Ciò che l'educazione è presso il singolo uomo, lo è la rivelazione presso l'intero genere umano. L'educazione è una rivelazione impartita al singolo; la rivelazione è un'educazione la quale è toccata al genere umano e tuttora gli tocca"¹. Sembra infatti largamente condivisa la tesi secondo cui il dinamismo educativo non si esaurisce neppure allorché la persona diventa adulta, sebbene ovviamente mutino le forme attraverso cui tale dinamismo è chiamato a realizzarsi.

Chi insegna religione cattolica non può quindi ignorare il patrimonio della pedagogia divina consegnata nelle Scritture e nella Tradizione e non può non considerare tale messaggio come paradigmatico della propria azione educativa. Nella riflessione che segue, cercherò di sottolineare alcuni aspetti della Rivelazione cristiana che interpellano l'odierna emergenza educativa e il nostro quotidiano lavoro nella scuola, senza alcuna pretesa di esaustività, ma con la consapevolezza di voler offrire alcuni punti cruciali alla nostra comune riflessione. Si tratta di tre momenti, articolati secondo le tematiche del patto-alleanza, della dialettica parola-evento e del rapporto scienza-sapienza.

1. Il patto che orienta

Modalità privilegiata del rapportarsi di Dio all'uomo nella storia della salvezza è quella dell'alleanza. L'attuale contesto culturale suggerisce una riflessione su questo tema a partire dalla condizione nomadica che, con le dovute analogie, sempre anche problematiche, consente di accostare la situazione dell'uomo contemporaneo a quella dell'uomo biblico. Come da più parti si sostiene, infat-

¹ G.E. LESSING, *L'educazione del genere umano*, in Id., *La religione dell'umanità*, Laterza, Bari 1991, 130.

ti, siamo di fronte a un nuovo nomadismo: “L’uomo religioso moderno – scrive F. Lenoir – è un nomade più che un sedentario. Segue diverse piste, percorre cammini, rimane aperto agli incontri della vita, senza mai poter affermare di essersi stabilito da qualche parte. Non costruisce, più che altro si accampa. [...] Come possiamo capire quest’abbondanza di credenze e di pratiche così diverse che si esprimono sotto i nostri occhi, questa religiosità fluttuante – à la carte – che si sviluppa nel cuore o a margine delle tradizioni religiose?”². La possibilità per il messaggio cristiano di incrociare l’uomo nomade del nostro tempo, risiede nella capacità di mettersi in cammino e di indicare la stella capace di orientarne il vagare errante, non senza tener conto dei rischi connessi all’adozione acritica dell’immagine di Dio che alberga nella mente e nel cuore di molti nostri contemporanei.

In questo senso si tratta di prendere sul serio le tre metamorfosi descritte da Lenoir. La prima di esse riguarda la parabola da una immagine del Dio persona a quella di un divino impersonale, non ben definibile ed identificabile³. Non sempre ci si rende conto, infatti che tale metamorfosi teologica implica piuttosto un regresso che un vero e proprio progresso nella nozione di Dio e del divino, con l’aggravante che la spersonalizzazione di Dio comporta inevitabilmente e drammaticamente la spersonalizzazione dell’uomo e quindi la sua reificazione. La rivelazione di fronte a questa istanza non può che dialetticamente, o meglio profeticamente, denunciarne gli esiti catastrofici e disumanizzanti.

Una seconda metamorfosi viene descritta come passaggio da una modalità estrinsecista di Dio a una percezione del divino capace di abitare nel sé⁴. Si tratta dell’istanza dell’interiorità che una teologia attenta non può facilmente eludere, ma che non può non cercare di integrarsi con l’alterità, a salvaguardia della trascendenza del Dio d’Israele e di Gesù Cristo, che non si lascia immanentizzare, col rischio dell’antropomorfizzarsi. Sul piano più propriamente antropologico, si tratta di non rassegnarsi al solipsismo, che stranamente quella che denominiamo società della comunicazione spesso induce.

Una terza ed ultima trasformazione riguarda la configurazione del divino rispetto al mondo, per cui si passerebbe dalla immagine di un Dio estraneo rispetto al cosmo a quella dell’*anima*

² F. LENOIR, *Le metamorfosi di Dio. La nuova spiritualità occidentale*, Garzanti, Milano 2005, 7.

³ Cfr. *Ib.*, 272-281.

⁴ Cfr. *Ib.* 282-289.

mundi, con l'ulteriore processo tendente a determinare una sorta di "femminilizzazione del divino"⁵. Di fronte a questa sfida la teologia dovrà continuare a riflettere la tematica della creazione, mostrando al suo interno la consistenza del legame creaturale che rende il senso della presenza di Dio nel mondo e nell'uomo, ma al tempo stesso non rinunciando ancora una volta all'alterità che il codice creazionista impone, a fondamento di quella "autonomia delle realtà terrene", che tra l'altro rende possibile e plausibile la ricerca scientifica e filosofica, incrociando in maniera feconda un'istanza moderna da non lasciar cadere. In quanto questa terza metamorfosi – come Lenoir stesso riconosce – esprime una nostalgia degli dei e una sorta di neopaganesimo, anch'essa non può non essere interpretata nella sua dinamica regressiva, che comporterebbe un configurarsi del post-cristianesimo in senso pre-cristiano e quindi anche pre-moderno, con conseguenze devastanti per la civiltà occidentale e non solo. Resta comunque ancora molto lavoro sia teologico che pastorale ed educativo da compiere perché l'uomo di oggi ed in particolare i giovani riescano a percepire il volto materno di Dio, nella comunità credente e in Maria, alla quale la devozione popolare è sempre costantemente attenta e della quale è giustamente gelosa.

La situazione nomadica, dell'uomo biblico come di quello postmoderno, rimanda alla necessità di stipulare alleanze, non senza un accurato discernimento relativamente ai *partners* da assumere come compagni di viaggio. Non a caso Dio stesso ha voluto utilizzare e privilegiare questa modalità nomade di rapportarsi all'uomo e al popolo. L'esegesi ha mostrato come la struttura dell'alleanza di Dio col popolo adotti lo schema dei trattati di vassallaggio. La corrispondenza degli elementi di questo schema (presentazione – prologo storico – clausole – sacrificio cruento – aspersione dei contraenti – benedizioni/maledizioni – eventuale riferimento ai testimoni) con quelli soggiacenti ai patti di vassallaggio tipici dell'ambiente mesopotamico, oltre che indicare l'asimmetria della relazione con Dio, mostra il profondo rapporto fra la Sua automanifestazione e la storia e la cultura del popolo cui è destinata, in quanto ne adotta la lingua, i costumi, la mentalità, secondo una legge fondamentale della rivelazione biblica, che, per noi cristiani, troverà in Cristo il suo compimento: la legge dell'incarnazione: "La storia, quindi, diventa il luogo in cui possiamo costatare l'agire di Dio a favore dell'umanità. Egli ci raggiunge in ciò che per noi è più familiare e facile da verificare, perché costituisce il nostro contesto quotidiano, senza il quale non riusciremmo a comprenderci" (FeR, 12). Ma va

⁵ Cfr. *Ib.*, 289-306.

rilevato che in Cristo viene superato il vassallaggio, in quanto Egli chiama amici e non più servi i suoi discepoli.

Perché il nomade non si perda e quindi perisca, bisogna che abbia la possibilità di *orientarsi* nel mondo e nella storia. Nel tempo del disorientamento, l'alleanza che la Rivelazione propone costituisce il punto di orientamento decisivo e imprescindibile per non soccombere alla deriva della disgregazione e alla cultura della morte. Nell'attuale contesto di "disperazione epistemologica" e di dispersione antropologica, un messaggio particolarmente illuminante le tenebre della notte del mondo è quello che promana dall'espressione, che Franz Rosenzweig ha adottato come *Leitmotiv* della propria riflessione e Giovanni Paolo II ha incastonato nella *Fides et ratio* (n. 15): «Si tratta del mio punto di Archimede in filosofia, che cercavo da lungo tempo [...]. Rivelazione è orientamento. Dopo la rivelazione nella natura c'è un "alto" e un "basso", reale, non più relativizzabile: "cielo" e "terra" [...] e nel tempo c'è un "prima" e un "dopo", reale, stabile. Quindi nello spazio naturale e nel tempo naturale il centro è sempre il punto in cui io in quel momento *sono*; nello spazio-tempo-mondo rivelato il centro è invece un punto fisso inamovibilmente, un punto che non sposto se io stesso mi trasformo o mi allontano: la terra è il centro del mondo e la storia universale si estende prima e dopo Cristo».

La metafora del "punto di Archimede" interpella in maniera più evidente i cultori di discipline fisico-matematiche, mentre quella della "stella polare" chiama in causa l'astronomia e la cosmologia, ma è evidente che il messaggio, con tutta la sua carica profetica tende a coinvolgere lo scienziato (e naturalmente il filosofo e il teologo), piuttosto che le discipline e i saperi, in quanto la verità di cui è portatore non può prescindere dall'esercizio della libertà e quindi non può esprimersi se non in termini storico-salvifici, invocando le nostre scelte fondamentali ed esigendo la nostra sequela. E, d'altra parte, la percezione che siamo in una sorta di "labirinto" culturale consente di rilevare come una "uscita di sicurezza" sia possibile solo in quanto data da un "filo" che viene dal di fuori, ossia è donato da un'alterità non riconducibile ai ghirigori dell'immanenza.

Tornando alla formula della Rivelazione=Orientamento (*Offenbarung-Orientierung*), possiamo rilevare come il nesso inscindibile tra persona e verità, che il "pensiero rivelativo" riconosce come costitutivo di un'autentica e liberante conoscenza, sia stato tematizzato dalla filosofia contemporanea in alcune sue figure rappresentative ed efficacemente esposto nelle pagine introduttive dell'importante volume di Luigi Pareyson intitolato, *Verità e*

interpretazione: “quando la libertà cessa di reggere il vincolo originario di libertà e persona, tutto si trasforma. La verità dilegua, lasciando il pensiero vuoto e disancorato, e scompare anche la persona, ridotta a mera situazione storica. L’armonia fra dire, rivelare ed esprimere, si rompe, e tutti i rapporti ne risultano sconvolti e profondamente alterati. Rivelazione ed espressione si separano definitivamente: senza verità, l’aspetto rivelativo della parola è puramente apparente e si riduce a una razionalità vuota e priva di contenuto; non più riferita alla persona nella sua apertura rivelativa, ma alla situazione nella sua mera temporalità, l’espressione diventa inconsapevole e occulta. La natura della parola degenera e si sfalda: da un lato un discorso la cui vuota razionalità non si presta che a un’utilizzazione tecnica e strumentale, e dall’altro, mascherato dal discorso esplicito, il vero significato di esso, cioè l’espressione del tempo”⁶. L’assunzione di una prospettiva rivelativa indica al pensiero alcuni percorsi che Pareyson indica con le seguenti formule: “non il nulla, ma l’essere – non l’*Abgrund*, ma l’*Urgrund* – non il misticismo dell’ineffabile, ma l’ontologia dell’inesauribile”, dove si invoca una “trasvalutazione della parola”⁷, che ci consente di spezzare una lancia contro il pensiero dominante sia nella cultura diffusa che in quella accademica, che assume una concezione utilitaristica e convenzionalistica del linguaggio, ponendolo nel dominio meramente antropologico, come mera espressione di quel “pensiero calcolante”, corrispondente heideggeriano del “pensiero espressivo”, che il “pensiero rivelativo” è chiamato a smascherare e oltrepassare. “Dipendenza senza eteronomia” è la formula che Paul Ricoeur ha coniato per indicare il rapporto testimonianza-parola-rivelazione, nel tentativo di superare sia lo scoglio del *sacrificium intellectus*, inammissibile in rapporto all’idea di Rivelazione, sia la pretesa filosofica della “trasparenza totale” della verità, dove “la conquista di un nuovo concetto di verità come *manifestazione* – nel senso di rivelazione – richiede il riconoscimento della vera *dipendenza* dell’uomo che non è sinonimo di eteronomia”⁸.

2. Evento (gesto) e parola

In tempi di crisi del linguaggio e della parola, una riflessione teologica sul senso stesso del sintagma *Dei verbum* e di alcuni fondamentali passaggi del documento conciliare non può prescindere dal richiamo alla riflessione su questi temi che il pensiero filosofico

⁶ L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano 1982³, 19.

⁷ Cfr. *Ib.*, 27-28.

⁸ P. RICOEUR, *Testimonianza, parola e rivelazione*, Dehoniane, Roma 1997, 133.

del Novecento ha sviluppato. “Un segno noi siamo, che nulla indica. Senza dolore noi siamo e quasi abbiamo smarrito la lingua in terra straniera” (F. Hölderlin). I versi di *Mnemosyne*, opportunamente evocati e commentati da Martin Heidegger, ci riguardano e ci interpellano⁹. L’estraneità della terra e la condizione di esilio che sembra sempre più caratterizzarci, con lo smarrimento che essa comporta, richiamano quell’“esilio della parola”, che André Neher ha saputo profondamente riflettere e proporre al nostro tempo disorientato e frammentato¹⁰. Al di là e oltre le giornalistiche contrapposizioni fra continentali ed analitici, l’evento della parola chiede sempre di nuovo di essere accolto e pensato, perché si possa intravedere un qualche barlume nella notte del mondo.

Si tratta di un compito arduo e che va affrontato con umiltà e pazienza, nella consapevolezza che uno slancio del pensare richiede una sorta di “passo indietro” (*der Schritt zurück*), tale da consentire l’accesso alle radici stesse dell’essere e del dire, attraverso il confronto con coloro che, correndo il rischio che ogni situazione pionieristica comporta, si sono cimentati nell’attuazione di questo compito, non sempre accolti nell’ambito della cultura ufficiale e diffusa, spesso fraintesi, talvolta citati senza essere stati letti e compresi in profondità. E fra costoro senz’altro un posto non marginale è quello occupato da Ferdinand Ebner. Un pensatore (più che un filosofo e per noi può essere rilevante il fatto che non siamo di fronte a un accademico di professione, ma ad un maestro elementare), un uomo “un personaggio scomodo perché profondamente umano. Chi analizza il suo pensiero ancor più in profondità, riconosce che è una persona che soffre e che ama veramente, che ama anche là dove le sue parole per amore feriscono, che soffre nuovamente per ogni sua parola che ferisce” (F. Seyr)¹¹.

La sua figura viene sempre annessa al “pensiero dialogico” del Novecento, sebbene ogni annessione rischi di togliere l’originalità e quindi il proprio che la mediocrità non può vantare e neppure riconoscere, ma che ogni vero pensatore certamente possiede. Ponendomi pertanto oltre tale classificazione e rimuovendo in un certo senso l’etichetta manualistica, mi pare di poter affermare che compiere il “passo indietro” in compagnia di Ebner significhi attin-

⁹ Cfr. M. HEIDEGGER, *Che cosa significa pensare? Chi è lo Zarathustra di Nietzsche*, SugarCo, Milano 1978, 43ss. Cf inoltre ID. *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1979.

¹⁰ Cfr. A. NEHER, *L’esilio della parola. Dal silenzio biblico al silenzio di Auschwitz*, Marietti, Casale Monferrato 1983.

¹¹ F. EBNER, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1998, esergo.

gere il livello “logico” (sia nel senso del *logos*-parola che in quello del *logos*-ratio), che costituisce il nucleo del dia-logico, e quindi, come lui stesso dice, cogliere la dimensione spirituale del linguaggio. Alla stregua di Johann Georg Hamann (il mago del nord)¹², “al quale ogni approfondimento della conoscenza del linguaggio dovrà riferirsi”¹³, il pensatore austriaco giunge alla ripresa della scomoda e certamente controcorrente dottrina dell’origine divina della parola. “La parola doveva ricevere la vita da Dio, poiché la vita non sarebbe di per sé in grado di trovare la strada per la parola, che nell’uomo ha creato e risveglia la vita dello spirito. Per capire questo ovviamente l’uomo ha bisogno di credere in Dio; e ciò significa in primo luogo: divenir cosciente nella fede del fondamento spirituale della propria esistenza e del proprio orientamento a un rapporto personale con tale fondamento. Dio è tale fondamento ed egli è anche il vero Tu del vero Io che è l’uomo”¹⁴.

Ancor più intrigante e per questo anche interessante risulterà questa, che più che una teoria è una constatazione, se si riflette sul fatto che trova una sua coabitazione, ovviamente sconosciuta allo stesso Ebner, con il pensiero tradizionalista francese, in particolare di Louis de Bonald¹⁵, che Antonio Rosmini riprende nella sua *Teodicea*. In ogni caso si tratta del luogo originario di quella *Ur-Offenbarung* (rivelazione primordiale), alla quale la nostra cultura accademica, sia teologica che filosofica, riserva scarsissimo interesse, ma a cui la *Dei Verbum* fa certamente riferimento quando richiama il dialogo originario di Dio con l’umanità.

Ora, la possibilità di cogliere tale origine è data, ancora una volta nella sequela di Hamann, se il *logos*-parola incrocia un *logos*-ratio “adeguato” alla res stessa che l’uomo è chiamato a ri-conoscere. Questa ragione riconoscente-rammemorante-meditante viene da un lato intravista nell’etimo stesso del termine tedesco *Vernunft* (da *vernehmen* = percepire), dall’altro in contrapposizione con il *Verstandt*, che sta a denominare l’intelletto, nella sua presa-pretesa onnicomprensiva del reale: “Nella ragione l’Io si trova in una condizione di passività, di attiva passività, come attivo e passivo è sempre ogni incontro reale con il Tu, con l’alterità. La ragione ha quindi la propria genesi nell’Io essenzialmente come momento di risposta ad un appello, a una parola che viene da fuori, ad una rivela-

¹² Cfr. J.G. HAMANN, *Scritti cristiani*, Zanichelli, Bologna 1975-1977, 2vv.

¹³ F. EBNER, *La parola e le realtà spirituali*, op. cit., 150.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. L.A. DE BONALD, *Législation primitive, considérée dans les derniers temps par les seules lumières de la raison*, Le Clere, Paris 1817 (la prima edizione è del 1802), 3vv. (vedi in particolare I, 56).

zione (come ammetteva Hamann), non come il risultato di un'auto-posizione dell'Io"¹⁶. Tale dimensione costitutivamente responsoriale della ragione potrebbe felicemente incrociare la necessità – più volte ribadita da Benedetto XVI – di “allargare gli spazi della razionalità” e dall'altra parte di “purificare la ragione”, in un dinamismo che trovi il suo luogo più originario nella parola e nel suo evento. Infatti “senza linguaggio, dice Hamann, non avremmo ragione e senza ragione non avremmo alcuna religione e mancando questi tre elementi fondamentali della nostra natura non avremmo nemmeno lo spirito né il vincolo della società”¹⁷.

Il rimando al percepire, come forma propria del ragionare, non deve però trarre in inganno: non si tratta infatti della riproposta di una prospettiva “mistica”, quale quella che l'odierno sapere filosofico e teologico volentieri indica ed esibisce. Essa, come la metafisica, ha a che fare con la visione, che riporta l'Io nel suo solipsismo, o, come si esprime Ebner, nella sua “muraglia cinese”. “I metafisici e i mistici – che sempre tendono a identificare il divino e l'umano e così si perdono in fantasticherie, gli uni in senso oggettivo verso l'esterno, gli altri in senso soggettivo verso l'interno – fraintendono il carattere divino del fondamento spirituale dell'esistenza umana”¹⁸. La deriva estetizzante della fede viene così smascherata nella critica alla forma mistica del pensare, così come quella razionalistica nella ricorrente presa di distanza dalla metafisica. Infatti, con una radicalità che potrebbe far bene anche alla teologia più recente, Ebner sostiene che “niente porta maggiore confusione nell'elemento religioso di quando si lasciano operare nella vita spirituale elementi estetico-poetici: e quando si esprime il sentimento e parla una lingua spirituale, ben presto si ha a che fare solo più con il poetico”¹⁹, se non – come più spesso accade – con una sorta di teologia pseudoletteraria. E se il precedente richiamo ad Hamann non deve farci dimenticare le altre ascendenze del pensiero ebneriano, che la critica descrive e dettaglia²⁰, tra esse, a causa del richiamo a quello che il compianto Italo Mancini chiamava il “radicalismo cristiano”, vorremmo almeno nominare le figure di Blaise Pascal e di Søren Kierkegaard.

¹⁶ G. SASONETTI, “L'Urwort e il Grundwort. Ferdinand Ebner e Martin Buber”, in S. ZUCAL-A. BERTOLDI (edd.), *La filosofia della parola di Ferdinand Ebner*, Morcelliana, Brescia 1999, 387.

¹⁷ F. EBNER, *La parola e le realtà spirituali*, op. cit., 186.

¹⁸ *Ib.*, 329.

¹⁹ *Ib.*, 331.

²⁰ Cfr. S. ZUCAL, “Il miracolo della parola. Ferdinand Ebner nel contesto filosofico del suo tempo”, saggio introduttivo a F. EBNER, *La parola e le realtà spirituali*, op. cit., 127.

Il fondamento teologico della parola si ricava dunque da quella profonda comprensione del *logos*-ragione, che qualora venisse inteso – alla stregua dell’idealismo non solo tedesco, ma di ogni idealismo anche recente – come “ragione creatrice del mondo” o “spirito del mondo”, “contraddirebbe lo spirito del Cristianesimo, che non vuol saperne dei sogni della metafisica, dato che esso – e solo esso – ha a che fare con le realtà spirituali della vita”²¹. La stessa sorte della mistica e della metafisica, spetta in genere all’ambito comunemente definito “scientifico” e a quello matematico, almeno nella comprensione, decisamente datata che Ebner ha di questa forma del sapere, manifestando altresì la consapevolezza di tale contestualizzazione nel momento in cui si accinge a relativizzare le convinzioni e concezioni matematiche “tradizionali”, in senso non originario.

Si tratta, come si può facilmente constatare, di un pensiero che suscita interrogativi non marginali, né meramente accademici. A chi scrive quella ebneriana, sembra tutt’altro che una posizione radicalmente antimetafisica nel senso moderno e postmoderno che tale contrapposizione ha prodotto. Piuttosto qui si tratta di ripensare la metafisica stessa, tanto che si può sottolineare la formula, adottata dallo stesso Ebner, “ontologia della parola” nell’interpretazione di questo pensiero. E lo si può fare nella consapevolezza di superare la lettera ebneriana, per cercare di attingere lo spirito stesso del pensatore austriaco. E a questo proposito, nel caso Ebner come in diversi altri, non sarà mai superfluo richiamare la distinzione fra istanza metafisica e prospettiva sistematica, quest’ultima sì esclusa e da relativizzare, se si vuol porgere adeguata attenzione a questo pensiero.

La fecondità del ricorso a questo autore per il dibattito attuale non potrà sfuggire a chi – ricominciando a pensare l’origine divina del linguaggio – si sta misurando con la riproposta della teoria evoluzionistica e le problematiche ad essa connesse. Andrebbero in tale contesto riprese le ricorrenze ebneriane intorno alla differenza tra animale e uomo, proprio a partire dalle diverse modalità espressive di ciascun genere. Come anche la tematica del sogno, avrebbe probabilmente molto da dire a quanti rincorrono e ripercorrono l’ambito psicanalitico, nelle sue espressioni postfreudiane e più recenti. E a questo proposito, il “passo indietro” che Ebner ci costringe a fare consente di cogliere – ancora una volta contro corrente – la realtà sessuale nella sua alterità rispetto alla sfera propriamente spirituale, senza negarne ovviamente i possibili nessi, ma

²¹ *Ib.*, 213.

marcando una differenza, che è sinonimo ancora una volta di trascendenza.

L'interesse per il pensiero della fede può facilmente risultare dal riscontro relativo alle prospettive teologiche che il pensiero di Ebner ha fecondato e che può continuare ad alimentare. Gli incroci teologici, rilevati dagli interpreti, sono particolarmente importanti non solo per i singoli riferimenti ad autori quali Brunner, Gogarten, Barth, Bonhoeffer, Rahner e Balthasar, quanto per il fatto che prospettive tanto diverse quali quella antropologico-trascendentale e quella kerygmatico-fondativa possono trovare nell'opera ebneriana motivi di rinnovato interesse e forse anche di nuovo dibattito, al di là delle pur comprensibili contrapposizioni tra scuole. In questo senso riteniamo che il nesso evento-parola, che la *Dei Verbum* accoglie e ripropone debba sempre di nuovo essere teologicamente pensato e riflesso, in una prospettiva trinitaria che, per quanto in filigrana, non è del tutto assente, bensì visceralmente innestata, nella prospettiva ebneriana. Farla emergere richiede un lavoro analogo a quello che si può compiere rispetto alla dimensione ontologica della parola, trattandosi di una vena carsica che alla fin troppo evidente prospettiva cristocentrica affianca, senza sovrapporla, quella pneumatologica e a quella teologica. Ancora una volta la lettera rischia di uccidere anche l'interpretazione.

Infine vorrei notare come la riflessione sulla parola e sul suo carattere logico-dialogico si pone esplicitamente e si sviluppa in un orizzonte agapico fondamentale, tale da sostenere tutto il percorso, che non si cristallizza in un impianto o in un sistema-sogno metafisico, ma si esprime in un sentiero che vale davvero la pena percorrere. L'epitaffio sulla tomba del pensatore, si conclude con il richiamo all'amore che è Dio. Già P. Rossano e E. Ducci avevano posto in assoluta evidenza tale prospettiva. Qui ci limitiamo ad evocare un passaggio: "La fede non è nulla senza l'amore. L'amore però che l'uomo sperimenta, sia da parte dell'uomo, sia l'amore divino che si è rivelato nell'incarnazione del *logos*, non può mai essere saputo: deve essere creduto. E come nell'amore che ci viene incontro, così anche in ogni parola che sentiamo pronunciare vi è qualcosa che dev'essere creduto"²². Ma qui siamo anche al riparo dal cieco fideismo, a condizione che abbiamo ben presenti da un lato le critiche alla deriva sentimentale della fede sopra richiamate e dall'altro una concezione della ragione quale quella mutuata da Hamann, che lo stesso Ebner ripropone.

²² F. EBNER, *La parola e le realtà spirituali*, op. cit., 290-291.

Lasciando ora il pensiero ebneriano e prendendo in mano il testo della *Dei Verbum*, mi preme mostrare come nella prospettiva della dinamica dialogico-sponsale si può leggere il passaggio, nel quale siamo invitati a riflettere sulla prospettiva fondamentalmente sacramentale che caratterizza e orienta la rivelazione cristiana in un orizzonte economico-salvifico: “Questa economia della rivelazione comprende eventi e parole intimamente connessi, in modo che le opere, compiute da Dio nella storia della salvezza, manifestano e rafforzano la dottrina e le realtà significate dalle parole, mentre le parole proclamano le opere e illustrano il mistero in esse contenuto” (DV, 2). La Rivelazione si fa attraverso gesti e parole, perché così si fa l’amore: un amore fatto solo di gesti sarebbe brutale e puro soddisfacimento del desiderio-impulso erotico, un amore fatto solo di parole, indicherebbe una partecipazione puramente intellettuale alla vita dell’altro. Oltre che per l’amore sponsale, tale struttura sacramentale vale ovviamente anche per l’amore nelle sue diverse espressioni, compresa quella che riguarda Dio e il prossimo.

La dinamica amativa, descritta attraverso la metafora sponsale, viene ripresa in un mirabile passaggio della costituzione, dove la Scrittura e la Tradizione, vengono a costituirsi come lo “specchio” attraverso il quale la sposa, contempla il volto dello Sposo: “Questa sacra Tradizione e la Scrittura sacra dell’uno e dell’altro Testamento sono dunque come uno specchio nel quale la Chiesa pellegrina in terra contempla Dio, dal quale tutto riceve, finché giunga a vederlo faccia a faccia, com’egli è (cf 1Gv 3,2)” (DV, 7). E, più avanti, a proposito della Tradizione, essa viene interpretata, nella prospettiva della *viva vox Evangelii*, come il dialogo continuo fra Dio e l’umanità, lo Sposo e la sposa: “Le asserzioni dei santi Padri attestano la vivificante presenza di questa Tradizione, le cui ricchezze sono trasfuse nella pratica e nella vita della Chiesa che crede e che prega. È questa Tradizione che fa conoscere alla Chiesa l’intero canone dei libri sacri e nella Chiesa fa più profondamente comprendere e rende ininterrottamente operanti le stesse sacre Scritture. Così Dio, il quale ha parlato in passato non cessa di parlare con la sposa del suo Figlio diletto, e lo Spirito Santo, per mezzo del quale la viva voce dell’Evangelo risuona nella Chiesa e per mezzo di questa nel mondo, introduce i credenti alla verità intera e in essi fa risiedere la parola di Cristo in tutta la sua ricchezza (cf Col 3,16)” (DV, 8). In questa chiave metaforico-sponsale sarà possibile da un lato una lettura non estrinseca del monoteismo ebraico-cristiano e dell’esclusivismo ad esso soggiacente, e d’altra parte una interpretazione teologica ed antropologica insieme dell’unicità e universalità dell’evento rivelativo, assumendo l’analogia della unicità ed universalità dell’amore umano e delle sue espressioni.

L'innesto della prospettiva trinitaria nell'orizzonte agapico può condurci, a sviluppare in teologia fondamentale una preziosa indicazione contenuta nel documento della Commissione Teologica Internazionale del 1982, *Teologia, Cristologia, Antropologia*: «Alla luce della fede cristiana, è possibile dedurre una nuova visione globale dell'universo. Sebbene tale visione sottometta a esame critico il desiderio dell'uomo d'oggi, tuttavia ne afferma l'importanza, lo purifica e lo supera. Al centro di una tale «metafisica della carità» non si colloca più la sostanza in genere come nella filosofia antica, ma la persona, di cui la carità è l'atto più perfetto e più idoneo a condurla alla perfezione»²³.

A questo proposito incrociamo un luogo particolarmente significativo della *Spe salvi*, dove, riflettendo sul termine sostanza-*ipostasi*, Benedetto XVI rileva che: «[...] la fede è la “sostanza” delle cose che si sperano; la prova delle cose che non si vedono. Tommaso d'Aquino, utilizzando la terminologia della tradizione filosofica nella quale si trova, spiega questo così: la fede è un “*habitus*”, cioè una costante disposizione dell'animo, grazie a cui la vita eterna prende inizio in noi e la ragione è portata a consentire a ciò che essa non vede. Il concetto di “sostanza” è quindi modificato nel senso che per la fede, in modo iniziale, potremmo dire “in germe” – quindi secondo la “sostanza” – sono già presenti in noi le cose che si sperano: il tutto, la vita vera. E proprio perché la cosa stessa è già presente, questa presenza di ciò che verrà crea anche certezza: questa “cosa” che deve venire non è ancora visibile nel mondo esterno (non “appare”), ma a causa del fatto che, come realtà iniziale e dinamica, la portiamo dentro di noi, nasce già ora una qualche percezione di essa» (n. 7). In ogni azione educativa è richiesta la capacità di pensare noi stessi e i destinatari del nostro lavoro come “germi” e quindi in rapporto al futuro che ci attende. In questa prospettiva educare significa porre le condizioni affinché ciò che è prefigurato germogli e dia frutti copiosi e soprattutto colmi di sapore.

Concluderò dicendo che qui si tratta di pensare Dio secondo il suo nome proprio dato nel Nuovo Testamento nella parola che più di ogni altra esprime la sua natura e quindi di uscire da una visione della carità prettamente prassistica e velleitaria o addirittura sen-

²³ Il testo in EV, VIII, 433. Lasciandomi ispirare, senza ripeterla pedissequamente, dalla grande lezione di Antonio Rosmini, ho cercato di indicare nell'intreccio fra “pensiero rivelativo” e “metafisica della carità” il nucleo speculativo del modello fondativo-contestuale di teologia fondamentale soggiacente al manuale da me coordinato e diretto: *Teologia fondamentale*. I: Epistemologia, Città Nuova, Roma 2004; *Teologia fondamentale*. II: Fondamenti, ivi 2005; *Teologia fondamentale*. III: Contesti, ivi 2005; *Teologia fondamentale*. IV: Antologia di testi, ivi 2004.

timentale e banalmente affettiva, per attingere alla feconda identificazione dell'essere con l'*agápi*. Un passo in avanti ci aiuta a compierlo l'incontro con l'ultima sezione de *L'Action* di Blondel (definito da P. Henrici "filosofo del Concilio"): "L'essere è amore; quindi se non si ama, non si conosce niente. E per questo la carità è l'organo della conoscenza perfetta. Essa depone in noi quello che è nell'altro. E rovesciando, per così dire, l'illusione dell'egoismo, ci inizia al segreto di qualsiasi egoismo diretto contro di noi. Nella misura in cui le cose esistono, agiscono e ci fanno patire. Accettare questa passione, recepirla attivamente, significa essere in noi quello che esse sono in loro. Dunque escludersi da sé, mediante l'abnegazione, significa generare in sé la vita universale [...]. Ciò che si impone necessariamente alla conoscenza non è altro che l'apparenza. E ciascuno conserva nel fondo l'intima verità del proprio essere singolare. In me c'è qualcosa che sfugge agli altri, e che mi innalza al di sopra di tutto l'ordine dei fenomeni. E anche negli altri, se sono come me, c'è qualcosa che mi sfugge, e che sussiste solo se mi è inaccessibile. Io non sono per loro come sono per me, ed essi non sono per me come sono per loro. L'egoismo è sconvolto dalla sola idea di tanti egoismi antagonisti. E, nonostante tutta la luce della nostra scienza, rimaniamo avvolti nella solitudine e nell'oscurità. Soltanto la carità, collocandosi nel cuore di tutti, vive al di sopra delle apparenze, si comunica fino all'intimità delle sostanze, e risolve completamente il problema della conoscenza dell'essere"²⁴.

3. Scienza e sapienza

Uno dei modi attraverso cui Dio manifesta la sua gloria è la sapienza, che viene detta "emanazione della potenza di Dio, un effluvio genuino della gloria dell'Onnipotente, per questo nulla di contaminato in essa s'infiltra. È un riflesso della luce perenne, uno specchio senza macchia dell'attività di Dio e un'immagine della sua bontà" (*Sap* 7,25-26). La dimensione sapienziale della rivelazione, attestata soprattutto, ma non solo, negli scritti così denominati, viene ad indicare il carattere universale e conoscitivo della verità, che la rivelazione dona: "Ciò che colpisce nella lettura, fatta senza preconcetti, di queste pagine della Scrittura è il fatto che in questi testi venga racchiusa non soltanto la fede di Israele, ma anche il tesoro di civiltà e di culture ormai scomparse. Quasi per un disegno particolare, l'Egitto e la Mesopotamia fanno sentire di nuovo la loro voce ed alcuni tratti comuni delle culture dell'antico Oriente vengono riportati in vita in queste pagine ricche di intuizioni singolarmente

²⁴ M. BLONDEL, *L'Azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della prassi*, Paoline, Cinisello Balsamo 1993, 553.

profonde” (FeR 16). Gli sforzi dell’intelligenza umana, allorché sono indirizzati alla ricerca sincera del vero, sostenuti dalla grazia divina, vengono a costituire un elemento non accessorio della stessa rivelazione, con particolare riferimento alla sua dimensione cosmico-antropologica. Appartiene in certo senso a questo itinerario sapienziale lo sforzo eziologico di *Gen* 1-11, dove troviamo attestate le narrazioni concernenti le origini del cosmo e dell’uomo e dove il principio e il fondamento si fanno coincidere nell’atto intelligente e libero di Dio che causa l’universo tutto. Se per diversi aspetti questi racconti presentano molti elementi in comune con la cultura circostante, tuttavia se ne differenziano radicalmente per l’affermazione del primato e della libertà trascendente di Dio rispetto al cosmo, i cui elementi vengono radicalmente demitizzati (si pensi al ruolo del sole e della luna, che presso altri popoli avevano consistenza divina e che qui sono ridotti al livello di luminari del giorno e della notte), onde mostrarne la fondamentale dipendenza dal Creatore. Nella nostra prospettiva dunque anche la Creazione è Rivelazione, in quanto manifesta la realtà di un Assoluto personale da cui tutto ha origine (= cielo e terra – cosmo e uomo) e che, in quanto creati, il cosmo e l’uomo portano in sé la traccia del loro Creatore, nonostante l’esperienza drammatica del peccato che ha lacerato questa immagine, rendendo ulteriormente problematico il cammino di avvicinamento a Dio a partire dall’umana intelligenza e dalla riflessione che ad essa si accompagna. La Rivelazione in questo caso soccorre l’infermità della ragione mostrandole l’origine e il fondamento del reale. Non solo, ma essa offre, insieme alla risposta non meramente teorica e scientifica riguardo alla domanda sulle origini, indicazioni fondamentali circa il destino dell’uomo e il senso del dolore e del male nel mondo.

Vorrei a tal proposito offrire soltanto qualche richiamo o spunto di riflessione, intorno alla necessità di recuperare l’orizzonte propriamente sapienziale del sapere che siamo chiamati a comunicare e di ogni forma autentica di conoscenza che nella scuola incrociamo quotidianamente attraverso il rapporto con le altre discipline. Parlando di Tommaso d’Aquino, la FeR, così si esprime: “Tra le grandi intuizioni di san Tommaso vi è anche quella relativa al ruolo che lo Spirito Santo svolge nel far maturare in sapienza la scienza umana. Fin dalle prime pagine della sua *Summa Theologiae* l’Aquinato volle mostrare il primato di quella sapienza che è dono dello Spirito Santo ed introduce alla conoscenza delle realtà divine. La sua teologia permette di comprendere la peculiarità della sapienza nel suo stretto legame con la fede e la conoscenza divina. Essa conosce per connaturalità, presuppone la fede e arriva a formulare il suo retto giudizio a partire dalla verità della fede stessa: «La sapienza elencata tra i doni dello Spirito Santo è distinta da

quella che è posta tra le virtù intellettuali. Infatti quest'ultima si acquista con lo studio: quella invece "viene dall'alto", come si esprime san Giacomo. Così pure è distinta dalla fede. Poiché la fede accetta la verità divina così com'è, invece è proprio del dono di sapienza giudicare secondo la verità divina». La priorità riconosciuta a questa sapienza, tuttavia, non fa dimenticare al Dottore Angelico la presenza di altre due complementari forme di sapienza: quella *filosofica*, che si fonda sulla capacità che l'intelletto ha, entro i limiti che gli sono connaturali, di indagare la realtà; e quella *teologica*, che si fonda sulla Rivelazione ed esamina i contenuti della fede, raggiungendo il mistero stesso di Dio. Intimamente convinto che *omne verum a quocumque dicatur a Spiritu Sancto est*, san Tommaso amò in maniera disinteressata la verità. Egli la cercò dovunque essa si potesse manifestare, evidenziando al massimo la sua universalità. In lui, il Magistero della Chiesa ha visto ed apprezzato la passione per la verità; il suo pensiero, proprio perché si mantenne sempre nell'orizzonte della verità universale, oggettiva e trascendente, raggiunse «vette che l'intelligenza umana non avrebbe mai potuto pensare». Con ragione, quindi, egli può essere definito «apostolo della verità». Proprio perché alla verità mirava senza riserve, nel suo realismo egli seppe riconoscerne l'oggettività. La sua è veramente la filosofia dell'essere e non del semplice apparire" (FeR, 44).

E consentitemi di concludere con un richiamo rosminiano: "Non parmi degna del titolo di Sapienza quella cognizione che nulla opera sul cuore umano e che, quasi inutile peso, ingombra la mente dell'uomo mortale senza accrescergli i beni, senza diminuirgli i mali, e senza appagare o consolare almeno di non menzognera speranza i perpetui suoi desiderj"²⁵.

Spunti di riflessione per i laboratori e la discussione:

A proposito del punto 1:

- A. L'asimmetria della relazione educativa nell'insegnamento della religione a) rispetto al rapporto docente-discente; b) rispetto al messaggio che la Rivelazione offre; c) rispetto alla possibilità di articolare "scientificamente" e quindi "pedagogicamente" i contenuti di tale messaggio.
- B. Il "patto educativo" e il ruolo in esso dell'insegnante di religione (tema connesso alla scelta dell'avvalersi o meno di questo insegnamento).
- C. La capacità di offrire un sapere orientato e capace di orientare l'esistenza nel tempo del disorientamento.

²⁵ A. ROSMINI, *Teodicea*, Città Nuova – CISR, Roma – Stresa 1977, 31.

A proposito del punto 2:

- A. La dinamica gesto-parola nella trasmissione del sapere ed in particolare della nostra disciplina;
- B. La consapevolezza del valore del linguaggio e della possibilità dell'evento-parola, ossia dell'accadere di parole capaci di offrire risposte alle domande di senso emergenti o nascoste.
- C. L'atto della trasmissione del sapere come forma di "carità intellettuale", espressa in una testimonianza che passa attraverso la professionalità, che comprende attenzione e capacità di utilizzo delle diverse forme di linguaggio.

A proposito del punto 3:

- A. Il rapporto professore-alunno come figura del rapporto maestro-discepolo: "Solo i grandi uomini possono formare grandi uomini" (A. Rosmini) – tanti professori, ma pochi maestri?
- B. Scienza-sapienza nella dialettica del rapporto fra i libri e il Libro, quale rapporto è ipotizzabile fra il libro di testo e l'utilizzo della Scrittura nel nostro insegnamento?
- C. Il dialogo interdisciplinare nell'insegnamento della religione: disperazione epistemologica o ricerca della Verità?

*Per ulteriori approfondimenti dei temi qui trattati si possono consultare i testi riportati nel sito www.lorizio.net, nonché il volume di prossima pubblicazione G. LORIZIO, *Le frontiere dell'Amore. Saggi di teologia fondamentale*, Lateran University Press, Roma 2009.*

Il rapporto educativo docente-studente

Prof. FERDINANDO MONTUSCHI

Docente di Pedagogia Speciale presso l'Università Roma Tre
Facoltà di Scienze dell'Educazione

Premessa



Il rapporto fra docente e studenti nella scuola è regolato dalla Costituzione italiana, oltre che dalla legislazione scolastica, e queste norme rimangono valide anche per l'insegnante di religione cattolica che, tuttavia, dovrà tenere presente altri punti di riferimento, primo fra tutti il valore e il significato della sua presenza nella vita scolastica. Il suo comportamento, le sue relazioni, la coerenza fra ciò che dice e il suo modo di essere sono già una forma di insegnamento più incisivo delle parole che pronuncia poiché, agli occhi degli studenti, sono la concreta esemplificazione di quanto insegna. Le sue azioni, il suo stile nel relazionarsi agli allievi richiedono pertanto un'attenzione speciale e una accortezza supplementare.

L'insegnante di
religione cattolica e
la specificità del
suo rapporto con gli
alunni

Alcuni esempi possono essere utili per la ricerca di una visione completa della specificità del rapporto con gli alunni da parte dell'insegnante di religione cattolica: specificità, comunque, del tutto compatibile con le norme scolastiche ed i principi pedagogici generali. I valori umani hanno infatti una loro espansione in chiave religiosa che il docente di religione, in quanto facilitatore dell'apprendimento è tenuto ad enunciare e in quanto persona è tenuto a vivere ed a testimoniare

In questa logica tutto ciò che appartiene ai valori umani può trovare una valorizzazione e un ulteriore significato nell'insegnamento religioso; a loro volta i valori religiosi proposti agli allievi possono trovare un importante supposto nei valori umani oggettivamente riconosciuti. Tutto questo non significa confondere i piani o non riconoscere le differenze: significa semplicemente trovare una compatibilità e un reciproco sostegno fra valori umani e valori religiosi. Qualche esempio.

– Il dovere quotidiano, dettato dalla giustizia, in chiave religiosa, può trasformarsi in un impegno soprannaturale di carità;

- il rispetto della legalità può trasformarsi nella misericordia e nella fratellanza evangelica;
- la sanzione per chi ha sbagliato può trasformarsi in occasione per far scoprire il valore del perdono dettato dall'amore;
- l'impegno lavorativo, rispettato per paura delle sanzioni, può diventare manifestazione gioiosa dell'appartenenza alla famiglia dei figli di Dio;
- il rispetto dei patti e delle promesse, garantito sul proprio onore, in chiave religiosa può trasformarsi nella forza sconvolgente della gratuità proclamata costantemente dal Vangelo; e così via.

Potremmo continuare ad elencare i valori umani per considerare come la loro espansione e la loro trasformazione in chiave evangelica possa essere vissuta ed espressa concretamente nelle relazioni quotidiane con i ragazzi da parte del docente. La conoscenza di tali principi è necessaria – come necessario è l'insegnamento verbale – ma è il vivere e testimoniare tali principi nel rapporto tra colleghi e con gli allievi che diventa vero insegnamento e garantisce efficace apprendimento.

Dal ruolo alla
persona: la
conquista della
fiducia

Il rapporto interpersonale, vissuto secondo questi criteri e queste particolari attenzioni, oltre a configurarsi come insegnamento efficace può anche garantire un risultato importante per l'insegnante: la *conquista della fiducia* da parte dei ragazzi. La fiducia è il prerequisito di un dialogo leale che può trasformare l'apprendimento in un nuovo modo di vivere e di tradurre in esperienza concreta quanto mentalmente viene compreso e assimilato; ma può anche contribuire a motivare l'apprendimento dei contenuti religiosi ed a favorire le decisioni esistenziali che ogni allievo può prendere in presenza di una nuova visione della vita.

Fidarsi dell'insegnante significa infatti poter avere un punto di riferimento non solo per la conoscenza ma anche per i problemi della propria esistenza. In molti casi significa riconciliarsi con l'autorità abbandonando atteggiamenti esibizionistici o di sfida; in altri casi può servire a chiarire dubbi su decisioni esistenziali da prendere; altre volte ancora può significare uscire definitivamente dai pregiudizi sulle persone che vivono la fede e/o sulla religione in quanto tale.

La fiducia conquistata con chiarezza e schiettezza ha anche il significato di far superare facilmente e naturalmente i problemi disciplinari, di eliminare i fastidiosi comportamenti di spavalda esibizione e di provocazione rispetto ai contenuti religiosi per poter vantare una presunta libertà di pensiero e una presunta superiorità "laica" rispetto alle convinzioni dei credenti.

L'insegnamento della religione cattolica nella scuola, come è noto, non è catechismo, pertanto non sono messe in discussione, per gli allievi, le scelte personali relative alla fede; ma quando non si ha fiducia nell'insegnante è facile esibirsi in dichiarazioni di ateismo del tutto impertinenti e gratuite. La fiducia nella relazione fra docente e allievo ha dunque come risultato il rispetto reciproco, l'ascolto interessato, il clima positivo della espressione e della condivisione.

Questa fiducia, che ha risonanze positive pure nei confronti dei colleghi (molti insegnanti di religione ricoprono il ruolo di vice preside negli Istituti in cui insegnano), porta i ragazzi a chiedere di dialogare anche in orario extrascolastico e ad affrontare problemi personali mai confidati ad altri.

In questa fiducia, che è di enorme importanza, esiste tuttavia anche un pericolo: quello di trasformarla in un'alleanza privata, "chiusa", evitando di prendere l'iniziativa e il coraggio di percorrere le strade della *corresponsabilità* e delle *competenze condivise*. Ignorare, ad esempio, la responsabilità del capo di istituto per i provvedimenti di sua competenza, o anche dei genitori quando spetta loro prendere l'iniziativa, significherebbe utilizzare egoisticamente una fiducia e una confidenza per problemi che spetta anche ad altri risolvere.

La fiducia e la confidenza sono dunque il primo importante passo, ma il seguito verrà deciso di volta in volta a seconda della natura del problema soprattutto quando si tratta di legalità, di giustizia e di responsabilità penali.

In questo passaggio *dal ruolo alla persona* dell'insegnante possono essere tenuti presenti alcuni obiettivi utili da raggiungere:

- a) fare in modo di diventare e di essere, agli occhi dei ragazzi, sempre disponibili e insieme autorevoli;
- b) proporsi come persone sempre accoglienti e non continuamente giudicanti o critici;
- c) rendersi disponibili all'ascolto concordando sempre un modo e un tempo per accogliere le richieste dei propri allievi;
- d) proporsi di valorizzare le risorse di ogni allievo e non limitarsi solo a sottolineare i difetti di ciascuno;
- e) ricercare sempre, assieme all'allievo in difficoltà, una possibilità di recupero e una via d'uscita di fronte ad un problema difficile o ad una situazione apparentemente fallimentare.

Il linguaggio da utilizzare e il linguaggio da evitare

Il rapporto fra docente e studenti è prevalentemente fondato sulla parola, e le parole che l'insegnante rivolge all'alunno non si limitano alla spiegazione e alla illustrazione dei concetti – e quindi solo all'apprendimento – ma lasciano anche un *segno* sulla persona che può risultare positivo o negativo, di aiuto o di ostacolo alla maturazione personale e alla relazione.

Le parole che hanno effetto negativo sono contenute prevalentemente nelle *definizioni svalutanti* (come ad es.: “*Tu sei il solito ... pasticcione, disobbediente, svogliato...*”), riguardano le *profezie* più o meno catastrofiche che vengono fatte sul futuro del ragazzo (“*se continui così non troverai mai un lavoro, finirai per rimanere senza amici, per avere problemi con la giustizia...*”). Queste frasi, pur dettate dalla lodevole intenzione di esorcizzare possibili futuri pericoli, se prese alla lettera possono trasformarsi, per il ragazzo, in convinzioni negative sulla propria identità e finiscono per diminuire l'autostima e il suo livello di sicurezza.

A queste parole sconcertanti il ragazzo può anche reagire in maniera diversa dalla frustrazione e dalla sottomissione e rispondere con comportamenti di sfida: “*ti farò vedere chi sono io... potessi anche...*”. La persona sfidante, come negli antichi duelli combattuti per difendere il proprio onore, non si preoccupa dei danni che potrebbe subire: ed è da questa rabbia di sfida che possono nascere quelle forme autodistruttive, ormai note nel mondo giovanile, caratterizzate da esibizionismi, spavalderie, dipendenze farmacologiche e comportamenti autolesivi volti a stupire gli altri più che ad esprimere e ad arricchire se stessi.

Vi sono altre forme linguistiche fortemente negative del tutto inutili – che vanno eliminate dal linguaggio – volte a costruire una trama relazionale positiva: sono le parole della sfiducia, della mancanza di speranza. Le frasi del tipo: “*..Allora non mi posso più fidare di te...; io ti avevo detto...mentre tu hai fatto...; mi hai molto deluso*”, “*...sono molto scontento/a di te...*”: sono frasi di condanna, forse anche giustificate, ma che non lasciano speranza per rimediare e per raggiungere un possibile riscatto. Anche le frasi: “*Te l'avevo detto...; ti sta bene...dovevi pensarci prima...*” sono espressioni che non lasciano *speranza*, che non fanno intravedere possibilità né di perdono né di recupero.

Questi esempi sembrano sufficientemente indicativi e ci esonerano dal completare l'elenco delle espressioni che, pur con il lodevole intento correttivo, finiscono per impoverire nel ragazzo la stima di sé, la possibilità di recupero, la speranza di riuscire. Chi insegna e propone i valori della carità e della speranza, non può allora permettersi di farne uso. Questo non significa che si debbano evitare i rimproveri, le critiche e i confronti; ma gli interventi realmente educativi, e quindi di aiuto, consentono sempre la possibilità di ripartire dall'errore commesso, dal comportamento inadeguato per far intravedere una possibilità positiva di recupero con domande del tipo: “*Che cosa puoi fare ora? come puoi rimediare a questa offesa che hai fatto al tuo compagno? Che cosa pensi di fare di diverso la prossima volta in una analoga situazione ?...Di che cosa hai bisogno per superare positivamente questa difficoltà?*”

Anche i messaggi emozionali che il linguaggio veicola sono di grande rilevanza sia per aiutare sia per scoraggiare. Questo comporta che l'insegnante sia sempre consapevole della natura dei messaggi – espliciti e sotterranei – che manda ai suoi allievi. Potrebbe ad esempio verificare se, in una giornata, nel suo linguaggio le critiche superano gli elogi, o viceversa. Se le critiche negative superassero di gran lunga le espressioni di compiacimento e di incoraggiamento saremmo di fronte ad un segnale preoccupante da considerare attentamente per impegnarsi a creare un nuovo equilibrio. Allo stesso modo una estrema indulgenza – dove tutto va sempre bene – produrrebbe una positività ingannevole con un pericoloso abbassamento di motivazione e di impegno nei ragazzi.

Nel linguaggio con cui ci si rivolge agli allievi una importanza di rilievo è data dall'atteggiamento e dal tono di voce con cui si parla. Il contenuto delle parole giunge alla *mente* della persona che ne coglie il valore letterale, mentre la "*musica*" (l'intensità e il tono di voce) giunge direttamente ai *sentimenti*, alla "persona totale" del proprio interlocutore che può sentirsi accolto o rifiutato, incoraggiato o svalutato. E ciò che lascia traccia profonda è proprio questo messaggio affettivo dell'insegnante espresso con le emozioni, non sempre appropriate, del momento. A questo riguardo va tenuto presente che le paure, abitualmente trasformate in rabbia, sono i sentimenti più pericolosi perchè tendono ad attivare comportamenti offensivi – impliciti o espliciti – per le persone a cui ci si rivolge nel ruolo di educatori.

I momenti critici della relazione

Nella vita scolastica ci sono alcuni momenti critici per i rapporti tra insegnante e allievi che meritano attenzione e controllo. Sono i momenti più sgradevoli per gli insegnanti e altrettanto sgradevoli per gli allievi, come ad esempio: i rimproveri in presenza di comportamenti antisociali e/o trasgressivi, la correzione degli elaborati che risultano insufficienti, gli interventi per le offese o i litigi tra compagni, i momenti di indisciplina dell'intera classe che lasciano all'insegnante la sensazione di perdere il potere e il controllo della situazione...

Siamo dunque in presenza di momenti dove il disagio provato dall'insegnante rischia di essere interpretato e addebitato esclusivamente al comportamento dei ragazzi mentre è ancora l'insegnante responsabile dei sentimenti che prova, dei comportamenti che adotta e può far ricorso al suo equilibrio affettivo, al prestigio per il ruolo che ricopre, all'autorevolezza con cui lo interpreta.

Questi sono i momenti in cui è più facile incorrere in errori facendo ricorso a comportamenti autoritari, esageratamente minacciosi o punitivi che rivelano solo la paura e l'impotenza dell'insegnante. In questi momenti il suo linguaggio può subire sgradevoli cadute di stile e perdere la sua efficacia educativa nel confondere la persona con il *comportamento* del proprio interlocutore, e il rischio che corre è di ferire la persona a causa del suo comportamento.

Questo è dunque il momento di ricordare che per aiutare un allievo a cambiare le sue azioni è necessario *allearsi con la sua persona* anche quando si *critica il suo comportamento* in modo da trovare un'intesa e un'alleanza per giungere a fargli adottare nuove decisioni. Solo così sarà possibile evitare giochi di potere, inutili giustificazioni e continue difese – come quando ci si sente feriti nella propria persona – per poter cogliere il significato di quanto l'insegnante propone.

Questo vale particolarmente per la correzione dei compiti dove l'espressione “*tu sei...*” con l'aggiunta di una definizione o di un giudizio negativo, può essere sostituito dalla modalità più corretta e rispettosa: “*il tuo compito oggi è...*”.

Questi esempi, che ciascuno può moltiplicare analizzando il linguaggio comune, indicano la necessità del dialogo corretto come problema costante da tenere presente all'interno di un rapporto positivo e in ogni momento della vita di classe.

Interventi educativi specifici

La relazione con la classe richiede anche interventi educativi specifici che vanno previsti e adottati con padronanza e competenza affinché non degenerino in spiacevoli *giochi psicologici* e di *potere* che sono sempre fonte di malessere nelle relazioni interpersonali e sociali. Può risultare utile identificare alcuni criteri di intervento al fine di conservare il clima di solidarietà e di comunione nella comunità scolastica e nella vita della classe anche nei momenti critici come ad esempio:

- gli allievi deridono un loro compagno di classe per un errore che ha commesso o per qualche difetto che presenta;
- alcuni studenti litigano, si picchiano e stanno facendosi male in un crescendo evidente di aggressività;
- due ragazzi si rivolgono all'insegnante lamentando un torto ricevuto e ciascuno chiede, ritenendosi dalla parte della ragione, che venga fatta giustizia a proprio favore;
- un allievo informa l'insegnante del comportamento riprovevole di un compagno sollecitando implicitamente un suo intervento punitivo...

Queste o simili situazioni richiedono una presa di posizione da parte dell'insegnante che assume un particolare valore perché è proprio osservando il suo intervento che gli allievi possono verificare se i suoi insegnamenti, i valori affermati e i principi esposti sono coerenti con il suo comportamento.

In alcuni momenti, come nella derisione di un compagno, il docente non può esimersi dall'intervenire: in caso contrario il suo silenzio assumerebbe il significato di una accettazione, di un consenso a questo pericoloso comportamento collettivo che procura una ingiustificata sofferenza ad un compagno. E l'intervento non può limitarsi ad una generica e prevedibile disapprovazione nei confronti di tutta la classe che, rimanendo anonima, finisce per non riguardare nessuno.

I ragazzi infatti sono portati a nascondersi con facilità nell'anonimato di un gruppo e finiscono per non sentire la responsabilità individuale del loro comportamento. E se una generica critica accompagnata da una generica raccomandazione risultano inefficaci, allora l'insegnante dovrà studiare una modalità diversa in modo che ciascuno entri nello stato d'animo del ragazzo deriso, ne avverta direttamente il disagio e ciascuno viva personalmente la responsabilità del proprio comportamento.

Gli interventi in questa situazione, in alternativa al generico rimprovero collettivo, saranno l'espressione della competenza pedagogica e della sensibilità educativa del docente proprio nel contesto relazionale di cui è responsabile. Qualche esempio di intervento da parte dell'insegnante potrebbe essere: chiedere pubblicamente al ragazzo deriso che cosa prova in quel momento e se ha qualcosa che vuole dire ai compagni che lo hanno deriso; potrebbe chiedere a chi ha riso di ricordare e di dire ai compagni quali sentimenti ha provato quando, a sua volta, è stato oggetto di derisione; lo stesso insegnante potrebbe parlare di esperienze personali analoghe vissute e delle risonanze che queste hanno avuto sulla propria persona... L'obiettivo di questi o simili interventi è di far prendere coscienza ai ragazzi di quali risonanze sugli altri hanno i loro comportamenti attraverso un vissuto che è più eloquente di un prevedibile rimprovero²⁶.

Nel caso dei litigi violenti con il rischio di danni fisici e morali da parte dei contendenti l'insegnante avrà un ruolo educativo importante nell'assumere comportamenti decisamente assertivi, nell'invitare i ragazzi, innanzi tutto, ad utilizzare le parole al posto

²⁶ Per un approfondimento si veda: F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola 2005⁴

della violenza fisica; in secondo luogo potrà aiutare ciascuno a *dire le proprie ragioni* al posto di lanciare solo accuse all'altro. Le proprie ragioni possono essere dette anche con energia e sia la violenza fisica sia la violenza verbale possono essere sostituite con una ragionevole e ben più efficace espressività assertiva.

Anche i ragazzi che *chiedono giustizia* sperando, ciascuno, che l'insegnante sia dalla propria parte creano una situazione imbarazzante e perfino pericolosa per il docente dando avvio a quello che E. Berne ha chiamato il "*gioco del tribunale*". L'insegnante che accetta di assumere il ruolo di giudice rinuncia al ruolo che gli compete; potrà invece utilizzare la sua competenza educativa per aiutare ciascun ragazzo che litiga a riconoscere le ragioni dell'altro, oltre alle proprie, ed a trovare un punto di incontro e di intesa su ciò che prima li divideva in modo totale.

Alcuni insegnanti in questi casi, soprattutto in situazioni di rilievo, invitano i due contendenti ad assumere il ruolo del compagno per esprimere – attraverso questa simulazione – le ragioni del compagno da quella posizione che finora avevano combattuto. Si tratta di una modalità a cui solo eccezionalmente si può fare ricorso (considerando anche il tempo e la competenza che richiede) ma può diventare un utile aiuto per mettersi sempre nei panni dell'altro – anche quando si è convinti delle proprie ragioni – in modo da aiutare i ragazzi ad uscire definitivamente dall'egocentrismo che tende a rimanere a lungo, anche in persone di età adulta.

Il ragazzo che si assume il compito del "*collaboratore di giustizia*" e informa l'insegnante sui comportamenti riprovevoli di un proprio compagno introduce un comportamento seduttivo-manipolativo molto pericoloso per l'insegnante. Dire la verità all'insegnante è un pretesto sia per *farsi un credito* sia per provocare un *intervento punitivo* ai danni del proprio compagno. È facile intravedere una sottile perfidia in questo comportamento apparentemente improntato alla verità, ma è soprattutto importante cogliere il *rifiuto di responsabilità* nell'ignorare la solidarietà per il compagno e nell'evitare il possibile aiuto che avrebbe potuto dargli senza richiedere l'intervento dell'insegnante rendendo in tal modo solo più difficile e imbarazzante la situazione.

Ignorare il ragazzo delatore o rimproverarlo violentemente per quello che ha fatto si configurano come comportamenti inadeguati e possono essere sostituiti da altri più efficaci interventi *responsabilizzanti* come, ad esempio, chiedere al ragazzo *informatore* che cosa lui ha fatto, o può fare ora, per aiutare il compagno che ha commesso qualche errore o che ha avuto un comportamento scorretto.

Questi non sono che alcuni dei tanti esempi che mettono alla prova la capacità di intervenire dell'insegnante per ristabilire relazioni corrette, improntate alla solidarietà, alla carità e alla verità. Le situazioni critiche sono pressoché illimitate e la *competenza affettiva e relazionale*, accompagnata da una sensibile *intelligenza affettiva*, può consentire all'insegnante di affrontarle efficacemente e coerentemente²⁷.

La rapida e sintetica individuazione di momenti impegnativi nella gestione dei rapporti interpersonali e sociali ci hanno consentito di rilevare come la vita di relazione non sia governabile solo attraverso metodi e tecniche ma richieda una consolidata competenza affettiva e pedagogica da parte dell'insegnante. I luoghi comuni abitualmente utilizzati per governare un gruppo classe nascondono insidie: il dialogo autentico richiede maturità, equilibrio, esperienza e l'ascolto autentico risulta difficile da realizzare se si vogliono ottenere risultati ottimali.

Ogni parola acquista significato e la modalità stessa con cui queste vengono espresse aggiunge forza o toglie valore a tutto ciò che l'insegnante esprime. L'insegnante di religione cattolica si colloca in una posizione particolare agli occhi degli allievi che si aspettano da lui/lei una coerenza di comportamento rispetto ai contenuti dell'insegnamento che propone. La sola presenza dell'insegnante nel suo modo di accogliere, di guidare, di correggere, di incoraggiare rappresenta un insegnamento permanente. Le sue manifestazioni verbali e non verbali assumono un valore di messaggio, di interpretazioni di valori, di esemplificazione di stile di vita cristiana.

Nessuno può essere perfetto, pertanto nemmeno all'insegnante di religione cattolica si può chiedere la perfezione. Ciò che tuttavia si può ragionevolmente chiedere riguarda sia la consapevolezza del suo modo di relazionarsi, sia il suo impegno nel migliorare una competenza relazionale e affettiva che può essere considerata non aggiuntiva o facoltativa ma fondamentale e necessaria per la credibilità delle sue parole e del suo insegnamento.



²⁷ Si veda in particolare: F. MONTUSCHI, *L'aiuto fra solidarietà e inganni. Le parole per capire e per agire*, Assisi, Cittadella Ed., 2002; F. MONTUSCHI-A. PALMONARI, *Nuovi adolescenti. Dalla conoscenza all'incontro*, Bologna, Dehoniane 2006; G. CIRIGNANO-F. MONTUSCHI, *"Come te stesso". La misura dell'amore*, Bologna, Dehoniane 2007.

3.

I fenomeni della devianza e della marginalità nella società contemporanea e il contributo dell'IRC

Prof.ssa LOREDANA PERLA - Docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e della marginalità presso l'Università di Bari – Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche



(1 Cor 13, 4 – 7)

«Caritas patiens est, omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet»

1.
Non disagio ma *disagi*, non devianza ma *devianze*, non una marginalità ma *più marginalità*

Disagio, marginalità, devianza: si tratta di lemmi che ricorrono frequentemente nel linguaggio comune e nella letteratura scientifica con attribuzioni di significato plurime. Per tale ragione è opportuno avviare il discorso con un essenziale chiarimento terminologico-concettuale, al fine di ridurre le ambiguità interpretative.

Cominciamo col termine *marginalità*. Esso viene da “margin”, indica dunque qualcosa che non è al centro, intendendo per “centro”, in senso latamente culturale (storico, sociale, pedagogico) il punto di riferimento e di orientamento delle condotte della maggioranza delle persone. Un centro costituito dall’insieme di saperi, valori, atteggiamenti, costumi, identità, modelli di comportamento che la storia della cultura tramanda di generazione in generazione attraverso l’educazione e l’istruzione dei giovani. L’“adeguamento” ai contenuti di questo “centro”, diversi a seconda delle culture, è strumento fondamentale per favorire lo sviluppo integrale del singolo ma anche per realizzare e mantenere la coesione e l’ordine sociali. Il marginale è colui che si trova in una condizione di esclusione da tale “centro”, o perché tale condizione è stata intenzionalmente scelta o perché vi si è ritrovato suo malgrado, magari a un certo punto dell’esistenza, senza averlo intenzionalmente voluto. «A fronte della pagina principale, codificata (*i marginali costituiscono, n.dr.*) una pagi-

na secondaria, disordinata, che segue criteri diversi e divergenti»²⁸.

La marginalità è dunque una mancanza di integrazione e, se la si deve studiare, occorre farlo considerandola come un fenomeno opposto a quello dell'inclusione. E le forme di mancata inclusione oggi sono tante, legate a variabili economiche, culturali, sociali, psicologiche, educative.

Vi sono ad esempio le marginalità sociali prodotte dall'uso indiscriminato del potere economico che crea povertà inattese in singoli Stati (come nei casi delle famiglie ridotte sul lastrico dalla crisi statunitense dei mutui *subprime*) o le marginalità presenti a livello globale nelle moltissime sacche di povertà del terzo e quarto mondo. O le marginalità diffuse trasversali a vari gruppi sociali non integrati come le comunità di immigrati clandestini o di immigrati "regolarizzati" ma di fatto esclusi dai processi di partecipazione politica che forniscono identità e riconoscimento. Vi sono poi le marginalità culturali prodotte dal mancato riconoscimento dei diritti e delle pari opportunità quali quelle che toccano la condizione femminile e dell'infanzia in innumerevoli luoghi del pianeta. Ed esistono le marginalità scolastiche dell'allievo "studioso" escluso dal gruppo perché troppo "secchione" o dell'allievo svantaggiato portatore di modelli sociali a rischio di devianza che cozzano con quelli proposti dalla scuola.

Questo solo per dire che la marginalità va considerata un concetto relativo. Non esiste una marginalità in sé, come condizione a sé stante, ma esiste una marginalità *rispetto a qualche cosa*: marginali lo si è rispetto a un determinato contesto, per cui il recupero del marginale può avvenire facendo leva sia sulla formazione dello stesso soggetto, sia sulla "correzione" di alcuni aspetti del contesto stesso che "espelle" il soggetto rendendolo vulnerabile e ponendolo in condizione, appunto, di marginalità.

Anche in relazione al *disagio* il discorso va declinato al plurale perché in una società complessa qual è la nostra il disagio si caratterizza sempre più per una varietà crescente di manifestazioni. In questa sede approfondiremo soltanto la condizione del disagio minorile o giovanile, alludendo chiaramente a una fase peculiare del ciclo di vita: quella che va dalla preadolescenza (10-14 anni circa) all'adolescenza (15-18) sino alla giovinezza (19-25 e oltre). Entro queste fasce di età emergono infatti più frequentemente i segni del "disagio giovanile", spesso già latente nell'età pregressa dell'infanzia, e che la condizione adolescenziale slatentizza facendo emergere manifestamente eventuali difficoltà a integrare e controllare pul-

²⁸ S. ULIVIERI, *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, 3.

sioni e conflittualità legati alla maturazione biologica e a vissuti remoti di esperienze negative. L'esito positivo di questi conflitti, come insegna la riflessione psicanalitica, porterà alla formazione del carattere e dell'identità di genere ma nei casi di esito negativo, all'emergere di sintomi nevrotici, oggi più diffusi probabilmente anche perché è più difficile per gli adolescenti assumere i genitori come modelli validi di identificazione in ragione della crisi di testimonianza educativa che coinvolge il mondo degli adulti. Di contro va pure detto che le letture un po' stereotipate della condizione adolescenziale sono state messe in discussione a partire dagli anni '60 dagli studi evolutivi che preferiscono descrivere quest'età come fase di transizione vissuta nell'impegno di superamento dei cosiddetti "compiti di sviluppo"²⁹, piuttosto che come fase disagiata *tout court* implicante necessariamente crisi drammatiche di vario tipo. Il disagio, dunque, sarebbe null'altro che l'irrequietezza e l'inquietudine effetto degli sforzi del giovane di rispondere ai suddetti compiti di sviluppo, inevitabili nella vita di qualsiasi adolescente, che con essi è obbligato a misurarsi:

- a) "compiti di sviluppo in rapporto con l'esperienza della pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali;
- b) compiti di sviluppo in rapporto con l'allargamento degli interessi personali e sociali e con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo;
- c) compiti di sviluppo in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).

La discussione sui compiti di sviluppo ha aperto la strada allo studio delle modalità di *coping*, cioè di quanto l'adolescente riesce a investire di sé per costruire la propria identità, "facendo fronte" ai compiti di sviluppo che incontra³⁰. Ciò non vuol dire negare la presenza di problematiche severe di disagio che il genitore o anche l'insegnante più preparato spesso si trovano a dover fronteggiare in solitudine e con senso di impotenza. A volte certi segnali non vengono riconosciuti. E invece possono essere segnali aspecifici di disagio da non sottovalutare. Qualche esempio:

1. un improvviso ed evidente peggioramento dell'andamento scolastico;
2. mancata resilienza con incapacità di far fronte alle difficoltà quotidiane;
3. un cambiamento marcato nel ritmo sonno/veglia o nell'alimentazione;

²⁹ R.J. HAVIGHURST, *Human development and education*, Longmans Green, New York 1953.

³⁰ F. MONTUSCHI, A. PALMONARI, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Edizioni Devonian, Bologna 2006, 34.

4. lamentele sistematiche per piccoli problemi fisici (mal di testa, mal di pancia, etc.);
5. persistenza di umore negativo;
6. abuso di alcool o droghe;
7. paura di ingrassare;
8. incubi persistenti;
9. minacce di comportamenti dannosi per sé o per altri;
10. autolesionismo o comportamenti distruttivi;
11. minacce di fuga o di suicidio;
12. violazione di regole e dei diritti degli altri, opposizione all'autorità; furti o vandalismo.

Si aggiunge la tendenza della nostra società a disconfermare l'adolescente nel suo desiderio di essere adulto per lasciarlo spesso in una condizione di subordinazione e dipendenza prolungate. Ne derivano insicurezze, mancati sviluppi dell'autostima e della capacità di resilienza, ovvero della capacità di saper affrontare la frustrazione e i disagi che ne conseguono senza farsi travolgere dallo scoraggiamento. Oppure di mancato sviluppo del sé reale³¹, per cui l'adolescente non matura la capacità di reagire alle sfide della realtà con atteggiamento assertivo e manifesta condotte da falso-sé: passività, ipercontrollo, eccessivo spazio lasciato agli altri ecc.

Spesso i prodromi di queste problematiche si palesano sin dalla scuola dell'infanzia, nei piccoli disagi legati all'incapacità del bambino di superare la separazione dalla mamma per inserirsi nel gruppo-classe o nel rifiuto totale della scuola. L'intervento preventivo che può contrastare lo sviluppo patologico di tali segnali comportamentali si colloca sempre nell'ordine della relazione incoraggiante, della modulazione sapiente dell'affettività, di un atteggiamento educativo che sappia dosare dolcezza e fermezza in modi tali da contenere l'angoscia ma anche da promuovere l'autonomia³².

E veniamo al termine *devianza*. Il significato peculiare nella sua estensione massima è di "scostamento o trasgressione rispetto a tutto ciò che costituisce la ragione e la base di un ordinamento sociale"³³. Il significato peculiare nella sua estensione relativa, invece, alla fascia di età minorile è quello di fenomeno riguardante ragazzi e ragazze le cui condotte risultano dissonanti rispetto a un certo modello di competenza sociale e che per questo marcano la diversità di chi ne è protagonista rispetto ad altri³⁴.

³¹ J.F. MASTERSON, *Il sé reale. Relazioni oggettuali, psicologia del sé, psicologia evolutiva*, Astrolabio, Roma 1997.

³² L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002.

³³ D. IZZO, A. MANNUCCI, M.R. MANCANIELLO, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Edizioni ETS, Pisa 2003.

³⁴ P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 2004, 10.

Un deviante è generalmente chi non rispetta le norme del vivere civile, anche se può accadere che nei comportamenti etichettati come devianti possano ritrovarsi elementi di originalità non condivisi dalla pubblica opinione e poi, magari a distanza di tempo, riscoperti come innovativi o creativi (è il caso di molte produzioni artistiche).

Alcune teorie sociologiche hanno però fatto chiarezza in proposito. In particolare la teoria delle minoranze attive (Moscoviti, 1976) distingue fra devianza distruttiva e devianza innovativa.

Perché ci sia devianza innovativa è necessario che un gruppo minoritario, a causa del proprio essere in polemica con l'ordine esistente, non si limiti a protestare ma elabori «una nuova e alternativa definizione di realtà impegnandosi ad agire per trasformarla in una realtà concreta. Fra l'azione della minoranza attiva e quella dei devianti *tout court* esiste una differenza radicale che riguarda l'atteggiamento verso i confini della moralità: mentre nel primo caso si mette in atto uno sforzo per spostare (modificare, *to move*) tali confini, nel secondo caso non si rispettano i limiti che pure sono conosciuti»³⁵. E dunque accade che un adolescente con un disagio si ritrovi a non saper più gestire le tante ambivalenze della sua età ed entri nel circuito della devianza distruttiva. Il reato a quel punto diventa lo strumento di comunicazione del malessere del percorso evolutivo di superamento di tali ambivalenze. Numerose sono le manifestazioni di condotte devianti. Negli ultimi anni alla devianza di tipo *tradizionale* si sono aggiunte nuove tipologie: quella dei *ragazzi della mafia* e dei *ragazzi stranieri* da un lato; il *malessere del benessere*, il *bullismo* (nelle più recenti manifestazioni che fanno parlare di “nuovo bullismo”) le condotte degli *ultras* e dei *naziskin* dall'altro. In Italia l'intervento legislativo concernente il processo penale a carico di imputati minorenni, risalente al 1988 (D.P.R. 448/88 e dlgs 272/89) coniuga il principio sanzionatorio con quello del recupero del soggetto: anche il processo dovrebbe costituire occasione di promozione e ri-educazione dei ragazzi “irregolari”.

Tutto questo per dire che il fenomeno della devianza adolescenziale non può essere accostato soltanto attraverso teorie esplicative psicologiche che tentano di spiegarlo nei termini di una sindrome da deficit di “regolatori interni” o teorie esplicative sociologiche che leggono il fenomeno come l'esito di una socializzazione non riuscita. Tali teorizzazioni condividono un assunto di base che ne costituisce il “limite”: che la devianza sia il prodotto di forze alla quali il soggetto è *incapace* di resistere. E invece, come studi sempre più numerosi attestano, la devianza si origina da una scelta precisa di coerenza: «come chi opera nella legalità tiene ad apparire di fron-

³⁵ N. EMLER, S. REICHER, *Adolescenti e devianza*, tr. it., il Mulino, Bologna 2000, IX.

te a tutti come un cittadino che rispetta la legge, l'individuo che si è identificato in un ruolo di deviante vuole mostrare al suo pubblico che non deflette dall'orientamento che ha preso»³⁶. Il deviante insomma, spesso *sceglie* di esserlo e la correlazione statistica fra devianza e appartenenza socio-culturale va circoscritta a un numero limitato di reati.

Di qui la specificità dell'approccio pedagogico all'interpretazione della devianza che guarda al minore come persona della quale occorre anzitutto riconoscere la centralità e il *contributo soggettivo nella costruzione della devianza*³⁷.

Alla luce di quanto detto, qual è la specificità dell'approccio pedagogico ai temi del disagio, della marginalità, della devianza? Tale specificità si declina lungo tre direttrici principali, la prima teorica, le altre due metodologiche.

La prima. *L'emancipazione della soggettività del minore disagio o deviante dalle letture effettuate secondo i paradigmi del "deficit"*. Deficit di natura biologica, psicologica, sociologica, criminologica. Ciò non equivale a sminuire l'importanza degli sguardi scientifici delle altre scienze umane o dei fattori familiari, psicologici o sociali nella comprensione dell'eziologia dei fenomeni di marginalità o devianza, ma nel riconoscere che le forme di deprivazione materiali, psicologiche o sociali non sono condizioni necessarie a spiegare perché un ragazzo arrivi a delinquere. Significa riconoscere alla soggettività personale del minore disagio, marginale o deviante, il potere di un riscatto e di un'emancipazione dipendente soprattutto dalla sua responsabilità e dalle attribuzioni di significato alla realtà e alle azioni che lo stesso soggetto compie: è lui stesso, insomma, la variabile imprescindibile del modello pedagogico di interpretazione della devianza.

Si tratta di una svolta epistemologica verificatasi dal punto di vista teorico intorno alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso e che fa leva su alcuni cardini di principio imprescindibili: la valorizzazione del soggetto, la promozione del senso di responsabilità, di un agire regolato della libertà, il ripensamento radicale del concetto di diversità, del ruolo attivo e collaborativo del territorio e di tutti i soggetti sociali implicati nel partenariato a una progettazione che incida attivamente sul fenomeno. Nessuno può infatti agire con efficacia da solo, né la scuola, né la famiglia, né le agenzie educati-

³⁶ *Ibidem*, XV.

³⁷ P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, cit., 34.

ve del territorio. Va però detto che se la formalizzazione epistemologica dell'approccio pedagogico alla devianza e marginalità si fa risalire alla metà del secolo scorso, molte pratiche educative ne hanno anticipato il senso. Mi riferisco, solo per fare un esempio, all'educazione preventiva di don Bosco, testimone di quella pedagogia della ragione e dell'amorevolezza che è uno dei cardini ancora attuali di riferimento paradigmatico per gli educatori.

La seconda. *La via perenne della pedagogia del dovere*. Non è casuale ricordare la lezione perenne di don Bosco. Don Bosco sceglie di donare la sua vita ai giovani e in particolare a chi vive ai margini, ai ragazzi che i meccanismi dell'esclusione sociale destinavano sin dal XVII secolo al "grande internamento", come definisce M. Foucault l'operazione di chiusura delle personalità "difficili" nei molti luoghi della correzione istituzionale³⁸. È allora che ha inizio la fase storica della patologizzazione della condizione di devianza e marginalità che finirà per legittimare tutte le pratiche, anche pedagogiche, di repressione, controllo sociale, "normalizzazione". Nasce così culturalmente la categoria del "diverso", sanzionata dalla predisposizione del trattamento repressivo-correttivo nonché da una codificazione linguistica minuziosa che etichetta i "tipi" di diversità: lo svantaggiato, l'incorreggibile, l'asociale, il criminale, il folle e così via. Queste definizioni di ruolo si inverano nelle forme lessicali e linguistiche che alimenteranno la costruzione epistemologica e metodologica di alcuni saperi scientifici a partire dall'800, soprattutto quelli di marca clinico-sociale, che giustificano anzitutto culturalmente l'approccio alla devianza nell'orizzonte della normalizzazione sociale: la psichiatria ma anche la sociologia, la psicologia, la criminologia e parte di quel sapere pedagogico che finirà per ritrascrivere i modelli esplicativi del controllo e della repressione della devianza nel cospicuo armamentario di interdizioni e dispositivi di controllo col quale "trattare" i soggetti a rischio o manifestamente devianti.

In modo specifico la pedagogia ricava la giustificazione della sua collocazione epistemologica nell'orizzonte della normalizzazione dalla lezione herbartiana, che colloca il sapere pedagogico al confine fra etica e psicologia: la prima, con le idee morali, fornisce alla pedagogia i fini e il senso della sua riflessività; la seconda, come "scienza dei mezzi", offre all'educazione le tecnologie di trattamento della devianza come patologia sociale e individuale insieme. La strada che viene intrapresa sul piano delle prassi formative del recupero dei marginali e dei devianti specie minori è dunque, almeno

³⁸ «È sorto il giorno in cui quest'uomo, partito da tutti i paesi d'Europa per uno stesso esilio verso la metà del XVII secolo, è stato riconosciuto come straniero dalla società che l'aveva cacciato e come irriducibile alle sue esigenze; egli allora è diventato, per il più gran conforto del nostro spirito, il candidato indifferenziato a tutte le prigioni, a tutti gli asili, a tutte le punizioni», M. FOUCAULT, *Storia della follia nell'età classica*, tr. it., Rizzoli, Milano 1992, 85.

sino alla prima metà del XX secolo³⁹, soprattutto quella dell'affermazione della "microfisica del potere": un potere che agisce in molti luoghi del sociale per trasformare la "devianza" in "convergenza" a modelli di "normalità" e di efficienza /produttività sociale nonché di docilità caratteriale. In questa direzione il castigo diventa il necessario complemento del formare: si educa punendo, si educa per correggere. Del resto quella della "repressione" è un categoria educativa storica ampiamente declinata nelle istituzioni formative del secolo che fa da sfondo all'azione di don Bosco, l'Ottocento, e lo stesso Giovanni fa un'esperienza personale del metodo "repressivo" in un contesto lontanissimo da quelli manifestamente correzionali: il Seminario di Chieri, dove compirà i suoi studi filosofici e teologici.

Don Bosco invita continuamente gli educatori a saper riconoscere l'unicità, in se stessi e in chi educano, e poiché per essere unici occorre *esistere* ed essere dotati di *libero arbitrio*, la missione comune è quella di insegnare ai minori ad usare questa libertà con responsabilità per «farsi buoni cittadini in terra ed essere un giorno fortunati abitatori del cielo»⁴⁰. Insomma, amorevolezza testimoniata attraverso premura, familiarità, dedizione affettuosa ma che non transige sul "codice dei doveri": su questo non sono possibili negoziazioni di sorta. Ed è proprio nella *pedagogia del dovere* che va rintracciata l'attualità della lezione di don Bosco che interpella problematicamente gli educatori e gli insegnanti del nostro tempo. Le spinte antropocentriche dell'età moderna, pur ridando forza alla soggettività e affermando l'autonomia dell'agire morale, hanno prodotto spaesamento tra i giovani e, qui il problema, li hanno privati di un orizzonte di senso e di valori di una qualche fondatezza. E poiché i valori sono correlati alla dimensione affettiva e morale, la "depressione del sentimento"⁴¹ in atto oggi sta rendendo sempre più pro-

³⁹ Dobbiamo infatti arrivare al '900 perché il sapere pedagogico si liberi dal pregiudizio moralistico e cominci ad affrontare i fenomeni della devianza e della marginalità attraverso paradigmi interpretativi polireferenziali sul piano scientifico e non repressivi sul piano delle ricadute nelle prassi. Ancora nel 1934 la legge 1404 che istituisce il Tribunale per i Minorenni, pur esprimendo attenzione verso la realtà giovanile alla quale viene riconosciuta una problematicità specifica, è pur sempre la "cifra" ulteriore di una "visione" che subordina le funzioni rieducative a istanze di controllo e di repressione in quel momento rappresentate anche politicamente dalla dittatura del regime fascista. È solo nel 1956, con una modifica sostanziale della legge 1404 (il provvedimento n. 888/1956) che comincia a cadere, almeno in linea di principio, la concezione ottocentesca di un intervento finalizzato essenzialmente al trattamento correzionale del minore, per accogliere gli esiti delle ricerche e degli studi che nel campo delle scienze umane avevano nel frattempo evidenziato la connessione tra ambiente sociale e comportamenti devianti. Si determina in tal senso un significativo passaggio sul piano degli interventi verso quel sistema di rieducazione che legittima il principio secondo cui non si può prescindere nell'azione educativa dalla valorizzazione del soggetto e del suo ruolo attivo in un processo di reinserimento che risulta inefficace quando basato soltanto su azioni coattive.

⁴⁰ G. Bosco, *Il giovane provveduto*, 5-8.

⁴¹ *Ibidem*, 666.

blematiche persino le evidenze etiche fondamentali, a tal punto da non far distinguere più chiaramente ai ragazzi ciò che è *bene* e ciò che è *male*, ciò che è *buono* e ciò che è *cattivo*. Per i giovani di questi anni i fini della vita sembrano non riguardare più né il potere, né l'impegno sociale o religioso, né il progetto di una qualche forma di umanità da realizzare, bensì *la ricerca del massimo di libertà spaziale e materiale* da perseguire al di fuori di qualsiasi senso di responsabilità. E anzi. È sempre più la fuga ad essere scelta. Fuga dissolvente l'appartenenza agli ordinamenti tradizionali del potere: famiglia, scuola, comunità. Fuga dal dovere e dalla responsabilità nei rapporti, che si fermano all'incontro e non giungono all'impegno. Ecco perché, pur senza ignorare le grandi *chance* che comunque oggi sono offerte all'educazione dall'era della tecnica, in questo contesto si comprende bene quanto diventi importante recuperare modelli di formazione – e quello di don Bosco si colloca fra questi – che consentano ai giovani di “esperire” le dimensioni dell'affettività positiva, poiché è in queste che si *radica* ogni forma di altruismo, di responsabilità, di dedizione per l'altro, insomma, di valore. A questo proposito le categorie educative che possiamo trarre dalla modellizzazione di don Bosco in riferimento all'approccio alla marginalità e devianza sono diverse. Ne indichiamo solo due. La prima recupera il concetto *tradizionale* di *autorità educativa*, oggi fortemente in crisi proprio in quei settori (e la scuola è fra essi), laddove l'autorità era stata sempre accettata come una necessità naturale, richiesta sia dall'evidente incapacità dell'educando di saper provvedere a se stesso, sia dall'esigenza di assicurare la permanenza della civiltà fornendo ai nuovi nati una guida per orientarsi in un mondo che li accoglie da *analfabeti*. Ebbene, poiché l'autorità esige l'obbedienza, in seguito a un'interpretazione per lo più dogmatica di alcuni principi della psicologia moderna e di teorie pedagogiche progressive, a un certo punto essa è stata scambiata come un mero esercizio di potere, nei riguardi degli educandi, soprattutto dei meno dotati. Eppure l'autorità esclude qualsiasi forma di coercizione: laddove si impiega la forza, infatti, l'autorità ha fallito⁴².

⁴² «L'autorità sui cuori ci è consentita, non la si estorce; e chi la pretende, non l'ottiene. Guai se chi educa lascia da alcun atto o da alcuna parola trasparire ch'egli vuol vincolare quel libero arbitrio, che è la proprietà nostra più cara; o avvilire quella dignità, che Iddio ha stampata in fronte all'umana natura! Contro così fatta propensione, anche solo temuta, solo anche immaginata, si sollevano le potenze tutte dell'educato, e si mettono a guardia della sua assalita indipendenza. Egli sa bene, o sente confusamente che l'autorità educatrice, com'io già diceva, è un'autorità che deve soccorrerlo e dirigerlo, non soggiogarlo: si sottomette volenteroso finché l'autorità si contiene fra' suoi confini, e adempie (severa anco, ma non passionata) al suo ufficio nativo; si rivolta contro di lei, o non potendo rivoltarsi fremente mordendo il freno, quando ella mira a signoreggiarlo, e cerca nel comando il diletto del soprastare [...] Lasciate che la compiacenza di sottomettere, che l'orgoglioso disdegno di parere inferiore, che la superba insofferenza d'essere contraddetto, vi entri nel cuore; e

Le conseguenze sono state che gran parte degli educatori, per evitare di incorrere in critiche, ha finito con l'abolire progressivamente tutti quei comportamenti equivocabili come autoritari (o autoritaristici): per esempio rinunciando ad applicare principi meritocratici di gestione dei gruppi-classe (perché imponenti sulla base dei talenti, una separazione materiale tra allievi bravi e non bravi inaccettabile entro una democrazia egualitaria quale la nostra); oppure annullando le distinzioni tra gioco e lavoro a tutto vantaggio del primo; o ancora consentendo agli studenti, col pretesto di volerne rispettare l'indipendenza e rinforzare l'autonomia, forme di autogoverno impossibili da gestire. O, ancora, mettendo in atto concessionismi "fuori misura" per espungere dal percorso formativo qualsiasi forma di frustrazione e di sforzo. Concorrendo così ad alimentare un'impropria correlazione tra diritto allo studio e diritto alla promozione. È ovvio che tale processo di *parificazione dei meriti e dei ruoli* e di *semplificazione* degli itinerari formativi si è realizzato a spese dell'autorità dell'insegnante, che ha perso di credibilità. Si tratta, dunque, di recuperare senza equivoci nella scuola il principio dell'autorità educativa che richiama, come è noto, quello della *responsabilità* nei confronti delle nuove generazioni anche perché, come scrive H. Arendt, «nell'educazione l'assumersi la responsabilità si esprime attraverso l'autorità»⁴³. Cosa implica questo impegno sul piano delle concrete prassi educative? Anzitutto esso comporta il proporsi agli allievi come maestri di vita e testimoni del bene, il favorire nelle classi l'esperienza del valore e l'attestarla, mostrarla e indicarla, a cominciare dai propri comportamenti, come motivo d'azione. Comporta il riabilitare lo sforzo nello studio e la fatica dell'apprendere; il riconoscere e dare il giusto compenso ai meriti; il premiare ma anche il punire; il dare direzione e sbocco alle forze emotive armonizzando adeguatamente gli spazi del dialogo con quelli della distanza emotiva. E ancora comporta il rispetto profondo, da parte dell'educatore, per la tradizione e la cultura perché, soprattutto nell'infanzia, il rispetto per queste ultime risiede solo nel riconoscimento attribuitogli dalle persone che più si amano. I ragazzi, infatti, apprendono ad amare o a rifiutare quanto viene amato o rifiutato dalle persone che sono loro più vicine. È per questo che *autorità*

vi so dir io, che non v'è speranza per voi di far vostro il cuore del fanciullo o del giovane che voi pretendete d'educare. Egli si è chiuso, egli vi ha scacciato da sé; vi considera come nemico e vi combatte. La vostra non è più una direzione paterna, è una contesa, nella quale voi sarete materialmente il vincitore, perché avete per voi la forza; ma sarete moralmente vinto, perché il vostro potere sulla volontà del giovane sarà distrutto [...] Così dev'essere quando noi ammoniamo, consigliamo e comandiamo: il giovane deve anco allora cedere non alla nostra arbitraria volontà, ma alla stima che ha per noi, all'amore per la virtù e per il proprio bene: in una parola egli anche allora dee ponderare e volere. E nel far appunto ch'ei voglia quel che noi ragionevolmente vogliamo, sta veramente la nostra morale autorità», R. LAMBRUSCHINI, *Dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1943, 64-65.

⁴³ *Ibidem*, 247.

educativa e professionalità non sono identificabili. Si può diventare bravi insegnanti ma esseri pessimi educatori se non si riesce a radicare nei propri allievi il *senso della vita*, il che avviene solo se li si ama a tal punto «da non estrometterli dal mondo lasciandoli in balia di se stessi»⁴⁴. La seconda categoria pedagogica che recuperiamo dalla lezione di don Bosco è quella della *amorevole reciprocità*. Essa si configura in un impegno e in un'organizzazione educativi finalizzati ad aiutare l'allievo a fare l'esperienza relazionale della *sollecitudine, con e per* gli altri. Don Bosco ne fa fare esperienza concreta in tutte le comunità del suo sistema collegiale, da Valdocco a Mirabello Monferrato ecc. laddove l'amorevolezza diventa "amore dimostrato"⁴⁵ ovvero affettivo ed effettivo, attestato dai fatti, percepibile e "percepito". Ed è in base a questo principio che oggi il luogo dei *valori* non viene più situato nelle cose in sé (i cosiddetti "beni") o nei soggetti in sé (e nei suoi desideri), bensì nelle *relazioni*, nei rapporti che *affettivamente* legano le persone e le rendono reciprocamente importanti. Uno stile relazionale disconfermante, impositivo, colpevolizzante, ostacola il realizzarsi di un "clima" educativo favorevole per gli apprendimenti e la comunicazione, così come all'opposto, uno stile relazionale empatico, oblativo, coinvolgente, affettivamente pieno, orientato all'ascolto, incoraggia negli allievi il senso di sicurezza interiore, la fiducia in sé e negli altri, lo spirito di iniziativa e il consolidamento di sentimenti positivi. È insomma una pedagogia del "possibile" quella di don Bosco, resa tale dal riferimento a categorie e stili che saranno ripresi e tematizzati da tante teorie novecentesche dell'educazione e che don Bosco pone a fondamento di un'azione basata sulla convinzione che è attraverso ragione ma anche relazione e amorevolezza che si educa.

Come si può constatare, dunque, l'educazione preventiva non è diversa dall'educazione in genere: le finalità restano identiche. E se per gli educatori le difficoltà si fanno senz'altro più gravi quando le condotte si configurano come reati, molto può essere fatto nella direzione del rimuovere tutto ciò che, in determinate circostanze, può condurre al comportamento deviante. Ed è qui, nell'ambito della prevenzione che il ruolo della scuola si fa determinante: per evitare che disagio e marginalità finiscano col trasformarsi in devianza. È il modo in cui gli adolescenti sperimenteranno il processo di scolarizzazione che risulterà importante per "regolare" la futura intenzionalità del minore ad accettare le leggi e le autorità formali oppure ad uscire dal circuito dell'istruzione ed esporsi ai fattori di rischio che ne possono scatenare la condotta deviante. Gli adolescenti che vivranno nella scuola un'esperienza poco gratificante svi-

⁴⁴ *Ibidem*, 255.

⁴⁵ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, 461-462, 471-472 citato in P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, LAS, Roma 2000, 292.

lupperanno un atteggiamento di sfiducia e di sfida prima nei confronti delle regole scolastiche, dopo nei riguardi di quelle sociali. In antitesi al sistema formale, che rifiutano, costruiranno con i coetanei che vivono le stesse esperienze una sorta di ambiente alternativo (anche all'interno della stessa scuola!) in cui vigono le regole elaborate dal gruppo e dove si assumono ruoli diversi, trasgressivi, lontani da quelli stabiliti dall'ordinamento sociale.

La terza. *La delineaione chiara del compito della scuola e degli Idr, agire preventivamente nel rapporto fra il soggetto e l'ordine istituzionale: il rilievo della progettazione partecipata.* Con le Leggi 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" e 328/2000: "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", sono cambiate le regole della programmazione degli interventi per affrontare marginalità e devianza e si sono moltiplicati i soggetti che operano in termini di costruzione di politiche minorili integrate per il proprio territorio. Se la prima legge ha inaugurato nel settore pubblico la modalità operativa della progettazione secondo una logica di rete, la legge 328 ha incrementato questa possibilità attraverso lo strumento della *progettazione partecipata*. Co-progettare significa essere partecipi in tutte le fasi di costruzione dell'itinerario di prevenzione: e infatti la progettazione partecipata si caratterizza come percorso circolare, fondato sulla *continua interazione tra gli attori*, sia nel *prefigurare il percorso*, sia nel *valutarlo*, sia nel *ridefinirne gli obiettivi e riorientarne le attività*.

Lo strumento principale per tale progettazione è il Piano di Zona: in esso si richiede di esplicitare e mettere in comunicazione tutto ciò che un territorio può offrire sul piano di una prevenzione delle condotte devianti e un posto di primo piano nell'analisi dei bisogni e nella indicazione di obiettivi lo occupa la scuola. La coerenza dell'impegno professionale dell'Idr si sostanzia nelle fasi di delineaione degli obiettivi della progettazione partecipata, ribadendo la fedeltà alla fondazione antropologica che qualsiasi progettazione dovrebbe mantenere e, all'interno della scuola, nel contributo alla prevenzione secondaria che da quest'anno può giovare di una nuova risorsa curricolare: l'ambito disciplinare di Costituzione e Cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. *L'animazione con gruppi di adolescenti*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1995.
- G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.
- C. NANNI, *Disagio, emarginazione educazione*, LAS, Roma 1993.
- F. BERTO, F. SCALARI, *Adesso basta. Ascoltami! Educare i ragazzi al rispetto delle regole*, La Meridiana, Molfetta (Ba) 2004.
- L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002.



I fenomeni della devianza e della marginalità nella società contemporanea e il contributo dell'IRC

Loredana Perla
Università degli Studi di Bari
Campora San Giovanni
11 novembre 2008



Marginalità, disagio, devianza: tre parole da usare al plurale

- **Marginalità:** non esiste in sé ma rispetto a qualche cosa
- **Disagio giovanile:** sintagma ricorrente nelle scienze umane per indicare il complesso “ciclo di vita” che precede l’età adulta. Contiene il concetto di *disagio* come sostantivo che indica una condizione esistenziale e *giovanile* come aggettivo che allude a una precisa fase evolutiva che va dalla preadolescenza alla giovinezza.
- **Devianza:** comportamento per il quale un individuo o gruppo (devianza di gruppo) viola le norme sociali, culturali in una direzione disapprovata dalla comunità e con una intensità tale da superare i limiti di tolleranza della comunità stessa. E’ un concetto relativo, sul piano storico e culturale (P.Bertolini, *Dizionario di pedagogia e di scienze dell’educazione*, Zanichelli 1996).



Marginalità, disagio, devianza: tre “luoghi” di emergenza educativa

- “Luoghi” di scontro fra la cultura della vita e la cultura della morte
- “Luoghi” di vissuti che esprimono la difficoltà a diventare persona
- “Luoghi” aventi una radice comune: la *disunità esistenziale* che riguarda il rapporto con se stessi, con l'altro, con il valore



...entro la più ampia emergenza della società “incerta”

- Società senza “padri”: incapacità del mondo adulto di esercitare un'autorità rassicurante e “contenitiva”
- Caduta di ogni ordine simbolico, di qualsiasi identità permanente, di un ethos comunitario
- *Risiko-Gesellschaft*, <<uomo senza legami>> (Z.Bauman)
- Peso crescente di un'etica individuale e spontaneistica, meno personalistica e sociale (*Un raduno di Io senza rapporti fra di loro non forma un noi*, W.Jankélévitch)



Un po' di cifre

- **Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze.** Sono circa 17,5 milioni i giovani europei (15-34 anni) che hanno fatto uso di droghe nell'ultimo anno. L'Italia è al 3° posto in Europa per uso di cocaina e al primo per l'uso di spinelli.
- **Censis, Adolescenti a disagio (indagine nel Lazio, 2007).** Il 20% degli adolescenti (fra i 14 e i 17 anni) presenta una qualche forma di disagio in almeno un paio dei seguenti campi della vita: in famiglia, a scuola, nel rapporto con gli amici oppure nella fruizione del tempo libero e tale disagio si manifesta anche nella pratica di comportamenti trasgressivi o violenti.
- **Eurispes, 8° Rapporto Nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza (2007).** (campione di 3.630 bambini e adolescenti di 52 scuole di ogni ordine e grado, di cui 1.680 bambini di età tra i 7 e gli 11 anni e 1.950 ragazzi tra i 12 e i 19 anni): "globesity", cyber-bullying, genitorialità e violenza.
- **Rapporto Istruzione U.E:** l'Italia continua ad essere uno dei paesi europei più funestato dalla piaga degli abbandoni scolastici. Oltre il 22% dei ragazzi italiani tra i 18 e i 24 anni era fermo al diploma di scuola media inferiore e non frequentava alcun corso di riqualificazione professionale. Per il Miur il dato esatto della dispersione scolastica in Italia si attesta sul 21,9%. Malgrado la cifra sia in rapido decremento rispetto agli anni passati – nel 2000 toccava quasi il 25,3% della popolazione scolare – l'obiettivo di ridurre, entro il 2010, il gap di scolarità alla media europea (10%), per il momento, sembra lontano. La dispersione scolastica, dunque, resta un' "emergenza italiana", tanto più se la si ricollega a una politica di spesa sulla scuola che, attestandosi sul 4,7% del Pil, appare inferiore alla media europea che è del 5,22%.



Abuso di alcool fra i giovanissimi

- **Un aumento vertiginoso che vede coinvolta una fascia d'età compresa tra gli 11 e i 15 anni,** con il 19,9 per cento che dichiara di aver consumato una o più bevande alcoliche almeno una volta nell'anno. Indagine Istat, realizzata su un campione di 19 mila famiglie per un totale di circa 49 mila individui. Un incremento significativo del consumo di alcol si registra inoltre tra le giovani donne di 18-19 anni, con un aumento dal 53,7 per cento al 60,9 per cento e tra le giovani di 20-24 anni con una crescita dal 58,4 per cento al 63,2 per cento.

Ma il dato più preoccupante, è quello che vede, in un'età compresa tra i 14 e i 17 anni, nel periodo che va dal 1998 e il 2007, il consumo di alcol impennarsi dal 12,6 al 20,5 per cento. E seppure la diffusione è più massiccia fra i maschi, il picco di crescita del consumo si registra in realtà fra le ragazze, in particolare sul fronte del consumo di alcol fuori pasto (dal 9,7 per cento al 17,9 per cento), una delle ultime mode importate dal Nord Europa, insieme al "binge drinking", le ubriacature fra amici. Particolarmente a rischio, sarebbero, secondo i curatori del rapporto, i minorenni, in quanto spesso non ancora in grado di metabolizzare adeguatamente l'alcol. Non a caso, uno degli obiettivi dell'Oms per il 2010 è ridurre a zero la quota di ragazzi fino ai 15 anni che consumano alcool.



Cosa c'è dietro il disagio? Le letture dei paradigmi positivi

- La lettura psicologica
- La lettura sociologica



Il contributo dei paradigmi positivi: occorre “ascoltare” i segni del disagio

condotte rischiose:
sensation seeking

comportamenti violenti

dipendenze: alcool e droghe

fughe da casa

tentativi di suicidio



I limiti dei paradigmi positivi

- Tendenza storica di tali paradigmi: spiegazione dei fenomeni all'interno di paradigmi causa-effetto che escludono ogni partecipazione attiva del soggetto alla costruzione della sua "realtà".
- Tendenza in atto entro i vari paradigmi: lettura dei disagi dell'adolescenza come esito degli sforzi di superamento dei cosiddetti "compiti di sviluppo" o come esito di processi di etichettamento sociale (*labelling theory*).



Compiti di sviluppo

- 1) in rapporto con l'esperienza della pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali;
- 2) in rapporto con l'allargamento degli interessi personali e sociali e con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo;
- 3) in rapporto con la problematica dell'identità (o della riorganizzazione del concetto di sé).



Un esempio di riorientamento del paradigma positivo psicologico in prospettiva sistemica: a proposito di bullismo

“Bullismo” è uno dei disagi di natura antisociale che iniziano a manifestarsi in età evolutiva e che spesso evolvono in comportamenti antisociali nell’adolescenza ed in età adulta. Ricerche recenti (Christie-Mizell,2003) ipotizzano che i fattori familiari influiscano sugli atteggiamenti di bullismo. Questi dati suggeriscono che:

1. Il bambino “internalizza” aspetti positivi o negativi del comportamento genitoriale.
2. Intervenire sull’auto-consapevolezza incide sui problemi comportamentali del bambino
3. Esiste una via “indiretta” per intervenire sul medesimo problema: **intervenire sui genitori, intervenire sulla permanenza a scuola.**



La lettura pedagogica della marginalità e devianza

- Specificità del paradigma pedagogico:
il soggetto-persona come variabile imprescindibile



La lettura pedagogica della marginalità e devianza

- Oggetto specifico di riflessione: contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione e di azione nel mondo (P. Bertolini, 1993).
- “Contributo soggettivo”: capacità di investire di senso il reale, il che non equivale a sminuire l’incidenza dei fattori di deprivazione materiale, ma a ritenerli quali condizioni insufficienti a spiegare il disagio e soprattutto la devianza.



Il paradigma pedagogico come svolta epistemologica: i passaggi storici

- 1) nascita del Tribunale per i Minorenni (1934): dal minore travolto al “minore irregolare nella condotta”
- 2) nascita di istituzioni speciali per la rieducazione
- 3) diffusione delle pedagogie dei ragazzi difficili, degli approcci “valorizzanti”: il metodo preventivo di don Bosco, l’approccio fenomenologico di Bertolini



La visione del mondo del “ragazzo difficile” dipende da:

- *Una visione del mondo è l'insieme di certezze e valori con cui interpretiamo l'esperienza ma è anche la “griglia” che indirizza il nostro modo di collocarci nel futuro. Essa, in negativo, dipende da:*
- *L'immagine corporea:* perché il sentimento di realtà è fondato sull'io corporeo.
- *Il filo delle relazioni:* da cosa e da chi dipendo?
- *L'assenza di intenzionalità:* incapacità di riconoscere l'intima struttura relazionale della realtà; è un arresto della genesi attiva di sé per cui il ragazzo rinuncia a sentirsi responsabile della costruzione della propria esistenza.
- *Il sé sganciato dal resto del mondo:* esiti di scetticismo acritico e fatalismo esistenziale.



Conseguenze nel comportamento:

- *Ricerca autocentrata della soddisfazione* immediata di sé
- *Fuga da sé e rifiuto di sé:* sviluppo di un desiderio fantasmatico di alienazione, volontà di diventare un altro
- *Svalorizzazione consapevole di sé:* atteggiamento già più maturo rispetto ai precedenti, consiste nel ripiegamento su di sé una volta raggiunta la consapevolezza dell'inautenticità del proprio vivere.



La ri-educazione

- Cosa vuol dire ri-educare? Procedere a una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo: dei suoi modi di intendere se stesso, gli altri e le cose: “L’uomo o lo si trasforma per intero o non se ne fa niente” (F. Kunkel, *Psicoterapia e carattere*, La Scuola, Brescia)



Principi-guida e

- Conoscenza profonda del ragazzo e sospensione del giudizio
- Destruutturazione e ristrutturazione
- Conferma
- Accettazione
- Saper cogliere aspetti impliciti della relazione
- “Lotta” con l’altro contro se stesso
- Testimonianza: il linguaggio delle cose concrete



Amare non basta: sappiamo di essere amati...L'importanza della prevenzione educativa.

La perenne lezione di don Bosco

- Ragione, religione, amorevolezza: tre parole-chiave del sistema educativo preventivo di don Bosco
- L'educatore/insegnante: che sia "qualcuno" agli occhi del ragazzo
- Amorevolezza che rimanda alla carità cristiana: un amore "leggibile" e "dichiarato"
- Stare con i ragazzi, amare ciò che loro amano
- Non imporre l'affetto: "la familiarità porta affetto, e l'affetto confidenza".
- Arricchimento delle idee, dialogo sul progetto di vita



Gli spazi della prevenzione e del recupero a scuola per l'Irc

- Una nuova disciplina: Costituzione e Cittadinanza
- La progettazione partecipata nel Piano di zona regionale
- Progetto *Ben...Essere a scuola* (sottotema rispetto e legalità)



Una possibilità curricolare in più: Cittadinanza e Costituzione

- L. 1 agosto 2008 - Disposizioni in materia di istruzione, università e ricerca **art. 1 - Cittadinanza e Costituzione** 1. Nel primo e nel secondo ciclo di istruzione le conoscenze e le competenze relative alla convivenza civile e alla cittadinanza sono acquisite attraverso la disciplina denominata “Cittadinanza e Costituzione”, individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione.
- Non si tratta di un ritorno alla “vecchia” Educazione civica, né di una variante della “Educazione alla convivenza civile” introdotta dalla riforma Moratti in forma transdisciplinare e senza un orario distinto ma di una vera e propria nuova disciplina, con valutazione autonoma e specifica.



Una disciplina “marginale” sino a ieri che oggi torna al “centro”...

- I contenuti della “vecchia” Educazione civica, in accoppiata alla storia, erano “scivolati nella marginalità, tanto da assumere quasi il carattere di appendice facoltativa, ininfluenza sul profitto degli studenti”(L.Corradini).



Effetti sperati per la prevenzione della devianza...a lungo termine

- L'introduzione della valutazione del comportamento e della disciplina "Cittadinanza e Costituzione" può contribuire a promuovere nella comunità scolastica il rispetto delle regole, la capacità dello studente, cittadino di domani, di saper stare con gli altri, di esercitare correttamente i propri diritti, di adempiere ai propri doveri e di rispettare le regole poste a fondamento della comunità di cui fa parte.



Il progetto di scuola però va integrato nel più ampio progetto sociale: il Piano di zona regionale

- La legge quadro 328 del 2000 (Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di Interventi e Servizi sociali) permette alle Regioni di integrare le politiche sociali con quelle di istruzione e formazione con l'obiettivo di prevenire i fattori di disagio.
- Il piano di zona è lo strumento di messa in rete di interventi e di servizi, in modo da programmarli e realizzarli a <<sistema>>. Gli obiettivi prioritari del Piano, al fine di realizzare un sistema partecipato, sono:
 - la creazione di un sistema a responsabilità condivise con l'individuazione del ruolo e delle funzioni dei soggetti privati e del privato sociale;
 - la regolazione del sistema rete, precisando i luoghi e gli strumenti per la concertazione;
 - lo sviluppo di un sistema-rete di qualità sociale e la promozione della cittadinanza sociale.
- La legge favorisce la partecipazione delle famiglie alle attività.



Caso Puglia

Caso Puglia : L.R. 10 luglio 2006, n.19 “Disciplina del Sistema Integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini in Puglia” ha individuato nella scuola un interlocutore privilegiato per il recupero dei casi a rischio di devianza.

Non più interventi assistenziali sporadici che rispondono alla pratica del favore, ma una progettazione partecipata attraverso la quale le istituzioni presenti sul territorio uniscono le forze per aiutare i meno fortunati ad uscire dall'area della marginalità per rientrare nella sfera della normale convivenza civile.

Strumento: progettazione partecipata su temi quali:
a) programmi di prevenzione dei comportamenti violenti;
b) educazione alla prosocialità e alla responsabilità personale;
c) percorsi di peer education;
d) percorsi di educazione alla legalità

Gli attori della progettazione partecipata: scuola, parrocchia, oratorio, comune, associazioni, centri di aggregazione ecc.



“Quello che accade in aula produce effetti indelebili...” E. Affinati

- Marginalità e devianza sono fenomeni che si affrontano con un approccio di “rete” ma l’insegnante può molto sul piano della prevenzione primaria e talvolta anche secondaria: molti studi confermano che la personalità dell’insegnante può assumere funzione correttiva rispetto alle carenze.



laboratori

- 1. Introduzione ai laboratori:
criteri per l'analisi delle interazioni educative
- 2. Condivisione e analisi della prassi didattica:
traccia per i lavori di gruppo
- 3. Sintesi lavori "Scuola dell'Infanzia"
- 4. Sintesi lavori "Scuola Primaria" - Gruppo 1
- 5. Sintesi lavori "Scuola Primaria" - Gruppo 2
- 6. Sintesi lavori "Scuola Secondaria di I grado" - Gruppo 1
- 7. Sintesi lavori "Scuola Secondaria di I grado" - Gruppo 2
- 8. Sintesi lavori "Scuola Secondaria di II grado" - Gruppo 1
- 9. Sintesi lavori "Scuola Secondaria di II grado" - Gruppo 2
- 10. Sintesi lavori "Scuola Secondaria di II grado" - Gruppo 3
- 11. Comunicazione di sintesi sui laboratori



Introduzione ai laboratori: criteri per l'analisi delle interazioni educative

Prof.ssa RITA MINELLO - Pedagogista esperta di processi e metodologie formative presso l'Università Ca' Foscari di Venezia
Presentata dalla Prof.ssa GIORDANA CAVICCHI



Oggi sappiamo che la conoscenza non è metaforicamente rappresentabile come un muro fatto di tanti mattoni, ma come un reticolo dinamico, una struttura olocinetica in cui ogni parte è interconnessa con le altre: dalla connessione con le parti deriva la struttura dell'intera rete. La rappresentazione del reticolo può essere esplorata e compresa partendo da un punto qualsiasi, poiché non vi è né base né sommità, né è possibile definire una posizione privilegiata.

Tale operazione di esplorazione non si può intraprendere senza mettere in atto forti e diversificate interazioni.

Per anni la didattica si è limitata a porre l'attenzione solo al cosa insegnare nei termini dell'applicazione delle teorie, troppo spesso elaborate in sede accademica. Veniva analizzata, studiata, compresa sempre come "figura" estrapolata dal suo "sfondo": il contesto pratico, fatto di persone, valori, dinamiche educative, particolari attese sociali.

La realtà dell'insegnamento risentiva del vincolo epistemologico che subordinava la pratica alla teoria, tenendo separati l'ambito della riflessione metodologica e la prassi didattica. Ciò ha determinato nel passato la progettazione di modelli e tecniche che, seppure validi su un piano teorico, sono stati, nella storia dell'insegnamento, poco produttivi sul piano dei risultati formativi.

La causa è da rintracciarsi nella *concezione razionalista dell'attività professionale d'insegnamento che prevede che gli insegnanti imparino determinate teorie, che hanno la loro ragione d'essere nella ricerca accademica, e poi le trasferiscano nella pratica della classe, applicandole alla situazione concreta.*

Questa logica afferma la centralità del metodo, indipendentemente dall'osservatore-insegnante, da chi è osservato-soggetto che

apprende e dall'oggetto dell'apprendimento. Una simile impostazione ha fatto sì che, nei fatti, l'impatto di una qualsiasi rivoluzione teorica sulla pratica sia sempre stato molto tenue. Oggi tale concezione è stata rovesciata: l'insegnante abdica al suo ruolo tradizionale e diviene un facilitatore del processo comunicativo, agisce come organizzatore dei materiali e delle attività nel rispetto dei vari stili, poiché l'apprendimento è una mèta raggiungibile attraverso la collaborazione e lo sblocco dei filtri affettivi (liberazione delle ansie) attuabile tramite motivazioni profonde e conquista dell'autonomia (abilità di farsi carico del proprio apprendimento).

Per tali motivi la scelta delle nuove metodologie di insegnamento non poteva non passare attraverso l'assunzione di uno dei paradigmi della complessità: il dialogo tra la teoria pura e l'esperienza pratica.

Una volta definita la natura teorico-pratica e multi ed interdisciplinare degli apprendimenti da veicolare, l'insegnante e l'allievo – come dicevamo – si costituiscono entrambi come quel viaggiatore, il cui viaggio e la cui scommessa è il percorso formativo (metafora dell'esplorazione di Bateson). Se ciò ha favorito “la crisi del metodo come passe-partout di una didattica efficiente” (Minichiello), ha anche determinato la sostituzione del concetto di metodo con quella di Approccio.

Dal concetto di
metodo a quello di
approccio
interattivo

Per definire la natura dell'Approccio, ci sembra utile chiarire la situazione in cui opera il nuovo “insegnante di qualità”. Lo faremo utilizzando la metafora – simbolo di Serres.

Nel paradigma della complessità che caratterizza tutta la società contemporanea, la relazione docente/discente – e le conquiste cognitive che ne derivano – può essere immaginata come il passaggio a nord-ovest che mette in comunicazione l'Oceano Atlantico e il Pacifico:

Si apre, si chiude, si torce, attraverso l'immenso arcipelago artico frattale, lungo un dedalo follemente complicato di golfi e canali, di bacini e stretti, tra il territorio di Baffin e la terra di Banks. Distribuzione aleatoria e forti vincoli regolari, il disordine e le leggi. Lo imboccate allo stretto di Davis, finisce nel mare di Beaufort. Da là, percorrete il nord dell'Alaska verso le Aleutine. Liberazione, vi affacciate sul nome della pace⁴⁶

⁴⁶ M. SERRES, *Passaggio a Nord-Ovest*, in MINICHELLO G., *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli 1994, 109.

Scommessa è il percorso formativo:

gli itinerari labirintici che il viaggiatore è costretto a percorrere stanno a indicare che il passaggio stesso non è tracciato una volta per tutte, che esso, appunto, si apre e si chiude in una fluttuazione imprevedibile, in una distribuzione di probabilità....Dipende dallo stile del tentativo la sua riuscita o il suo fallimento, così come lo stesso tentativo fa parte della geografia mutevole del percorso: è il viaggiatore che determina il passaggio dal possibile al reale, nell'uno o nell'altro senso; può aprire uno spiraglio là dove l'icefield appare impenetrabile, o chiudere, con la sua presenza, un varco tra i ghiacci che l'oscillazione aleatoria del caso ha scoperto⁴⁷.

Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta. Egli non ha in tasca un Baedeker, una guida, che gli indichi le chiese da visitare o gli alberghi dove pernottare; ha solo l'ambigua tradizione di altri che l'hanno preceduto su quella strada⁴⁸.

È all'interno di questo ambiente immediato che la condivisione, la negoziazione, e la costruzione di nuovi significati può produrre apprendimento. In questo ambiente ogni alunno, ogni docente, ogni oggetto dell'apprendimento è portatore di una propria specificità, di proprie aspettative, di propri sistemi simbolici, proprio come ogni filo nella tessitura di un tessuto. E interagisce, affettivamente e cognitivamente, attraverso queste le premesse.

Dalla
comunicazione
all'interazione

La comunicazione ci costituisce. È l'aspetto fondamentale e determinante della contemporaneità: interviene in tutti i comportamenti. Interessa e investe il quotidiano, il nostro modo di pensare, di sentire, di vestirci, i nostri rapporti con le cose, gli oggetti, i nostri acquisti, la strutturazione del nostro habitat.

Comunicare, infatti, costituisce il processo attraverso il quale, secondo l'etimo della parola, gli uomini si rendono "comuni", cioè si scambiano reciprocamente, contenuti psicomentali quali idee, pensieri, informazioni, esperienze, conoscenze, desideri, bisogni, ecc. per cui esso si pone da sempre come un "gioco a somma positiva", vale a dire come operazione che produce una addizionalità un incremento di contenuto della condizione individuale. Mentre nell'interscambio economico in genere si realizza un gioco, cioè un esito, a "somma zero" dato che se io ho un milione e tu hai un televisore che vale altrettanto, quando io procedo all'acquisto di quel televisore attuo solo uno scambio che lascia ciascuno con l'equiva-

⁴⁷ G. MINICHELLO, *Il doppio pensiero*, Morano, Napoli 1994, 109.

⁴⁸ BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977, 20.

lente di un milione sia pure a parti invertite, nello scambio comunicativo invece si dà luogo a una capitalizzazione da parte di ogni soggetto in quanto, se io ho un'informazione e tu ne hai un'altra, dopo la comunicazione reciproca ciascuno di noi ha due informazioni, vale a dire ha acquisito quella dell'altro senza perdere la propria.

In tutti i suoi
aspetti la
comunicazione
riguarda il mondo
del sapere e
dell'educazione

Il punto di partenza dell'educazione è rappresentato dal riconoscimento dell'intrinseco rapporto esistente tra comunicazione e condizione umana. Quest'ultima, infatti, se da una parte presenta il carattere di finitezza, dall'altra mostra anche quello di apertura verso il mondo: per questo la condizione umana si esplica come trama di relazioni, per cui il rapporto con gli altri, prima di essere una intenzionalità è una scelta, si pone come modo di essere al mondo in quanto nella dimensione comunicativa si esplica la possibilità di trascendere la finitezza e si attua la crescita stessa dell'uomo.

L'interazione stessa è definibile come un processo di influenzamento reciproco che si esercita sulle rispettive azioni di due o più soggetti che sono in *comunicazione* tra loro, e quindi in grado di scambiarsi pensieri e sentimenti.

Secondo George Herbert Mead, nel processo di interazione si forma il Sé dell'individuo che è in grado di organizzare la sua azione e i suoi comportamenti tenendo presente il *ruolo* che egli occupa e i ruoli degli altri soggetti dell'interazione in una sorta di colloquio interiore (auto-interazione) che anticipa l'interazione effettiva.

La forma dell'interazione sociale è la comunicazione reciproca: un insieme di simboli e di conoscenze che concorrono a definire, interpretare e ad attribuire significati all'ambiente. In quest'ottica, una funzione determinante è svolta dal linguaggio e dalla conversazione che è l'attività più naturale in cui i significati vengono condivisi.



Alla luce del concetto di *zona di sviluppo prossimale* di Vygotsky (2001), il gruppo che interagisce consente ai partecipanti di operare reciprocamente all'interno delle proprie *zone di sviluppo prossimo*, ottenendo nel gruppo comportamenti e risultati più avanzati di quelli conseguibili nelle normali attività individuali.

Nella relazione educativa è necessario che si inseriscano un tipo comunicazione e di interazione consapevoli, che prevedano l'assunzione di *atteggiamenti* come la *curiosità* finalizzata ad una maggiore comprensione, la *riflessione* critica sulla comunicazione dell'altro, il *rischio di comprendere* qualcosa di diverso da ciò che egli vuole dirci, *l'utilizzazione di domande* che possano aiutare il ragazzo ad organizzare meglio i dati in suo possesso.

Dall'interazione alla relazione

Nell'insegnamento, si deve tener conto della dimensione affettiva e socio-relazionale?

Osserviamo che il perseguimento delle finalità stesse dell'insegnamento, è impossibile senza che il soggetto che apprende, con i suoi problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro e di vita, sia coinvolto con l'interesse delle sue risorse, di natura cognitiva ed affettiva, nell'esperienza di relazione educativa.

Per un docente risulta perciò importante preoccuparsi che l'apprendimento delle conoscenze e delle abilità avvenga nel contesto dinamico dell'identità psicologica, culturale ed umana della totalità della persona dell'allievo e, che questo si realizzi, in quanto fondato sulla comunicazione, in un contesto socio-relazionale ben preciso.

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.*

Il luogo caratterizzante il lavoro dell'educatore professionale, quello in cui si svolge la sua relazione con l'allievo è il *quotidiano*, la vita scolastica di tutti i giorni.

Tra le caratteristiche principali della relazione educativa, va innanzitutto annoverata *l'intenzionalità* che fa dell'atto educativo un evento mirato ad obiettivi precisi e non improvvisato. L'intenzionalità fa agire l'educatore con la consapevolezza, ossia con la certezza di sapere sempre i motivi per i quali si fa o non si fa una cosa; essa si esprime formalmente nel progetto educativo.

Altra caratteristica fondante la relazione educativa è la *globalità*, intesa nel duplice senso di considerazione della complessità dell'agire umano e di considerazione di altri punti di vista professionali per raggiungere una migliore comprensione di tale agito. La conseguenza più importante nel primo caso è che il comportamento di un individuo non è la risultante di una singola causa, ma è la risultante di molteplici fattori in costante rapporto tra loro; nel secondo caso, la conseguenza più importante risiede nella necessità di aprirsi al contributo dei colleghi e di arricchirsi con esso.

La globalità chiama in causa la *continuità*. Un intervento organico può infatti costruirsi davvero solo se noi consideriamo che esso rappresenta una parte dell'esperienza educativa della persona interessata e, pertanto, deve essere svolto in continuità con le altre agenzie di educazione, prima fra tutte la famiglia.

La relazione si configura come il luogo di cooperazione e collaborazione tra insegnante e allievo, è perciò importante che gli scambi tra loro avvengano in un regime di *reciprocità*. La reciprocità presuppone l'accoglienza (da parte dell'educatore) delle reazioni e l'accoglienza dei punti di vista del ragazzo, accompagnati dalla spiegazione dei suoi interventi (e viceversa).

Essendo la relazione educativa principalmente una relazione tra persone, essa pone la necessità del mantenimento di un *equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco*. Non ci si può lasciar prendere dalle situazioni vissute dall'utente (soprattutto se gravi o partico-

larmente dolorose), ma non si può nemmeno distaccarsene troppo, altrimenti si corre il rischio di mostrarsi e divenire disinteressati.

Il mantenimento dell'equilibrio tra queste due dimensioni è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell'educatore che attengono alla sua emotività ed alla maturità della sua *affettività*.

Costruire la relazione è un obiettivo educativo di primaria importanza che richiede tempo e l'impegno dei soggetti in causa, la loro volontà di costruire un rapporto di reciprocità significativo. L'atteggiamento di fondo dell'educatore implica la disponibilità alla relazione sia come accoglienza sia come progetto verso il soggetto in formazione. *Costruire la relazione significa disporsi a percorrere un cammino con l'altro* i cui tempi, momenti, occasioni non sempre sono predeterminabili. La relazione muta nel tempo: essa è un processo perché implica dinamiche e trasformazioni in ciascuno dei partner.

La costruzione della relazione richiede l'esercizio della parola nella coscienza che la stessa persona è "parola": prima di ogni linguaggio, è il volto dell'altro che ci parla e costruisce l'interazione interpellandoci sul piano esistenziale. Costruire la relazione è accettare la scommessa di saper rompere gli schemi dell'ovvietà e di saper vivere l'avventura con l'altro.

Quali competenze relazionali

Un'interazione educativa efficace, si concretizza prioritariamente in interventi di educazione volti a creare:

- Condizioni di vita psicologicamente sane nella scuola.
- Capacità di ascolto dei bisogni reali degli adolescenti in continuo divenire.
- Condizioni che favoriscano l'apprendimento tramite innovazioni metodologiche che rendano gli alunni soggetti attivi del processo di apprendimento.

La gamma delle competenze relazionali di un insegnante che voglia orientarsi verso un agire educativo relazionalmente equilibrato, dovrebbe perciò comprendere:

- affinate capacità di osservazione e di riconoscimento del linguaggio non verbale contatto visivo, postura, elementi paralinguistici, prossemica, segnali di *cut-up*, ecc.,)
- decodifica e corretta impostazione dei comportamenti verbali
- ascolto attivo e relative conoscenze su come strutturare un comportamento empatico

- capacità di distinguere tra percezioni e pregiudizi
- conoscenza degli stili di leadership
- consuetudine con le modalità rappresentative (visiva, uditiva, cinestesica)
- conoscenze di base degli stati dell'io secondo l'analisi transazionale

Orientato a tali aspetti, senza tuttavia potersi permettere obiettivi così elevati, sulla scia di Gordon, il nostro breve laboratorio di “Analisi delle interazioni educative e progettualità di prevenzione del disagio relazionale e formativo”, si propone di impostare una relazione più efficace con gli studenti, ed a gestire le dinamiche interne di una scolaresca attraverso:

- procedimenti che portano l'insegnante a “trasformare sé stesso” nel modo di trattare con gli allievi;
- insegnare ai docenti ad incoraggiare e stimolare maggiori responsabilità nei giovani a loro affidati.

In sede laboratoriale, tentiamo di cogliere in senso estensivo le valenze educative e valutare la portata didattica di un approccio, che si presti maggiormente alle applicazioni didattiche, grazie ad una *integrazione “naturale” delle aree affettiva-cognitiva-relazionale, per generare acquisizione nel soggetto*, ma anche formazione alla vita e per la vita.

Accordi di cooperazione fra mente e cuore

Nella vita mentale non esistono compartimenti stagni che separino le funzioni intellettive dalle elaborazioni affettive. Ragione ed emozione sono “compagni di letto”⁴⁹. “Sento, quindi sono”⁵⁰, potrebbe essere il motto di Antonio Damasio, il neuroscienziato americano di origine portoghese, autore del celebre *L'errore di Cartesio*:

Risale a Cartesio quella separazione drastica fra emozione e intelletto che per secoli è stata un criterio ispiratore della ricerca, nonché un principio speculativo da non violare. Ma la realtà si sta rivelando diversa. In particolare, le affascinanti indagini sul cervello attualmente in corso muovono in tutt'altra direzione.

Damasio è stato forse il primo a porre sotto attento esame le infauste conseguenze della separazione di Cartesio, e oggi è possi-

⁴⁹ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1996.

⁵⁰ A. DAMASIO, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

bile circoscrivere quell'errore sulla base non soltanto di argomentazioni speculative, ma anche della valutazione di fatti neurologici sperimentali.

Infatti, negli ultimi anni, neuroscienziati come Antonio Damasio, o ancora fisiologi e psichiatri, hanno dimostrato su basi scientifiche l'antico e inscindibile legame tra mente e corpo, tra conoscenza e affettività, tra emozioni e apprendimento.

Lo sviluppo e le strategie della ragione si sviluppano all'unisono con meccanismi di regolazione biologica di cui emozione e ragione sono parte determinante. Ogniquale volta prendiamo una decisione o ricordiamo un evento, le emozioni influenzano le nostre attività cognitive. Le emozioni positive moltiplicano gli esiti delle nostre decisioni e azioni; le emozioni negative offuscano e interferiscono con le nostre attività razionali, ci privano della capacità di concentrarci e di prendere decisioni equilibrate così come influenzano i nostri rapporti con gli altri. E tutto questo a partire dai primi anni di vita, nei contesti familiari così come in quelli di formazione e di svago, nelle attività formalizzate come in quelle informali, negli spazi del privato come in quelli del sociale.

Secondo lo psicologo americano Daniel Goleman, nella vita mentale le connessioni fra corteccia prefrontale e sistema limbico hanno un'importanza fondamentale che va ben oltre la regolazione fine delle emozioni; esse sono essenziali per guidarci negli apprendimenti complessi e nelle più importanti decisioni della vita. Le connessioni fra l'amigdala (e le strutture limbiche affini) e la neocorteccia sono al centro di quelle che possiamo definire come le battaglie o gli accordi di cooperazione fra mente e cuore – fra pensiero e sentimento. Questi circuiti spiegano come mai l'emozione è tanto importante ai fini del pensiero, sia quando si debbano prendere sagge decisioni, sia quando si tratti di pensare lucidamente.

Secondo Goleman e Damasio, in particolare, il cervello emozionale è coinvolto nel ragionamento proprio come il cervello pensante. Tutte le linee sembrano convergere verso uno stesso risultato: l'essenzialità del valore cognitivo del sentimento. Quest'ottica capovolge le antiche opinioni sulla tensione fra ragione e sentimento e rivoluziona i principi dell'apprendimento: il vecchio paradigma sosteneva un ideale in cui la ragione poteva liberarsi dalla spinta delle emozioni e dove la razionalità era la forma di conoscenza più valorizzata. Il nuovo modello ci spinge piuttosto a trovare un'armonia fra mente e cuore e a valorizzare una conoscenza che non ignori l'alfabetizzazione emotiva:

Se è vero che l'emozione risiede a pieno titolo nel nostro cervello e che tutti i nostri processi decisionali e mentali sono influenzati dai nostri stati d'animo, la pedagogia – quale scienza della formazione dell'uomo e della donna per l'intero corso della propria vita – dovrà necessariamente perseguire e rafforzare il modello di

una formazione multidimensionale che, a partire dalla prima e dalla seconda infanzia, sappia coniugare le istanze del logos e dell'eros⁵¹. A tale proposito, Krashen afferma: "La ricerca continua: tuttavia abbiamo appreso abbastanza per affermare che il contributo dell'apprendente all'intero processo di apprendimento è stato sottovalutato e che la conoscenza di questi contributi può aiutare a migliorare le attuali pratiche d'insegnamento"⁵².

A partire dalla centralità del soggetto che apprende, Krashen elabora il modello della costruzione creativa dell'apprendimento: un processo naturale che vede *interagire componenti interne al soggetto e componenti esterne date dall'ambiente*.

Alla base dei fenomeni d'acquisizione si collocano dunque relazioni/interazioni di saperi, di processi, di individui. Soprattutto per quanto riguarda il discente, infatti, "la capacità di fruire dell'esperienza comunicativa (attivamente come possibilità di costruire una gerarchia concettuale per l'organizzazione e l'esplicitazione della propria esperienza, sia passivamente come comprensione del messaggio al quale è esposto) è fondamentale"⁵³.

Tale processo naturale di apprendimento "vede *interagire componenti interne al soggetto e componenti esterne date dall'ambiente*". Ricordiamo che nel *Natural Approach* le componenti interne al soggetto sono identificate come:

Il filtro affettivo. Il passaggio dei dati è condizionato dai bisogni, dalle motivazioni, dall'ansia del soggetto. Questa componente inconscia – una volta attivata – controlla o inibisce l'ingresso della lingua da apprendere. L'ansia di fronte al compito, una scarsa motivazione, il negativo confronto con gli altri "filtrano ciò che gli alunni ascoltano e perciò influenzano la rapidità e la qualità dell'apprendimento"⁵⁴. In sostanza lo stato emozionale del soggetto può favorire o impedire l'elaborazione mentale di ciò che sente. In presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma solo apprendimento. Le modalità e l'intensità attraverso le quali il filtro agisce sull'apprendimento del soggetto dipendono sì dalle sue caratteristiche personali, ma anche e in alcuni casi soprattutto, da come l'ambiente è in grado di "leggere" e di soddisfare le sue motivazioni profonde in relazione ai contenuti da apprendere; e di come, sempre l'ambiente, possa procurare al soggetto be-

⁵¹ F. FRABBONI, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

⁵² DULAY KRASHEN, *La seconda lingua*, Il Mulino, Milano 1985, 39.

⁵³ U. MARGIOTTA, *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna 1997, 85.

⁵⁴ DULAY KRASHEN, *op. cit.*, 84.

nessere emozionale in quanto “lo stato mentale rilassato dello studente [...] aumenta la recettività verso la nuova materia”⁵⁵.

A proposito dell'importanza del filtro affettivo, Balboni ci offre un approfondimento:

La nozione può essere spiegata con la metafora di un interruttore lungo un cavo elettrico che unisce i centri della comprensione e quelli dell'acquisizione: il filtro affettivo è come un interruttore che può interrompere il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

La metafora del filtro, utile per comprendere il principio, non deve far credere che la nozione sia una mera creazione intuitiva; in realtà il «filtro affettivo» corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola «emotiva» che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione. Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa, che viene inserito da:

- stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi quest'ultima attività non serve a far acquisire lingua;
- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di parlare o dialogare in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione;
- attività che minano l'autostima: il dettato, la procedura cloze le tecniche di incastro, e così via, sono attività che pongono lo studente di fronte alla propria capacità di problem solving e, se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere, egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque non acquisisce;
- attività che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: per evitare questo effetto, ad esempio, le attività di comprensione che aprono un'unità d'apprendimento devono facilitare al massimo il primo contatto con un nuovo testo in lingua straniera, evitando l'inserimento del filtro affettivo⁵⁶.

Le implicazioni di un tale atteggiamento nell'interazione didattica, che sono numerose. Cerchiamo di sintetizzarne alcune, come segue.

⁵⁵ DULAY KRASHEN, *op. cit.*, 91.

⁵⁶ DULAY KRASHEN, *op. cit.*, 91.

Ripensare gli elementi procedurali

A. Nella compilazione di un curriculum, non si partirà più dagli obiettivi cognitivi, ma dalle attività più motivanti per i discenti, formative ed adeguate alle loro caratteristiche (di età, cultura, atteggiamento). Insomma, resta fermo il concetto di competenza come un giusto obiettivo cui volgere gli sforzi dell'insegnamento, però **cambia la concezione del curriculum** e quindi il modo di raggiungere l'obiettivo stesso: la progettazione non sarà più fatta seguendo la scala:

funzione situazione attività competenza

bensi secondo la scala:

attività situazione funzione competenza

L'elemento soggettivo nell'apprendimento prevale su quello oggettivo: dall'unità didattica strutturata in funzione dell'acquisizione, si passa all'unità di apprendimento basata sulla persona che apprende⁵⁷. E, comunque, gli obiettivi o, per meglio dire, l'appropriatezza delle mete fissate nella progettazione, devono essere stabilite in maniera realistica in rapporto alle effettive condizioni della classe. L'analisi dei bisogni è il punto di forza.

B. La **motivazione affettiva**, in definitiva, rappresenta il **primo ed unico canale di accesso all'acquisizione autentica**. Si afferma pertanto un nuovo concetto di autenticità, intesa come autenticità psicologica, non come esattezza formale: La vera competenza si otterrà solo se avviene assimilazione, cioè si realizzerà senza che il discente se ne accorga. Per fare questo il coinvolgimento emotivo ed affettivo nelle attività intraprese è l'ingrediente fondamentale. Ciò sarà possibile solo se l'input risponde a due requisiti: deve essere *comprensibile* e *significativo* per il discente. Se la vicinanza affettiva ed esperienziale viene a mancare o viene sostituita da una autenticità solo formale del materiale, la motivazione all'apprendimento sarà irrimediabilmente compromessa. Poiché il "filtro affettivo" è l'elemento indispensabile affinché il materiale si fissi nella memoria a lungo termine, in sua assenza il processo di acquisizione verrà interrotto. Il ragazzo dovrà dunque sentirsi libero di esprimere i suoi timori e di farsi ascoltare dai compagni e dal professore.

C. Va posta particolare attenzione all'**adeguatezza del materiale didattico** in relazione agli interessi e alle caratteristiche dei discenti, non è consigliabile lavorare con materiale neutro sul piano dei contenuti e non calibrato sul piano della difficoltà. Si rivela prio-

⁵⁷ Cfr. P.E. BALBONI, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino 2002.

ritaria una selezione del materiale non basata su criteri meramente cognitivi, bensì ancora una volta affettivi e psicologici.

D. Zona di sviluppo prossimale: operare in questo senso significa porre attenzione, in ogni momento del processo, al livello reale di sviluppo del ragazzo, per capire quali percorsi può affrontare senza l'assistenza dell'insegnante e quali no. "La distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito può essere percorsa da solo o sotto la guida di una persona più esperta, (un *magister*, qualcuno che è *magis*, di più)"⁵⁸. Significa anche essere in grado di "squilibrare" un sistema in formazione per mezzo del dialogo pedagogico. Ricusare, cioè, una pedagogia dei "piccoli passi": la ripetizione eccessiva degli stessi concetti conduce ad apprendimenti "atoni". Il ruolo principale dell'insegnante è di creare le condizioni di "disequilibrio" per aumentare gradatamente il livello delle soglie raggiungibili [nozione di "dissonanza cognitiva"].

E. Ordine naturale: A tal fine è importantissimo che l'insegnante rifletta continuamente sul suo operare quotidiano, analizzando quali delle sue azioni didattiche sono finalizzate all'apprendimento e quali all'acquisizione. Per l'ancoraggio subcosciente delle conoscenze e delle procedure, la progressione dei concetti dovrà essere affrontata secondo un *ciclo a spirale*, cioè riprendendo regolarmente certi punti, ma all'interno di contesti diversificati.

F. Gli studenti acquisiscono realmente dei concetti usandoli in un **contesto articolato**, non esercitandosi nelle relative parti separate. Di questo, è necessario tener conto nella relazione educativa.

G. Ripensare il fattore tempo nella progettazione: il rallentamento eccessivo della progressione costituisce un temibile scoglio; in tali circostanze, inoltre, la motivazione e l'impegno personale nella costruzione del sapere vengono meno.

H. Infine, si tenga anche presente che esistono varie tradizioni di apprendimento, e anche vari stili cognitivi.

Ripensare le condizioni dell'interazione educativa

Ricordiamo, a titolo di corollario, che un apprendimento interattivo si basa sulla coesistenza di **tre fattori comunicativi**:

- avere qualcosa da dire (qualche idea sull'argomento/problema)
- avere il mezzo per dirlo (possesso minimo dei codici/linguaggi)
- e, soprattutto, avere un motivo per dirlo.

1. Dalla volontà di **creare le premesse** per un'efficace congiunzione di questi tre fattori dipenderanno gran parte delle conquiste cognitive dello studente.

⁵⁸ P. E. BALBONI, *op. cit.*, 34.

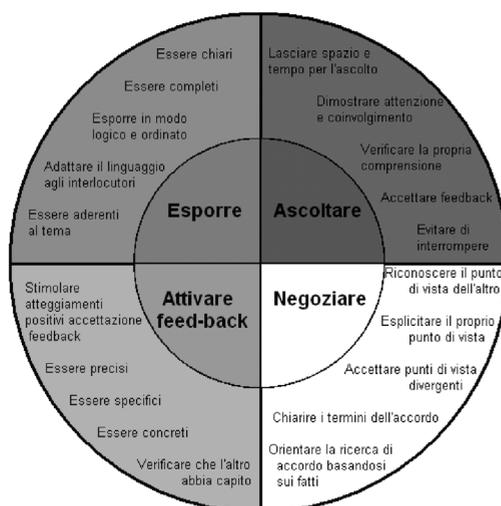
2. Qualora sia possibile, è altrettanto fondamentale creare situazioni di *peer education*, ma organizzate con **interazioni asimmetriche**, creando gruppi di studio all'insegna di: esperto/principiante, livello buono/livello mediocre. Ciò offre agli allievi l'occasione di costruire input comprensibili e aiuta pure ad abbassare il filtro affettivo.
3. Per stimolare interazioni significative, utilizzare come **risorsa culturale** non solo le diverse informazioni provenienti dai membri del gruppo-classe, ma anche le diverse opinioni.
4. **Limitare le occasioni di insegnamento diretto** (lezione frontale) e, comunque, permettere che il discorso emerga quasi da sé. A ciò, far seguire solitamente un *periodo silenzioso*: la prova dell'avvenuta acquisizione avverrà quando il discente si sentirà pronto. Tale condizione arriva in tempi differenti per le persone.
5. Applicare le strategie per **produrre autonomia**.
6. Recuperare quei **contesti vivi** di cui la disciplina di studio è strumento. Sappiamo che l'apprendimento si verifica quando è guidato da esplorazione, creatività, motivazione, affettività, rischio. Questo implica la crescita recente di "metodologie di frangia", o metodologie olistiche che mirano allo sviluppo di tutto l'essere umano. Esse riguardano innanzi tutto studenti che hanno testa, cuore e mani. Tutti questi aspetti, per esempio, sono presenti nella metodologia basata sul teatro. Soprattutto, l'unità di base di tutta l'attività teatrale è l'attore, corpo e voce, persona in relazione dia-logica, inter-relazioni. Ci sono pertanto molte discipline che possono utilizzare con successo la dimensione teatrale. Il teatro, oltre a implicare i modi "manuale, visivo, cinesico e verbale" favorisce una comunicazione orientata all'azione: le situazioni comunicative sono "messe in scena" e "recitate". La metodologia fondata sul teatro non ha bisogno di considerare i principi pedagogici dell'isolamento delle difficoltà e della progressione dal semplice al complesso, perché si basano su un "contesto" che stimola i sensi e produce più facilmente apprendimento significativo.
7. Utilizzare intelligentemente quella che gli Statunitensi chiamano "**filosofia d'aula**": l'aula è una Comunità in cui ogni membro è stimato. Ad inizio d'anno, non esitare nel passare gran parte del primo mese a stabilire le regole d'aula, le consegne e le procedure generali. Gli studenti aiutano nella costruzione delle regole. Focalizzare le regole sul reciproco rispetto e sulla solidarietà, offrire riconoscimenti ai comportamenti positivi. Questo farà sentire il ragazzo a proprio agio nel rapporto con i compagni e con il docente, non vivrà la classe con ansia, aumenterà la fiducia in se stesso e nei propri mezzi, non avrà paura di sbagliare. Diminuiranno, insomma, i filtri affettivi dei singoli.
8. **Fornire una sede fertile per imparare**, ma ricordare che l'ambiente permetterà un apprendimento naturale se sarà stimolata

una comunicazione bilaterale completa; ma ciò si verificherà completamente solo dopo che sarà stato rispettato il periodo di silenzio in cui gli alunni si concentrano sulla comprensione ed optano per una comunicazione unilaterale o bilaterale limitata.

9. **Offrire referenti concreti all'interazione cognitiva:** soggetti ed eventi che possono essere visti, ascoltati o sentiti quando si sta innescando un processo conoscitivo centrato sul principio del qui e ora.
10. Dopo che sono stati esposti ad input significativi e collocati al centro del processo di insegnamento, lasciare che gli allievi si costruiscano la propria cultura e la propria intercultura.

Ripensare il ruolo dell'insegnante

- a) Se accettiamo il fatto che il discente è un individuo attivo e che partecipa ai propri progressi nel processo d'apprendimento, è evidentemente necessario creare condizioni favorevoli perché possa farsi carico del suo apprendimento. Il ruolo dell'insegnante si rivela dunque fondamentale quando si tratta di **presentare le linee-guida dei contenuti didattici**.
- b) In seguito dovrà spesso **offrire nuovi stimoli** alla classe (apporti "in situazione") e assicurarsi, contemporaneamente, del valore didattico dei legami e collegamenti culturali che i singoli stabiliscono tramite personale scoperta.
- c) Avrà cura di **costruire una motivazione non artificiale**. Ciò sarà possibile se l'acquisizione verrà vissuta come possibilità per risolvere problemi.
- d) Cercherà di utilizzare prevalentemente **procedure di autocorrezione** e di rilettura personale dei contenuti per ottenere una memorizzazione attiva.



Competenze comunicative particolarmente utili all'insegnante

Passare dai metodi a mediazione docente, ai metodi a mediazione sociale

Riconosciamo che anche per il docente più motivato è difficile oggi proporre agli allievi stimoli differenziati, per una “lettura” e un’indagine conoscitiva e articolata della realtà, al fine di ricomporla in una sintesi unitaria, dopo averla esaminata, esplorata e interrogata insieme. Eppure la lotta contro l’insuccesso scolastico passa di qui. Le indagini confermano che la maggior parte degli adolescenti che abbandonano hanno almeno due anni di ritardo sui loro compagni e hanno già ripetuto diverse classi. Non è questa la sede per cercare di identificare tutte le forme dell’insuccesso scolastico, né per scoprirne le vere cause, sbrogliare la matassa costituita da fattori socio-politici, ambiente culturale, problemi familiari, difficoltà psicologiche degli allievi, organizzazione scolastica carente.

Ci interessa invece constatare che i ragazzi in difficoltà hanno lottato per qualche anno, ma non hanno trovato corrispettivi sufficienti nel curriculum scolastico, nelle pratiche educative quotidiane e, soprattutto, nei metodi tradizionali d’insegnamento⁵⁹.

In un’atmosfera prevalentemente competitiva si sentono degli sconfitti, ma se si sposta l’enfasi verso un’atmosfera più cooperativa, utilizzando una strategia di gruppo in cui tutti insieme sono responsabili del risultato finale e ciascuno deve offrire un contributo personale per raggiungere un obiettivo comune, nessuno può fare male: non solo il gruppo si trasforma tramite l’empatia e il sostegno, ma i “meno bravi” raggiungono risultati migliori rispetto ai metodi di apprendimento tradizionali, mentre i risultati dei “bravi” rimangono quanto meno invariati.

Per realizzare nella classe o nella scuola un’esperienza di apprendimento cooperativo in cui la struttura unitaria del soggetto possa esplicitarsi, occorre che il vissuto esperienziale sia manifestato, comunicato. L’espressione e la comunicazione conducono l’esperienza alla consapevolezza mediante una codificazione; l’intersoggettività della codificazione – verbale e non verbale – conduce a sua volta all’astrazione, alla coscienza dell’accaduto, e costituisce la prima base per capire se stessi e il mondo in rapporto agli altri e all’ambiente.

Più che mai i giovani oggi “devono imparare ad acquisire e a gestire informazioni non semplici, ad ascoltare, a comunicare, a ragionare sia in modo corretto che appropriato, a risolvere ogni giorno problemi. E, oltre a ciò, essi avranno sempre più bisogno di acquisire autoconsapevolezza di tali abilità, e comunque una padronanza tale che permetta loro di continuare ad apprendere in conti-

⁵⁹ F. DOLTO, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, A. Mondadori, Milano 1991, p.12.

nuazione”⁶⁰. E di elaborare mappe mentali indispensabili alla formazione del multialfabeta: colui che non si limita ad apprendere, ma “inventa setting esperti di interazione, di conoscenza, di relazione”⁶¹.

Eppure, alla luce di queste considerazioni, occorre riconoscere che nella scuola italiana al tema *come comunico? come mi relazio con me stesso e con gli altri?* non vengono certo dedicate molte ore di lezione. L’allievo che esce dall’Esame di Stato conclusivo del corso superiore è, nel più roseo dei casi, un giovane le cui capacità comunicative consistono essenzialmente nel parlare con un linguaggio discretamente colto su vari argomenti, privi per lui di qualsiasi fondamento dal punto di vista dell’esperienza personale. Sempre più di frequente, tuttavia, si tratta di un individuo con un bagaglio espressivo assai povero, grezzo, implicito – quello che Bernstein chiama “il linguaggio pubblico” – e che vede quindi frustrate le sue potenzialità quando si trova a competere con altri che sono invece in possesso di quello che Bernstein definisce “linguaggio formale”, costituito da un insieme di competenze comunicative sociali, ricco, vario, articolato, pieno di sfumature.

Cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. L’apprendimento cooperativo è dunque un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Il *Cooperative Learning* aiuta a raggiungere obiettivi importanti: innalzare il livello di tutti gli allievi; costruire relazioni positive tra gli alunni, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui la diversità venga rispettata e apprezzata; fornire agli studenti le esperienze di cui hanno bisogno per un sano sviluppo. Per la scuola italiana è un evento di rilievo. Perciò si distingue sia dall’apprendimento competitivo che da quello individualistico. L’apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni compito, ogni materia e ogni curriculum.

Nella modalità di insegnamento “con mediazione dell’insegnante”, questi è la principale fonte della conoscenza e del sapere, stabilisce e valuta che cosa deve essere conosciuto, fissa il ritmo dell’apprendimento, suscita la motivazione o la recupera, facilita e individualizza l’apprendimento. Nella modalità «con mediazione sociale» le risorse e l’origine dell’apprendimento sono soprattutto gli allievi. Gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento, stabiliscono il ritmo del loro lavoro, si correggono e si valutano, sviluppano e migliorano le relazioni so-

⁶⁰ U. MARGIOTTA (a cura di), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, CLUEB, Bologna 1997, pp. 190-191.

⁶¹ Ivi, p. 17.

ciali per favorire l'apprendimento. L'insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento.

Occorre dunque un impegno relazionale particolarmente consapevole, per giungere ad un'elaborazione corretta della realtà dei nostri studenti e, su questa base, porre le premesse per la pianificazione del lavoro scolastico. Solo così la scuola dell'autonomia potrà continuare "a dare senso e prospettiva di speranza ad una relazione che rischia ad ogni passo d'incepparsi o di appiattirsi"⁶².

Certo, non si chiede alla scuola di prendersi carico di tutti gli aspetti della personalità giovanile, ma si ritiene che non possa fare a meno di guardare, più che allo studente, a tutta l'intera personalità, per attivarne i talenti e le potenzialità. L'alternativa – poco auspicabile – sarebbe creare nell'adolescente un atteggiamento di vera e propria dipendenza: dipendenza di attesa e di aspettativa passiva che qualcuno faccia qualcosa. Di questa passività noi insegnanti ritroviamo quotidianamente i segnali nel comportamento degli adolescenti e la riconosciamo come terreno su cui trovano presa ben altre e più autodistruttive dipendenze.

Testi consigliati per l'approfondimento

KRASHEN S.D. e TERRELL T., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, Alemany Press. 1983.

DAMASIO A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1996.

DAMASIO A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.

GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli 1996.

⁶² L. CORRADINI, *Scuola e problemi della condizione giovanile*, in "Atti del convegno: Educare per prevenire, continuità e innovazione di fronte alle emergenze", Fiuggi, 1-5 maggio 1989, 47 e 53.

2.

Condivisione e analisi della prassi didattica: traccia per i lavori di gruppo

A cura della Prof.ssa RITA MINELLO

**LABORATORI: Analisi delle interazioni educative
e progettualità di prevenzione del disagio relazionale e formativo**

**Sessione 1:
Laboratorio di analisi delle interazioni educative**

Argomento

Analisi delle dinamiche gesto-parola in riferimento a casi ed incidenti scelti tra quelli che realmente problematizzano l'agire educativo dell'IRC.

Esempi di casi ipotizzati

1. Caso di relazione con persona che non ha fede
2. Che è portatrice di fede "altra"
3. Relazione con studente svantaggiato senza insegnante di sostegno
4. Rapporto con le famiglie
5. Con i colleghi pregiudizialmente atteggiati
6. Gestione di sentimenti negativi per volerli nel senso della fiducia realizzata (rabbia, disperazione, perdono, accoglienza)

Obiettivi

- Comprendere la natura relazionale complessa dell'agire dell'IdR per sviluppare potenzialità religiose.
- Riconoscere la natura di consulenza etica e di relazione d'aiuto che l'IdR attiva in contesti socio-culturali difficili, attento alla persona prima ancora che al suo problema.
- Sperimentare come, attraverso il miglioramento della relazione educativa – da IdR – si diviene il *change agent* all'interno di un sistema, un agente del/per il cambiamento propositivo, preparato e diffusore di speranza.

In funzione meta-riflessiva:

- ripensare la propria esperienza di docenti evidenziando gli elementi procedurali messi in atto nella relazione educativa.

- Riconoscere le principali caratteristiche dell'interazione educativa: IdR/ alunno.

Metodo

- *Studio di caso*: con lo studio di caso si presenta ai corsisti la descrizione di una situazione reale (e in quanto tale complessa), frequente o esemplare.
- La situazione da esaminare riguarda un caso problematico, ma bisogna non dimenticare che l'obiettivo di questa tecnica non è quello di risolvere un problema, bensì quello di *imparare ad affrontare i problemi, ad individuarli e a posizionarli*.
- Il metodo scelto agirà anche come fattore meta-riflessivo sulle competenze utili ad un insegnante, poiché aiuta a comprendere la tesi che vi sono anche più soluzioni e più approcci relazionali ad un problema, e che nella pratica del lavoro di gruppo dovrà accettare che le soluzioni possono variare non solo in funzione delle condizioni specifiche del problema, ma anche in relazione alla personalità dei soggetti che tenteranno di risolverlo.
- Il vantaggio più importante dell'applicazione di tale metodica riguarda la sua incidenza sugli atteggiamenti relazionali dei partecipanti, che spesso si trasformano in cambiamenti spontanei e duraturi dei comportamenti nella pratica quotidiana.

Risultati attesi

- Individuare un caso di disagio relazionale/formativo emerso a scuola.
- Ipotizzare *possibili strategie* di intervento.
- Definire *criteri* per un'efficace interazione educativa.

Sessione 2: Laboratorio di progettualità. Prevenzione del disagio relazionale e formativo

Argomento

Elaborazione, attraverso linee essenziali, di un Progetto finalizzato al miglioramento della relazionalità in un istituto scolastico, utile a far comprendere agli attori del sistema (studenti, insegnanti, genitori ...) finalità e dinamiche, al fine di identificare gli ampi spazi di inserimento dell'IRC nei contesti scolastici più ampi (POF) e la possibilità di concrete sinergie tra gli attori del sistema, promosse dall'IdR.

Il progetto, a seconda delle scelte dei vari gruppi, può rivolgersi maggiormente agli studenti, o ai colleghi, o ai genitori, può identificare una specifica fascia d'età, uno specifico target, ecc.

Obiettivi

- Conoscere la struttura di un Progetto formativo per la Persona che passi attraverso il potenziamento delle dinamiche relazionali.
- Comprendere le possibilità di raccordo fra tale progetto e un Piano dell'Offerta Formativa.
- Ipotizzare alcune condizioni necessarie per una interazione educativa efficace.
- Riconoscere le potenzialità formative offerte dai nuovi contesti relazionali.
- Identificare gli ampi spazi di inserimento concreto dell'IRC nei contesti scolastici più ampi (POF) e la possibilità di solide sinergie tra gli attori del sistema, promosse dall' IdR.
- Identificare gli elementi di relazionalità fra la progettualità specifica dell'IRC e il quadro progettuale di un istituto scolastico.
- Sperimentare alcune modalità attraverso le quali l'IdR può inserirsi proficuamente nel quadro educativo di una scuola.
- Sperimentare le possibilità offerte all'IdR dall'attivazione di dinamiche relazionali.

In funzione meta-riflessiva:

- rivedere il ruolo dell'IdR in una didattica che tenga conto delle positività relazionali.

Metodo

- *Learning Circles*: i partecipanti mettono in comune le informazioni ricavate da un documento autentico al fine di elaborare e realizzare progetti comuni, documentarsi e documentare gli altri su tematiche specifiche.
- Il metodo scelto agirà anche come fattore meta-riflessivo sulle competenze utili ad un insegnante, poiché favorisce il potenziamento delle tre C: Comunicazione, Coordinamento e Collaborazione, ovvero le attività primarie dei nuovi modelli apprenditivi.
- Il metodo scelto agirà anche come fattore meta-riflessivo sulle competenze utili ad un insegnante, poiché favorisce la comprensione della natura processuale e non prescrittiva dell'insegnamento, che si attua in situazioni assai variabili e dinamiche.

Risultati attesi

- Immaginare un *Progetto di prevenzione* del disagio scolastico capace di raccordarsi con un POF, tenendo conto dello *specifico contributo dell'Idr/Irc* e delle seguenti caratteristiche di un progetto: Titolo, Descrizione del contesto, Analisi dei bisogni, Finalità, Obiettivi, Destinatari, Risorse umane e materiali, Riferimento al POF, Discipline/Docenti coinvolti, **Contributo specifico dell'Irc/Idr**, Partnership con esperti o enti esterni, Modalità di attuazione, Tempi, Monitoraggio in itinere, Valutazione dei risultati, Documentazione/diffusione dei risultati, Ricaduta formativa sui docenti.

Premessa



Il raccontarsi come docenti, fra docenti, può sembrare in apparenza un'attività propedeutica a quello che si deve produrre all'interno del laboratorio; rappresenta, invece, un momento importante; purtroppo è sempre costretto all'interno di un tempo limitato, per poter dare spazio all'altra attività altrettanto importante. È un vero peccato perché, se da un lato soddisfa il bisogno di un confronto di professionalità, dall'altro svela, tessuta tra le sue trame, la necessità di uno specchiamento finalizzato a dimensionare l'inevitabile autoanalisi e, conseguentemente, a cercare una conferma, una rassicurazione o un aiuto.

Viene, infatti, manifestato un estremo bisogno di parlare per trovare nell'altro lo stesso bisogno o lo stesso conflitto, questo determina in qualche modo un alleggerimento di responsabilità, come dire: "aver compagnia al duol scema la pena". (Sarebbe interessante dedicare un intero pomeriggio al raccontarsi).

Il campione di disagi emerso è alquanto variegato, tuttavia quello che al gruppo è parso più significativo riguarda la relazione docente-bambino ed in particolare la non accettazione dell'insegnante da parte del bambino.

**Non accettazione
dell'insegnante da
parte del bambino**

Alla luce di questo problema abbiamo provato ad elaborare un percorso finalizzato al superamento del disagio che caratterizza la relazione, disagio sicuramente provato da entrambi.

Obiettivo: la "conquista" del bambino.

Non dobbiamo dimenticare che nella scuola dell'infanzia, e non solo, tutto quello che si vuole veicolare passa e si incardina solo se sul piano affettivo attiviamo una relazione positiva.

Pensare il bambino e farsi pensare da lui in termini positivi presuppone l'attivazione di una relazionalità che trova radici nella "persona" del bambino e dell'insegnante, perché entrambi concorrono a costruire o ad alimentare nel bambino una fiducia di base che lo apra al mondo. Solo successivamente si può parlare di didattica e di discipline.

Superato lo scoramento del primo momento si elabora una strategia.

Individuato il problema, la prima azione è quella di circoscriverlo e di analizzarlo, la qualcosa richiede l'osservazione del comportamento.

Lo sguardo attento di un educatore capace aiuta ad attivare diverse chiavi di lettura che permettono, se non si riesce a decodificarlo, di avere almeno una visione d'insieme legata ad ogni contesto.

Il comportamento agito dal bambino non deve, ovviamente, riferirsi all'inserimento, che diamo per superato, si cercano altre ragioni che lo spingono al rifiuto.

Sono due le azioni che caratterizzano il nostro intervento, due "momenti" in apparenza distinti che però si compenetrano.

I primi momenti di osservazione e riflessione, che inducono necessariamente ad individuare un percorso che abbia come obiettivo il superamento del disagio sia del bambino che del/della docente, si accompagnano in parallelo al nostro porporci al bambino in termini di serenità del contesto, di circospezione nel dialogo sia verbale che tonico e di sensibilità.

- In primo luogo andiamo a scoprire le ragioni per le quali il bambino non accetta l'insegnante di religione. Questa prima azione si accompagna ad un'autoanalisi. Non possiamo infatti escludere, per quanto si possa essere sempre presenti a noi stesse per tutto ciò che attiene alla comunicazione verbale e non, che, talvolta e inavvertitamente, si possa agire un comportamento in apparenza poco accogliente; può essere sufficiente uno sguardo mancato o un saluto distratto.
- Facciamo memoria del suo vissuto a scuola, anche in relazione al nostro comportamento, per ricercare una possibile causa. Vogliamo scoprire cioè se non ci accetta a priori, e questo può avvenire dal primo momento, o esiste una causa scatenante, in tal caso il comportamento di rifiuto può comparire all'improvviso.
- Andiamo a verificare se agisce lo stesso comportamento nei confronti di altri adulti (altre figure professionali che interagiscono con la scuola per progetti o altre attività).
- Proviamo a parlare con lui, rispettando i suoi tempi, e lo tranquillizziamo.
- Attiviamo una comunicazione non verbale che sia accattivante e rasserenante, ci rendiamo in qualche modo interessanti per risvegliare la sua curiosità.
- Proviamo a gratificare il bambino "responsabilizzandolo", come forma di rinforzo, perché viva e sperimenti la fiducia dell'insegnante nei suoi confronti.
- Attiviamo un lavoro in sinergia con i genitori.

Nella scuola dell'infanzia, o meglio in ogni scuola, ciò che, al di là delle conoscenze disciplinari, fa di un docente un buon docente è la sua capacità di instaurare rapporti significativi con tutto il contesto scolastico. Questa capacità non la si può inventare tout court, la si deve in qualche modo ricercare, sviluppare, affinare e coltivare costantemente.

I/Le docenti di religione cattolica non solo devono rispecchiare quello che è il profilo richiesto, ma devono, talvolta, avere la capacità di fare da volano a talune situazioni di disagio che si verificano tra i/le docenti. Altre volte rappresentano un filtro che dimensiona o ridimensiona le relazioni tra docente e studente.

Nella scuola dell'infanzia tutto ciò che è legato alla relazionalità rappresenta la chiave di volta che regge, giustifica, promuove e motiva, in primo luogo, il piacere di stare a scuola, in secondo luogo il piacere di ascoltare, di conoscere, di apprendere, e poi nei termini concessi dall'età, di essere e quindi di acquisire competenze.

Il docente di religione vive il bambino come persona nella sua totalità "di spirito, psiche e corpo" ed è questo pensiero che lo porta ad agire una relazionalità che lo connota per l'accoglienza, la disponibilità e l'apertura all'altro. Si distingue dagli altri docenti, ma cerca con questi un punto di incontro che permetta a tutto il team di ragionare intorno al bambino e al suo eventuale problema.

Il contributo specifico non può non incarnarsi nella sua persona, per l'habitus mentale che sa vestire in ogni circostanza, alla luce della coerenza di quanto propone, per la sua capacità di cogliere problematiche sociali emergenti e per la sensibilità dell'approccio che caratterizza ogni suo intervento. L'IdR è così e se non lo è dovrebbe adoperarsi per esserlo.

Poichè lo stile accogliente è specifico del buon insegnante della scuola dell'infanzia, a maggior ragione l'IRC offre all'insegnante di religione ragioni e conferme del proprio agire, rendendolo più motivato. L'IdR insomma ha una marcia in più.

Progetto

Il progetto non è stato articolato in modo dettagliato, abbiamo solo dato una visione d'insieme, "CANTANDO E DANZANDO SULLE NOTE"

Tra i vari strumenti che la scuola dell'infanzia adotta per sviluppare la socializzazione o per strutturare progetti di accoglienza e integrazione è la danza in ogni sua forma.

La danza può essere indagata secondo diversi livelli:

- livello profondo, che attiene alla sfera dell'affettività e dell'emotività;
- livello relativo alla maturazione del sé corporeo;

- livello legato alla maturazione del sé sociale.

Questi ambiti, che sono legati in modo quasi indissolubile al linguaggio non verbale, nella scuola dell'infanzia si vestono di un linguaggio privilegiato, si consolidano e prendono forma nella scuola primaria, per poi delinearli nella secondaria di primo grado.

Ipotizziamo la necessità di superare disagi di carattere relazionale:

- difficoltà di relazionarsi in modo positivo;
- bisogno di superare il disagio di un rifiuto;
- bisogno di una figura che sia incondizionatamente accogliente.

Finalità:

Affrontare e superare il disagio costruendo una nuova relazione di fiducia attraverso la musica.

Obiettivi:

- Scoprire il mondo della musica.
- Saper leggere nel proprio corpo gli effetti della musica.
- Saper entrare in relazione con le proprie emozioni per imparare a descriverle.
- Mettersi in relazione con gli altri attraverso la musica.
- Scoprire il piacere della danza collettiva.
- Imparare ad accettare ogni compagno come partner nella danza.
- Conoscere alcune danze ebraiche.
- Saper decodificare, dopo l'ascolto di un brano classico a carattere religioso, l'evento narrato.

Come verifica si potrebbe:

- proporre un racconto a carattere religioso (Natività, Pasqua, ecc.) o che sia in qualche modo attinente;
- brainstorming;
- scegliere un canto o un brano musicale attinente al racconto;
- inventare sul brano una danza.

I destinatari sono i bambini del gruppo sezione.

Possono essere coinvolti tutti i docenti, in tal caso i destinatari sono i bambini del plesso.

4.

Sintesi lavori "Scuola Primaria" - Gruppo 1



Il laboratorio 1 relativo alla scuola primaria ha operato seguendo le indicazioni delle schede per lo svolgimento dei lavori. L'argomento sottoposto all'attenzione dei docenti Idr ha suscitato vive discussioni e grande

desiderio di comunicare le proprie esperienze, infatti la prevenzione del disagio nella relazione educativa è stato riconosciuto come fondamento per una buona azione didattica. Di seguito proponiamo il risultato della riflessione schematizzata in 3 fasi con il progetto educativo finale "Ciack si cambia".

I fase:

analisi delle interazioni educative, analisi delle dinamiche gesto-parola in riferimento a casi che realmente problematizzano l'agire educativo.

Dalla discussione e confronto nel gruppo sono emersi i seguenti casi:

- atteggiamento ostativo del singolo alunno nei confronti dei contenuti IRC
- mancata collaborazione tra colleghi di classe e Idr
- diversità culturale-pregiudizio
- incomunicabilità
- presenza passiva dell'insegnante e non accoglienza degli alunni

II fase:

individuare un caso di disagio tra quelli evidenziati.

Dal confronto è emersa una certa

- incomunicabilità (tra docenti e Idr – docenti Idr e alunni)
- assenza di una azione educativa condivisa dal team e nel team dove l'Idr è invisibile agli occhi degli alunni e screditato agli occhi dei docenti.

Individuazione dei criteri per una efficace interazione educativa.

Il gruppo composto da insegnanti di scuola primaria ha così individuato i principali criteri per prevenire il disagio e migliorare la relazione educativa.

- Approccio totalmente diverso da quello che solitamente si assume. Creare una differenza qualitativa specifica dell'IRC.
- Utilizzo di linguaggi che gli alunni riconoscono nella loro esperienza... musicale, teatrale etc.
- Confronto costante con i colleghi, chiarimenti sull'idea di *alunno* e *relazione* che ciascuno possiede.
- Atteggiamento di autocritica e autovalutazione dei docenti stessi.

Possibili strategie

- Organizzare attività di conoscenza e scoperta in piccoli gruppi.
- Laboratori teatrali – drammatizzazione.
- Cambiare periodicamente la disposizione dei banchi e degli ambienti... ove possibile.
- Vivacizzare momenti di incipit della lezione come per esempio un “appello cantato”.
- Progettazione comune.

III fase:

elaborazione, attraverso linee essenziali, di un progetto finalizzato al miglioramento della relazionalità in un istituto scolastico, utile a far comprendere finalità e dinamiche, al fine di identificare gli ampi spazi di inserimento dell'IRC nei contesti scolastici più ampi (POF) e la possibilità di concrete sinergie tra gli attori del sistema, promosse dall'Idr.

Il progetto

PROGETTO DI PREVENZIONE DEL DISAGIO SCOLASTICO

Sono invisibile...! Sono invisibile? Ciack... si cambia!!!

Il progetto prevede un doppio e parallelo percorso didattico e formativo nella relazione tra docenti stessi /docenti e alunni. (*destinatari*)

Descrizione del contesto (ipotetico e sommario)

La scuola primaria Si trova in un quartiere periferico della città dove negli anni il flusso migratorio è andato aumentando e di conseguenza la scuola ha accolto alunni di culture altre. Il tasso di disoccupazione è elevato anche tra le famiglie di origine italiana. Il territorio non presenta altre agenzie educative oltre alla scuola.

Analisi dei bisogni (sommatoria e ad elenco)

Docenti:

- Bisogno di confronto tra i docenti sul *come vivo la relazione tra adulti e adulti /alunni*.
- Aggiornare e rivedere le metodologie didattiche applicate di consueto.
- Aiuto nella gestione della rabbia tra adulti e tra adulti e bambini.

Alunni:

- Essere riconosciuti e riconoscerli in quanto persone.
- Essere destinatari di una precisa azione educativa.
- Clima sereno e di benessere.
- Maggiore espressione del proprio essere.

Obiettivi generali

Docenti:

Favorire momenti di confronto e scambio in un relazionarsi positivo e riconoscere gli eventuali errori nella progettazione della personale azione didattica ed in quella dell'equipe educativa.

Contributo specifico dell'Idr e dell'IRC:

Formazione umana e scientifica aperta al dialogo, all'accoglienza della persona nella sua totalità con evidente riferimento alla persona immagine e somiglianza di Dio.

Alunni:

Gli alunni riconoscono la scuola come luogo nel quale instaurare relazioni personali tra di loro e con gli insegnanti. Comprendono di essere al centro dell'azione educativa degli insegnanti da ri-scoprire come guide per la loro crescita e apprendimento.

Contributo specifico dell'Idr e dell'IRC:

Proposta aperta della figura di Gesù come modello pacifico di dialogo nelle difficoltà.

Coerenza con i contenuti dell'IRC nella testimonianza reale in classe e nella scuola tutta.

5.

Sintesi lavori "Scuola Primaria" - Gruppo 2



Il gruppo è composto da 13 membri con esperienza lavorativa di almeno 10 anni, di cui circa 6 alla prima esperienza al corso nazionale.

È stata presentata la traccia di lavoro ed esplicitate le indicazioni.

Il lavoro consiste nel raccontare esperienze di disagio nel rapporto tra bambini oppure tra docente e bambino o tra scuola e famiglia. In seguito viene scelto un "caso" e viene analizzato dal gruppo cercando di identificare l'identità del disagio, i soggetti coinvolti, le interazioni educative docente-alunno e infine un'ipotesi di progettualità di prevenzione di quel disagio.

Nella prima giornata vengono raccolte le varie esperienze di disagio relazionale come di seguito riportate:

- 1) Classe 5^a. Un bambino afferma che non sarà cattolico perché Dio lo ha privato della madre, l'insegnante ha avviato un dialogo ponendosi sullo stesso piano dell'alunno e narrando il proprio vissuto (la scomparsa della propria mamma).
- 2) Un alunno non riconosce la paternità di Dio visto che non riconosceva la paternità del genitore che picchiava la madre.
- 3) Il senso della vita in una realtà sociale dove si susseguono eventi legati alla morte di adulti vittime della delinquenza. Un ex-alunno della scuola primaria considerato disadattato ma con viva intelligenza ucciso dalla delinquenza.
- 4) Classe 2^a problematica con maschi aggressivi e femmine che tendono ad escludere le compagne. L'insegnante interviene affrontando e commentando con la classe gli atteggiamenti discriminatori, inoltre racconta la propria esperienza e propone a ciascuno di immedesimarsi nel compagno emarginato.
- 5) Classe 5^a. Alunno introverso in una conversazione con l'insegnante manifesta il disagio che vive in famiglia a causa di una separazione in corso. L'insegnante parla con i genitori invitandoli ad agire nell'interesse del bambino, ma quando rientra a scuola si evidenzia il degenerarsi delle vicende familiari. Il rapporto fi-

duciario con l'insegnante e il team è stato conservato invece la relazione tra docenti e famiglia si è interrotta.

- 6) Contesto sociale di profondo disagio con una presenza massiccia di bambini stranieri non integrati in classe e relegati negli ultimi banchi. Gli insegnanti favorivano il disagio affermando la consuetudine della scuola a disporre in quella maniera gli alunni.

Il gruppo dopo essersi confrontato sceglie un "caso" particolare e lo generalizza cercando di capire quali strategie e quali criteri emergono quando si presenta un certo tipo di disagio relazionale e formativo.

Caso

Manca di integrazione a causa di valori sociali non condivisi.

Gli alunni di una classe non hanno atteggiamenti di rispetto e accoglienza tra di loro a causa di modelli educativi che privilegiano l'apparire al saper essere.

Possibili strategie di intervento

- Osservare le dinamiche della classe.
- Ascoltare gli alunni senza necessariamente offrire risposte.
- Condividere con il team le difficoltà della classe.
- Strutturare, insieme al team, un'azione formativa comune.
- Riflettere insieme alla classe sugli atteggiamenti in atto e individuare possibili soluzioni.
- Coinvolgere le famiglie e, se necessario, il dirigente.

Criteri per un'efficace interazione educativa

- Non essere indifferente al bisogno espresso dall'alunno;
- Non avere pregiudizi;
- Generalizzare il problema e discuterne in classe;
- Descrivere lo stato d'animo per una presa di coscienza;
- Condividere il sentimento dell'alunno in classe;
- Considerare le emozioni degli alunni;
- Cercare di superare il proprio punto di vista per trovare punti di incontro;
- Valutare l'azione e non l'alunno;
- Utilizzare un linguaggio chiaro, immediato, semplice...;
- Adottare un linguaggio verbale e non verbale coerente;
- Usare un tono di voce adeguato;
- Instaurare un clima di fiducia nella classe;
- Avere uno stile educativo coerente;
- Condividere il proprio vissuto con l'alunno;

Alla luce di queste riflessioni, viene ipotizzato un **PROGETTO D'ISTITUTO** nel quale è coinvolto anche l'insegnante di religione.

Titolo: Io, te, l'altro ... diversamente insieme

Descrizione del contesto:

centro urbano di circa 6000 abitanti, con elevato tasso di disoccupazione. Contesto culturale legato a una realtà prevalentemente contadina. Alto tasso di coppie separate, casi di alcoolismo e poche possibilità di intrattenimento giovanile. Agenzie formative presenti su territorio: Chiesa, Associazione sportiva e culturale, Comune, ASL.

Analisi dei bisogni:

nella classe emerge il bisogno da parte di molti alunni di essere accettati e integrati nel gruppo, a causa di scarsità di punti di riferimento (tra cui quello genitoriale) e di confusione nel riconoscere valori positivi comuni.

Finalità:

favorire, attraverso relazioni positive tra scuola e famiglia, atteggiamenti di rispetto e responsabilità verso gli altri rinforzando l'autostima.

Obiettivi:

1. riconoscere le proprie qualità personali nella vita quotidiana;
2. comprendere che "l'altro" è uno come me,
3. intuire l'unicità delle persone attraverso la diversità di ciascuno;
4. distinguere nell'ambiente modelli positivi e negativi;
5. riconoscere atteggiamenti di rispetto da quelli offensivi.

Destinatari:

alunni del monoennio e del primo biennio.

Risorse umane e materiali:

docenti dell'istituto, personale ATA, famiglie.

Riferimento al POF:

tra le finalità educative presenti nel documento: accoglienza – integrazione.

Discipline/docenti coinvolti:

tutte le discipline.

Contributo specifico dell'IRC:

1. scoprire il creato come dono di Dio;
2. intuire l'altro come un dono;
3. riconoscere la figura di Gesù che accoglie indistintamente l'umanità;

4. intuire l'originalità dell'uomo che è creatura a immagine e somiglianza di Dio;
5. conoscere alcune figure significative che con la propria vita hanno accolto l'altro;

Partnership con esperti o enti esterni:

collaborazione con lo psicologo della Asl.

Modalità di attuazione:

1. attivare uno sportello di consulenza per favorire l'incontro scuola-famiglia per conseguire scelte educative condivise;
2. avviare laboratori espressivi: teatro, danza, attività manipolative e creative coinvolgendo le famiglie.

Tempi:

durata triennale in orario scolastico.

Valutazione dei risultati:

festa di fine anno.

Documentazione:

realizzazione delle attività previste dai laboratori.

6.

Sintesi lavori "Scuola Secondaria di I grado" Gruppo 1

Sessione n. 1:
Laboratorio di
analisi delle
interazioni
educative



Gruppo n. 1 Scuola Secondaria di I Grado composto da 13 persone. L'attività laboratoriale è stata proficua favorita soprattutto dal clima sereno creatosi.

Dai racconti di casi condivisi che fanno parte dell'agire educativo dell'IRC sono emersi alcuni tratti che dovrebbero caratterizzare la figura dell'IdR:

1. la figura di un docente di RC attivo e protagonista nella scuola;
2. un IdR davvero al centro di un sistema complesso di relazioni nelle quali lui è agente di cambio del e per il cambiamento propositivo;
3. è un docente cercato come consulente da alunni e famiglie;
4. è un insegnante che si ritrova ad affrontare, molto spesso da solo, casi di difficile gestione (es. alunni disabili); è, però, a fronte di ciò, un docente che cerca nella relazione con i colleghi nel lavoro di equipe una collaborazione per affrontare e gestire al meglio le situazioni al fine di favorire l'apprendimento. Non di rado cerca la competenza di esperti (assistenti sociali, psicologi ecc.);
5. è un docente che è competente nelle relazioni (consideriamo il numero di persone con cui si relaziona: numero docenti – consigli di classe –, allievi e famiglie). Grazie a ciò è a conoscenza (più di altri) del panorama di risorse, attività, proposte e progetti di cui dispone la scuola o il territorio e, grazie a ciò, può orientare i colleghi affinché non ci sia dispersione di energie, risorse e tempo;
6. è un insegnante che prende a cuore e si fa carico delle situazioni difficili, anche al di fuori della scuola e al di là del proprio orario scolastico, perché di fronte vede fortunatamente non solo il problema che gli crea disagio o inquietezza ma la persona che ne è portatrice e vive il disagio.

Il caso scelto dal gruppo è:

un IdR in un contesto di Consiglio di Classe in cui sussistono la presenza di atteggiamenti di pregiudizio nei confronti della disciplina e del docente che rendono talvolta difficile e faticosa la collaborazione e la progettazione pedagogico-didattica della classe.

Strategie di intervento:

1. porsi in ascolto delle critiche e cercare di capire le ragioni dei colleghi;
2. accogliere opinioni diverse e confrontarle con le proprie;
3. essere disponibile a cambiare cercando di comprendere ciò che si prova (emozioni);
4. assumere atteggiamenti di umiltà, disponibilità, apertura, gratuità ed empatia;
5. mettere a disposizione del gruppo di lavoro (equipe) la propria professionalità e competenza nello specifico contributo dell'IRC, che è una disciplina in grado di dare unitarietà all'azione educativa;
6. focalizzare l'attenzione sugli obiettivi comuni (educazione degli studenti);
7. valorizzare percorsi interdisciplinari valorizzando soprattutto l'aspetto culturale comune;
8. sforzarsi di conoscere il contesto in cui si opera per avanzare proposte adeguate e mirate coinvolgendo il più possibile colleghi e famiglie.

Criteri per un'efficace interazione educativa:

1. la collegialità (anche se non nella sua totalità) è una buona competenza relazionale: è importante trovare delle "alleanze";
2. sentirsi parte di una rete (sinergia scuola-territorio): IdR facilitatore, promotore con altri;
3. coerenza tra testimonianza di vita e insegnamento disciplinare (considerando che la testimonianza di vita è anche appartenenza alla comunità ecclesiale);
4. vivere la professione come servizio;
5. avere chiare le finalità della scuola e della disciplina, gli obiettivi educativi che aiutano a far crescere lo studente come persona e quali contributi l'IRC con l'apporto culturale può offrire.



GRUPPO 1

SECONDARIA DI I GRADO

MODERATORI: PELLOIA MONICA E AMBROGGIO SILVIA

Sessione n.2

Laboratorio di progettualità.

Prevenzione del disagio

relazionale e formativo



Titolo

CONOSCERSI PER ORIENTARSI

Descrizione contesto:

classe con alunni pluriripetenti,
con disagio sociale e familiare



DESTINATARI

Alunni

CLASSE SECONDA



BISOGNI

- Prevenzione e contenimento delle diverse fenomenologie di “dispersione scolastica”;
- Promozione di una maggiore coscienza civica;
- Rafforzamento della propria identità personale e sociale;
- Coinvolgimento delle famiglie nel processo educativo e formativo dei propri figli;
- Promozione della motivazione allo studio;
- Prevenzione di atteggiamenti aggressivi



FINALITA'

- Promuovere un clima sereno e accogliente per facilitare apprendimento e relazioni costruttive



OBIETTIVI

1. Prendere consapevolezza di ciò che ci fa stare bene e non a scuola;
2. Individuare regole comuni;
3. Riconoscere che ciascuno è portatore di diritti e doveri;
4. Individuare e imparare a valorizzare i punti di forza per costruire relazioni positive;
5. Individuare le chiavi del buon ascolto verbale e non verbale;
6. Imparare a gestire emozioni positive e negative derivate da esperienze di vita scolastica;
7. Riconoscere che dai fallimenti e dagli errori si possono trarre degli insegnamenti per la propria crescita;
8. Contribuire alla realizzazione di una drammatizzazione;
9. Affrontare i rischi e i disagi dello stare su un palcoscenico



RIFERIMENTO AL POF

- Area Orientamento
- Area “Stare bene a scuola...(successo formativo)"]



Discipline e Docenti coinvolti

- IRC
- Lettere
- Arte
- Musica
- Sport



Modalità e tempi di attuazione

- I° Quadrimestre: Compresenza Lettere - Irc
- II° Quadrimestre: 3 ore la settimana
Drammatizzazione di Nòtre Dame de Paris
con attività pluridisciplinare di Arte, Musica, Sport
- Consiglio di classe (dopo aver fatto un breve percorso di formazione) viene coinvolto in un'azione di tutoraggio di tutti i ragazzi della classe



Contributo specifico dell'IRC

- Valorizzare ogni singolo alunno come persona portatrice di talenti specifici che se messi a disposizione di altri possono creare momenti importanti
- Contribuire a promuovere negli alunni e nei colleghi atteggiamenti di gratuità nel servizio agli altri e di accoglienza delle diversità
- Promuovere l'assunzione di atteggiamenti per uno stile di vita finalizzato ad un progetto di vita che coniughi la dimensione orizzontale con quella verticale.



Partnership con esperti o enti esterni

- Attivazione di uno sportello di counselling per alunni, docenti e famiglie
- “Spazio genitori” con facilitatore della comunicazione



Monitoraggio in Itinere

- Consiglio di classe
- Tutor
- Ragazzi osservatori



Valutazione dei risultati

- Drammatizzazione
- Consiglio di classe (evoluzione degli aspetti relazionali)



Documentazione e diffusione dei risultati

- Il sito della scuola
- Coinvolgere le classi dell'Istituto nella visione dello spettacolo
- Informazione al territorio attraverso inviti alle famiglie e ad altre Istituzioni Scolastiche vicine

Sintesi lavori

"Scuola Secondaria di I grado"

Gruppo 2



Il gruppo era formato da 13 insegnanti provenienti da varie regioni. Ciascun docente aveva alle spalle molti anni di insegnamento. Il gruppo ha lavorato molto bene insieme ed ha tenuto presente, nell'esprimere idee e opinioni, anche degli

spunti offerti dai vari relatori.

I lavori sono iniziati con il racconto, da parte di ciascun docente, di situazioni di relazione critica, che, seppur molto diverse tra di loro, presentavano una matrice comune: il disagio socio-affettivo e relazionale. Da qui poi, il gruppo ha argomentato un caso, focalizzando l'attenzione su un alunno con particolari esigenze, e tradotto nei seguenti termini: Marco, alunno disturbatore e provocatore, con difficoltà relazionali (un caso molto concreto che inevitabilmente si incontra durante il percorso scolastico).

Alla luce di questo caso specifico il gruppo ha poi formulato strategie e criteri:

Strategie	Criteri	
Coordinamento del consiglio di classe; condivisione e coerenza nel modo di intervenire degli adulti; coinvolgimento famiglia e/o servizi sociali;	Corresponsabilità educativa.	Docenti
Affidamento di un incarico; stabilire un patto educativo; "mettere in luce" le potenzialità; gradualità nelle richieste;	Stima – fiducia – regole.	Alunno
Rendere possibile un clima di dialogo; far comprendere come si sta in disagio attraverso giochi e simulazioni.	Regole – ascolto	Classe

Sullo sfondo, nei confronti dell'alunno e del gruppo si è evidenziato il criterio della simmetria della relazione e dell'asimmetria del ruolo.

Durante il secondo incontro di laboratorio il gruppo, lavorando intorno alla progettazione di un percorso/progetto di prevenzione del disagio scolastico, rivolto agli studenti, ha evidenziato come premessa che c'è innanzitutto una abitudine già consolidata a lavorare in progetti di prevenzione al disagio; a volte i docenti di IRC sono anche referenti di tali progetti.

La descrizione del contesto, l'analisi dei bisogni, la finalità e gli obiettivi hanno, poi, chiarito quello che doveva essere il terreno sul quale impiantare il contributo specifico degli IdR. Qual è questo terreno? Cioè: quale contesto? Quali bisogni? Quali obiettivi e finalità?

E allora:

- in una scuola con classi numerose e con una utenza mista e multiculturale;
- dove ci sono atteggiamenti di disagio che si manifestano anche attraverso la difficoltà di gestire emozioni e sentimenti e la difficoltà di stabilire relazioni efficaci;
- dove la finalità da perseguire è quella di favorire una cultura della solidarietà, attraverso: a) l'accettazione degli altri che passa attraverso l'accettazione di se stessi; b) il riconoscimento delle proprie capacità e potenzialità; c) l'accettazione delle regole della convivenza civile; d) il suscitare/rafforzare/consolidare la motivazione; e) la collaborazione/cooperazione con la famiglia;

il contributo specifico dell'IRC e degli IdR è stato dal gruppo sintetizzato attraverso tre paradigmi, o, se vogliamo, tre indicatori:

1. il ruolo dialogico-relazionale tra il docente e l'alunno (che è sempre presente nell'agire educativo): in questo contesto veniva ripreso il concetto di una simmetria nella relazione e di una asimmetria nel ruolo (l'alunno riconosce il docente nel suo ruolo; l'alunno sa che la persona del docente c'è, è presente nel suo percorso scolastico);
2. proposta antropologica: sostenere sempre il senso pieno che il termine persona acquista alla luce della riflessione cristiana e tradurlo nella pratica educativo – didattica;
3. il religioso è umanizzante: nel religioso Dio incontra l'uomo e l'uomo incontra l'uomo in Dio. È proprio qui, in questo contesto, che l'IdR attiva dinamiche relazionali.

La costruzione del percorso ha seguito poi le varie fasi che il progetto chiedeva di esplicitare; alla fine il gruppo ha evidenziato:

da un lato il valore positivo del ruolo che hanno le agenzie educative extrascolastiche (tra queste anche la parrocchia), che è l'espressione e il modo per incontrare il territorio e chi vive in quel territorio; e dall'altro il valore formativo che può avere tale progetto per i docenti chiamati ad elaborare strategie e criteri capaci di creare competenze relazionali.

8.

Sintesi lavori "Scuola Secondaria di II grado" Gruppo 1



Il gruppo composto da 16 partecipanti provenienti da varie regioni d'Italia (Basilicata, Friuli Venezia Giulia, Calabria, Campania, Lombardia, Marche, Toscana, Sardegna e Sicilia), svolgono il servizio di Idr nella quasi totalità in Licei di indirizzo Scientifico, Classico, Socio-Psico-Pedagogico e Linguistico, un paio di elementi prestano servizio presso I.T.C. e solo alcuni in Istituti Professionali.

Tutti hanno partecipato attivamente allo svolgimento dei lavori laboratoriali. Dopo la presentazione iniziale del laboratorio, la discussione pressoché autonomamente si è sviluppata procedendo dal racconto delle proprie esperienze e dall'analisi delle interazioni educative.

Docente in difficoltà nello svolgimento delle tematiche specifiche di R.C. in alcune delle 18 classi.

DIFFICOLTÀ DEL DOCENTE	L'IRC disciplina a sfondo solo esistenziale o anche curriculare? In classi difficili quali competenze bisogna far maturare all'alunno? Nelle classi dove gli alunni non sono disposti a intraprendere un serio percorso di IRC ma vogliono solo affrontare tematiche di attualità o legate all'adolescenza, l'insegnante non accetta di eliminare dalla trattazione le tematiche specifiche di R.C.
DISAGIO ALUNNI	Mostrano un rifiuto nei confronti di alcune tematiche specifiche dell'IRC, alcuni sono demotivati, altri chiedono di affrontare tematiche solo relative all'adolescenza, altri ancora presentano al Dirigente Scolastico il modulo di non avvalersi dell'IRC anche ad anno scolastico iniziato.
DISAGIO DIRIGENTE SCOLASTICO	Di fronte alle lamentele degli allievi, non curandosi della normativa, rilascia l'esonero anche ad anno scolastico già avviato.
DISAGIO DEL DIPARTIMENTO DI R.C.	Gli altri Idr della scuola nei confronti di alunni demotivati, preferiscono privilegiare la relazione educativa rispetto ad un percorso più specificamente strutturato in relazione ai contenuti specifici.
DISAGIO DEL C.D.C.	Gli altri docenti dei consigli di classe coinvolti pensano che la religione per definizione è una disciplina atipica e come tale non può pretendere di seguire uno sviluppo didattico come quello delle altre discipline.
STRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> • Trovare sempre una mediazione tra i bisogni degli alunni e il bisogno della disciplina. • Partire sempre dal vissuto dell'alunno e dai suoi bisogni nascosti, anche utilizzando la didattica ermeneutica. • Cambiare strategia didattica, sperimentando le varie opzioni che portano ad un efficace incontro con l'alunno. • L'Idr deve saper gestire la paura della relazione con i ragazzi demotivati. • L'Idr deve avere consapevolezza dell'asimmetria della relazione educativa e gestirla in modo positivo. • L'Idr comunque non può essere lasciato/a solo/a in questo percorso, la comunità degli altri Idr della Diocesi deve sostenere l'insegnante anche con una riflessione più approfondita sulle dinamiche relazionali.
CRITERI	<ul style="list-style-type: none"> • Mediazione. • Flessibilità metodologica. • Partire dall'alunno. • Ascoltare sempre. • Far primeggiare il punto di forza della disciplina IRC quello cioè dell'interdisciplinarietà. • Coinvolgere i docenti delle altre discipline nella realizzazione di percorsi interdisciplinari.

Premessa: VALORIZZARE L'ELEMENTO EDUCATIVO DEL PROGETTO EVITANDO DI CADERE NELLE GARE "DI APPALTO" DEI PROGETTI. LA SCUOLA DEI PROGETTI STA SCADENDO, L'IDR QUINDI, DEVE EVITARE DI RESTARE IMPIGLIATO NELLE MAGLIE DI TALI LOGICHE CHE ESULANO DALLA CORRETTA AZIONE EDUCATIVA.

PROGETTO CURRICULARE	
TITOLO:	EDUCAZIONE ALLA PACE E ALLA MONDIALITÀ
CONTESTO	Il progetto può essere realizzato in tutte le realtà di classe socioeducative, in quanto può essere utile sia in relazione alle macro realtà (riflessione sui grandi problemi di dimensione planetaria che stanno investendo l'umanità intera); che ai micromondi (le piccole realtà delle classi difficili dove stare l'uno accanto all'altro realizzando un clima di accoglienza non sempre è scontato).
FINALITÀ:	<p>a) Nei contesti meno disagiati si potrà perseguire la sensibilizzazione degli alunni che vivono la complessità della globalizzazione, l'educazione ad un'apertura nei confronti delle problematiche legate alla pace, alla mondialità, al dialogo interculturale e interreligioso.</p> <p>b) In un contesto invece che manifesta disagi maggiori, dove il docente prima di pensare all'azione didattica deve preventivare la salvaguardia della propria e dell'altrui persona, si potrà realizzare un percorso teso alla legalità, alla convivenza civile, pacifica e tollerante, nonché all'accoglienza della diversità.</p>
DESTINATARI:	<p>a) gli alunni del triennio finale;</p> <p>b) alunni del biennio iniziale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • famiglie • docenti
DISCIPLINE / DOCENTI COINVOLTE	<ul style="list-style-type: none"> • IRC; • discipline umanistiche e storiche • discipline giuridiche • Le lingue straniere, in quelle classi dove soprattutto ci sono alunni stranieri
RISORSE UMANE	• Alunni, famiglie, docenti, esperti, etc.
CONTRIBUTO SPECIFICO DELL'IRC/IDR	<ul style="list-style-type: none"> • I contenuti specifici dell'IRC bene si prestano a preparare l'allievo a guardare l'altro come persona da incontrare, conoscere e con la quale vale la pena condividere il proprio spazio di vita; • L'Idr può spendere in questo ambito la personale formazione cristiana che vede nell'altro un fratello e non una minaccia.
PARTNERSHIP CON ESPERTI O ENTI ESTERNI	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologi e pedagogisti; • esperti, • ONLUS e/o organizzazioni umanitarie; • ASL - SERT



Sintesi lavori

"Scuola Secondaria di II grado" Gruppo 2



PRESENTI AL LAVORO DI GRUPPO: 19 docenti dei diversi Istituti (Professionali, tecnici, Licei Classico e Scientifico).

A) FEEDBACK sulle relazioni. Ritorni con punti di vista differenti:

1. nella formazione puntare non solo sul piano pedagogico-educativo, ma anche e ancora sul versante didattico-culturale. Traduzione dei coordinatori: "io voglio insegnare religione e non voglio fare lo psicologo";
2. l'aspetto educativo della relazione rimane fondamentale per lo svolgimento del nostro ruolo e della nostra presenza all'interno della scuola: è il cuore del problema perché è in gioco lo studente come persona, e finalmente lo esplicitiamo anche nei corsi di formazione;
3. la difficoltà di tradurre i contenuti teologici in ambito di alcuni istituti professionali dove le dinamiche relazionali-educative sono totalizzanti (IdR come domatore).

B) ANALISI DEI CASI

1. richiesta di chiarimento sull'espressione "potenzialità religiose" presente nella scheda di lavoro;
2. l'IdR può essere facilitato nella sua funzione educativa proprio per lo specifico del suo insegnamento, anche in virtù del concetto condiviso di persona, ciò nonostante non ci dobbiamo considerare gli unici depositari di questa necessità educativa;
3. scambio di esperienze e situazioni a più livelli, dalle relazioni individuali docente-studente, alla relazione docenti-genitori, alla relazione docente-docente, alla relazione docente-classe;
4. **Il Caso:** classe prima di un Istituto Professionale.
Descrizione del disagio: classe in cui diventa molto difficile lo svolgimento di una lezione, ostacolata da comportamenti di disturbo (chiacchiere, versi di animali, giochi più o meno nascosti ...) e oppositivo-provocatori, manifestando difficoltà di attenzio-

ne e di interesse a quanto l'IdR propone, nonostante le differenti modalità di coinvolgimento da parte dell'insegnante. Da questa situazione ne deriva un profondo senso di impotenza da parte dell'insegnante nell'esercitare il suo ruolo e un chiaro e manifesto disagio da parte di alcuni studenti che vorrebbero seguire la lezione.

Domanda: come fare per sbloccare la situazione, così da garantire a tutti il diritto all'insegnamento-apprendimento?

C) OSSERVAZIONI

1. **La persona è sempre in relazione** (Watzlavitz in "Pragmatica della comunicazione") ne dobbiamo essere consapevoli.
2. Se come insegnanti, siamo sufficientemente motivati e consapevoli delle dinamiche relazionali, diventiamo autorevoli anche in quelle scelte considerate "poco popolari".
3. È necessario riappropriarsi della specificità dei propri ruoli: definire chi è il docente, chi è il discente.
4. I comportamenti di disturbo degli studenti in classe, possono essere riconducibili alla richiesta di attenzione originate dall'assenza o insufficienza di significativi rapporti familiari. La scuola è chiamata a rispondere a tali bisogni, fornendo strumenti adeguati ed efficaci per poter gestire tali carenze.

Progetto: la gestione di una classe difficile

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO:

Classe Prima superiore di un istituto professionale.

I ragazzi si presentano irrequieti e manifestano comportamenti positivi e provocatori.

Un gruppo di ragazzi della classe non è interessato alle lezioni "non solo di religione", si distrae giocherellando, disturbando con suoni e versi di animali a tal punto da non permettere un regolare svolgimento della lezione.

In questo contesto, ci sono alcuni insegnanti che si rifiutano di entrare in classe.

2. ANALISI DEI BISOGNI DEGLI STUDENTI

- Necessità di vedere la scuola come risorsa.
- Necessità di accrescere la motivazione allo studio.
- Necessità di regole condivise.
- Necessità di essere accettati.
- Necessità da parte del gruppo dei ragazzi più motivati di fare lezione.

3. FINALITÀ

- Creare un clima di classe propositivo, efficace e collaborativo, su-

perando il disagio attraverso la consapevolezza delle proprie capacità.

4. OBIETTIVI

- Riconoscere il disagio presente in classe.
- Superare il disagio attraverso la percezione delle proprie capacità.
- Riconoscere il valore dell'altro.
- Riconoscere il bisogno di regole condivise.
- Accettare e rispettare le regole.

5. DESTINATARI

Ventisei ragazzi di classe prima di cui cinque ripetenti, sei ipercinetici.

6. RISORSE UMANE

- Docenti del Consiglio di classe
- Famiglie
- Esperto esterno: psicologo già presente nello spazio di ascolto dell'Istituto.

7. RIFERIMENTO AL POF

Il progetto viene inserito nel POF nell'ambito dell'educazione alla salute e al benessere finalizzato al successo scolastico. *Promozione del benessere significa mettere il soggetto in situazione di volere il proprio bene, utilizzando le competenze e le conoscenze che gli sono state date per interpretare la realtà che gli sta davanti.*

8. CONTRIBUTO SPECIFICO DELL'IdR

- L'IdR riconosce la persona come immagine di Dio.
- Armonizzare gli interventi dei vari docenti in prospettiva antropologica esistenziale.

9. CONTRIBUTO DELL'IRC

- Riscoprire attraverso la parabola dei talenti le qualità di ciascuno nell'unicità individuale.
- Valorizzare la persona in quanto immagine di Dio (cfr. il libro della Genesi).

10. PUNTI DI FORZA E PUNTI DI DEBOLEZZA DEL GRUPPO

- Soddisfazione nel confrontare e nel condividere le proprie esperienze professionali.
- Un buon clima di collaborazione pur nella diversità delle opinioni.
- Partecipazione della quasi totalità del gruppo alla discussione.
- Difficoltà di condividere la terminologia didattica.
- Fatica nello svolgimento di un lavoro progettato da una docente assente.

Sintesi lavori

"Scuola Secondaria di II grado"

Gruppo 3

Composizione del gruppo



Il gruppo era composto da 19 docenti di cui otto docenti che insegnano in Licei, sette in Istituti Tecnici, uno in un Liceo Artistico e tre in Istituti Professionali. Sette docenti partecipavano per la prima volta a un Corso di Aggiornamento Nazionale.

Sessione 1. Analisi delle interazioni educative

La prima sessione del laboratorio si è svolta nel pomeriggio del 10 novembre 2008 in un tempo di circa due ore.

Impostazione del lavoro

Nella divisione del tempo sono stati dedicati: dieci minuti all'autopresentazione generale dei partecipanti; trenta minuti al confronto sulle relazioni ascoltate in aula al mattino e sulla relazione della prof.ssa Rita Minello presentata sinteticamente nel primo pomeriggio; trenta minuti alla presentazione di alcuni casi di disagio relazionale-formativo emerso a scuola; il restante tempo all'analisi delle interazioni educative relativamente al caso individuato.

Il compito attribuito al gruppo era triplice: individuare un caso di disagio relazionale-formativo emerso a scuola; ipotizzare *possibili strategie* di intervento; definire *criteri* per un'efficace interazione educativa.

Confronto sulle relazioni ascoltate in aula

L'attenzione dei partecipanti si è concentrata sulla relazione della prof.ssa Minello e in particolare sulle competenze relazionali e comunicative richieste all'insegnante.

In un primo momento, la riflessione si è incentrata sulla competenza comunicativa del "negoziare". Questa è sembrata una competenza da sviluppare sia nella relazione docenti-studenti, sia nella relazione degli studenti tra di loro. Una forma istituzionale di tale

negoziiazione è il “Patto di responsabilità”, firmato anche dalle famiglie; esso potrebbe avere una valenza solo formale con poca dimensione motivazionale, ma l’interesse diventa maggiore quando si coinvolgono insieme genitori, docenti e studenti. La presenza dell’insegnante di religione, come persona disponibile ad ascoltare e ad accogliere le richieste per responsabilizzare maggiormente gli studenti, sarebbe colto come volontà dello stesso insegnante di mettersi veramente in gioco nell’avventura educativa scolastica. La competenza del “negoziare” nella relazione degli studenti tra di loro è richiesta ogni qualvolta si devono concordare delle regole comuni di classe e, in alcuni casi, quando si devono operare delle scelte sui contenuti della disciplina.

In un secondo momento, la riflessione si è spostata su tutte e quattro le grandi competenze comunicative richieste ad ogni insegnante – ascoltare, negoziare, esporre, attivare feed back – nel tentativo di cogliere lo specifico dell’insegnante di religione. Le quattro competenze comunicative sono richieste anche per il counseling e per la relazione di aiuto; lo specifico dell’insegnante sarebbe da trovare sul piano culturale e scolastico, senza nascondere con questo la natura di consulenza etica e di relazione di aiuto che l’insegnante di religione assume in determinati contesti di difficoltà.

All’insegnante in genere, e dunque anche di religione, è richiesto di equilibrare e armonizzare anche temporalmente le competenze comunicative. Un esempio di particolare rilievo è dato dalla negoziazione relativa ai contenuti della disciplina; la negoziazione sarebbe solo il terzo tempo preceduto dall’ascolto degli studenti e dall’esposizione del significato della disciplina; la negoziazione poi non avviene su un piano di simmetria, conoscendo gli studenti solo parzialmente la disciplina; alla negoziazione l’insegnante farà seguire l’attivazione di feed back.

Analisi delle interazioni educative

I partecipanti del gruppo hanno presentato vari casi di disagio relazionale/formativo emersi a scuola. Hanno poi scelto un caso per l’analisi.

A. Individuazione del caso di disagio

Una studentessa chiede all’insegnante di religione di essere ascoltata singolarmente e racconta che il padre ha un comportamento violento nei confronti della madre; l’alunna e la sorella minore, che lei vuole proteggere, soffrono per questa situazione. L’insegnante di religione si rende disponibile al dialogo con la studentessa. Percepisce che la preparazione culturale del padre è limitata e che la madre per la piccolezza del paese tende a coprire il comportamento del padre. L’insegnante invita la studentessa ad avere nei confronti del padre un comportamento improntato al dialogo e

alla pazienza. Avendo poi percepito il bisogno dell'alunna di avere una certa sicurezza affettiva si offre come sostegno ricevendo e inviandole ogni sera degli SMS, quale segno di vicinanza e di affetto.

L'intervento di un altro insegnante ha fatto notare che questo tipo di disagio è emerso anche in un altro caso di violenza e di abuso sessuale da parte del padre nei confronti di una studentessa. L'insegnante, oltre all'ascolto e alla vicinanza affettiva, ha attivato in questo secondo caso le vie istituzionali fino alla denuncia alla Polizia giudiziaria.

Nell'operare la scelta, il gruppo ha preso coscienza di trovarsi di fronte ad un caso limite, di frontiera tra il lavoro in aula e il lavoro fuori dell'aula, perchè, come aveva ribadito la prof.ssa Minello nella propria relazione (p. 7), *“il luogo caratterizzante il lavoro dell'educatore professionale, quello in cui si svolge la sua relazione con l'allievo, è il quotidiano, la vita scolastica di tutti i giorni”*. Il gruppo, però, ha anche preso consapevolezza che il docente di religione nella scuola viene proprio considerato come un docente di frontiera, la cui natura relazionale è molto complessa; per questo motivo l'insegnante di religione diventa il “confidente” di molte tragedie sociali e familiari.

Il gruppo ha anche ritenuto che il caso abbia valore al fine dell'analisi delle interazioni educative, perché ogni intervento educativo nei confronti dello studente valorizza la sua dimensione olistica.

B. Possibili strategie di intervento

Un primo intervento è stata la disponibilità del docente ad ascoltare la studentessa e ad accogliere le sue confidenze, mostrandole una vicinanza anche affettivamente palpabile.

Un secondo intervento sarebbe possibile nei confronti dell'istituzione scuola, in quanto l'insegnante di religione è stato accostato sempre come docente e il suo ruolo nei confronti della studentessa rimane quello di docente. In forza di questo ruolo un primo passo di questo secondo intervento è il coinvolgimento del Dirigente Scolastico, perché si cominci a creare attorno alla studentessa una rete effettiva di aiuto. Un secondo passo è nei confronti del Consiglio di Classe: se la studentessa ne ha parlato con l'insegnante di religione vuol dire che sta avanzando una richiesta di aiuto anche in vista dell'apprendimento, disturbato sicuramente dalla situazione a casa; il coinvolgimento del Consiglio di Classe potrebbe diventare un elemento importante per il successo formativo della studentessa.

Il terzo intervento riguarda l'istituzione sociale più ampia. Qualora se ne ravvisasse la necessità (o l'obbligatorietà trovandosi dinanzi ad un reato), per creare la rete necessaria di aiuto, il docente allerta l'assistente sociale del Comune o denuncia l'accaduto.

C. Definizione di criteri per un'efficace interazione educativa

I componenti del gruppo hanno quindi esaminato i criteri di un'efficace interazione educativa e hanno voluto attenersi allo schema proposto dalla prof.ssa Minello per indicare le competenze comunicative.

All'insegnante è richiesta la competenza dell'ascoltare; l'ascolto personale diventa espressione di disponibilità e di vicinanza; è la prima risposta alla fiducia che l'alunno con la sua domanda di ascolto ha riposto nell'insegnante di religione, percepito e ritenuto in un certo senso diverso dagli altri docenti, capace di essere un consulente etico in alcuni problemi sociali.

In secondo luogo è richiesta la competenza dell'esporre. Nella relazione del docente col Dirigente Scolastico, con gli altri colleghi nel Consiglio di Classe ed eventualmente con le autorità competenti, al docente si richiede la capacità di presentare in modo adeguato la problematica.

Al docente è richiesta in terzo luogo la competenza del negoziare, soprattutto nell'ambito del Consiglio di Classe, per esplicitare il proprio punto di vista, accettare quelli divergenti e orientare l'operato del Consiglio.

Infine è richiesta la competenza di attivare feed back. Soprattutto nella relazione con lo studente, è bene che l'insegnante chieda come mai si sia rivolto a lui, trattandosi di un docente; la risposta potrebbe avvalorare maggiormente il coinvolgimento del Dirigente e degli altri colleghi del Consiglio.

Il gruppo ha riflettuto anche su un altro aspetto dell'intervento dell'insegnante. Come ha riportato la prof.ssa Minello nella sua relazione (p. 7), *“essendo la relazione educativa principalmente una relazione tra persone, essa pone la necessità del mantenimento di un equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco”*. Al docente, perciò, si richiede che, per evitare una non buona comprensione per un forte coinvolgimento, si adoperi con un certo distacco. Lo stesso chiamare in causa il Consiglio di Classe, nel caso analizzato, potrebbe essere segno di questo distacco.

Premessa



Come ci ha ricordato Don Vincenzo Annicchiarico nella sua relazione introduttiva, siamo giunti alla tredicesima edizione del Corso di Aggiornamento Nazionale degli insegnanti di Religione Cattolica e, per la prima volta, abbiamo posto al centro della nostra riflessione: “*La relazione docente-studente*” in un aspetto particolare, quello della sua valenza educativa.

Nelle precedenti edizioni del corso nazionale ci siamo occupati di contenuti da declinare in programmi, matrici progettuali, OSA, Traguardi per lo sviluppo delle competenze e Obiettivi Formativi, ci siamo occupati di unità di insegnamento e/o di apprendimento, di didattica in senso tradizionale oltre che, naturalmente, di riforme scolastiche. Quest’anno abbiamo voluto considerare la nostra professionalità docente da un punto di vista un po’ nuovo e cioè quello della sua **dimensione educativa**.

Lo abbiamo fatto a partire da alcune considerazioni teologiche e pedagogiche sul valore della comunicazione e della relazione non certamente in maniera esaustiva e neppure con la pretesa di sviscerare e approfondire completamente il tema. Anzi sottolineo il fatto che, come corso nazionale, stiamo muovendo i primi passi in questo ambito e lo faccio per mettere in evidenza almeno due aspetti.

In primo luogo il fatto che è solo ora, dopo gli interventi frontali e i laboratori, che possiamo avere qualche idea dei **bisogni formativi** in questo settore, non certo prima di iniziare il corso, perciò se alcune considerazioni possono essere sembrate “banali” non era nostra intenzione svilire un campo così importante quanto urgente ma semplicemente fornire qualche stimolo e qualche provocazione da riprendere e sviluppare in tappe successive.

Del resto non è facile avventurarsi in un ambito così complesso e articolato quale quello della relazione educativa nel quale coesistono opinioni non solo diverse ma anche, a volte, contrastanti. A quanti di noi, soprattutto nella scuola secondaria, è capitato di trovarsi in disaccordo con colleghi di altre discipline che ritengono la scuola un luogo e un tempo di formazione ma non di educazione e non si fermano a riflettere sul fatto che una relazione asimmetrica

adulto/giovane ha sempre una valenza educativa, anche implicita, che non può mai essere neutra e dunque non può essere ignorata.

In secondo luogo vorrei ribadire che noi siamo convocati al corso nazionale in quanto “**formatori dei formatori**” quindi siamo chiamati a leggere la relazione docente-studente non solo in un’ottica di aula ma anche in un’ottica di collaborazione alla formazione di nostri colleghi Idr spesso più giovani e con meno anzianità di servizio di molti di noi.

Nel progettare il corso ci ha animato la convinzione che, in questo particolare momento storico, fosse importante riflettere sul nostro vissuto relazionale all’interno della scuola per proseguire quel percorso di crescita della nostra professionalità e del nostro duplice ruolo, di docenti e di formatori, che certamente si riflette sulla nostra disciplina e che comincia a dare i primi frutti rilevabili, come ci ha ricordato anche il Vescovo S.E. Mons. Piero Coccia nel suo saluto iniziale, in diverse diocesi, anche se ancora non in tutte.

Il Prof. Lorizio parlava di “**nomadismo**” dell’uomo post-moderno, anche da un punto di vista religioso, che richiede una alleanza educativa, un patto che orienti nel disorientamento generale e che serva da contenimento, come ci ricordava la prof.ssa Perla, nelle situazioni di disagio e di marginalità.

L’aver posto l’accento sulla comunicazione e sulla relazione non significa trascurare i contenuti da trasmettere. Diceva la prof.ssa Minello nella sua relazione che:

«un apprendimento interattivo si basa sulla coesistenza di tre fattori comunicativi:

- avere qualcosa da dire
- avere il mezzo per dirlo
- e, soprattutto, avere un motivo per dirlo»⁶³.

Ora, in questo contesto, noi ci siamo soffermati sulla motivazione anche educativa, e non solo formativa o istruttiva, della nostra azione di insegnamento.

I laboratori visti da fuori

I lavori di gruppo si sono svolti in un clima molto sereno e soprattutto efficace. Anche i docenti più giovani o che, per la prima volta, partecipano al corso nazionale sono sembrati, visti da fuori, ben inseriti ed anzi animati da spirito creativo e innovativo.

Le attività laboratoriali sono una caratteristica ormai consolidata dei nostri corsi: la metodologia adottata si va via via affinando

⁶³ Cfr. R. MINELLO, *Criteri per l’analisi delle interazioni educative*, Campora San Giovanni, 2008, 13.

e comincia ad essere evidente la capacità e più ancora il piacere di lavorare assieme per condividere la propria esperienza.

Quest'anno ci siamo raccontati non delle pratiche didattiche ma delle esperienze relazionali che, per la loro stessa natura, ci hanno coinvolto anche su un piano emotivo ed affettivo quindi hanno richiesto di mettersi in gioco non solo come docenti ma anche come persone. Questo fatto, tuttavia, non ha creato eccessive difficoltà e questo dice della maturità professionale e dell'equilibrio dei docenti di religione cattolica e se pure, in qualche caso è costato un po' di fatica, sappiamo, perché c'è stato ricordato in diverse occasioni, che l'autoanalisi e la riflessività sono il prezzo da pagare per cominciare ad entrare in quello che è stato definito il "cuore del cuore" del "problema scuola" che è la relazione docente-studente.

In quasi tutti i lavori dei gruppi è emersa una ambivalenza nella considerazione e nel giudizio che l'Idr riceve dai propri colleghi e dirigenti scolastici. Se a volte sembra che manchi il rispetto, la valorizzazione delle competenze professionali del docente di religione cattolica, e questo crea situazioni di disagio, in molti casi è proprio l'Idr che viene chiamato ad essere mediatore tra la scuola e la famiglia, negoziatore di relazioni difficili studente/studente, studenti/docente, ideatore e coordinatore di progetti...riconoscendogli delle capacità e dei ruoli che vanno ben oltre il suo specifico e che risultano non sempre facili da gestire fra umiltà e disponibilità, fedeltà al compito specifico legato alla propria disciplina e collaborazione al buon andamento generale della classe o dell'istituto.

Ancora è emerso, in maniera trasversale a tutti i gruppi, che la prima e indispensabile tappa per la costruzione di una buona relazione è l'ascolto dei bisogni espressi e inespressi degli studenti e, in questo, i docenti di religione cattolica appaiono, o si percepiscono, come più attenti rispetto a tanti loro colleghi, senza pretesa di possedere competenze psicoanalitiche particolari perché capire il disagio è compito di ogni educatore.

Una volta individuato un problema sarà necessario offrire una relazione di aiuto ma contemporaneamente rivolgersi allo psicologo, allo specialista, alle strutture territoriali mantenendo quel giusto rapporto fra coinvolgimento e distacco che ci permettono un amore corretto e possibile, cioè "transitivo" e "gratuito" senza dimenticare che l'Amore è un tratto Divino e a noi non è chiesta la perfezione.

Un ultimo elemento è emerso in alcuni gruppi che conferma il dato per il quale siamo stati esortati a proseguire e a persistere e cioè che i giovani si incontrano nelle scuole ed è proprio l'Idr che ne incontra il numero maggiore non solo come suoi studenti in quanto avvalentesi dell'IRC ma anche come non avvalentesi o appartenenti ad altre religioni, sia in circostanze normali, nel quotidiano della

vita scolastica sia, a volte, in situazioni problematiche nelle quali l'Idr viene comunque richiesto per una collaborazione professionale.

Il parte



L'obiettivo di questa seconda parte della restituzione conclusiva è quello di sottolineare la valenza pedagogica dei risultati dei laboratori, evidenziando alcune attenzioni che gli Idr coinvolti hanno voluto avere nel considerare l'interazione educativa in uno studio di caso (prima sessione) e nell'ideare un possibile progetto in ordine alla prevenzione del disagio (seconda sessione).

A.
Nell'analisi
dell'interazione
educativa

- 1) Dalle dinamiche vissute nei laboratori e dalle relazioni presentate, emerge un atteggiamento di fondo ad alta valenza educativa: **la preoccupazione di voler capire**, il desiderio di leggere dietro e dentro le situazioni, di non accontentarsi dell'apparenza, dei comportamenti e atteggiamenti ostentati dai ragazzi e dai docenti, ma di voler indagare tali fenomeni leggendoli come "segnali" di un disagio più profondo, nascosto, che spesso non emerge e che chiede di essere individuato e riconosciuto. Tale atteggiamento di ricerca è già educativo, è già strategia di relazione pedagogica, non solo rispetto al tipo di intervento che eventualmente potrebbe essere ipotizzato a favore dell'alunno/studente, ma anche e più radicalmente in relazione al docente stesso che, nel momento in cui tenta di capire, si interroga, cerca di individuare il disagio che si nasconde nelle situazioni di difficoltà, già in qualche modo è sulla strada di una maturazione personale e professionale che lo aiuterà a vivere più efficacemente la relazione educativa. Come evidenziato dal Prof. Montuschi, fare chiarezza, entrare nella verità di quello che sta accadendo (situazione/relazione) esplicitando anche il vissuto emotivo, è già atteggiamento pedagogico, è già occasione di crescita per l'educatore. Al docente educatore professionista si richiede la consapevolezza, non la perfezione. La stessa esigenza di condividere con i colleghi, di coinvolgere le famiglie, gli esperti e le altre figure educative dice il bisogno e la volontà di "capire". Capire cosa vive dentro colui che sperimenta il disagio, capire come si sta in disagio. Prima allora di ricercare strategie di intervento e soluzioni, si è ritenuto importante dare spazio alla fatica del

comprendere, primo passo verso la consapevolezza che già di per sé cambia il docente, l'interazione educativa e dunque l'impatto pedagogico che segna positivamente l'alunno.

- 2) Altro atteggiamento che evidenzia l'attenzione pedagogica è stato l'**accettazione delle difficoltà** riscontrate nell'interazione educativa. Non c'è stato cioè un rifiuto del problema, una negazione delle difficoltà, alzando le difese, tentando di mascherare le situazioni difficili vissute dal docente in classe o imputando "facili" colpe al ragazzo, alle famiglie, agli altri docenti, ma si è invece, in sincerità, accolto il disagio relazionale vissuto a volte a scuola, riconoscendolo come fattore di normalità nel contesto scuola, se si considera la complessità dell'interazione educativa, arginando così la paura in merito e favorendo una ricerca serena e libera intorno ai criteri per un'efficace interazione educativa. Questa accettazione delle difficoltà non si è manifestata in negativo come disillusione, scoraggiamento, autocommiserazione, bensì in positivo, come "presa di coscienza" anche ad esempio della propria solitudine pedagogica (ciò soprattutto nella Scuola Secondaria dove più rara è la possibilità di condividere il peso della responsabilità educativa), in modo costruttivo, come riconoscimento del bisogno di aiuto che si avverte e che spinge a chiedere, ad allearsi, a "rimboccarsi le maniche", a darsi da fare per...
- 3) Terzo elemento dello stile di riflessione che è stato adottato nei gruppi è quello della disposizione a "valutare la condotta", intesa non in prima battuta come "condotta dello studente", bensì come "condotta scolastica nel suo insieme" (come invitava a fare il Prof. Montuschi). È emersa cioè la disponibilità ad **autovalutarsi come docenti**, a mettere in discussione la propria condotta dal punto di vista dell'impatto educativo dell'azione d'aula, della qualità della relazione pedagogica che si vive in classe. Anche questo sforzo di riflessione sul proprio agire pedagogico ha un suo valore nel far crescere la professionalità dal punto di vista della relazione docente-studente.
- 4) Si è posta attenzione anche sulla **dimensione identitaria dell'Idr**, sulla complessità e particolarità del suo ruolo. Qualcuno ha parlato di "essere" a scuola e non semplicemente di "stare" a scuola, è coinvolta dunque la dimensione dell'identità personale dell'Idr e non solo il suo agire. Come ricordava Mons. Piero Coccia, la relazione è sempre esistenziale, testimoniale: il nostro essere parla, lancia messaggi che possono essere educativi o diseducativi.
- 5) Nell'analisi dell'interazione educativa è emersa anche un'intuizione curiosa che gioca sul fatto che spesso si dà per scontato il "mettere al centro l'alunno/studente": in effetti, chi è "messo al centro" può anche essere considerato un "bersaglio"; allora il

suggerimento è stato quello di invitare piuttosto il docente a “stare in mezzo” ai ragazzi, ad “essere in mezzo a loro” in una relazione che può essere letta in una duplice prospettiva:

- come **relazione asimmetrica in quanto al ruolo**,
- **ma simmetrica rispetto al valore personale di ciascuno**;
- relazione simmetrica in quanto al riconoscimento rispettoso uno dell'altro (tu vali, io valgo; io sono ok, ma anche tu lo sei; non ti manipolo, non ti plagio, non ho potere su di te, non ti giudico; non ti minaccio; ti rispetto; ti do fiducia);
- **ma relazione asimmetrica in quanto al ruolo** (ho una proposta da farti, ti offro un percorso specifico, delle possibilità di crescita; ti accompagno nella ricerca; faccio un patto con te, ecc.).

B.
**Nell'ideare un
possibile progetto
di prevenzione del
disagio**

Due sono le chiavi di lettura che possono aiutarci ad evidenziare la valenza educativa della seconda sessione dei laboratori.

- 1) La prima è che in questa seconda sessione è venuto maggiormente alla luce **lo specifico contributo dell'Ird e dell'Irc** sia nella relazione educativa che nella possibilità di proporre progetti sulla prevenzione del disagio. Nei progetti ipotizzati, infatti, è emersa la potenzialità educativa e in qualche modo “germinativa” della specifica proposta cristiana a partire dall'antropologia di fondo che la caratterizza. È l'idea di persona che l'Ird possiede, in quanto portatore della tradizione cristiana, che orienta il suo interagire pedagogico e l'originalità dei possibili progetti di prevenzione del disagio da lui proposti a scuola. Gli stessi percorsi di apprendimento disciplinari, specifici di Irc possono essere progettati a partire dai bisogni educativi e di prevenzione del disagio, cioè a partire dalla domanda: in quale area o dimensione personale, l'alunno/studente ha bisogno di maturare? In che modo i percorsi specifici di Irc possono andare incontro a tale esigenza di sviluppo? In questa prospettiva l'educativo entra nel progettuale didattico sollecitandoci a porre una questione decisiva che va inevitabilmente a ricadere sulla qualità del nostro fare scuola di Irc:
 - “prevenire” il disagio per apprendere o “apprendere” per prevenire situazioni di disagio?
 - desideriamo prevenire il disagio per favorire l'apprendimento, per motivare all'apprendimento? O la nostra intenzione è quella di offrire percorsi di apprendimento orientati a prevenire il disagio, soccorrere le esigenze di crescita dell'alunno/studente, accompagnare nella ricerca di senso, e nella maturazione identitaria e relazionale?

2) Seconda chiave di lettura: i progetti ideati sono stati pensati non solo per un'immediata ricaduta educativa sui ragazzi, ma con quella saggezza e capacità di attesa, pazienza che caratterizza l'educatore, lentezza pedagogica messa in evidenza anche da un segno liturgico utilizzato in una delle nostre celebrazioni eucaristiche, che è stato quello del seminare: l'educatore è come un contadino che ha la pazienza di aspettare la maturazione, consapevole che non tutto dipende da lui... Di qui progetti di formazione rivolti ai docenti, proposte di collaborazione con le famiglie, di coinvolgimento di altre agenzie educative. L'esigenza quindi di **lavorare prima su e con l'adulto educatore** (e quindi in primo luogo su noi stessi e con i colleghi, genitori, comunità parrocchiali, altre agenzie educative) per poi avere, a tempo debito, una fruttuosa ricaduta educativa. La lentezza paga. Il progetto a lungo termine porta i suoi frutti, anche se bisogna avere la pazienza e l'amore di aspettare.

Ed è proprio in questa prospettiva che volgiamo lo sguardo al **futuro della formazione degli Idr** per vedere quali sono i passi da fare nell'area della competenza comunicativo-relazionale:

- quanto una crescita umana e professionale dell'Idr in campo relazionale-educativo, una formazione ad esempio sul piano della relazione di aiuto, nella "pratica" della relazione di cura pedagogica, può aprire orizzonti di speranza e offrire un contributo costruttivo nel contesto dell'emergenza educativa?
- Quanto, ad esempio, la costruzione condivisa di strumenti di osservazione, analisi e valutazione del nostro agire educativo-formativo possono contribuire ad un miglioramento dell'interazione pedagogica stessa?
- In che modo una progettualità didattica fondata dal punto di vista pedagogico e orientata all'educativo secondo le fasce di età può favorire lo sviluppo professionale dell'Idr ed incidere sulla qualità dell'Irc?

Lasciamo le risposte al cammino formativo futuro.



omunicazioni

- 1. Basi pedagogiche e strumenti operativi della sperimentazione
- 2. Un anno con Paolo di Tarso: schede per l'IRC
- 3. Legge n. 169 del 30.10.2008



Basi pedagogiche e strumenti operativi della sperimentazione

Prof. ANDREA PORCARELLI

Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova

Premessa



La sperimentazione dei nuovi obiettivi e traguardi dell'Irc, avviata nell'a.s. 2008/2009 si colloca in uno scenario complesso, in cui gli sperimentatori sono chiamati a tener conto di una pluralità di variabili contestualmente interagenti, con un *approccio* di tipo *sistemico*.

L'Irc concordatario si colloca pienamente "nel quadro delle finalità della scuola", sia al livello della progettazione e azione didattica quotidiana degli insegnanti, che sono inseriti come membra vive nelle istituzioni scolastiche in cui operano, sia nell'attenzione con cui la comunità professionale degli Idr (e in particolare il Servizio Nazionale Irc della CEI) segue i processi di evoluzione complessiva del sistema di istruzione e formazione, non semplicemente e non solo per "adeguarsi" ad essi, ma con la capacità di darne una lettura culturalmente autonoma⁶⁴, alla luce della propria identità disciplinare, con tutti i riferimenti antropologici e pedagogici che implicitamente comporta.

Quando si parla, per esempio, di *centralità della persona* ci si muove su un terreno che chiama in causa tutto lo spessore culturale con cui un cristiano legge la categoria della persona umana e ne trae le debite conseguenze sul piano pedagogico. Gli Idr, pertanto,

⁶⁴ Un esempio significativo della capacità di "leggere" i cambiamenti in modo culturalmente autonomo si può trovare nel *Libro guida* pubblicato per accompagnare i profondi e significativi cambiamenti posti in essere nella XIV legislatura, con quella che tutti conoscono come "Riforma Moratti": Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, *Insegnamento della religione cattolica. Il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006. Il testo non si limita a presentare e commentare i nuovi OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) dell'Irc per il primo ciclo, dopo l'entrata in vigore del Decr. L.vo 59/2004, ma propone una lettura culturale e pedagogica complessiva dell'intero impianto di riforma, alla luce di un'antropologia fondata sul Vangelo e cercando di valorizzare tutti gli elementi sintonici con tale prospettiva culturale, in modo da individuare al meglio gli spazi in cui l'Idr si possa vitalmente inserire. In tale prospettiva il libro presenta anche linee guida per la progettazione di Unità di Apprendimento interdisciplinari, in cui l'Irc possa avere un ruolo significativo, inserendosi a pieno titolo all'interno dell'impianto complessivo della riforma del sistema di istruzione e formazione.

tenderanno a dare di tale espressione una lettura pedagogicamente “forte”, anche cercando di correggere eventuali scivolamenti normativi in cui il legislatore intendesse suggerirne (anche solo implicitamente) una lettura “debole”.

Il contesto istituzionale della sperimentazione

Dopo l'approvazione della Legge 53/2003 sono stati approvati, su iniziativa del Governo, due Decreti legislativi⁶⁵ che ne tradussero le norme generali in indicazioni adeguate per la progettazione didattica delle istituzioni scolastiche autonome, con i vincoli in termini di orari, risorse, livelli essenziali di prestazioni delle stesse Istituzioni scolastiche, ivi inclusa l'indicazione degli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline indicate nei quadri orari. In tale contesto si colloca la revisione dei Programmi per l'insegnamento della Religione Cattolica, che peraltro dovevano anche sintonizzarsi con il nuovo formato con cui erano stati redatti gli equivalenti dei programmi (l'indicazione degli Obiettivi Specifici di Apprendimento – OSA) per le altre discipline. Sono stati così approvati gli OSA dell'Irc per la scuola dell'infanzia e primaria⁶⁶, per la scuola secondaria di primo grado⁶⁷ ed anche per la scuola secondaria di secondo grado⁶⁸. Tali obiettivi di apprendimento restano in vigore fino all'emanazione di quelli nuovi, che dovranno essere sottoscritti seguendo le procedure previste dal Concordato e dall'Intesa. Nella legislatura successiva è stato avviato un processo di aggiustamento della riforma del sistema, con strumenti normativi “leggeri”, consistenti talora in disapplicazioni, talaltra in Direttive ministeriali, fino a giungere – nel 2007⁶⁹ – all'emanazione delle *Indicazioni per il curriculum*, per il primo ciclo, da attuare in via sperimentale⁷⁰ negli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009. Tale testo non modifica i quadri orari delle discipline previsti dal Decr. L.vo 59/2004, ma riformula gli obiettivi di apprendimento (non più de-

⁶⁵ Ci riferiamo al Decr. L.vo 59/2004, relativo al primo ciclo, divenuto immediatamente operativo, e al Decr. L.vo 226/2005, relativo al secondo ciclo, che è stato messo in moratoria per tutto il corso della legislatura successiva.

⁶⁶ Il Card. Camillo Ruini, Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, e la Dott.ssa Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), giovedì 23 ottobre 2003 hanno sottoscritto un'Intesa concernente gli “Obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica (IRC)” nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

⁶⁷ L'intesa concernente gli “Obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria di primo grado” è stata firmata il 26 maggio 2004, presso la sede della CEI.

⁶⁸ L'intesa concernente gli OSA dell'Irc per il secondo ciclo sono stati firmati il 13 ottobre 2005.

⁶⁹ DM del 31/7/2007.

⁷⁰ Secondo le indicazioni della Direttiva n. 68 del 3/8/2007.

nominati specifici e non più articolati in conoscenze e abilità), aggrega le discipline in tre aree culturali più ampie, elimina il PECUP⁷¹, introduce l'indicazione dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze. Il testo non nomina più nemmeno le *Unità di apprendimento*, né fa riferimento a *Piani di studio personalizzati*, probabilmente sottintendendo un ritorno all'organizzazione generalizzata per unità didattiche e a classi "chiuse", salva la possibilità – in forza dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, di mantenere anche alcuni degli strumenti di lavoro che erano stati "disapplicati" (Tutor e Portfolio, ma senza vincoli di carattere normativo) o di quelli che semplicemente non vengono nominati (UdA e PSP).

In tale scenario come si colloca l'Irc? Più d'uno degli insegnanti di Religione ha accolto con un certo disagio il fatto che nelle *Indicazioni per il curriculum* siano presenti tutte le discipline, meno l'Irc, fatti salvi i consueti riferimenti alla normativa concordataria che – a onor del vero – hanno rappresentato la modalità di inserimento della disciplina tanto nel Decr. L.vo 59/2004, quanto nel 226/2005: la Repubblica Italiana scrive autonomamente programmi e indicazioni per tutte le discipline e adotta d'Intesa i programmi dell'Irc, secondo quanto stabilito dalla normativa concordataria. In ogni caso ci sono perlomeno due ordini di ragioni per cui l'Irc non è presente nelle Indicazioni per il curriculum. La prima è di ordine temporale: tali indicazioni sono state elaborate in un tempo molto breve, con un processo che è stato avviato dalla pubblica presentazione del documento *Cultura, scuola, persona* (il 3 aprile 2007) che è andato poi a costituire la Premessa delle Indicazioni, emanate – come si è detto – il 31 luglio 2007, nel cuore dell'estate e senza la possibilità di attivare un confronto con la CEI in modo da consentire l'adozione contestuale degli Obiettivi di apprendimento per l'Irc, i quali devono prima essere approvati dal Consiglio Permanente della CEI, per poi andare alla firma – d'intesa – tra il Ministro dell'Istruzione ed il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana. La seconda ragione è di ordine culturale e istituzionale: le *Indicazioni per il Curriculum* sono state adottate in via sperimentale per un biennio, con l'impegno esplicito ad emendarle in vista del loro inserimento in uno strumento normativo più robusto, ovvero nei previsti *Regolamenti* attuativi della Legge 53/2003, che dovranno sostituire le Indicazioni nazionali emanate in via provvisoria nel 2004. Tale strumento normativo dovrà farsi carico non solo di rivedere gli obiettivi di apprendimento, ma anche – se del caso – i quadri orari ed i vincoli per l'organizzazione dell'attività didattica e i livelli essenziali di prestazione delle istituzioni scolastiche autonome. Utilizzando il previsto bien-

⁷¹ *Profilo educativo culturale e professionale dello studente*, atteso al termine del primo ciclo; allegato D al Decr. L.vo 59/2004.

nio di sperimentazione delle Indicazioni (o almeno una parte di esso) è dunque possibile effettuare un ragionamento culturalmente più serio in ordine agli obiettivi dell'Irc, inserirli vitalmente nel contesto delle Indicazioni, tenendo conto delle modalità con cui sono state pensate le altre discipline, ma anche delle specificità culturali che caratterizzano l'Irc che, come si è detto, ha ormai raggiunto una piena maturità nella propria capacità di "leggere" i contesti istituzionali in cui è chiamato ad inserirsi.

In tale ottica si colloca l'istituzione, da parte del Servizio Nazionale Irc della CEI⁷², di un *Gruppo di Supporto per un Irc tra continuità e innovazione*, con il compito di leggere i cambiamenti in atto, accompagnare la transizione valorizzando il patrimonio di consapevolezze acquisite grazie all'ormai consolidata tradizione della disciplina ed all'intenso lavoro di riflessione e formazione formatori svolto in questi anni, elaborare strumenti di lavoro tanto per supportare gli Idr e i loro formatori, quanto per l'inserimento della disciplina nel processo di evoluzione del sistema educativo di istruzione e formazione.

Da tali considerazioni sono scaturiti i contatti tra il Servizio Nazionale Irc ed il MPI che hanno portato, il 22 aprile 2008, all'emanazione – da parte del Ministro Fioroni – della circolare n. 45, con cui è stata ufficialmente avviata la sperimentazione relativa all'Irc, nel contesto del biennio di "prima attuazione"⁷³, in via sperimentale, delle *Indicazioni per il Curricolo*. Nella primavera del 2008, lo ricordiamo, si è anche conclusa – prima della sua scadenza naturale – la XV legislatura. In ogni caso la sperimentazione è stata avviata, inviando a tutti i responsabili regionali del Servizio Irc la relativa documentazione e chiedendo a ciascuno di loro di indicare i nominativi degli insegnanti più competenti per poter operare come sperimentatori. I documenti di lavoro per l'avvio della sperimentazione sono stati inviati agli sperimentatori nell'estate 2008, in vista dell'incontro di presentazione e avvio della sperimentazione stessa che si è tenuto il 2-3 ottobre 2008, con la contestuale apertura di un'area riservata sul sito del Servizio Irc della CEI⁷⁴, su cui sono co-

⁷² Le attività di tale Gruppo sono state avviate con l'incontro del 29 agosto 2007.

⁷³ Si tratta della dicitura scelta dal MPI per denominare l'adozione, in via sperimentale, di tali Indicazioni per un biennio. Le ragioni di tale scelta appaiono di natura prevalentemente burocratica (l'avvio di un vero e proprio processo di sperimentazione ministeriale avrebbe richiesto procedure più farraginose, compresa la richiesta di un parere al CNPI) e riguardano il Ministero, ma – di riflesso – si ripercuotono sul lessico utilizzato nella circolare di cui sopra. Per quanto riguarda l'Irc, fatto salvo il rispetto del contesto istituzionale in cui si colloca la nostra azione, le ragioni che muovono l'avvio del processo di sperimentazione sono – come si vedrà tra breve – di natura più pedagogico-culturale che burocratica, per cui continueremo ad utilizzare la categoria della "sperimentazione" che meglio descrive la logica in cui ci muoviamo, gli strumenti di lavoro che utilizziamo e le modalità con cui sono stati coinvolti gli sperimentatori.

⁷⁴ L'indirizzo URL è www.chiesacattolica.it/irc.

munque reperibili – in area pubblica – tutti i documenti ufficiali (con particolare riferimento alla circolare del MPI e relativi allegati) che possono essere un utile punto di riferimento anche per gli insegnanti che non sono inseriti nella sperimentazione nazionale.

Nel frattempo il nuovo Ministro dell'Istruzione (Mariastella Gelmini) ha dato segnali chiari della sua volontà di procedere ad una revisione del lavoro fatto dai predecessori, senza eccessivi sconvolgimenti, almeno a livello di struttura dei documenti da redigere, fatta salva la necessità di porre ordine tra le norme transitorie con una progressiva emanazione dei previsti regolamenti. Contestualmente – insieme ad altri provvedimenti⁷⁵ che sono al centro di un acceso dibattito, di cui non è questa la sede per dare conto – è stata inserita una nuova disciplina, *Cittadinanza e costituzione*, che raccoglie l'eredità dell'antica *Educazione civica* e della più recente *Educazione alla convivenza civile*, con un proprio spazio orario ed una valutazione autonoma. In tal modo vi sono, per ragioni diverse, due discipline che si vengono a trovare in una situazione analoga: da un lato l'Irc, per cui gli OSA in vigore sono quelli varati nel 2003/2004, ma che è chiamato a ripensarli in modo sintonico con l'ultimo documento che ha preso forma per il primo ciclo, ovvero le Indicazioni per il curriculum, in attesa dei documenti che dovranno portare a regime la riforma per il secondo ciclo; dall'altro lato *Cittadinanza e costituzione*, che è chiamata a redigere i propri obiettivi e traguardi sulla falsariga dei documenti di cui sopra, che costituiscono ad oggi l'ultimo riferimento in ordine al format di scrittura delle indicazioni da dare agli insegnanti e alle istituzioni scolastiche autonome.

Logica culturale della Bozza di Obiettivi e Traguardi per l'Irc

Il primo problema che si pose, durante la redazione dei testi che costituiscono gli attuali documenti di lavoro per la sperimentazione, a partire dalla *Bozza di Obiettivi di apprendimento e di Traguardi per lo sviluppo delle competenze per l'Irc (in relazione alle Indicazioni per il curriculum)*, fu quello di inserire gli emendamenti necessari per poter introdurre l'Irc dove non compariva e predisporre – sulla falsariga di quanto già fatto per le altre discipline – una presentazione generale ma sintetica dell'Irc come disciplina scolastica, a partire dalla consapevolezza del fatto che “il confronto con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona”⁷⁶, perché esso con-

⁷⁵ Ci riferiamo al DM 137 del 1 settembre 2008, convertito in legge, con voto di fiducia, il 29 ottobre 2008.

⁷⁶ CM n. 45/2008, all. 1, p. 5.

sente “l’acquisizione e l’uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inaccessibili”. Diversi passaggi del testo sottolineano in modo esplicito il carattere “culturale” dell’Irc, come pure il fatto che “la religione cattolica è parte costitutiva del patrimonio culturale, storico ed umano della società italiana”, come già recitava il testo del Concordato entrato in vigore nel 1985. Tale carattere culturale, non viene sminuito dall’ancoraggio alla tradizione viva e vivente della Chiesa cattolica, garantito dalla scelta di docenti in possesso dell’idoneità ecclesiastica, e garantisce una piena compatibilità con un approccio laico (non laicista), il che non confina l’Irc ad una sorta di privilegio concesso ai credenti, ma anzi – precisa ancora il testo di presentazione della disciplina – “come espressione di laicità dello stato, l’Irc è offerto a tutti in quanto opportunità preziosa per la conoscenza del cristianesimo, come radice di tanta parte della cultura italiana ed europea”, salva la possibilità di avvalersi o meno dell’Irc. Vale la pena di sottolineare come il passaggio sia stato accuratamente studiato, in ordine alla posta in gioco sul piano culturale, nel difficile contesto del dibattito contemporaneo. A garanzia di un’autentica laicità vi sono due elementi: il carattere culturale dell’Irc ed il fatto di essere “per tutti” (e non solo per i credenti), anzi potremmo quasi dire che tale offerta è particolarmente preziosa per i non credenti, soprattutto se provenienti da culture “altre” e desiderosi di confrontarsi con l’identità culturale e religiosa del Paese di cui frequentano le scuole. La possibilità di avvalersi o meno dell’insegnamento non dipende dalla laicità dello stato (che è già sufficientemente garantita dal carattere culturale dell’Irc), ma dal rispetto della libertà di coscienza, anche se sarebbe opportuno che tale rispetto si traducesse in un’offerta culturale (una disciplina alternativa) “di pari dignità”, con autonoma valutazione e obbligatoria per chi decide di non avvalersi dell’Irc.

L’Irc valorizza pienamente quella valenza formativa (educare attraverso l’istruzione) che dovrebbe caratterizzare tutte le discipline e che è stata sottolineata con diversa intensità dai documenti normativi nel corso di questi ultimi anni⁷⁷. Sarebbe ben curioso, se in un momento in cui la normativa della Repubblica chiede a tutte le discipline di aprirsi alla dimensione educativa fosse proprio l’Irc a non raccogliere l’appello a tale apertura, magari per paura di

⁷⁷ Di centralità della persona si parlava nel DPR 275/1999, nella Legge 30/2000, nella Legge 53/2003, ma probabilmente il documento più esplicito in tal senso è stato il PECUP (All. D al D. L.vo 59/2004), in cui si afferma che il *sapere* e il *fare* (conoscenze e abilità, apprese grazie alle singole discipline) sono in vista dell’*essere* di ciascuno (il suo progetto di vita) e del suo *vivere insieme* agli altri (convivenza civile).

fraintendimenti rispetto ad un approccio catechistico che possiamo ritenere ormai retaggio di un passato per quanto riguarda la storia di questa disciplina. Confessionalità e culturalità, infatti, non sono antitetiche ma espressione di autentica attenzione all'educazione della persona umana attraverso l'incontro (culturale) con una religione storica, patrimonio del Popolo Italiano, ovvero il cattolicesimo e i suoi principi di riferimento che sono altrettanti valori umani. Il testo redatto dal *Gruppo di supporto* e confluito nella documentazione che accompagna la sperimentazione è volutamente esplicito in questo senso:

La proposta educativa dell'Irc consistente nella risposta cristiano-cattolica ai grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso ...), sarà offerta nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità diversificate a seconda della specifica fascia d'età, approfondendo le implicazioni antropologiche, sociali e valoriali, e promuovendo un confronto mediante il quale la persona, esercitando la propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita. Emerge così un ulteriore contributo dell'Irc alla formazione di persone capaci di dialogo e di rispetto delle differenze, di comportamenti di reciproca comprensione, in un contesto di pluralismo culturale e religioso⁷⁸.

Sulla base di tale consapevolezza ci si è orientati per quanto riguarda la scelta del "format" da utilizzare per gli obiettivi di apprendimento dell'Irc e, soprattutto, per gli eventuali traguardi per lo sviluppo delle competenze. Per quanto riguarda la collocazione dell'Irc, ci si è orientati:

a) nella scuola dell'infanzia per una sua collocazione in tutti i campi di esperienza, redigendo specifici "Traguardi" in cui la dimensione religiosa e la tradizione cristiana vengono esplicitamente messi a confronto con ciascuno di essi;

b) nel primo ciclo per una sua collocazione nella prima area disciplinare, quella linguistico espressiva, al fine di evitare una sua "marginalizzazione", nel caso permanesse nelle Indicazioni definitive la distinzione in aree disciplinari predeterminate⁷⁹, preferendola a quella storico-geografica (che pure potrebbe avere qualche attinenza). La collocazione dell'Irc nell'area storico-geografica, infatti, indurrebbe probabilmente a pensare ad un approccio storico-com-

⁷⁸ CM n. 45/2008, all. 1, p. 6.

⁷⁹ Più di uno dei membri del *Gruppo di supporto*, compreso lo scrivente, ritiene che sarebbe opportuno evitare di esplicitare nelle Indicazioni nazionali le aree in cui le scuole autonome, a cui compete comunque tale responsabilità, potrebbero aggregare le diverse discipline. Se resterà l'indicazione di aree disciplinari, allora sarà opportuno che l'Irc si collochi all'interno di quella più pertinente, onde evitare – come si è detto – il rischio di una sua marginalizzazione.

parativo, secondo il modello di insegnamento religioso “aconfessionale” che alcuni studiosi effettivamente propongono, ma che non coincide con lo spirito dell’Irc concordatario, che trova un valore aggiunto nel suo riferimento esplicito alla tradizione vivente di un cristianesimo incarnato nella vita della Chiesa Cattolica.

Dal punto di vista culturale ci si è orientati per l’articolazione degli obiettivi di apprendimento in quattro ambiti tematici: 1) *Dio e l’uomo*, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo; 2) *la Bibbia e le fonti*, per offrire una base documentale alla conoscenza; 3) *il linguaggio religioso*, nelle sue declinazioni verbali e non verbali; 4) *i valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile e responsabile. Nell’indicazione dei singoli obiettivi si è tenuto conto del fatto che, non trattandosi di “programmi”, ma di obiettivi di apprendimento, la sequenza effettiva con cui potranno essere svolti dipende dalle scelte autonome che gli insegnanti faranno in fase di progettazione educativa e didattica. Per quanto riguarda la loro collocazione nei diversi periodi (primo triennio della scuola primaria, secondo biennio della scuola primaria, scuola secondaria di secondo grado) si è ritenuto di elaborare un curriculum “a spirale” in cui alcuni dei temi fondamentali (es. la Trinità, l’Incarnazione, la missione della Chiesa) ritornano nei diversi periodi, con un diverso grado di approfondimento, mentre i temi di area storico-antropologica suggeriti a titolo indicativo sono stati pensati per creare collegamenti con le altre discipline e per essere arricchiti e implementati dagli insegnanti, tenendo conto delle specificità del territorio, della scuola in cui si insegna, dei bambini e dei ragazzi con cui concretamente si lavora.

Più difficile è stato elaborare delle ipotesi di *Traguardi per lo sviluppo di competenze* (TSC), visto che la riflessione pedagogico-didattica sull’Irc si era consolidata in questi ultimi anni attorno all’idea che conoscenze e abilità fossero strumentali al raggiungimento di competenze personali di natura “idiografica”, profondamente radicate nell’identità e nel progetto di vita di ogni persona, come si può leggere in un brano del *Libro Guida* che parla dell’attivazione di apprendimenti significativi e che è intitolato “Il passaggio dalle capacità alle competenze utilizzando conoscenze e abilità”:

Di fronte a un determinato obiettivo, anche di natura religiosa, occorre interrogarsi su diversi aspetti: quale sapere si porta dietro l’al-lievo rispetto a esso? Quali connessioni con gli altri saperi (storici, linguistici, di convivenza civile ecc.) posseduti e da attivare nell’al-lievo? Su quali capacità personali possiamo contare, su quali inter-essi, attitudini, ...? Come si vede, le domande non riguardano sol-tanto l’ordine delle informazioni teoriche, per cui la risposta alle do-mande – e il cammino scolastico per arrivarci – non si esaurisce in pure nozioni astratte, richiede di acquisire una competenza, cioè la

padronanza che non comporta il saper tutto di una questione, ma di saperlo in maniera matura, motivata, in un intreccio fatto di conoscenze e di abilità, di sapere e di come sapere⁸⁰.

In un'ottica come quella sopra indicata risulta pertanto improbabile immaginare di poter indicare – a livello nazionale – delle competenze uguali per tutti, anche solo nella forma più debole di “traguardi” e men che meno ha senso pensare a competenze di natura “disciplinare” (cioè indicate analiticamente per le singole discipline), soprattutto quando si insiste molto sui collegamenti interdisciplinari, che però – è facile intuirlo – possono essere molto diversi nelle varie équipes pedagogiche e nei differenti contesti territoriali.

Avendo deciso di cercare comunque di rispettare il format delle *Indicazioni per il curricolo* si è dunque pensato di redigere i TSC in modo più arioso rispetto a quelli delle altre discipline, in modo da ipotizzare – per ciascuno di essi – delle suggestioni che li collocassero sul versante della risonanza esistenziale delle conoscenze e abilità indicate nei diversi periodi didattici. Ciò ha comportato non poche difficoltà, perché alcune formulazioni potevano dare adito ad interpretazioni di tipo catechistico, che si è cercato progressivamente di sfumare, ma senza perdere i riferimenti di tipo esistenziale che sono – per noi – necessari perché si possa parlare autenticamente di *competenze*. Tra i TSC previsti al termine della scuola primaria, per esempio, ve ne è uno che fa riferimento esplicito alla dimensione religiosa dell'esperienza di ciascuno⁸¹, intendendola in termini molto ampi e “inclusivi”, salvo precisare la capacità di confrontarla in modo pertinente con ciò che credono i cristiani, anche in ordine al valore che per loro hanno i Sacramenti. Allo stesso modo, al termine della scuola secondaria di primo grado, si indica come “traguardo” la sincera apertura alla ricerca della verità (con la minuscola) e la capacità di interagire con persone di religione differente dalla propria. Per quanto riguarda la dimensione etica (il quarto degli ambiti tematici affrontati dall'Irc) si pone comunque il problema di attivare un percorso di riflessione che non sia meramente teorico, distaccato e “disinteressato”, ma conduca i ragazzi a porsi delle domande, in termini personali, come suggerisce l'ultimo dei TSC previsti per la secondaria di primo grado, in cui si afferma che l'alunno:

⁸⁰ Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, *Insegnamento della religione cattolica. Il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006, p. 155.

⁸¹ Questa la formulazione del terzo dei TSC previsti al termine della scuola primaria: “Confronta la propria esperienza religiosa con quella di altre persone e distingue la specificità della proposta di salvezza del cristianesimo; identifica nella Chiesa la comunità di coloro che credono in Gesù Cristo e cercano di mettere in pratica il suo insegnamento; coglie il valore specifico dei Sacramenti e si interroga sul significato che essi hanno nella vita dei cristiani” (CM n. 45/2008, all. 1, p. 7).

Coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e vi riflette in vista di scelte di vita progettuali e responsabili, si interroga sul senso dell'esistenza e la felicità, impara a dare valore ai propri comportamenti, relazionandosi in maniera armoniosa con se stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda⁸².

Uno dei nodi da sciogliere mediante la sperimentazione riguarderà non solo le ipotesi di formulazione dei TSC, ma anche il senso che ad essi potranno attribuire gli insegnanti, conferendo loro un valore *prescrittivo, indicativo o suggestivo*, il che ci introduce nel cuore degli strumenti di lavoro della sperimentazione che si colloca in una prospettiva metodologica di tipo riflessivo.

La letteratura che si occupa di formazione in servizio dei professionisti in genere e degli insegnanti in particolare ha da tempo acquisito la categoria del *professionista riflessivo*, a partire dalle riflessioni di Schön⁸³, per cui è importante sfondare i limiti della razionalità puramente tecnico-applicativa, valorizzando contestualmente il sapere tacito che ogni professionista mette creativamente in atto nelle situazioni professionali sfidanti. E l'esperienza dell'insegnamento⁸⁴, se affrontata consapevolmente, è sempre una situazione sfidante, perché guidare le persone che crescono sui cammini⁸⁵ di una conoscenza significativa ci chiama direttamente in causa, come persone e come professionisti.

La prospettiva in cui si colloca questa sperimentazione è "due volte riflessiva", sia perché non si basa su un protocollo di natura "applicativa"⁸⁶, sia perché chiede agli sperimentatori di innestare gli oggetti culturali che la costituiscono nel cuore della propria attività professionale e restituire gli esiti del confronto con tale attività e non semplicemente libere riflessioni su di essi.

⁸² Ivi, p. 9.

⁸³ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), tr. it. Franco Angeli, Milano 2006.

⁸⁴ Per una ricognizione bibliografica sulla professionalità docente ci permettiamo di rimandare ad: A. Porcarelli, *La professionalità docente nella letteratura scientifica*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004, pp. 23-84. Tra i testi di più recente pubblicazione si vedano: M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008; E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004; Id., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

⁸⁵ Cfr. A. Porcarelli, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.

⁸⁶ Non sono state predisposte griglie di progettazione da seguire o "matrici progettuali" da applicare in modo rigido.

Il primo obiettivo della sperimentazione è quello di avere un riscontro da parte degli insegnanti in ordine alle modalità con cui l'Irc si inserirebbe nelle Indicazioni per il curricolo, nell'ipotesi che esse mantengano una configurazione analoga a quelle con cui furono emanate nel 2007. A tal fine è stata predisposta una scheda di lavoro⁸⁷ per raccogliere fin da subito – in fase di progettazione didattica – eventuali riflessioni sulla bozza di Obiettivi e Traguardi per l'Irc, sia rispetto alla loro plausibilità culturale complessiva, sia rispetto alla loro capacità di generare collegamenti interdisciplinari con gli altri insegnanti.

Il secondo obiettivo è quello di stimolare la riflessione degli sperimentatori su possibili cambiamenti nelle stesse *Indicazioni per il curricolo*, sia per suggerire alla commissione ministeriale competente eventuali emendamenti⁸⁸ che tengano conto della necessità di inserire in esse l'Irc in modo vitale, sia per preparare gli stessi sperimentatori ad interagire attivamente con eventuali mutamenti di scenario⁸⁹, che dovrebbero tempestivamente venire metabolizzati all'interno del percorso di lavoro della sperimentazione. Si tratta di una prospettiva che sarebbe certamente destabilizzante se si lavorasse con una logica di tipo tecnico-applicativo, ma che può essere più facilmente assorbita in una logica di tipo riflessivo, dove è fisiologico mettere in conto che possano esservi diversi assestamenti in corso d'opera e tutti (tanto gli sperimentatori come il Gruppo di supporto) sono chiamati ad attrezzarsi di conseguenza.

Il terzo obiettivo della sperimentazione riguarda, in modo specifico, il lavoro sulle competenze dell'Irc ed il confronto con i TSC. Oltre a confrontarsi con essi durante la fase di progettazione educativa si chiede agli sperimentatori di lavorare sul piano didattico per promuovere ed osservare competenze effettive degli allievi, verificando se i TSC da noi ipotizzati siano funzionali a tale scopo. Da questo punto di vista non abbiamo voluto imporre agli sperimentatori un unico protocollo operativo, secondo una logica "top-down", riservandoci di intervenire in corso d'opera per supportarli in modo specifico, con ulteriori materiali di lavoro sul tema dell'osservazione delle competenze.

Chi scrive si accosta a tale processo di sperimentazione con un'ipotesi di lavoro che ne ha generato alcune caratteristiche, ovvero quella che i TSC possano avere un valore *indicativo* per quanto riguarda la progettazione in ordine allo sviluppo di competenze ed un valore semplicemente *suggestivo* in ordine alla descrizione di

⁸⁷ Si tratta della *Scheda di analisi OA e TSC in fase di programmazione*.

⁸⁸ A tal fine è stata predisposta la *Scheda di analisi del testo delle "Indicazioni per il curricolo"*.

⁸⁹ Ci riferiamo alla possibilità che il testo delle attuali Indicazioni per il primo ciclo subisca mutamenti significativi in fase di redazione dei previsti regolamenti.

quelle effettivamente maturate dagli allievi. In altre parole, se riprendiamo l'idea di competenza che si ritrova nel *Libro guida*, si può immaginare che l'indicazione di alcuni TSC (qualora risultassero ben formulati) potrebbe aiutare a tenere dritta la barra della progettazione stessa, puntando ad aree di competenza che più direttamente si possono leggere tra le pieghe di alcuni gruppi di obiettivi di apprendimento. Ciò dovrebbe soprattutto permettere ai docenti di ipotizzare "compiti in situazione" che consentano agli allievi di confrontarsi con la realtà alla luce di ciò che avranno appreso e mettere in campo le competenze maturate, sia grazie al lavoro educativo e didattico fatto a scuola, sia andando a valorizzare quanto appreso nei contesti non formali ed informali. Più difficile ci sembra immaginare che i TSC possano avere un ruolo significativo in fase di descrizione delle competenze effettivamente maturate dagli allievi, che dovrebbero poter essere esibite in situazioni concrete, andando a mobilitare anche quanto appreso in altre discipline e in altri contesti. In tale fase – quella di osservazione e descrizione – ci sembra più plausibile ipotizzare che i TSC possano avere un ruolo di tipo *suggestivo*, ovvero suggerire ipotesi di formulazione, che però gli insegnanti dovrebbero rendere molto più precise e "idiografiche", se davvero avremo a che fare con competenze *personali* degli allievi. Questa è, come si diceva, solo un'ipotesi di lavoro su cui gli sperimentatori forniranno conferme o smentite, riflettendo sulla propria esperienza⁹⁰ nel corso dell'anno, anche approfittando del forum riservato che è stato aperto per loro sul sito del Servizio Irc della CEI, che consentirà agli sperimentatori di confrontarsi e condividere materiali in tempo reale e al Gruppo di supporto di monitorare l'andamento della sperimentazione e predisporre – se necessario – ulteriori materiali per un migliore accompagnamento del processo di sperimentazione.

Un'opportunità per consolidare la "comunità professionale" degli Idr

In questi anni il mondo degli Idr si è sempre più consolidato come comunità professionale, grazie ad una serie di fattori che hanno posto le premesse per la creazione di una vera e propria *comunità di pratiche*. In generale non può sfuggire l'attenzione che la Chiesa ha nei confronti degli Idr, della loro formazione e della loro cura del "sé professionale", con una capillarità di interventi ed una mobilitazione di persone che merita attenzione: una struttura na-

⁹⁰ La terza scheda di lavoro, che riguarda sempre l'analisi del documento sugli OA e i TSC, è redatta in modo tale da essere compilata in termini riflessivi, dopo la realizzazione dell'azione didattica e le parti della scheda che riguardano i TSC pongono in modo esplicito il quesito circa il valore *indicativo* o *suggestivo* che gli sperimentatori hanno attribuito loro in fase di descrizione delle competenze.

zionale (il Servizio Nazionale Irc della Conferenza Episcopale Italiana), 20 strutture organizzate a livello regionale (con un responsabile per l'Irc in ogni regione ed attività formative specifiche di livello regionale), 225 strutture diocesane, senza contare gli Istituti Superiori di Scienze Religiose e le Facoltà Teologiche che possono essere a loro volta luoghi di formazione (iniziale e permanente) anche per gli Idr.

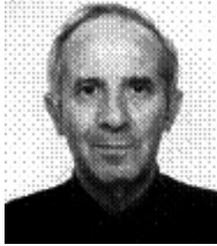
La necessità di prepararsi per il concorso riservato per il passaggio in ruolo del 70% degli Idr ha dato un forte impulso alle prassi formative, favorendo la diffusione di letteratura specifica in vista del concorso, ma anche l'attuazione di corsi in preparazione al medesimo che hanno consentito agli Idr di accostarsi "in massa" a tematiche di natura normativa, pedagogica e didattica in un momento di grandi cambiamenti per tutto il sistema educativo di istruzione e formazione. In questi stessi anni ha preso forma un sistema nazionale di formazione formatori, curato direttamente dal Servizio Irc della CEI, che ha spinto molto sulle leve di una crescita professionale in senso "riflessivo", cogliendo contestualmente l'occasione per leggere in termini culturalmente autonomi i cambiamenti in atto, come abbiamo già detto sopra e come testimonia il già citato *Libro guida*, sul *nuovo profilo* dell'Irc. L'attività gestita direttamente dal Servizio, a livello nazionale, è volutamente sobria, perché non intende sostituirsi al lavoro che invece è richiesto alle strutture regionali, con le quali il servizio nazionale si rapporta in un'ottica di sussidiarietà. Alle attività di formazione dei formatori, si aggiunge la promozione di iniziative formative "di eccellenza" in collaborazione con alcuni Istituti universitari, che svolgono un'azione di ricerca attraverso la formazione (ricerca-azione) e contribuiscono ad introdurre nuovi elementi pedagogici e didattici nel circuito dei formatori degli Idr. Ad oggi non si può parlare di un vero e proprio "modello CEI" di formatore degli Idr, ma l'insieme delle azioni sopra indicate mostra alcuni punti di convergenza, che possono fungere da "attrattori culturali" per i gruppi di formatori che si vanno costituendo a livello regionale, a partire da un linguaggio comune ed alcune esperienze formative "forti" comuni a tutti coloro che hanno fatto parte dell'équipe nazionale. I coordinamenti regionali per la formazione degli Idr hanno principalmente la funzione di preparare – mediante un corso regionale annuale ed altre iniziative decise di intesa con le diocesi – i formatori regionali, in modo che questi possano operare a livello diocesano. Questo rappresenta probabilmente il nodo più importante di tutto il sistema di formazione dei formatori degli Idr, perché è la regione il "luogo" in cui la comunità di coloro che sono effettivamente accreditati come formatori sul territorio può pienamente "riconoscersi" ed essere riconosciuta come tale.

La presente sperimentazione si inserisce dinamicamente in tale processo di consolidamento di una comunità di pratiche degli

Idr italiani, sia per il lavoro che potranno fare direttamente i circa 120 sperimentatori nazionali (che costituiscono già una discreta “massa critica” di soggetti qualificati personalmente coinvolti), sia per le auspicabili azioni di ricaduta “a cascata” che si possono attivare, a livello locale, utilizzando gli strumenti di lavoro predisposti per la sperimentazione. Del resto la circolare del 22 aprile, con relativi allegati, è un documento pubblico, che tutti i Direttori regionali e diocesani Irc hanno ricevuto e possono utilizzare, anche attivando gruppi di lavoro a livello territoriale. Diverse diocesi si sono già orientate in questo senso ed il gruppo degli sperimentatori nazionali si è strutturato per poter avviare dei percorsi “paralleli” di sperimentazione a livello diocesano, i cui risultati verranno “filtrati” dagli stessi sperimentatori nazionali che restano il punto di riferimento. Come ogni azione di sistema ci si attende che anche questa sperimentazione porti frutti nel tempo, attivando sul territorio percorsi di tipo riflessivo, soprattutto sul tema delle competenze dell’Irc che ne costituisce l’oggetto culturale più interessante e con cui – qualunque cosa accada a livello normativo – saremo chiamati a misurarci, in Italia e in Europa.

Un anno con Paolo di Tarso: schede per l'IRC

Prof. CESARE BISSOLI - Professore emerito – già docente di Bibbia e Catechesi presso la Pontificia Università Salesiana
Presentazione a cura della Prof.ssa Cristina Carnevale



PRESENTAZIONE SINTETICA DELLE SCHEDE PER L'IRC
scaricabili da www.chiesacattolica.it/irc

I. SENSO DELLA PROPOSTA

* *Schede* per favorire la conoscenza dell'apostolo Paolo nell'Irc a scuola.

- * *Motivazione di fondo*: esigenza culturale di conoscere la verità del cristianesimo a partire da testimoni originali.
- * *Paolo di Tarso* è una personalità e un testimone di rilievo, per una appassionante ricerca culturale, in uno scambio ragione-fede, nel confronto con le culture ebraica e greca e con la realtà dell'uomo e del cosmo.
- * *L'Anno Paolino* diventa occasione per realizzare questo incontro scolastico con Paolo, proprio per la ricchezza religiosa e culturale che esso va suscitando e di cui gli stessi alunni possono essere partecipi direttamente.
- * *Il docente di religione* riceve da Paolo un impulso esemplare su cosa significhi essere un cristiano capace di suscitare attenzione negli alunni e lasciare traccia per un'apertura alla fede o all'approfondimento di essa.

II. ARGOMENTI PER L'APPRENDIMENTO SU DUE LIVELLI

* *Il primo livello* riguarda la *figura di Paolo* (vita, opere, messaggio, effetti prodotti nella storia).

Titolo generale:

PAOLO, IL "PRIMO DOPO L'UNICO": UN MODO ORIGINALE DI ESSERE DISCEPOLO DI GESÙ CRISTO.

Un tracciato per una conoscenza adeguata.

Sequenza tematica:

1. UNA GRANDE VITA: tratti essenziali della vita di Paolo di Tarso: fonti, tappe.
2. LE LETTERE DI PAOLO: quali sono, quando e come sono state scritte, stile, indicazioni per la lettura.

3. IL PENSIERO DI PAOLO: la visione teologica di Paolo nelle grandi linee.
4. PAOLO E GESÙ: perché così simili, perché così diversi.
5. LO STILE DI LAVORO DI PAOLO: missionario e pastore.
6. PAOLO VISTO DENTRO: il mondo interiore di Paolo.
7. PAOLO DOPO PAOLO: la storia degli effetti. Paolo nella storia del pensiero cristiano, nella cultura, nella tradizione popolare.
8. PAOLO ALL'UOMO DI OGGI. Significato dell'anno paolino.

* Il *secondo livello* riguarda il *mondo di Paolo* (soprattutto per la Secondaria superiore).

Quattro tracce:

1. PAOLO, FONTE PRIMARIA DI CONOSCENZA DELLE ORIGINI CRISTIANE.
2. LA COMPrensIONE DI GESÙ NELLA TESTIMONIANZA DI PAOLO.
3. LA POSSIBILITÀ DI RICONOSCERE IN PAOLO MODI DI PENSARE E ORIENTAMENTI DI VITA CHE STANNO ALLA BASE DELLA RELIGIONE CRISTIANA.
4. LA FORTE INCIDENZA DI PAOLO NELLA COMPrensIONE DEL RAPPORTO ECUMENICO E DELLA RELAZIONE DEI CRISTIANI CON GLI EBREI.

Riferimenti essenziali impiegati per le schede (altra bibliografia posta alla fine del fascicolo):

- *Bibbia di Gerusalemme*.
- *Bibbia Nuova Traduzione CEI*
- Bissoli C., *Viaggio dentro la Bibbia*, Elledici, Leumann (Torino) 1997.
- Ufficio Catechistico Nazionale. Settore Apostolato Biblico, *In cammino con San Paolo. Schede di lavoro per l'Anno Paolino*, Elledici, Leumann (Torino) 2008.
- Rivista mensile *Paulus* (a partire da luglio 2008), come sussidio per l'Anno Paolino, presso le edizioni San Paolo. Per ulteriori informazioni www.paulusweb.net
- “*San Paolo. Il quinto evangelista*” del progetto Bibbia Educational (v. www.bibbiaeducational.it).

SCHEDE DI LAVORO

A.
Primo livello

PAOLO, IL “PRIMO DOPO L'UNICO”: UN MODO ORIGINALE DI ESSERE DISCEPOLO DI GESÙ CRISTO. Un tracciato per una conoscenza adeguata.

Sono 8 itinerari articolati, ciascuno, in 5 momenti:

- obiettivi,
- linee di sviluppo,
- documentazione (testi biblici da leggere e commentare esegeticamente),
- stimoli per una riflessione,
- traccia per un approfondimento.

Tocca al docente operare un adeguato adattamento al grado di scuola. Testo di riferimento è la Bibbia di Gerusalemme.

1. UNA GRANDE VITA: tratti essenziali della vita di Paolo di Tarso: fonti, tappe.

OBIETTIVO

- * Far conoscere la vita di Paolo nei tratti essenziali, perché – come è dell'esperienza umana, fatta propria dalla Bibbia – è la vita delle persone, la loro storia, le loro esperienze, che ci aiutano a capire la loro visione di realtà, il messaggio che ci hanno voluto lasciare.
- * Ciò porta a parlare – per quanto è possibile – delle fonti storiche, delineare il quadro cronologico della sua vita con le tappe principali e mettere in evidenza certi effetti sulla sua attività missionaria e pastorale.

SVOLGIMENTO

1. Le fonti: Atti e Lettere. Una base storica solida

Pochi personaggi nella Bibbia hanno uno spessore biografico, storico e psicologico così avvincente e ricco come San Paolo. Due sono le fonti che trattano di lui:

- Una fonte è di taglio autobiografico, sono le sue *Lettere, segnatamente Galati, 1-2 Corinti, Filippesi, Romani*. Hanno il pregio di far conoscere Paolo secondo Paolo, dalla sua propria bocca, d'altra parte sono testi frammentati, dipendenti da occasioni concrete e precise e perciò non completi. Dicono più l'anima di Paolo che un quadro biografico preciso.
- La seconda fonte sono *gli Atti degli Apostoli*, di taglio storico biografico, ad opera di Luca, autore del terzo vangelo, che ha avuto la possibilità di essere stato compagno di Paolo nella sua missione. Ha il pregio di dare un quadro globale della sua vita, con una ricchezza di dati precisi, dentro per altro una finalità non strettamente biografica, ma teologica: mostrare come il Vangelo di Gesù dopo la Pasqua continua la sua corsa fino ai confini del mondo (cfr Atti 1,8) ad opera degli Apostoli.

2. Il quadro biografico

Normalmente si riconoscono quattro fasi:

- preparazione (da Tarso a Damasco, appartenenza a tre culture: ebraica, greca, romana)

- conversione,
- missione,
- conclusione della vita.

CRONOLOGIA COMPARATA DELLA VITA E ATTIVITÀ DI PAOLO⁹¹

Date	Avvenimenti paolini	Scritti del N. T.	Lettere	Storia contemporanea
5-10 d.C.	Nascita di Paolo a Tarso	At 7,58		Impero di Augusto (27 a.C. - 14 d.C.)
19-20	A Gerusalemme studia alla scuola di Gamaliele	At 22,3; 5,34-39 5,34-39		Impero di Tiberio 4-37
34-35	Esperienza di Damasco	At 9,1-19; 22,4-24;26,9-18 Gal 1,11-17		
36-37	Incontro con Pietro a Gerusalemme Residenza in Antiochia (Siria)	At 9,26-28 At 11,25-30	Gal 1,18	Impero di Caligola 37-41
46	1° Viaggio missionario Cipro - Galazia	At 13,1-14,28		Impero di Claudio 41-54
49-50	Assemblea di Gerusalemme Residenza in Antiochia	At 15,1-35; Gal 2,1-10 Gal 2,11-14		Editto di Claudio contro i Giudei abitanti in Roma
50-52	2° Viaggio missionario Asia Minore- Macedonia- Acaia Filippi Tessalonica Corinto	At 15,36-18,22 At 16,11 At 17,1 At 18,1	 1 Tessalonicesi	L.G.A. Gallione Proconsole a Corinto
53	3° Viaggio missionario in Galazia Asia-Efeso Acaia - Corinto Macedonia -Filippi	At 18,23-21,17 At 19,1 At 20,2 At 20,5-6.15-17	 1 Corinti Filippesi Filemone 2 Corinti Galati 2 Corinti Galati Romani	Antonio Felice governatore della Giudea Impero di Nerone 54-68
58-60	Arresto a Gerusalemme Cesarea-prigionia	At 22-23 At 25-26		Porcio Festo governatore della Giudea
60	Viaggio verso Roma Naufragio presso Malta Arrivo in Italia	At 27-28		
61-63 (64)	Arrivo in Italia prigionia romana martirio	At 28,17-31 2Tm 4,6-8		Vespasiano Imperatore Caduta di Gerusalemme (anni 70)
80	Lettere della tradizione paolina		2Tess Colossesi Efesini 1 Timoteo 2 Timoteo Tito	

⁹¹ R. FABRIS, *Paolo. L'apostolo delle genti*, Paoline, Milano 1997, 467.

DOCUMENTAZIONE

La conversione di Paolo

(Atti degli Apostoli 9,1-19)

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

La formazione giovanile di Paolo

(Testo da Murphy O' Connor, J., *Paolo. Un uomo inquieto, un apostolo insuperabile*, San Paolo,

Cinisello B. (Milano) 2007, 18-19.

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Conosci (conoscete) Paolo? Cosa hai letto di lui? L'hai trovato difficile? Cosa ricordi di lui?
- Fai una fatica che ti(vi) sarà vantaggiosa: leggi Atti a partire dal c. 9 fino al 28 e – con l'aiuto delle note della Bibbia – fatti un quadro globale della sua vita.
- Confronta i diversi punti in cui Paolo tratta della sua conversione: Atti cc. 9,22,26; Gal 1,11-16; Fil 3,12; 1Cor 15,8. Notare i punti comuni e differenti. Mettere a fuoco il messaggio dei testi.

2. LE LETTERE DI PAOLO: DIARIO DI UN'ANIMA

Quali sono, quando e come sono state scritte, stile, indicazioni per la lettura.

OBIETTIVO

- * La conoscenza di Paolo è strettamente dipendente dalle lettere che inviava alle sue comunità: apprenderne l'origine, il contenuto, il modo di scrivere... diventa passaggio obbligato.
- * Questo porta ad esplorare più in dettaglio questi testi, coglierne i tratti caratteristici, rivelatori della sua personalità e dunque delineare i criteri di una buona lettura e interpretazione.

SVOLGIMENTO

Le lettere sono soltanto un frammento della missione di Paolo, ma attraverso di esse possiamo intravedere il suo io profondo, il suo genio, in una parola il suo 'cuore'.

1. QUANTE E QUALI SONO LE LETTERE DI PAOLO?
2. A CHI, PERCHÉ, COSA PAOLO HA SCRITTO?
3. QUANDO PAOLO HA SCRITTO LE LETTERE

Quadro Storico Geografico alla luce di Atti degli Apostoli:
(date approssimative, variano secondo gli esegeti)

VIAGGI (Atti cc.15-28)	LUOGHI EVANGELIZZATI	LETTERE
II VIAGGIO (Atti 15,36-18,22) anni 49-52	Galazia, Troade, Filippi, Tessalonica, Atene e Corinto, ove sosta circa 2 anni (con Silvano a Timoteo)	<i>La Prima Lettera ai Tessalonicesi</i> scritta da Corinto (51-52 d.C.)
III VIAGGIO (At 18,23-20,28) anni 53-58	da Antiochia, Paolo si dirige di nuovo nella Galazia; poi sosta per tre anni a Efeso e infine rivisita Corinto;	da Efeso: <i>Galati</i> ; <i>1-2 Corinzi Filippesi</i> , <i>Filemone</i> (53-58); da Corinto: <i>Romani</i> (58). Dove?: <i>Efesini</i> , <i>Colossesi</i> , <i>2Tessalonicesi</i> (anni 65-70?)
IV VIAGGIO (Atti cc. 21-28) anni 58-63	Viaggio di Paolo a Roma. Termine di Atti. Paolo Prigioniero a Roma.	<i>1-2 Timoteo e Tito</i> (dopo la prigionia romana 64-67; oppure 70-90 da parte di discepoli)

4. COME PAOLO HA SCRITTO LE SUE LETTERE?
5. LO STILE DI PAOLO, SPECCHIO DELL'ANIMA
6. UNA VISIONE GENERALE DELLE LETTERE
 - Le prime lettere: 1 e 2 Tessalonicesi
 - Le quattro grandi lettere: Galati, 1 e 2 Corinzi, Romani
 - Le quattro lettere della prigionia: Filippesi, Filemone, Colossesi, Efesini
 - Le tre Lettere Pastorali a Timoteo e a Tito
 - La lettera agli Ebrei

DOCUMENTAZIONE

Si propone un testo dove Paolo stesso presenta uno spezzone della sua vita: 2 Corinti, 11,21-12,10

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

Testo da : Penna R, *Paolo di Tarso. Un cristianesimo possibile*, Ed Paoline, Cinisello B. (Milano) 1992, 59.

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Dopo la lettura di questa scheda, prendi (prendete) in mano la Bibbia e va (andate) a cercare le tante citazioni date: comincerai così a farti il gusto di Paolo.
- Leggi (leggete) tutte le parti iniziali delle lettere (il prologo) e osserva gli elementi comuni e diversi.
- Osserva (osservate) il mondo di immagini di Paolo: sport (1Cor 8,24-27; Fil 3,12-14; 2Tim 4,7s); mare (Ef 4,14); agricoltura (1Cor 3,6-8); edilizia (1Cor 3,10-17; Rom 15,20; Ef 2,20-22).

- Per capire bene Paolo occorre mettervi un’attenzione particolare.
Lo diceva già l’autore di 2Piet 3,16.

3. IL PENSIERO DI PAOLO: la visione teologica di Paolo nelle grandi linee

OBIETTIVO

- * Paolo aveva certamente un pensiero da comunicare e, conoscendo la sua vita, deve essere stato forte ed audace. Miriamo a renderci conto dei tratti fondamentali di questo pensiero. Miriamo pure verificare che cosa conosciamo noi delle sue idee...
- * Riconosciamo che è sempre stato arduo capire Paolo fino in fondo. La sua parola ha suscitato vivaci discussioni. Purtroppo la sua parola, non ben capita, talvolta ha diviso la Chiesa (si pensi a Lutero). Intendiamo rendercene conto, per capire perché Paolo sia una fonte ineguagliata della fede comune.

SVOLGIMENTO

Il messaggio paolino non è riconducibile ad un trattato di verità bene disposte come un manuale scolastico. Si possono comunque trovare certi punti irrinunciabili e costanti: i *grandi nuclei della teologia di Paolo* che vengono proposti su due colonne: contenuto paolino, da un lato, e commento esistenziale attualizzante, dall’altro.

I. I GRANDI NUCLEI DEL PENSIERO DI PAOLO

1. «Quando venne la pienezza del tempo, Dio mandò suo figlio» (Gal 4,4)
2. «Cristo nostra pasqua è stato immolato» (1 Cor 5,7)
3. «Giustificati gratuitamente per la sua grazia» (Rm 3,24)
4. «Lo Spirito di Dio abita in voi» (Rm 8,9)
5. «Ora voi siete corpo di Cristo» (1 Cor 12,2)
6. «Vi esorto a comportarvi in maniera degna della vocazione che avete ricevuto» (Ef 4,1)

II. LE QUATTRO GRANDI TAPPE NEL PENSIERO DI PAOLO (secondo l’autore, Ph. Gruson)

1. «La speranza del Regno»: 1 e 2 Tess; 1 Cor 15
2. «Salvati per la fede in Gesù Cristo»: 1-2 Cor; Gal; Rm
3. «Gesù Cristo, figlio di Dio, salvatore del mondo»: Fil; Col; Ef; Filem.
4. «Custodire il deposito della fede»: Lettere «pastorali»: Tt; 1-2 Tm. Dopo la morte di Paolo.

DOCUMENTAZIONE

Espressioni che toccano punti centrali del pensiero paolino

(Rom 1,16s; Rom 5,1-11; Rom 12,1; Fil 1,8-11; 1 Cor 1,4-9; Gal 1,1-5; Ef 1,3-6).

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

Il nucleo "ermeneutico" del pensiero di Paolo

(da Fabris R.-Romanello S, *Introduzione alla lettura di Paolo*, Borla, Roma 2006, 181).

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Prendi (prendete) una Lettera, come Galati, Filippesi o la 1 Tessalonicesi e registra i titoli con cui viene nominato Gesù.
- Nella I Corinti osserva (osservate) come Paolo risolve i problemi di una comunità alla luce della fede (cfr 1Cor cc. 5-10).
- Leggi (leggete) il capitolo 8 della Lettera ai Romani e, con l'aiuto delle note della Bibbia di Gerusalemme, osserva come Paolo concepisce la vita cristiana, quale rapporto vede tra il credente e il Padre, Cristo e lo Spirito.
- Ricerca (ricercate) in 1 e 2 Tess, Rom 8, 1Cor 15 come Paolo intende la vita futura.

4. PAOLO E GESÙ: perché così simili, perché così diversi

OBIETTIVO

L'obiettivo di questa scheda parte da una constatazione: generalmente, quando leggiamo i Vangeli, ci troviamo come a casa nostra. Argomenti come quelli delle parabole e del Regno dei cieli, racconti come quelli dei miracoli o dell'infanzia di Gesù o della sua passione, discorsi come quello della Montagna ci sono familiari. Leggiamo le lettere paoline e ci sembra di camminare su un altro pianeta: non solo per il linguaggio, ma anche perché non incontriamo facilmente il Gesù dei Vangeli. È fondata questa impressione? Donde deriva? Ne hanno già trattato gli studiosi? È vero che qualcuno pone alla base del Cristianesimo non Gesù ma Paolo? Obiettivo della scheda è rispondere a queste domande.

SVOLGIMENTO

1. IL GESÙ DI PAOLO E IL GESÙ DEI VANGELI
2. UN PROBLEMA CHE CHIEDE ATTENZIONE A PIÙ ELEMENTI
3. ALLUSIONI ESPLICITE E IMPLICITE AI VANGELI
4. IL CAMBIO DI PROSPETTIVA E LE SUE CONSEGUENZE

DOCUMENTAZIONE

Testimonianze che dicono come Paolo getti uno sguardo prima di Pasqua

(Rom 1, 1-7; Gal 4,4-6; 1 Cor 11,23ss).

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

Testo da Giavini G., *Gesù e Paolo. Quale rapporto*, in Ufficio Catechistico Nazionale...In cammino con san Paolo, 123-124.

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTI

- Facendo un confronto di Paolo con i Vangeli, cosa vedi (vedete) di comune e cosa di diverso?
- Si leggano i testi delle citazioni poste nella scheda
- Si può parlare di Gesù come Signore risorto dai morti, senza parlare di Cristo crocifisso, morto e sepolto? E viceversa, perché è necessario andare oltre la morte e annunciare la risurrezione? Che rapporto c'è tra Gesù prima di Pasqua e Gesù dopo Pasqua?

5. LO STILE DI VITA DI PAOLO: missionario e pastore

OBIETTIVO

- * Quando si leggono gli scritti di una persona importante – nel nostro caso Paolo –, ognuno tende a farsi un'immagine di essa. È doveroso confrontarsi con i testi così come ce la propongono veramente: è l'obiettivo globale di questa scheda.
- * Più specificamente si vuole fissare i tratti salienti della sua personalità e della sua missione, rileggendo alcune pagine del suo ricco epistolario.

SVOLGIMENTO

I. TRATTI CARATTERISTICI DELLA MISSIONE DI PAOLO

- a. Antiochia, punto di riferimento
- b. Strategia pastorale: grandi città, piccole comunità
- c. Prima ai «figli di Israele», poi ai pagani
- d. Missione come comunione
- e. Paolo fece tutto da solo?
- f. Il segreto di Paolo missionario

II. PAOLO COME PASTORE

- a. Le due qualità pastorali di Paolo: testimone e apostolo
- b. Paolo all'"esterno"
- c. Paolo e i «suoi» all'interno delle sue comunità

DOCUMENTAZIONE

Testi che mettono in risalto la personalità missionaria e pastorale di Paolo.

(Atti 20, 17-38; Romani 16,1-16; 1 Corinzi 16,10-20)

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

Testo da Fabris R.-Romanello S., *Introduzione alla lettura di Paolo*, 99-100.

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Quali sono i tratti maggiori della vocazione missionaria di Paolo?
- ... e quali quelli di lui come pastore?
- Si possono stabilire confronti tra la condotta di Gesù e quella di Paolo?
- Vi sono nella storia della Chiesa persone che rispecchiano la figura di Paolo?

6. PAOLO VISTO DENTRO: il mondo interiore di Paolo

OBIETTIVO

Paolo non cessa di stupire per la singolarità della sua personalità. Vi è una componente religiosa mistica ma insieme umana, che si cerca oggi di analizzare da parte di studiosi sul versante della psicologia del profondo. Ecco i due obiettivi di questa scheda:

- riconoscere l'interiorità cristiana di Paolo ossia il suo rapporto con Gesù Cristo;
- inquadrare per quanto è possibile la sua personalità sul versante psicologico.

SVOLGIMENTO

I. PAOLO COME CRISTIANO

II. PAOLO COME UOMO

- a. Il comportamento di Paolo sul piano sociale
- b. Emergenze psicologiche

- * Quando Paolo rimprovera, elogia, usa sarcasmo ed umorismo
- * Gioia come sentimento vissuto e come ideale da raggiungere
- * Il sentimento della tristezza; ansia e consolazione
- * Litigi e intransigenza tra verità e carità
- * Il linguaggio del cuore

DOCUMENTAZIONE

1 Corinti 13 "Inno alla carità"; Filippesi 4, 4-9

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

- Catechesi di Benedetto XVI del 22 ottobre 2008
- Testo da Cirignano G-Montuschi F., *La personalità di Paolo*, 216-217.

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Leggi (leggete) nella Bibbia le citazioni proposte a riguardo dell'interiorità cristiana di Paolo.
- Si leggano pure le citazioni riguardanti il suo mondo umano.
- Si faccia un dialogo sul concetto di personalità. Cosa si intende nel discorso comune? Cosa vi apporta la figura di Paolo?

7. PAOLO DOPO PAOLO: la storia degli effetti.

Paolo nella storia del pensiero cristiano, nella cultura, nella tradizione popolare

OBIETTIVO

Di fronte alla figura e al messaggio di Paolo si danno due reazioni antitetiche. Da una parte c'è chi lo ammira fino all'esaltazione e dall'altra c'è chi lo rigetta fino alla denigrazione. Al seguito di Gesù, Paolo dopo di sé ha generato una storia di consenso, non senza dissensi. Ha nutrito la fede, ha fatto cultura. Pertanto viene proposto un *duplice obiettivo* adeguato all'Irc nella scuola:

- riconoscere l'"eredità" di Paolo nella sua globalità
- fissare segni maggiori della 'storia degli effetti' prodotti da Paolo lungo i secoli.

SVOLGIMENTO

I. LA GRANDE EREDITÀ DI PAOLO

- a. Paolo, creatore del pensare e del dire la fede
- b. Motivi che stanno particolarmente a cuore a Paolo
 - annuncio della misericordia gratuita (giustizia) di Dio a tutti i peccatori, e tali siamo tutti;
 - nella Pasqua di Cristo avviene il cambio del mondo;
 - al Regno di Dio si perviene senza dover passare attraverso riti di purità e osservanze esteriori;
 - il sommo della legge è l'amore oblativo o carità;
 - il messaggio di Gesù si apre a tutti senza distinzione di razza, religione, cultura, sesso (*Gal 3,28*);
 - la libertà è la vocazione dei cristiani (*Gal 5,13*);
 - vivere in Cristo, secondo il suo Spirito, ecco il dono-obiettivo-compito dell'esistenza cristiana;
 - la salvezza è il problema fondamentale dell'esistenza, affare serio, che vuole lotta e speranza;
 - siamo fatti per crescere continuamente, per arrivare alla statura di Cristo fissata per ciascuno di noi;
 - Israele non è perduto, è atteso.
- c. Paolo è vivo se fa discutere

II. PAOLO NELLA STORIA

- a. Paolinismo ed antipaolinismo
- b. Paolo riscoperto
- c. Paolo nelle università
- d. Paolo nella Riforma protestante
- e. Paolo nella teologia moderna
- f. Paolo e gli ebrei
- g. Paolo nella letteratura e nell'arte

DOCUMENTAZIONE

Testo che riporta il confronto del Vangelo con la cultura greca da parte di Paolo nella sua visita ad Atene: Atti 17, 16-34

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

Paolo nella letteratura e nell'arte

(da Fabris R. Romanello S., *Introduzione alla lettura di Paolo*, 264-265)

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Prova (provate) a ricordare quali segni (chiese, monumenti, pitture, film) si ha di Paolo nell'ambiente in cui vivi. Investigare la loro origine e coglierne il senso.
- Il problema del rapporto tra cristianesimo ed ebraismo ha in Paolo un pensatore originale e primario. Si leggano insieme i cc. 9-11 della lettera ai Romani cercando di sintetizzarne il pensiero.
- Perché Paolo ha avuto una eco così grande della storia?

8. PAOLO ALL'UOMO DI OGGI. Significato dell'anno paolino

OBIETTIVO

Due sono gli obiettivi di questa scheda: esprimere l'attualità che può avere il personaggio singolare di San Paolo per il mondo di oggi; secondo richiamare dal punto di vista culturale il senso dell'Anno Paolino fissato da Benedetto XVI per la Chiesa cattolica dal 2008 al 2009.

SVOLGIMENTO

Si distinguono tre parti: le ragioni per "metterci alla scuola di Paolo", gli elementi che lo rendono attuale, il profilo dell'Anno Paolino.

1. PAOLO COME MAESTRO
2. QUALITÀ CHE RENDONO PAOLO ATTUALE PER L'UOMO DI OGGI
 - a. Paolo propone la dimensione 'teologale' della vita cristiana
 - b. Paolo propone la dimensione 'relazionale' della vita cristiana
 - c. Paolo propone la libertà e la maturità cristiana come pilastri dell'esistenza credente
 - d. Paolo pone l'annuncio e la trasmissione del Vangelo come dinamica specifica dell'essere cristiano
 - e. Paolo mette avanti il dialogo interreligioso e l'unità dei cristiani
3. UN MODO DI PENSARE A PAOLO: L'ANNO PAOLINO
 - a. L' Anno Paolino
 - b. Le parole di Benedetto XVI
 - c. Primo obiettivo: conoscere Paolo, maestro della Parola nella comunità cristiana
 - d. Manifestazioni e celebrazioni

DOCUMENTAZIONE

Si Propongono le parole di Paolo ai cristiani di Filippi, come conferma delle qualità messe in risalto qui sopra, e come ultimo ricordo del pensiero, dello stile, del cuore di Paolo: Filippesi 1,32-,11

STIMOLI PER UNA RIFLESSIONE

Le lettere di Paolo e i cristiani d'oggi

(da Fabris R.-Romanello S, *Introduzione alla lettura di Paolo*, 266-267)

TRACCIA PER UN APPROFONDIMENTO

- Dopo questo cammino con Paolo, cosa ti (vi) colpisce di più?
- Provare a tradurre qualche aspetto della persona e messaggio di Paolo per le persone (problemi, attese, desideri) del nostro tempo.
- Provare a pensare quale partecipazione si può realizzare all'Anno Paolino nella prospettiva culturale della scuola.

B. Secondo livello

* Il secondo livello attinge il mondo di Paolo concentrandosi su punti particolarmente rilevanti per la conoscenza del cristianesimo.

* A questo scopo i temi sono enunciati in modo che appaia il collegamento tra Paolo e la sua rilevanza culturale, profilando quindi un percorso didattico interculturale.

* Apriamo con un quadro unitario globale sulla figura di Paolo.

* Sono poi proposti quattro temi in termini concisi ma sufficientemente comprensibili e attuabili.

Nulla toglie che il docente ne proponga degli altri.

* Per una comprensione più immediata, i contenuti da trattare sono svolti su due colonne: la prima esterna esprime il nucleo tematico generale; nella seconda sono indicati testi paolini che permettono di svolgere il nucleo proposto.

* Tocca al docente sviluppare i singoli temi, creandosi un itinerario didattico, avvalendosi chiaramente del testo biblico. Sono utili gli elementi posti nelle schede per il primo livello. È assai utile avvalersi di qualche esperto sull'argomento, tra gli autori citati in bibliografia.

* Questo itinerario vale soprattutto per l'Irc nella scuola Secondaria superiore.

I. UN QUADRO GENERALE SULLA FIGURA DI PAOLO

PAOLO DI TARSO: " IL PRIMO DOPO L'UNICO"

Lo ha chiamato così uno studioso protestante A. Deissmann, negli

anni' 20, fissando in maniera originale la posizione di Paolo nella storia delle origini cristiane. Vogliamo partire da questa qualifica paradossale, anzitutto indicando quali sono i problemi che la figura di Paolo suscita oggi (I), per poi considerare le tre coordinate che attestano la sua identità: vita, opere e messaggio (II,III,IV,V), accennando alla storia degli effetti da lui provocata in questi venti secoli (VI) e concludendo con piste didattiche per l'Irc (VII).

A. *LE GRANDI DOMANDE*

- * La vita
- * La relazione di Paolo con Gesù
- * Il pensiero
- * Pratica frequentazione che si ha di Paolo nelle comunità parrocchiali e nell'Irc a scuola.

B. *“UN UOMO INQUIETO, UN APOSTOLO INSUPERABILE”: L'AVVENTURA DI UNA VITA*

1. UNA CARELLATA

- 1.1 Preparazione al grande incontro con il Cristo
- 1.2 L' avvenimento sulla via di Damasco: “Sono stato afferrato da Cristo”(Fil 3,12)
- 1.3 Sulle vie del mondo (iniziazione; esplosione missionaria; arresto; ultimo lavoro; martirio)

2. QUALCHE RILIEVO SULLA PERSONALITÀ DI PAOLO

- 2.1 Centro dinamico
- 2.2 Due paradossi
- 2.3 Qualità umane emergenti

C. *ATTIVITÀ LETTERARIA: LE 13 LETTERE*

1. Paolo scrisse molte lettere
2. Lo stile dell'epistola antica
3. Un profilo delle singole lettere (secondo l'ordine di apparizione)

LETTERA	TEMA	PASSI SIGNIFICATIVI
TESSALONICESI (50/51 d.C. cfr Atti 17,1-18,17)	CRISTO NOSTRA SPERANZA	* Il cuore di Paolo 1Ts 2,1-12;2Ts 2,17-20 * La vita oltre la morte 1Ts 4,13-18;5,1-11; 2Ts 2,1-17
1CORINTI (53 d.C.-cfr Atti 18,1-17;20,2-3)	CRISTO NOSTRA SAPIENZA	*La centralità del Crocifisso: 1,18-3,4 * “Noi siamo Corpo di Cristo”: 6,12-20 * Fare Eucaristia: 11,17-34 * L'inno della carità: 13 * Risurrezione dei morti:15,1-28
2 CORINTI (53 d. C.)	CRISTO POTENZA NELLA NOSTRA FRAGILITÀ	* Il cuore di Paolo: 6,11-7,4 * Aiuto ai poveri: la colletta: 8-9 * Autobiografia di Paolo: 10-13
GALATI (53 d.C.)	CRISTO CROFICISSO NOSTRA LIBERAZIONE	*Tratti autobiografici: 1-2 * “Figli di Dio, Abbà Padre”:4, 1-7 * La vita del cristiano: 5,13-26
ROMANI (53ss. d. C.)	CRISTO PASQUALE NOSTRA SALVEZZA	* Il grande progetto del Padre: 1,18-4,25 * La situazione nuova del cristiano: 5-8 * La sorte di Israele e' un mistero: 9-11 * La vita è una liturgia della carità: 12-14
FILIPPESI (53 ss d.C.)	CRISTO NOSTRA GIOIA	* Notizie autobiografiche: 1,1-26 * L'inno a Gesù Kurios : 2,6-11 * Uno stile di vita gioioso: 4,1-9
FILEMONE	CRISTO NOSTRA FRATERNITÀ LIBERATRICE	* “ Non più schiavo, ma fratello...”: vv.15-16
COLOSSESI (80 d.C.)	CRISTO CAPO DELL'UNIVERSO	* Il primato di Cristo:1,13-20;2,9-15 * Il cristiano 'uomo nuovo' 3,5-17;4,2-6 * Doveri familiari: 3,18-4,1
EFESINI (80 d.C.)	CRISTO CAPO DELLA CHIESA	* Il grande 'mistero'(piano) di Dio:1,1-14 * Cristo capo della Chiesa: 1,15-2,22 * La 'tavola domestica': 5,21-6,9
1-2TIMOTEO; TITO (80 d. C.)	CRISTO NOSTRA PASTORE	*Profilo ideale del pastore: 1Tim 1,18-20; Tito 3,8-11;2Tim 1,6-18 * La Bibbia è ispirata: 2Tim 3,14-16 * Ultime ore di Paolo: 2Tim 4,6-18

4. Tratti caratteristici delle sue lettere

D. PUNTI CENTRALI DEL PENSIERO DI PAOLO

1. Fin dalle origini
2. La salvezza inizia oggi
3. Il cristiano è membro di una comunità, la Chiesa

E. DOVE STA IL VALORE DI PAOLO

F. STORIA DEGLI EFFETTI

1. A livello di pensiero.
2. A livello di arte e di letteratura.

G. PISTE DIDATTICHE

1. Anche nei testi di Irc S. Paolo resta tutto sommato marginale. I nuovi (provvisori) OSA ne fanno un cenno soltanto nella scuola Secondaria di primo grado.
2. *Per quali ragioni*, in che ottica, per quali obiettivi affrontare Paolo, specie nella Secondaria di II grado?
 - Per una conoscenza compiuta delle origini cristiane;
 - per la comprensione originale di Gesù che Paolo offre;
 - per la possibilità di riconoscere modi di pensare ed orientamenti di vita che stanno alla base della religione cristiana, sia in dogmatica, che in spiritualità, nell'azione pastorale e come testimonianza missionaria;
 - per la forte incidenza nella comprensione della riforma protestante e dunque del dialogo ecumenico; analogamente, per quanto riguarda il rapporto cristiani ed ebrei.
3. L'attuazione concreta ha certe strade da percorrere:
 - a. La prima strada è *la lettura di testi* riguardanti Paolo.
 - *In partenza*
 - *Testi autobiografici*
 - *Anche testi dottrinali?*
 - b. Una seconda strada è rappresentata dal citato sussidio "San Paolo. Il quinto evangelista" del progetto Bibbia Educational (v. www.bibbiaeducational.it). Si compone del film "Paolo" in CD-Rom e poi ancora, in un altro CD-Rom, un vastissimo materiale per un confronto interreligioso (Paolo e le altre religioni) ed interculturale (Paolo e le altre culture).
 - c. Un terzo percorso può venire *dall'Anno Paolino*, che la Chiesa cattolica propone da giugno 2008 a giugno 2009 per ricordare i duemila anni della nascita di Paolo. Vi è la possibilità di diverse mostre e manifestazioni nel territorio, ma anche di impostare una ricerca su San Paolo e la sua eredità da parte degli alunni: letture bibliche, libri culturali, chiese e cose artistiche dedicate a San Paolo... Il libro di Pasolini su Paolo si presta ad un impianto teatrale nell'ambito della scuola.

II. TEMI SPECIFICI

TEMA	TRACCIA
Sono indicati quattro nuclei tematici ritenuti di particolare rilievo nel mondo di Paolo e di attinenza all'Irc della scuola	Seguendo le piste indicate ricavare come Paolo ha realizzato la missione, le difficoltà incontrate, le strategie adoperate
UNA CONOSCENZA FONDAMENTALE DELLE ORIGINI CRISTIANE	<ul style="list-style-type: none"> * I viaggi missionari di Paolo (Atti 13-14;16,1-18,22) * Il concilio di Gerusalemme (Atti 15, 1-35; Gal 2, 1-14) * Così nasce una chiesa: la comunità di Corinto (Atti 18, 1-18; 1-2 Corinti) * Uno stile missionario originale (Atti 20,17-38)
LA COMPrensIONE DI GESU NELLA TESTIMONIANZA DI PAOLO	<ul style="list-style-type: none"> * La 'conversione/vocazione di Damasco' (Atti 9) * Tratti autobiografici del rapporto Gesù-Paolo (Galati, Filippesi, 1Corinti, 2Corinti) * Il Gesù dei Sinottici e il Gesù di Paolo
LA POSSIBILITÀ DI RICONOSCERE IN PAOLO MODI DI PENSARE ED ORIENTAMENTI DI VITA CHE STANNO ALLA BASE DELLA RELIGIONE CRISTIANA, SIA IN DOGMATICA, CHE IN SPIRITUALITÀ, NELL' AZIONE PASTORALE E COME TESTIMONIANZA MISSIONARIA	<ul style="list-style-type: none"> * La visione organica della fede cristiana nella Lettera ai Romani : uno sguardo globale * Paolo nel crogiolo della culture: come dire il Vangelo nel mondo greco-romano (Atti 17,16-34; cfr Fil 4,8-9) * Temi caldi: la libertà cristiana (Gal 5); la carità e il suo primato (1Cor 13); il discorso della croce (1Cor 1,17-31); il futuro assoluto (1Cor 15) * La relazione educativa-generativa di Paolo (1Cor 4,14-15; 1Tess2,1-8; 2Cor 6, 11-1;7, 2-16; 8, 1-15; Fil 1,2-11; 4,1; Efes 6,1-4)
LA FORTE INCIDENZA NELLA COMPrensIONE DELLA RIFORMA PROTESTANTE E DUNQUE DEL DIALOGO ECUMENICO; ANALOGAMENTE, PER QUANTO RIGUARDA IL RAPPORTO CRISTIANI ED EBREI	<ul style="list-style-type: none"> * Il concetto di giustizia per la fede e non per le opere della legge (Rom 4; 7; Gal 3-5) * Paolo nel pensiero della Riforma: da Lutero. K. Barth, nel documento sulla "Giustificazione per la fede "nel dialogo cattolico-luterano * Paolo e il mondo ebraico(Rom 9-11). Paolo nella comprensione ebraica e le attuali questioni

III. AFFERMAZIONI SIGNIFICATIVE

(spunti di riflessione e ricerca)

A. Schweitzer; A. Deissman; G.F. Ravasi; Fabris R.-Romanello S.; E. Renan; Penna R.; Fabris R.; Seneca (carteggio tra lui e Paolo, testo apocrifo del secolo IV); Pier Paolo Pasolini (una sceneggiatura su "San Paolo").

IV. BIBLIOGRAFIA (scelta)...

Si consiglia:

FABRIS R.– ROMANELLO S., *Introduzione alla lettura di Paolo*, Borla, Roma 2006 (con indicazioni didattiche 'laboratori').

Altre pubblicazioni:

BARBAGLIO G., *Paolo di Tarso e le origini cristiane*, Cittadella, Assisi, 2002, 3 ed; *Il pensare dell'apostolo Paolo*, EDB, Bologna, 2004; *Gesù di Nazaret e Paolo di Tarso. Confronto storico*, EDB, Bologna 2006 (impostazione scientifica).

DUNN J.D., *La teologia dell'apostolo Paolo*, Paideia, Brescia 1999 (livello scientifico).

FABRIS R., *Paolo. L'apostolo delle genti*, Paoline, Milano 1997.

LEONARDI G., *Paolo apostolo il cammino del dialogo e della libertà cristiana*. LDC 2009.

MURPHY-O'CONNOR J., *Paolo. Un uomo inquieto, un apostolo insuperabile*, San Paolo, Cinisello 2007; Idem, *Gesù e Paolo. Vite parallele*, San Paolo, Cinisello B.(Milano) 2008.

PENNA R., *Paolo di Tarso. Un cristianesimo possibile*, Cinisello B.(Milano) 1993.

Per una informazione rapida e precisa:

AA.VV., *Dizionario di Paolo e delle sue lettere*, San Paolo, Cinisello B.(Milano) 1999.

Per un commentario alle lettere:

MAGGIONI B. – MANZI F. (a cura di), *Lettere di Paolo*, Cittadella Editrice, Asissi 2005.

3.

Legge n. 169 del 30.10.2008 [in G.U. n. 256 del 31.10.2008]

Prof. SERGIO CICALTELLI - Dirigente scolastico attualmente in servizio presso il MIUR - Presentazione a cura di Mons. Giosuè Tosoni

Il decreto Gelmini è legge. Quali effetti sull'Irc

Con la votazione in Senato del 29 ottobre scorso il DL 137, meglio noto come decreto Gelmini, è stato convertito nella legge 169 del 30-10-2008. Il 31 ottobre la legge è apparsa sulla Gazzetta Ufficiale ed è quindi è efficace a tutti gli effetti.

Come si sa, il decreto è stato convertito in legge alla vigilia del grande sciopero della scuola del 30 ottobre. Il governo sembra abbastanza insensibile alla protesta della piazza (che peraltro era rivolta soprattutto ai tagli già decisi in estate con la legge 133), ma rimangono le riserve sulla effettiva urgenza di misure per le quali una legiferazione ordinaria sarebbe stata più opportuna, quanto meno per verificare l'effettivo impatto delle novità e prepararne l'introduzione.

Non siamo in presenza di quella che alcuni hanno voluto chiamare la "riforma Gelmini". Si tratta solo di ritocchi che andranno a incidere su un ordinamento per molti aspetti ancora legato alla riforma Moratti, che probabilmente sarà ripresa e aggiornata in vista di una attuazione che la renda compatibile con le sopravvivenze degli interventi del ministro Fioroni. Per ora il ministro Gelmini ha dichiarato che intende confermare la scadenza del 1 settembre 2009 per l'entrata in vigore della riforma in tutti gli ordini e gradi di scuola, e questo vuol dire che tra breve dovrebbero uscire i decreti relativi al secondo ciclo, che andrà a configurarsi secondo una tripla articolazione: licei, istituti tecnici e professionali, istruzione e formazione professionale. Se i decreti non usciranno entro dicembre non sarà possibile assicurare la necessaria informazione alle famiglie per le iscrizioni fissate alla fine di gennaio (sempre che la scadenza per le iscrizioni non venga prorogata).

Gli interventi del ministro Gelmini sono suddivisi tra la legge 133 (manovra finanziaria triennale) e l'attuale decreto. Nella legge 133, già approvata in estate, sono contenuti soprattutto tagli al personale, riduzioni di spesa sui libri di testo, assolvimento dell'obbligo di istruzione anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Il DL 137 tratta questioni più legate al funzionamento concreto della scuola; nel corso del processo di conversione nella legge 169 ha subito sensibili modifiche e integrazioni, ma l'impianto generale è rimasto invariato. Vediamo in dettaglio i passaggi principali.

Tutte le disposizioni originarie sono state confermate: l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (art. 1), la valutazione del comportamento (art. 2), la valutazione in decimi del profitto nelle scuole del primo ciclo (art. 3), l'introduzione del maestro unico (art. 4), le adozioni dei libri di testo ogni cinque o sei anni, rispettivamente nella scuola primaria e nella secondaria (art. 5), il valore abilitante della laurea in scienze della formazione primaria (art. 6), l'accesso alle scuole di specializzazione in medicina e chirurgia (art. 7). Le principali aggiunte riguardano la riapertura delle graduatorie per alcune categorie di insegnanti (art. 5 bis) ed alcuni finanziamenti per l'edilizia scolastica e la sicurezza (art. 7 bis). Ma ci sono novità significative anche in modifiche e piccole integrazioni che meritano una specifica attenzione.

In materia di valutazione numerica del profitto è stato aggiunto un giudizio analitico ai voti decimali, per evitare di ridurre tutta l'operazione valutativa a un fatto di mera contabilità. La promozione alla classe successiva potrà essere negata solo con decisione unanime degli insegnanti nella scuola primaria e con decisione a maggioranza nella secondaria di I grado.

L'aspetto più rilevante per l'Irc è la scomparsa della frase che nel testo iniziale del DL 137 abrogava tutte le norme in contrasto con le nuove disposizioni (e che faceva sperare nel superamento del divieto di voto anche per l'Irc). Con questa modifica acquista maggior forza il regolamento che dovrà coordinare tutte le norme vigenti in materia di valutazione e stabilire eventuali ulteriori modalità applicative della nuova impostazione. Il problema principale è la tempistica di questo regolamento, dato che i voti numerici dovranno essere assegnati nel corso degli scrutini che, nelle scuole che adottano il trimestre, potrebbero svolgersi già nel prossimo mese di dicembre. Al momento non ci sono notizie certe sull'uscita del regolamento e sul suo contenuto. Vedremo se arriverà in tempo e se conterrà istruzioni sulla valutazione dell'Irc.

La situazione è estremamente confusa e molte scuole hanno adottato con solerzia i voti anche per l'Irc mentre altre sono rimaste ancorate ai vecchi giudizi. L'unica cosa certa, per ora, è che la norma riguarda solo la valutazione esterna, quella decisa in sede di scrutinio, e non quella relativa alle singole prove cui sono sottoposti gli alunni nel corso dell'anno: per queste verifiche è sempre possibile usare qualsiasi modalità valutativa, numerica o verbale, purché dichiarata e comprensibile. D'altra parte, l'uso del voto o del giudizio è solo una modalità comunicativa che non dovrebbe incidere, in teoria, sulla natura della valutazione. È ovvio che un voto numerico anche per l'Irc sarebbe motivo di minore discriminazione (fino ad oggi non avvertita nelle scuole del primo ciclo perché si adottava il giudizio in tutte le materie), ma va anche ricordato che

“fare media” è più un fatto di immagine che di sostanza. L'alunno viene promosso non sulla base della media dei voti ma della decisione espressa dal consiglio di classe, di cui fa parte con voto deliberante anche l'Idr. Il nodo fondamentale è perciò l'applicazione del controverso comma della revisione dell'Intesa del 1990, in cui si dice che il voto dell'Idr in sede di scrutinio finale, se determinante, diviene un giudizio iscritto a verbale. Sulla controversa interpretazione di questo passo la giurisprudenza amministrativa si è ormai espressa più volte e risulta esistere una sola sentenza contraria del Tar Piemonte, contro una decina favorevoli di altri Tar. Lo stesso Ministero, con una nota del 24-10-2005, prot. 9830, ha dichiarato che «il voto del docente di religione, quando è determinante, diventa giudizio motivato, ma ad avviso della scrivente [D.G. Ordinanze], non perde la rilevanza del voto». Si spera che si possa superare al più presto il limite nella comunicazione della valutazione, ma l'efficacia dell'Irc ai fini della carriera scolastica dell'alunno sembra essere assicurata.

Il maestro unico nella scuola primaria, quantunque il testo di legge continui a chiamarlo così, si è rivelato strada facendo un insegnante “prevalente”, dato che dovrà quasi inevitabilmente coesistere con l'insegnante di inglese e di religione. Solo nei sempre più rari casi di insegnante di classe disponibile e idoneo all'Irc (e abilitato anche per l'inglese) si potrà parlare di vero e proprio maestro unico.

Stando così le cose, le due ore di programmazione degli insegnanti elementari dovranno ragionevolmente rimanere sia per l'insegnante prevalente sia, a maggior ragione, per gli altri docenti specialisti come l'Idr. Non hanno perciò motivo di sussistere i dubbi avanzati da qualcuno per un orario di servizio senza programmazione e quindi su 12 classi per gli Idr.

Il maestro unico sarà introdotto gradualmente a partire dal prossimo anno scolastico, ma già nel prossimo mese di gennaio i genitori dovranno esprimere le loro preferenze per l'iscrizione in una prima classe primaria a 24 ore, a 27-30 ore o a tempo pieno (40 ore); resta ancora da capire quale libertà ci sarà per la scelta dei genitori o se essa dovrà avvenire entro parametri prestabiliti per consentire il risparmio previsto.

A

Alcune riflessioni conclusive

Don VINCENZO ANNICCHIARICO
Responsabile del Servizio Nazionale IRC



Al termine di questo corso, credo opportuno trarre alcune considerazioni.

Mi sembra che emergano conferme e prospettive per gli insegnanti di religione cattolica formatori dei formatori.

Si è consolidato il convincimento che la formazione è la carta vincente per una sempre migliore qualità dell'insegnamento. Ascoltando alcuni coordinatori dei gruppi

ho avuto la chiara percezione che siamo nella fase in cui non vi è solo la scelta per un costante aggiornamento tematico, ma il momento nazionale è anche il luogo della condivisione di una passione educativa in un orizzonte ampio e nazionale.

Il ruolo ha comportato il rinforzo dello stato giuridico dell'IdR, ma ciò non deve affievolire l'attenzione alla formazione in servizio sia a livello diocesano che regionale. L'insegnante di Religione cattolica non è solo un professionista della scuola, ma è anche un credente, espressione di quella appartenza ecclesiale che dice il suo *humus* culturale e la sua passione educativa. Naturalmente, quando a scuola, dal punto di vista culturale, affronta l'opera di Gesù di Nazareth, lo fa con correttezza ossia secondo il linguaggio della scuola, ma non nasconde che egli crede a quel Gesù di cui parla, senza imporre alcuna scelta in questo senso all'alunno. In quest'ultimo, tale atteggiamento, provoca stima, giacché è evidente con chi ha a che fare, ovvero con un'insegnante rispettoso della sua coscienza, ma nello stesso tempo trasparente circa la propria.

L'IRC aiuta l'alunno a tenere in senso unitario l'orizzonte esistenziale, aiutandolo a realizzarsi come persona nella sua globalità, favorendo la promozione della sua identità in un orizzonte di speranza. Mai più di oggi c'è davvero questa necessità. La relazione docente-studente ha una sua valenza umana tale che trova forte riscontro nella Bibbia; questa costituisce per molti aspetti la radice di quelli che sono i frutti disseminati lungo la storia di cui la Chiesa ne è testimone credibile.

Vi sono aspetti problematici della relazionalità nella scuola, come la marginalità e la devianza, individuare possibili linee di prevenzione e a volte di recupero deve essere un impegno anche da parte dell'IdR. La difficoltà del disagio può portare alla devianza, spesso dovuta al disorientamento e alla mancanza di senso, ciò può

essere arginato maturando sensibilità pedagogiche, competenze relazionali e progettuali sempre più aggiornate.

Bisogna cogliere l'opportunità del contributo dell'IRC al vivere civile in una società multiculturale e multireligiosa. Questo tema emergente, oggetto di confronto nel Paese, ci veda impegnati a favorire obiettivi educativi relativi alla fratellanza tra i popoli e alla ricerca della pace.

Il contesto multimediale, entro cui è immerso l'alunno, ci impone di aggiornarci costantemente non tanto sulle ultimissime tecnologie, mostrando una sorta di rincorsa continua all'ultimo ritrovato, quanto sui risvolti educativi che tale contesto comporta in vista della relazione docente-studente. Detto questo, è altrettanto evidente che bisogna essere aperti a nuovi strumenti e metodologie.

Bisogna tenere sempre alta l'attenzione sugli assi portanti dell'IRC: biblico-teologico, storico-culturale, antropologico, pedagogico-metodologico. Ciò deve costituire la costante su cui poggiano i contenuti dei nostri approfondimenti professionali.

In conclusione mi sembra doveroso rivolgere alcuni ringraziamenti. Anzitutto a coloro che ci hanno accolto in questa bella terra di Calabria, ai Vescovi ed in particolare a S.E. Mons. Salvatore Nunnari e a don Domenico Cicione Strangis. Un grazie sincero al prof. Mauro Morfino per aver curato gli aspetti sprirituali saldamente ancorati alla meditazione biblica, ai relatori che si sono avvicendati.

Un grazie speciale anche al personale della segreteria, Giuseppina, Gianluca, Manuela, Loredana e Sergio, alle due insegnanti Cavicchi e Carnevale, utilizzate presso il nostro Servizio.

Un grazie speciale a Sr Feliciano Moro, mia prima collaboratrice.

Infine, un ringraziamento a tutti i partecipanti a questo corso di aggiornamento.

Seconda parte
**LA PREGHIERA
CHE HA ACCOMPAGNATO IL CORSO**



Lectio: Il modo di amare del discepolo (1 Cor 13)

Prof. MAURO M. MORFINO - Ordinario di Scienze Bibliche presso la Pontificia Facoltà Teologica della Sardegna

L'amore di Dio,
garante dell'umano
che è in noi. La
"via" paolina
1Corinzi 13



Scrivendo ai Galati (*Gal 5,22*), Paolo dice che "il frutto dello Spirito... è *amore*, gioia pace, pazienza, benevolenza, bontà, fedeltà, mitezza, dominio di sé". In pratica il frutto dello Spirito è *uno*: l'amore. Ciò che enumera dopo sono *i segni* dell'amore – "gioia e pace" – *le manifestazioni* di questo amore – "pazienza, bontà, benevolenza" – e infine *le condizioni* della sua nascita e del suo fiorire – "fedeltà, mitezza, dominio di sé" –.

Ma di quale amore si parla? Quali caratteristiche ha questo amore?

In *1Corinzi 13*, quello che chiamiamo l'*Inno alla carità*, abbiamo un'articolazione complessa di queste caratteristiche. L'Apostolo scrive ad una comunità di neofiti ove i suoi membri bramano per sé carismi vistosi, quelli che impressionano e appaiono più "frizzanti", come, per esempio, il dono del parlare in lingue, la *glossolalia* (cf cc. 12-14 della *1Cor*).

Paolo stesso precisa la natura del c. 13, offrendo un'indicazione preziosa per la lettura: è sì un inno ma dove l'Apostolo traccia una *via*. Paolo afferma infatti: "Vi mostro *una via* migliore di tutte!" (12,31b). Paolo parla di una via, di un cammino da farsi, non di una situazione cristallizzata, definitivamente acquisita. È *un amore che si fa!* L'amore è dono dello Spirito e insieme messa in gioco di atteggiamenti umani e relazionali rilevabili.

Il soggetto attivo di tale amore è il *discepolo* del Cristo. Paolo non parla astrattamente, in terza persona o in modo neutro. Sin dalla prima battuta si capisce che l'amore di cui sta parlando è un amore che gli compete in quanto discepolo. È la caratteristica e la prassi irrinunciabile, costitutiva dell'essere cristiani.

In questo soggetto attivo del brano – Paolo/discepolo – emerge subito una caratteristica portante: non vi sono lacerazioni: ama-Dio-e-ama-i-fratelli. Non si tratta di traiettorie diverse, di strati paralleli o giustapposti. È molto interessante l'uso che Paolo fa del

verbo *agapao* e del sostantivo *agape* e di termini equivalenti: si ha sempre la netta impressione che si stia riferendo ad una globalità unitaria, quasi che *Dio esiga di non voler essere amato da solo!* Con lo stesso movimento d'amore Dio chiede al discepolo di amare il fratello. D'altra parte, la persona umana non potrebbe essere amata seriamente da sola, con un amore così coinvolgente.

L'amore di cui si parla in *1Cor 13* ha in sé la capacità – che è tutta e solo di Dio – di abilitare il discepolo ad amare fino all'esspropriazione di sé, fino “a dare la vita”, come il Maestro. Si può amare nella stessa linea di Dio. Ciò può suonare strano: come diventa concretamente possibile che il movimento d'amore verso Dio possa e debba discendere e coinvolgere gli uomini e restare *sostanzialmente lo stesso amore?* E il rovescio della medaglia: come può pretendere il movimento di amore lanciato verso l'uomo, coinvolgere, raggiungere ed avere per oggetto lo stesso assoluto di Dio?

La risposta è Dio stesso: il discepolo può amare a questo livello, intersecando – se così si può dire – gli Oggetti del suo amore, *solo* per quello Spirito che gli è stato donato dal Padre nel Battesimo. Solo per lo Spirito i tentativi di amore del discepolo evitano di congelarsi ad un livello dilettesco, banale, puerile. O peggio, di congelarsi nel velleitario. Lo Spirito offre all'amore del discepolo il *taglio*, lo *stile* dell'amore di Dio svelatosi nel Figlio.

Se Cristo è lo svelamento dell'amore del Padre, la giusta angolatura per ricercare il Volto e la sola misura ormai lecita e possibile di come agire nei confronti del Padre e nei confronti del fratello, non si può più eludere che l'amore svelatosi nel Cristo è un amore unitario: *Cristo ama gli uomini con l'amore di suo Padre e ama il Padre donandosi all'umano.*

Il Verbo si costituisce così come anello di congiunzione in forza del quale anche il discepolo *come lui* è fatto capace di amare insieme, simultaneamente e inseparabilmente Dio e la persona umana. Il Cristo attua in noi discepoli questa eccezionale realtà donandoci il principio stesso di ogni attività di amore: lo Spirito (cf *Gv 14*).

Appare chiaro che la *via* che il Padre, nell'Apostolo, ci invita a seguire è *la stessa percorsa dal Figlio.*

Dicevo che l'Apostolo, fin dalle prime battute di questo testo, parlando del carisma per eccellenza, l'amore, evita ogni tipo di astrazione. Per cercare di essere il più esplicito possibile, Paolo prende se stesso come protagonista della prima parte del brano: così facendo riesce a porre in trasparente evidenza quale sia la *via* dell'amore.

Riferendosi direttamente alla sua vita e alla situazione concreta delle comunità da lui fondate, Paolo mette a nudo con una sventagliata di paradossi cosa concretamente diventerebbe la sua vita senza amore. Dietro le realtà, le più eccezionali e appariscenti, avrebbe asilo solo un indicibile vuoto. Il nulla!

Leggiamo i primi tre versetti del testo, lasciando i seguenti ai ririti prossimi:

Se parlo le lingue degli uomini e degli angeli
ma non ho l'amore,

sono diventato un pezzo di bronzo risuonante o un tamburo che fa frastuono (= il niente).

E se ho il dono della profezia e conosco tutti i misteri e tutta la scienza; e se ho tutta la fede da far spostare le montagne

ma non ho l'amore,
sono niente.

E se distribuisco tutti i miei averi e se anche mi dono per intero in modo da potermene gloriare

ma non ho l'amore,
non ne traggio proprio alcun profitto.

Che Paolo rifugga di presentare l'amore in forma astratta è fin troppo evidente. Rifacendosi alle sue esperienze ecclesiali, di missionario dell'Evangelo, di fondatore di comunità, di percorso a causa del Cristo, di eccellente condivisoro di gioia, di dolore, di speranze, fa di tutto per attrarre l'attenzione dei suoi lettori proprio verso la sua persona! E i Corinti sono al corrente di tanti dettagli della sua vita. Sarà proprio servendosi di questo espediente che Paolo dimostrerà – *deiknymi* – la *via* – *odos* – per eccellenza, il carisma che dà senso ad ogni carisma, l'amore appunto.

Paolo non si pone nessuno scrupolo per questo 'tifo' che la comunità di Corinto gli tributa. Accetta di buon grado il loro apprezzamento. Sa bene infatti – come lo sanno i Corinti – quale sia la sua vera 'passione', espressa poco prima (11,1): "Siate miei imitatori come io lo sono di Cristo!". Apprezzando il loro evangelizzatore, sbirciando tra gli eventi più personali della sua vita, i Corinti vedono sì la via di Paolo ma questa non è altro che la via di Cristo.

Per cogliere in profondità il senso del testo credo sia indispensabile domandarsi quali fossero i tratti paolini che facevano più presa sui Corinti. La gamma dei doni di grazia, della *charis* divina – la benevolenza gratuita di Dio che si fa presente proprio in tali doni – in Paolo doveva davvero impressionare i Corinti.

Fermiamo l'attenzione su questi carismi che Paolo elenca nei primi tre versetti:

1. a suo stesso dire, Paolo ha il dono della *glossolalia*, del 'parlare in lingue', carisma, come già accennato, fortemente desiderato da alcuni della comunità di Corinto. Afferrato dallo Spirito, egli riusciva ad esprimersi in lingue che non conosceva. Si capisce perciò come questo fatto desse adito, nell'assemblea, di pensare ad una comunicazione di Paolo con il mondo di Dio (parlare le "lingue degli angeli": cf *1Cor* 14,18-19).

2. Paolo ha il dono della *profezia*: sapeva parlare a nome di Dio e gli era concessa la penetrazione dei cuori. Egli riconosce aper-

tamente di aver ricevuto rivelazioni del tutto particolari (cf 2Cor 12,1-6).

3. Paolo ha il dono della *fedè*: questo carisma gli dava una visione del mondo e della realtà costantemente *altra*.

4. Tutti, inoltre, erano testimoni della dedizione al suo ministero di evangelizzatore: si spendeva senza risparmio. E il tutto in un contesto saturo di opposizioni, freni, contrasti, difficoltà di ogni genere e grado che, nel loro insieme, costituivano quel fardello di pressioni moleste che Paolo chiamava *thlipsis*, tribolazioni, di cui, del resto, si gloria sempre (come in 2Cor 11, 23-30).

Questi carismi – e altri ancora – vedevano i Corinti in Paolo. Eppure, per Paolo, questi *doni di grazia*, senza l'amore, sono o non danno proprio *nulla*: solo vuoto, non-consistenza, non-essenza, non-utilità. La validità e la significatività di tali eccezionali carismi, per Paolo è *solo l'amore*.

Guardando i tre versetti iniziali ci si può ricavare una preziosa indicazione. Se avete fatto caso ci troviamo davanti a quattro proposizioni *costruite tutte secondo un medesimo calco a tre elementi*:

- a. Se ho...
- b. (ma) non ho l'amore
- c. sono/ho nulla

Sappiamo che la ripetizione ternaria, nella Scrittura, ha un valore tutto particolare: si ribadisce, quasi a modo di martellamento quello che ha capitale importanza. Qui risulta evidente: l'amore è l'elemento costitutivo, determinante della vita discepolare, ciò che dà senso e sapore ad ogni realtà, e che Paolo indica infinitamente migliore ("vi mostro una via, *la migliore di tutte*") di ogni carisma, anche il più sensazionale. Anche un'attività apostolica ed ecclesiale la più brillante – come quella appunto di Paolo – senza *il carisma*, l'amore, risulterebbe del tutto *vana* e si dissolverebbe nel nulla.

Il v. 4a ci pone davanti a quello che possiamo chiamare un vero *identikit* dell'amore. La 'carta di identità' del discepolo del Signore.

Con parole di una essenzialità estrema Paolo delinea la fisionomia dell'amore. Innanzitutto vediamo che vi è una vera svolta copernicana: Paolo non riferisce più il discorso a se stesso, come abbiamo visto precedentemente, ma lo trasporta ad un respiro universale e universalmente valido.

L'amore ha un cuore grande, è costruttivo l'amore (13,4a).

Tutti i principi che seguono sono già presenti in questo assioma iniziale. Di questo cuore grande, paziente, longanime, mactoti-

mico. La *makrothimya* è un concetto capitale nella comprensione del NT. Cosa c'è dietro questa espressione? Rifacendosi alla traduzione greca dell'AT, la LXX, Paolo mutua la voce verbale *makrothimeis* che esprime il fondamentale atteggiamento di bontà, di comprensione, di pazienza, di accoglienza, di amore usato da YHWH nei riguardi di Israele. Paolo sta dunque parlando di un tratto caratteristico proprio dell'amore di Dio! La *makrothimya* è il *modus amandi esclusivo di Dio*. Eppure Paolo ne sta parlando in riferimento al discepolo: questi, per il dono dello Spirito, ama "macroticamente".

Per amare davvero, dunque, non si può non essere caparbiamente attenti alla realtà che è l'altro, evitando ogni etichettatura e ogni forma *svagata* di vicinanza. *L'accoglienza* si realizza *solo ad apertura completa di cuore*, apre a un contatto, a una comunionalità profonda, mai banale. La *bontà costruttiva* esige una comprensione attenta, non dis-tratta e solo così la *bontà costruttiva* riesce a farsi dono.

Paolo afferma perciò che, se non *costruisco* l'amore, non si ama.

Potremmo chiamare questa comprensione *induttiva*, cioè capace di cogliere l'altro dal di dentro della sua identità, per evitare il tragico rischio di *volo amare come a me piacerebbe*, a mia immagine e somiglianza, imponendogli degli schemi prefabbricati e per ciò stesso del tutto inadeguati al vero amore. Schemi, questi, coscienti o meno, che canonizzano una fondamentale dis-attenzione alla realtà che è l'altro.

Tale comprensione coinvolge la persona protagonista nell'amore nella totalità delle sue risorse: intelligenza, creatività, fantasia ecc. proprio come fa Dio, Lui che ci *com-prende* nella nostra identità. Lui, il solo Buono, sempre attento alla nostra *vera* identità.

Rileggere i vissuti alla luce di questa Parola

- * Mi rendo conto che l'amore è una realtà che si sta costantemente facendo in me e che ogni ambito della mia esistenza, fino alla fine dei miei giorni, deve camminare ... in salita ed entrare in orizzonti di sempre più vero e gratuito e radicale amore?
- * Alla luce di questa Parola quali dicotomie nell'amore riscontro nella mia vita di discepolo? C'è l'angolino del 'divino', del culto sacro delle devozioni estemporanee e, quando mi va, o mi fa comodo, o mi servono, o mi riempiono o tappano le mie falle affettive... mi accorgo anche di coloro che mi sono accanto?
- * Ho chiaro nel cuore che Dio *esige* essere amato *con* e *nel* fratello e che se non lo faccio sono radicalmente bugiardo e l'Amore non può sopravvivere in me (cf *1 Giovanni*)?
- * Ho appurato che il banco di prova del mio amore per Dio sono gli altri ("Vi dono un comandamento nuovo: che vi doniate amore gli

uni gli altri; come io vi ho amato, così donatevi amore anche voi gli uni gli altri” (Gv 13,34). Gesù sposta la risposta dell’amore da sé e la incanala verso gli altri... Non dice infatti come io ho amato voi così voi amate me ma “come io ho amato voi così *amatevi gli uni gli altri*”!

- * Quale concetto di amore mi cullo nel cuore? Ho la consapevolezza che, come discepolo, non posso avere altri parametri di amore se non quelli realizzati dal Cristo? Ho la pazienza di “cercare” e di “bussare” affinché possa trovare ed essere fatto entrare lì dove solo posso in verità essere costruito come discepolo (Parola, Eucarestia, sacramento della Riconciliazione, preghiera, “portare i pesi dell’altro”, impegno apostolico, lavorativo, studio, vita condivisa...)?
- * I carismi che il Padre mi ha donato – e che perciò non mi appartengono anche se “mi fanno” come persona – sono sempre e solo a servizio della comunione facendomi un paziente artigiano nella tessitura di rapporti sempre più veri e profondi o mi fanno inalberare in richieste di scomposte pretese da ‘primo attore’, o in infantili pose di autosufficienza, di superiorità o nel “maestrino” di turno che ne sa sempre una più degli altri?
- * Mi rendo conto che la *charis*, la benevolenza gratuita di Dio è presente anche in me, con doni di grazia unici e irripetibili che il Padre mi è dato “per la costruzione della comunità”? Dio me li ha dati *gratis*, per solo amore e perché diventino cemento di un mondo nuovo, di relazioni vere, ampie, profonde. Che uso o abuso ne sto facendo?
- * L’amore di cui ci parla il Signore per bocca di Paolo è per me *l’unicum necessarium* o nella mia vita discepolare, nelle mie scelte, nei miei atteggiamenti, nei miei rapporti con Dio, con gli altri, con me stesso si sono incuneate altre realtà che pretendono di essere *necessarie*? Sto imparando *esistenzialmente* – e non solo cerebralmente – che “pieno compimento della Legge è l’amore” (Rm 13,10)?
- * La *makrothimya*, il modo proprio di amare di Dio, mi è stata donata dallo Spirito nel Battesimo. Ciò mi abilita ad amare sulla stessa linea di Dio. Dove, come, quando e soprattutto con chi non pongo in atto questo amore *cristiano*? Seleziono chi è degno della *makrothimya* che ho ricevuto *gratis* e che *gratis* devo condividere, sulla stessa linea di totalità e di gratuità di Dio?
- * Quanti e quali schemi ed etichette appiccico sulla vita degli altri? Sono sempre pronto a cercare la loro *vera utilità* o pretendo senza sforzo di sapere io quale sia la loro vera utilità, proiettando così la *mia utilità* e fangiando l’altro a mia immagine e somiglianza?
- * Quale spessore concreto di *bontà costruttiva* pongo in atto perché il dono di me sia vero e non chimerico e velleitario? *Costruisco l’amore*? In questo istante, quali volti della mia comunità, dei nostri

collaboratori, dei nostri destinatari mi appaiono nel cuore e mi rimproverano per essere stati defraudati o ‘imbrogliati’ dal mio dono fasullo o truccato. So che con la forza dello Spirito *posso* e *devo* chiedere loro perdono, amandoli “di vero cuore”?

Il
L'amore di Dio,
garante dell'umano
che è in noi. La
"via" paolina
1Corinzi 13

Peregrinando per le Comunità da lui fondate, Paolo si è reso conto di un pericolo concreto, sottile, sempre presente, che troppe volte attanaglia il singolo discepolo e intere comunità ecclesiali: l'illusione di amare e di saperlo fare bene! E non basta neanche la *buona volontà* ad esorcizzare questo pericolo: è necessario perciò verificare il proprio modo di amare non sulla propria personale idea di amore ma su una serie di parametri concreti che Paolo indica appunto in *1Cor 13,4ss* e che si possono assimilare a quelli che sono “i sentimenti di Gesù Cristo, come dirà lo stesso Apostolo in *Filippesi 2*.”

Per descrivere la fisionomia dell'amore *cristiano* Paolo indica prima di tutto ciò che l'amore *non* è, ciò che non si può chiamare amore. questo permette al discepolo di smascherare fin dall'inizio tutte quelle attualizzazioni illusorie e velleitarie.

Questo “prontuario di verifica” dell'amore (*1Cor 13,4b*) inizia così:

L'amore non è invidioso,
non gira a vuoto

1. La scelta di fondo dell'amore non è compatibile con nessuna forma di invidia o di gelosia: il bene che sono gli altri non può mai essere un limite per colui che ama da *cristiano*. Anzi, colui che viene accolto ed amato diventa un *dono*, diventa sempre motivo di crescita. Questo modo di amare fa sì che il bene che è l'altro riesca a fondersi con il bene che io già sono. È ricchezza. E ogni arricchimento di bene – lo sappiamo dall'esperienza delle nostre vite discepolari – è una dilatazione della nostra gioia, della nostra libertà. Della vita.

La gelosia invidiosa – intesa appunto come limite – si colloca perfettamente agli antipodi dell'amore donatoci dal Cristo nello Spirito. L'unico modo con cui Dio ama è il dono e la gratuità. E amando in questo modo il discepolo ama sulla stessa linea di Dio. Con maggior incisività, potremmo dire che *il volto davvero guarito dell'amore è la gratuità*. Apprendere ad amare significa, in realtà, apprendere a diventare gratuiti. Solo quando l'amore viene liberato da tutti gli impulsi distruttivi che si alimentano dalla paura, dalla gelosia, dal narcisismo, allora smette di essere violento. Solo la gratuità depotenzia l'amore della sua componente naturale di violenza fagocitatrice e distruttiva. Perché per “amore”, paradossalmente, si può uccidere.

2. Una seconda indicazione su cosa non sia l'amore cristiano è una sferzata ad ogni forma diletantistica: l'amore che "gira a vuoto" (*perpereuetai*. Le traduzioni rendono "l'amore non si vanta"). Quando l'amore inizia a disperdersi in un dedalo di melense verbosità, in contatti appiccicaticci senza regole e senza tempo, quando "si fa qualche cosa" per l'altro tanto per far qualcosa, quando cioè l'amore si risolvesse in "hobby" riempitivo o alternativo... ancora il discepolo si troverebbe agli antipodi dell'amore cristiano.

Quando l'amore si incammina decisamente in direzione di Dio – e cioè verso la sua piena maturità – diventa necessario per il discepolo deporre ogni forma diletantistica, hobbistica, ogni forma di vacua verbosità nell'amare.

Quando, allora, l'amore si manifesta non più come hobby? Nell'istante in cui il discepolo percepisce come urgente e necessario fare la volontà del Padre, proprio come il Figlio. Sappiamo bene che Gesù pone nella categoria degli "operatori di iniquità" coloro che amano ripetere solo "Signore, Signore!" (cf Mt 7,21ss)...

Ancora, il *contro-identikit* che Paolo indica come normativo per colui che è cristiano continua in questi termini (1Cor 13,4b-5a):

L'amore non si gonfia,
l'amore non va fuori posto

3. Paolo prende di mira ora l'amore che *si gonfia*. La voce verbale *physioo*, gonfiare, è cara a Paolo. Alla base del suo significato c'è l'immagine appunto del "gonfiarsi" che acquista sfumature diverse a seconda dei contesti. Tuttavia vi è un comune denominatore di significato: sta nel fatto che chi si gonfia, si sposta da quello che sarebbe il suo proprio ambito, la sua strada. Avviene così un'autentica fuga dalla verità che si è, un pericoloso *deragliamento* dal binario della propria realtà.

Nel nostro contesto, questo verbo puntualizza un rischio a cui va sempre incontro colui che ama: la gonfiata, compiaciuta consapevolezza di sé. Questo rischio può capitare a chi si pone ad amare anche sinceramente ma ha sempre il *continuo prurito di sentirselo dire e dirselo!* È una stortura di difficile individuazione, è sottile ma è tanto facile cedervi... Resta evidente che un amore di tal fatta non riesce mai pienamente a decollare e a diventare transitivo. Può anche raggiungere l'altro ma inevitabilmente rimbalza, come calamitato, al suo punto di partenza... Per questo motivo non è giusto dare a questo modo di amare una connotazione *cristiana*: si tratta con più realismo di una forma mimetizzata, sofisticata, di ricerca di sé, il cui vero motore è ancora l'egoismo e l'autoreferenzialità.

4. L'amore, inoltre, non va fuori posto, non è sregolato. Il termine qui impiegato da Paolo – *askemonéi* – potrebbe avere a che

fare anche con le famose sregolatezze sessuali dei Corinti ma, in questo contesto, l'Apostolo vuole indicare un amore che va fuori strada in maniera vistosa. Paolo sta parlando dell'amore intempestivo. Anche questa è una sregolatezza. Anche se certamente molto sottile. È meno appariscente delle limitazioni viste precedentemente, ma resta sempre una pesante limitazione. Questo tipo 'scorretto' di amore non riesce a tenere in debito conto tutti gli aspetti e le esigenze della persona che si "ama". È un amore... *intemperante*. Vuole tutto e subito e così facendo diventa opprimente e non certo liberante per colui che è l'oggetto di tale amore. È la tipica prassi amorosa di chi non sa aspettare e di chi non sa tacere.

"Ma io amo così": è l'espressione tipica di chi non sa e non vuole capire che l'amore non solo è sempre *differenziato* visto che non esiste una persona uguale all'altra ma *deve essere differenziato* anche con la medesima persona, tenendo conto di tempi, di situazioni e di tutto ciò che caratterizza quella persona davanti a me nel suo "qui ed ora".

Ma questo tipo di 'sregolatezza' come si concretizza nei riguardi di Dio? L'amore *deraglia* dal suo binario quando dimentica la trascendenza di Dio. Quando banalizza Dio attendendo – e tanto spesso pretendendo – da Lui una risposta immediata, fatta su misura alle nostre esigenze contingenti (rapporti, studio, lavoro, pastorale, salute...). Ma Dio è e resta sempre il Totalmente Altro, il Diverso-da-noi, pur restando il Dio-con-noi...

Come non *deragliare*, allora, nell'amore verso Dio? Amare Dio significa soprattutto *saper attendere*.

Dio c'è. Ma c'è da Dio. non da uomo, non a mia immagine speculare, non da gettoniera, mai manipolabile. Questo vuol dire correre fino in fondo il *rischio di Dio*.

Rileggere i vissuti alla luce di questa Parola

- * Mi verifico sul *come* amo? E quali criteri e parametri *miei* pongo in atto nella verifica. Quale ricorso oggettivo faccio ai criteri e ai parametri che il Padre mi offre nella sua Parola? Questa Parola, quali attuazioni illusorie nell'amare svela ora nella mia vita di discepolo?
- * Quali '*regole*' seguo nelle mie relazioni? Mi è lecito tutto? Registro in me una certa appiccicosità e petulanza? Non posso dimenticare che per stare bene con gli altri devo prima e innanzitutto saper stare bene con me stesso, anche nel mio limite, nella solitudine, nella conflittualità...
- * Alla luce e con la forza della Parola so identificare le modalità concrete del mio essere invidioso e geloso? Chi sono le persone e le ricchezze che il Signore ha dato loro che fanno scattare in me il senso del limite-per-me? Quanto mi ricordo che io, l'altro, gli altri, tutti, veicoliamo una novità e una ricchezza originale che possa-

mo solo accogliere come dono e mai scimmiettare o scopiazzare, rischiando così di sperperare, di non assaporare, di non vivere il dono che è ogni creatura che appare sulla terra?

- * Come e quanto riesco ad integrare come ricchezza che mi costruisce e che mi arricchisce il bene che è l'altro? Lo colgo 'necessario-per-me', perché senza quel bene non pervengo alla piena verità me stesso?
- * Quale gratuità vera registro nel mio farmi prossimo. Quale 'contraccambio' più o meno segreto, più o meno confessabile aspetto – o esigo – dall'altro? Sto camminando verso la consapevolezza che senza gratuità non si dà amore cristiano?
- * Con chi sto conducendo relazioni 'hobbistiche', 'usa e getta'? Quali 'falle' voglio tamponare con questa o con quella relazione? In quali ambiti delle mie relazioni interpersonali continuo a coltivare qualche forma di diletterismo o di verbosità?
- * Mi è urgente e necessario fare la volontà del Padre come *unico* modo di essere e di permanere nella verità e nel suo amore? Quali 'volontà' e quali progetti soppiantano facilmente e con frequenza quella che è la volontà salvifica del Padre?
- * Come e quanto cerco di amare l'altro *con* e *nella* verità che realmente è, senza maschere, senza secondi fini, senza cercare nessuna forma di... 'lucro'?
- * Ho la consapevolezza che il "gonfiarsi", il deragliare dall'amore sta anche nel costante, angosciante bisogno di sentirmi dire o dire a me stesso che amo, che sono amato, che lo so fare bene?
- * Quali sono le *intemperatività* più vistose nel mio modo di amare? Quando ho davanti l'altro, gli altri, mi ricordo che per amare da discepolo del Cristo non posso dimenticare che è intemperante ogni parola o gesto di amore che non tenga conto dei 'tempi' dell'altro, dei suoi 'momenti', delle sue 'risorse', della sua gioia, del suo dolore...
- * Quanto e come, nelle mie amicizie, nei miei rapporti interpersonali so aspettare e tacere, evitando ogni forma di oppressività velata o palese, certo che la discrezione, il rispetto, il silenzio sono preziosissimi mattoni per la costruzione di solide esperienze amicali?
- * Quale *pazienza* ho nei confronti dei modi, dei tempi, degli interventi di Dio, nella mia vita? Mi ricordo che sono io fatto a sua immagine e somiglianza e non viceversa? Il *rischio di Dio* lo sto correndo sul serio o preferisco ancora andare sul sicuro non affidandomi troppo o non concedendogli la signoria su qualche ambito che mi preme particolarmente? Che cosa significa concretamente per la mia *fede*, per la mia *speranza*, per il mio *amore* che Dio c'è ma c'è da Dio...?

Il *contro-identikit* dell'amore che Paolo indica a colui che è del Cristo continua incalzante (1Cor 13,5):

L'amore non cerca ciò che è proprio

5. L'amore non cerca ciò che è 'suo', il proprio vantaggio. Paolo, nel suo *prontuario*, continua ad essere estremamente concreto. Alla luce dell'evento-Cristo, l'apostolo individua nell'egoismo il limite più serio, quello vero, di ogni tipo di amore. Con questo limite portato alle estreme conseguenze si può giungere fino alla negazione radicale: quella della persona che prende se stesso come proprio assoluto, fino a diventare *uomo-sarx*, l'uomo-carne che, in Paolo, è il perfetto contrario dell'*uomo-pneumatico*, l'uomo spirituale. *Sarx* diventa allora il sinonimo del proprio essere centrati su di sé, sinonimo della incapacità di dare spazio ad una alternativa che non sia il proprio vantaggio. È l'egoismo eretto a sistema e che, come tale, tende a determinare l'intera vita con tutti i suoi rapporti e con tutte le sue scelte.

Sette capitoli prima, in 6, 7-9, Paolo specifica chiaramente che cosa significa che l'amore "non cerca ciò che è suo". Ricordiamo la situazione: nella comunità cristiana di Corinto sono nate delle liti e allora i discepoli sono andati davanti ad un tribunale pagano per ricevere la sentenza, perché giudicasse sul diritto e sul dovere di ciascuno. E Paolo, al v. 7 dice:

E dire che è già per voi una sconfitta avere liti vicendevoli!

Le liti tra discepoli, anche se accadono tanto spesso sono una sconfitta. La mancanza di comunione e di fraternità è una sconfitta del cristianesimo, vuol dire che la vita dei cristiani non è determinata dalla Parola di Dio ma da altre leggi e forze! E allora Paolo *implora* i Corinzi:

Perché non subire piuttosto l'ingiustizia? Perché non lasciarvi piuttosto privare di ciò che vi appartiene? Siete invece voi a commettere ingiustizia e rubate, e ciò a fratelli!

Chi di noi accoglierebbe un consiglio del genere? È una traduzione indebolita quella che recita "l'amore non cerca il suo interesse". Il testo va molto più in là. Non dice solo che l'amore non cerca il suo interesse ma che non cerca ciò che è suo, noi diremmo non cerca ciò che gli è proprio di diritto! L'amore giunge fino a rinunciare al suo diritto quando ci sono valori superiori di fraternità in gioco. Proprio questo è il significato dell'essere *miti* secondo la beatitudine.

Vi è però un comportamento *sarchico* meno appariscente ma sempre pronto ad instaurarsi a sistema: amare se stessi in Dio e negli altri. Amare Dio perché può rivelarsi fonte di sicurezza gratifi-

cante e amare gli altri perché fonte di qualche 'comodo'. E sappiamo ormai bene che l'unico amore che rende *perfetto* l'uomo, che porta i tratti del Volto di Dio svelato da Gesù, è *l'amore gratuito*. Saremo allora felici di amare ma solo in proporzione diretta della oblatività gratuita del nostro amore.

Un ulteriore tassello del *contro-identikit* dell'amore dato da Paolo alla comunità di Corinto suono così (1Cor 13,5):

L'amore non si esaspera

6. La caratteristica di fondo dell'amore cristiano, come già detto, è la *costruttività*. Questo richiede una collaudata capacità di attesa, farsi amici dei tempi lunghi ed instaurarsi con costante impegno di crescita in quella serena e fiduciosa aspettativa che si fa rispetto *cordiale* dei tempi di crescita altrui (e propri).

L'amore che non si esaspera è quello che evita di arrivare a posizioni frettolosamente rigide e rigidamente intransigenti.

La fretta nell'irrigidirsi e l'intransigenza senza appello, pur dettata da sacrosante ragioni e granitici 'seri' motivi, tradisce sempre un atteggiamento di insicurezza, di difficoltà ad amare con cuore largo e paziente, un cuore incapace di offrire ulteriori opportunità all'altro (e a se stesso...). Mai questo atteggiamento può essere considerato segno e manifestazione di uno *spassionato* amore dell'altro. È piuttosto e ancora una copertura, una verniciatura al proprio essere autocentrati.

Ciò capita non solo nei propri riguardi o nei riguardi dei fratelli ma anche nei riguardi di Dio. L'amore evita di porsi in tensione sfidante davanti al Signore della vita e della storia. Ogni atteggiamento frettoloso e l'impazienza che ci porta a porre a Dio delle *scadenze* è segno di un malessere profondo della nostra fede e del nostro amore che esigono sempre abbandono totale e incondizionato.

L'amore per Dio ci domanda soprattutto di saper accogliere Dio stesso, *cordialmente*, così come è, nella sua splendida e sconvolgente alterità. Bandendo perciò ogni forma di programmazione di un Dio su misura, pensato e architettato a nostra immagine e somiglianza. È ciò che il Signore richiede esplicitamente nella stipulazione dell'alleanza: "Non ti fare nessuna scultura, né immagini delle cose che sono su nel cielo..." (Es 20,4).

Perché? Per non trovarsi nella triste situazione di chi si confeziona Dio! E questo genere di divinità non libera. Può solo schiavizzare.

Rileggere i vissuti alla luce di questa Parola

* Ho in questo istante davanti ai miei occhi le persone con le quali inteso rapporti: quali 'vantaggi' palesi o nascosti mi attendo o

che mi sento in diritto di avere e che questa Parola mette a nudo e a cui mi chiede di rinunciare?

- * In quali momenti, in quali rapporti, con quali amici, in quali ambiti mi comporto da *uomo sarchico*, facendo di me un assoluto e diventando così incapace di dare spazio ad ogni alternativa che non sia il proprio vantaggio? Ho consapevolezza che questo è egoismo eretto nella mia vita a sistema?
- * Passo facilmente sopra alle rotture di dialogo e di relazione? Quando ci sono valori superiori di fraternità in gioco, come agisco, cosa scelgo? Quali valori alternativi antepongo? So rinunciare a 'ciò che è mio', al mio diritto, qualunque esso sia?
- * Come e quanto *mi amo* in Dio e negli altri? Quali espressioni, atteggiamenti, scelte sono da evangelizzare e da convertire a questo riguardo?
- * Quanto mi confronto con la Parola come *unica realtà* capace di mutarmi il cuore di pietra in cuore di carne e di farmi amare sulla stessa linea di Dio?
- * La costruttività nell'amore, la capacità di attesa, il farsi amici dei tempi lunghi... cosa concretamente, *qui ed ora*, significa per me, creatura pensata e voluta *in relazione* con gli altri, altri che hanno tutti un proprio nome e che con me stanno ascoltando questa Parola di salvezza?
- * Questa Parola del Signore quali *intransigenze* mi fa scoprire nei miei contatti con gli altri? Quali forme di non elasticità? Di granitica 'fermezza', dove la mia scelta, la mia parola è senza appello e dove l'altro non può parcheggiare neppure una delle sue ragioni? Quali 'scadenze' rigide pongo agli altri?
- * Quali persone – faccio scorrere nel mio cuore nomi, cognomi e situazioni – con queste posizioni frettolosamente rigide ho violentato, ho inaridito, ho fatto tremare, ho fatto piangere, ho fatto maledire di avermi incontrato e di avermi dato fiducia?
- * Offro agli altri – come Dio *instancabilmente mi offre* – nuove opportunità, re-inizi di dialoghi troncati, ponti nuovi per potersi dire?
- * Quali sono le mie costanti e ripetute *impazienze* con il Signore? Quali *scdenze* gli pongo? Nella preghiera, nel lavoro, nel mio cammino di maturazione, nei suoi interventi 'dovuti' nella mia vita, nel suo doversi far vedere con chiarezza nella mia vita.
- * Quali sono le dolorose *impazienze* con me stesso? Ho vitalmente imparato che il Padre, nell'istante in cui mi mostra il mio 'Io ideale', la mia vocazione, cioè il Figlio Gesù, istantaneamente non smette di amare il mio 'Io attuale' povero, lacero, sporco, privo di amabilità agli stessi miei occhi, eppure amabilissimo e amatissimo da Lui?
- * Che tipo' di "divinità" sono tentato di confezionarmi in questo tempo della mia vita?

2.

Percorso liturgico-celebrativo

A cura di Don VINCENZO GROSSANO e Fr. NICOLA REALE
Oblati di San Giuseppe



Il percorso liturgico celebrativo richiama un aspetto del corso di aggiornamento: “la relazione docente-studente”. Avendo dinanzi la figura del Maestro per eccellenza, Cristo Gesù, tale relazione acquista pienezza di senso nel dinamismo della Carità. Nei tre giorni di corso, pertanto, considereremo alcuni attributi della Carità a partire dal brano di san Paolo: l’elogio alla Carità di 1Cor 13.

Durante la celebrazione eucaristica verrà presentato un segno che veicolerà con maggiore eloquenza il messaggio della giornata.

Durante la celebrazione eucaristica verrà presentato un segno che veicolerà con maggiore eloquenza il messaggio della giornata.

GIORNO	ATTRIBUTO DELLA CARITÀ	SEGNO	MESSAGGIO PER LA MEDITAZIONE
Lunedì 10 novembre	“La carità è paziente...”	 Terra seminata	Come l’agricoltore, l’educatore semina nella pazienza facendo attenzione ai tempi di ognuno e soprattutto ai tempi di Dio.
Martedì 11 novembre	“...non si vanta”, la carità è umile	 Brocca e catino	Ogni rapporto educativo, se non è rapporto di umile servizio, si allontana dal modello lasciatoci da Gesù e finisce per essere esercizio di autoritarismo autoreferenziale.
Mercoledì 12 novembre	“...si compiace della verità”	 Icona di Gesù Pantocratore maestro di verità	Carità e verità sono come due virtù sorelle. Non c’è carità al di fuori della verità. Aderenza dell’insegnamento alla verità del nostro essere persona creatura di Dio.



Servizio Nazionale per l'IRC

in collaborazione con

il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

13^a edizione Corso Nazionale di aggiornamento
per docenti di religione cattolica

**L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
NEL PERCORSO DI REVISIONE
DELLE INDICAZIONI:
LA RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE**

Campora San Giovanni (CS), 10-12 novembre 2008

Direttore del corso: Don Vincenzo Annicchiarico

PROGRAMMA

Domenica, 9 novembre 2008

Al pomeriggio arrivi e sistemazione

Lunedì, 10 novembre 2008

ore 9.00 Preghiera d'inizio⁹²

Saluti e Apertura dei lavori

Don Vincenzo ANNICCHIARICO

Responsabile Servizio Nazionale IRC

***RELAZIONE: La dimensione relazionale, comunicativa
ed educativa nella Rivelazione***

Prof. Giuseppe LORIZIO

Presidente dell'Istituto Ecclesia Mater – Docente della

Pontificia Università Lateranense – Istituto Superiore

di Scienze Religiose Ecclesia Mater

⁹² Per la cura dell'aspetto spirituale e liturgico la programmazione del Corso prevede la presenza del Bibliista, Prof. Mauro M. Morfino, che sviluppando la rilevanza educativa dell'insegnamento di S. Paolo

RELAZIONE: ***Il rapporto educativo docente-studente***

Prof. Ferdinando MONTUSCHI

Docente di pedagogia speciale alla Facoltà di Scienze dell'Educazione presso l'Università Roma Tre

ore 11.30 Interventi in assemblea

ore 12.30 "Il modo di amare del discepolo" (1Cor 13)/1

Prof. Mauro M. MORFINO

Ordinario di Scienze Bibliche nella Pontificia Facoltà Teologica della Sardegna

ore 13.00 *Pranzo*

ore 15.30 INTRODUZIONE AI LABORATORI: ***Criteri per l'analisi delle interazioni educative***

Prof.ssa Rita MINELLO

Pedagogista esperta di processi e metodologie formative in presenza e a distanza, con particolare riferimento alle problematiche dell'adolescenza, del Cooperative Learning e della formazione dei docenti – Università Ca' Foscari di Venezia

ore 17.00 N. 8 LABORATORI IN SIMULTANEA SU: 1) Analisi delle interazioni educative per una progettazione efficace 2) progettualità di prevenzione del disagio relazionale e formativo.

ore 19.00 Celebrazione Eucaristica

ore 20.00 Cena

ore 21.00 Basi pedagogiche e strumenti operativi della sperimentazione

Prof. Andrea PORCARELLI

Docente di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Padova

Martedì, 11 novembre 2008

ore 09.00 Inizio lavori

"Il modo di amare del discepolo" (1Cor 13)/2

RELAZIONE: ***I fenomeni della devianza e della marginalità nella società contemporanea e il contributo dell'IRC***

Prof.ssa Loredana PERLA

Docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e della marginalità presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari

Interventi in assemblea

ore 11.00 N. 8 LABORATORI IN SIMULTANEA SU: 1)Analisi delle interazioni educative per una progettazione efficace 2) progettualità di prevenzione del disagio relazionale e formativo

ore 13.00 *Pranzo*

ore 15.30 LABORATORIO UNICO: IRC e cultura del territorio tra memoria e attualità.

Celebrazione Eucaristica

ore 20.00 *Cena*

Mercoledì, 12 novembre 2008

ore 07.30 Celebrazione Eucaristica

ore 9.00 INTERVENTI DEI REFERENTI DEI GRUPPI DI LABORATORIO

ore 9.45 FEEDBACK SUI RISULTATI DEI LABORATORI
Prof.ssa Rita MINELLO

ore 10.45 RESTITUZIONE GENERALE SUL CORSO

ore 11.15 COMUNICAZIONE: In preparazione al 2° Meeting Idr 2009: percorsi diocesani e regionali

Prof. Cesare BISSOLI

Professore emerito – Già docente di Bibbia e Catechesi presso la Pontificia Università Salesiana

COMUNICAZIONE: “Legge 137 del 30.10.2008 (in G.U. n. 256 del 31.10.2008)

A cura del Servizio Nazionale per l’Insegnamento della religione cattolica

ore 11.45 CONCLUSIONI

a cura di Don Vincenzo ANNICCHIARICO

ore 13.00 *Pranzo e partenze*