

# CATECHETICA EDUCAZIONE

## Identità Cristiana, ragione pedagogica e IRC

José Luis Moral |

- ▶ Identità Cristiana, ragione pedagogica e IRC

Giuseppe Ruta |

- ▶ IRC, sinodalità e «riforma missionaria» della Chiesa

Giampaolo Usai |

- ▶ Presenza ecclesiale nel «campo» dell'istruzione

Henry Eke |

- ▶ L'orizzonte culturale-esperienziale dell'IRC

Rita Minello |

- ▶ Cambiamenti della pedagogia alla luce delle nuove istanze antropologiche: l'orizzonte comune IRC e Catechesi

Cristina Carnevale |

- ▶ Attese Educative nei profili ordinamentali scolastici dell'istruzione religiosa

Teresa Doni |

- ▶ Dinamica organizzativo-istituzionale della scuola

Dariusz Grządziel |

- ▶ Progettazione: didattica e nuove tecnologie digitali

Veronica Donatello - Fiorenza Pestelli |

- ▶ IRC e ragazzi con disabilità

Andrea Farina |

- ▶ L'IRC e i «diritti dei minori»

Pasquale Nascenti |

- ▶ La valutazione dell'Insegnamento della Religione cattolica alla scuola primaria. Note storico-critico di un rapporto incompiuto e una proposta operativa

Corrado Pastore | (a cura di)

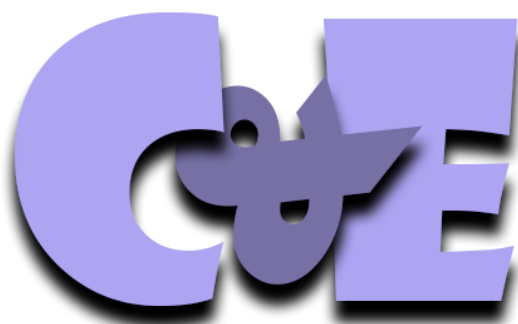
- ▶ Bibliografia: Il Rinnovamento della Catechesi. Documento di base per il nuovo Catechismo.

**ANNO VI – NUMERO 3 – DICEMBRE 2021**

**RIVISTA «ONLINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»**

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

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



# **CATECHETICA ED EDUCAZIONE**

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

Facoltà di Scienze dell'Educazione  
Università Pontificia Salesiana di Roma

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

**Anno VI**  
**Numero 3 – Dicembre 2021**

---

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



# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

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

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

## DIREZIONE

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

## ► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (Coordinatore)  
Antony Christy Lourdunathan  
Corrado Pastore  
Giuseppe Ruta

## ► COMITATO DI REDAZIONE

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

**DIRETTORE RESPONSABILE** ◀  
Renato Butera

**GRAFICA** ◀  
Antony Christy Lourdunathan

**WEB EDITOR** ◀  
Angela Maluccio



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



# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

ANNO VI – NUMERO 3 – DICEMBRE 2021

## Indice

### Identità Cristiana, ragione pedagogica e IRC

<b>Editoriale.....</b>	<b>5</b>
<b>I. Quadro concettuale-metodologico</b>	
• José Luis Moral Identità Cristiana, ragione pedagogica e IRC.....	7
<b>II. Approfondimento sistematico-teologico</b>	
• Giuseppe Ruta IRC, sinodalità e «riforma missionaria» della Chiesa.....	21
<b>III. Approfondimento sistematico-pedagogico</b>	
• Giampaolo Usai Presenza ecclesiale nel «campo» dell'istruzione.....	37
• Henry Eke L'orizzonte culturale-esperienziale dell'IRC.....	49
• Rita Minello Cambiamenti della pedagogia alla luce delle nuove istanze antropologiche: l'orizzonte comune IRC e Catechesi.....	65
• Cristina Carnevale Attese educative nei profili ordinamentali scolastici dell'istruzione religiosa.....	79
• Teresa Doni Dinamiche organizzativo-istituzionale della scuola.....	91
• Dariusz Grządziel Progettazione: didattica e nuove tecnologie digitali.....	105
• Veronica Donatello – Fiorenza Pestelli IRC e ragazzi con disabilità.....	117
• Andrea Farina L'IRC e i «diritti dei minori».....	123
• Pasquale Nascenti La valutazione dell'Insegnamento della Religione cattolica alla scuola primaria. Note storico-critiche di un rapporto incompiuto e una proposta operativa.....	133
<b>IV. Bibliografia</b>	
• Corrado Pastore Il Rinnovamento della Catechesi. “Documento di base” per il nuovo Catechismo.....	149

## **Identità Cristiana, ragione pedagogica e IRC**

Il presente numero della Rivista “Catechetica & Educazione” ha per tema, «*Identità cristiana, ragione pedagogica e Irc*», e si propone attraverso i vari contributi di delimitare alcuni elementi essenziali dell’identità cristiana che segnano lo sviluppo dell’«Irc» e soprattutto orientano la «competenza pedagogica» e la relazione educativa. Offre pure un profilo di *formazione permanente* specifica in grado di definire alcune prospettive pedagogico-didattiche fondamentali.

L’insegnamento della religione si situa in un orizzonte ermeneutico-storico dove convergono e interagiscono “ragione teologica” e “ragione pedagogica”, allo stesso tempo che si afferma la “mutua implicazione” tra di fede ed educazione. Il profondo rapporto che esiste tra l’identità cristiana, la ragione pedagogica e l’insegnamento scolastico della religione permette di comprendere che la realtà vissuta costituisce la nostra vera educatrice.

In questa prospettiva si muovono i diversi articoli presenti nella Rivista.

José Luis Moral, nella riflessione *Identità cristiana, ragione pedagogica e Irc*, mette in luce l’attuale radicale cambiamento antropologico-culturale che obbliga a ripensare l’identità cristiana; simile ripensamento attraversa la considerazione di come portare avanti oggi l’esperienza cristiana. In questo processo vengono chiamate in causa tanto la pedagogia come l’Irc.

Il contributo di Giuseppe Ruta, *Irc, sinodalità e «riforma missionaria» della Chiesa* mostra come tutti i processi di ripensamento dell’identità cristiana devono essere, in qualche modo, presenti e *inserirsi* nell’Irc. La riforma missionaria della Chiesa e la «riscoperta» della sinodalità costituiscono due dei nuclei fondamentali sia dell’attualizzazione interpretativa del concilio Vaticano II sia del progetto evangelico di papa Francesco. Di conseguenza l’articolo mette a tema l’incidenza di questi elementi nell’Irc.

Nel suo lavoro Giampaolo Usai, *Presenza ecclesiale nel «campo» dell’istruzione*, mette in evidenza che l’esperienza scolastica e quella ecclesiale fanno capo a due comunità, che possono sviluppare una valida convergenza di intenti e di azione in ambito educativo. Dalla cultura contemporanea emergono appelli rivolti ad entrambe le comunità ed esperienze. È possibile tratteggiare un quadro concettuale e metodologico tale da facilitare non una giustapposizione ma una correlazione significativa tra pastorale ed istruzione.

Henry Eke in, *L’orizzonte culturale-esperienziale della religione nella scuola*, fa vedere che il paradigma antropologico-culturale odierno ha messo in rilievo il bisogno di situare l’insegnamento della religione in una relazione stretta con l’esperienza e la cultura. L’articolo cerca di giustificare tale affermazione e, allo stesso tempo, di proporre un modello culturale-esperienziale concreto.

Il tema *Cambiamenti della pedagogia alla luce delle nuove istanze antropologiche: l’orizzonte comune Irc e Catechesi*, viene affrontato da Rita Minello. Segnala che un vero e proprio processo emancipativo del discorso pedagogico non può prescindere dall’affrontare i nodi problematici della trasformazione umana. La ricostruzione riflessiva di un’antropologia che si faccia referente e connettivo transdisciplinare della formazione si avvale del filtro di lettura dell’antropologia pedagogica e critica, al fine di proporre i punti focali del paradigma transdisciplinare, e anche i punti



fondativi di un progetto di vita per i giovani, che individua i valori dello sguardo umano in funzione del codice della dignità, nei suoi significati multipli.

Il focus dell'articolo di Cristina Carnevale, *Attese educative nei profili ordinamentali scolastici dell'istruzione religiosa*, è il possibile incontro significativo degli studenti con l'esperienza cristiano-cattolica in vista di traguardi educativi. La riflessione si delinea tra la lettura della condizione umana odierna e il cammino di rinnovamento ecclesiale, esplorando possibili attese educative che sono in parte già presenti nei profili ordinamentali scolastici.

Teresa Doni in, con riflessione sulla *Dinamica organizzativo-istituzionale della scuola*, sottolinea che la scuola sta alla base della «configurazione» dell'Irc. In tale prospettiva è fondamentale l'analisi («mappature») dell'istituzione e dell'organizzazione scolastica. L'articolo si concentra nello studio delle dinamiche organizzativo-istituzionali che identificano la realtà e lo sviluppo delle scuole. Allo stesso tempo, in quanto realtà complessa e in continuo dialogo con il territorio e con la storia, la scuola è chiamata a dotarsi di una struttura organizzativa che le garantisca flessibilità e adattamento alle diverse situazioni locali.

Nel suo contributo, *Didattica e nuove tecnologie digitali: sviluppo di competenze-processi educativi e didattici*, Dariusz Grządziel indica che le nuove tecnologie digitali già da tempo obbligavano a ripensare la didattica. La pandemia ha messo ancor più in evidenza queste tecnologie e, soprattutto, il bisogno di sviluppare sia le competenze che i processi educativi in grado ad assumere tali «novità». Le nuove forme didattiche richiedono nuove competenze dai docenti e una approfondita riflessione sui processi di insegnamento e di apprendimento.

Il cristianesimo è inseparabile dell'opzione preferenziale per i più poveri e bisognosi; ovviamente, l'opzione deve contraddistinguere anche l'Irc. Tanto l'attuale sensibilità socio-culturale come la stessa scuola hanno concretamente una particolare preoccupazione riguardo le persone con disabilità. Come organizzare la relazione tra l'Irc e i ragazzi con disabilità? Veronica Donatello e Fiorenza Pestelli in, *Irc e ragazzi con disabilità*, si chiedono come si connatura l'Irc nei confronti della disabilità e con quali modalità e forme riesce a sostenere il percorso di vita, attraverso la lettura serena e competente di tale realtà.

Il contesto civile nelle sue varie articolazioni ha individuato nel “paradigma dei diritti” una sorta di “bussola” in grado di orientare strategie politiche e risposte efficaci ai bisogni dei bambini e degli adolescenti. Nell'affermazione dei valori umani svolge un'importanza capitale lo sviluppo dei «diritti dei minori». L'articolo di Andrea Farina, *L'IRC e i diritti dei minori*, si occupa di questi diritti della loro incidenza nell'Irc.

Infine, il contributo di Pasquale Nascenti, *La valutazione dell'Insegnamento della Religione cattolica alla scuola primaria*, si propone di approfondire la riflessione tra la nuova modalità di valutazione alla scuola primaria introdotta dalla recente normativa e l'IRC. La normativa ha escluso l'applicabilità della nuova modalità a tale disciplina, rimandando all'assetto normativo preesistente. L'autore, docente di religione, mostra come già in passato gli intrecci tra valutazione e IRC siano stati possibili, nonostante alcuni paletti normativi che ancora permangono, proponendo una soluzione pratica per superare lo stallo.

Chiude la rassegna la bibliografia dedicata ai 50 anni del Documento Base. Nell'anno 2021 l'Istituto di Catechistica ha concluso la ricerca sui catechisti in Italia (2017-2020), con la pubblicazione del volume *Catechisti oggi in Italia. Indagine Mixed Mode a 50 anni dal “Documento Base”*, nella Collana “Catechistica, Educazione e Religione”. Si pone a fianco della ricerca, la presente bibliografia curata da Corrado Pastore riguardante questo importante, longevo e significativo documento della Chiesa italiana: *Il rinnovamento della catechesi. Documento Base per il nuovo catechismo*.

## Identità cristiana, ragione pedagogica e «IRC»

José Luis Moral\*

### ► SOMMARIO

*Il cambio epocale che viviamo ci obbliga a ripensare l'identità e significatività del cristianesimo; ecco la prima questione che affronta l'articolo, cercando di suggerire due linee essenziali di orientamento per i professori di religione: 1/ Credibilità, ragionevolezza e "senso salvifico" della fede e vita cristiane; 2/ Radicamento esperienziale, assemblaggio-aggancio antropologico e stile di vita coerente. D'altro canto, l'insegnamento della religione deve situarsi in un orizzonte ermeneutico-storico dove convergano "ragione teologica" e "ragione pedagogica", allo stesso tempo che si afferma la "mutua implicazione" tra fede ed educazione. Infine, il profondo rapporto che deve esistere tra l'identità cristiana, la ragione pedagogica e l'insegnamento scolastico della religione ci permette di capire che la realtà vissuta è la nostra vera educatrice.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Credibilità (rivelazione); Educare; Esperienza; 'Mutua implicazione' (di fede ed educazione); Ragione (pedagogica e teologica); Ragionevolezza (fede); Relazione; 'Senso salvifico' (tradizione-Chiesa).*

**\*José Luis Moral:** già Professore ordinario di Pedagogia religiosa della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



Lo “stato di coscienza” delle donne e degli uomini contemporanei è segnato da un autentico cambio di paradigma antropologico-culturale che include un concetto di uomo e di mondo interamente nuovo: *mondo* adesso definito più come evoluzione e storia che come natura; *uomo* inteso come essere in perpetua creazione di sé stesso. Tale trasformazione ha portato con sé anche la mutazione sia delle strutture di credibilità – spostate verso il valore assoluto della persona, l’autonomia della coscienza, la creatività e l’autenticità, la libertà e il pluralismo di progetti – che il modo di comprendere e avvicinare la realtà, oramai collegato alla secolarizzazione e alla laicizzazione, in quanto espressioni di una razionalità “non dipendente” o semplicemente non deduttiva.

Ovviamente questo cambio paradigmatico in corso si riflette in tutti gli ambiti della vita personale e sociale. Nel caso concreto del cristianesimo, dal concilio Vaticano II in poi, sappiamo bene che non c’è via di scampo: o costruiamo un cristianesimo formulato sulla base delle categorie culturali moderne, oppure lo chiudiamo a chiave in un ghetto sempre più inaccessibile e obbligato a sostenersi con leggi di sottomissione o di “obbligo dovuto”. Se guardiamo poi l’insegnamento della religione cattolica («IRC»), questi aspetti – cristianesimo e cultura – sembrano ancora più determinanti nell’ambito scolastico.<sup>1</sup>

### 1. Identità e significatività del cristianesimo

«Tutto cominciò con un’esperienza»: <sup>2</sup> in questo modo compendia E. Schillebeeckx gli inizi del cristianesimo. L’esperienza dei primi discepoli fu così profonda e speciale da essere raccontata – esattamente quando il progetto del Nazareno sembrava totalmente fallito – con la certezza che Gesù avrebbe continuato a vivere e ad agire attraverso di loro. La storia si va ripetendo fino ai nostri giorni: tante persone, lungo ventuno secoli, hanno fatto un’esperienza simile attraverso la quale si sono identificati come cristiani. Dopo un primo periodo di difficoltà, la narrazione e l’esperienza cristiane si sono sviluppate senza grandi problemi durante quasi millecinquecento anni. Arrivò un momento in cui, però, su entrambe cominciarono a moltiplicarsi i sospetti.

Ormai sappiamo bene che non è possibile presentare il cristianesimo sulla base di un’antropologia e cultura obsolete. Sarebbe questa la causa fondamentale del perché risulta ormai palese che la religione non si sintonizza con le donne e gli uomini del nostro tempo: i profondi cambiamenti moderni ci hanno colti alle prese con conoscenze e interpretazioni religiose antiquate e, ancora più, impreparati a ripensare e riformulare le sue pratiche.

Il concilio Vaticano II mise concretamente in luce un grave problema di comunicazione fra la Chiesa e il mondo contemporaneo. Era un fatto così compromettente da rischiare che quanto l’esperienza e il pensiero cristiani volevano trasmettere come senso per la vita, non soltanto risultassero poco comprensibili, ma persino potessero essere interpretati all’opposto di ciò che volevano effettivamente dire (quando, ad esempio, volle affermare un Dio “con e per” l’uomo, per il momento, si ebbe l’impressione che si volesse rafforzare l’idea di un “essere onnipotente” opposto, in qualche modo, alla libertà delle sue creature e geloso delle loro conquiste).

<sup>1</sup> Ho studiato la tematica dell’articolo in altre pubblicazioni: cf. J.L. MORAL, *L’incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell’esperienza cristiana*, LAS, Roma 2016, 63-92; ID., *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017, 168-185 e 295-309; ID., *Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee*, LAS, Roma 2019, 153-172 e 256-265.

<sup>2</sup> E. SCHILLEBEECKX, *Il Cristo: la storia di una nuova prassi*, Queriniana, Brescia 1980, 9.

A ben guardare – come comprovò il Vaticano II – non si trattava di mala fede da nessuna delle due parti: il mondo e la Chiesa parlavano, semplicemente, linguaggi differenti e, quindi, avevano scarse o nulle possibilità di intendersi. Sicuramente, infine, l'attuale «svolta missionaria e sinodale» della Chiesa sta cambiando il panorama.

Il nocciolo della problematica comunque è ancora più profondo: è sempre più diffusa l'impressione che la fede cristiana fatichi ad aderire alla vita, ovvero, appare molto estranea all'essere umano di oggi. L'ultimo Concilio riconobbe che l'annuncio cristiano aveva trascurato la componente antropologica della fede, il suo significato per l'uomo, come pure l'attenzione ai grandi e urgenti problemi umani del nostro tempo. Ecco una delle questioni essenziali per uno sviluppo coerente dell'«IRC». Di seguito, mi soffermo su due linee di orientamento che i professori di religione dovrebbero assumere come base per portare avanti il loro insegnamento nelle scuole.

### 1.1. Credibilità, ragionevolezza e «senso salvifico»

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

La fede cristiana sempre è stata una *fides quaerens intellectum*. La radicale mutazione antropologico-culturale che viviamo rende ancora più necessaria e urgente questa “ricerca d'intendimento”. Orbene, l'esperienza cristiana – mi si consenta la semplificazione, che tralascia elementi che invece meriterebbero di essere presi in considerazione – si tesse attorno alla rivelazione (*iniziativa divina*), alla fede (*risposta umana*) e alla tradizione-Chiesa (*vissuto del Popolo di Dio*). La grande sfida del nostro tempo si ascrive, in tale intreccio, alla necessità di mostrare la *credibilità* della rivelazione, la *ragionevolezza* della fede e il *senso salvifico* della tradizione e della Chiesa.<sup>3</sup>

#### 1.1.1. Credibilità del cristianesimo: rivelazione di Dio nella realizzazione dell'uomo

La categoria fondante del cristianesimo è la rivelazione, davanti alla quale dobbiamo porci una domanda fondamentale: dove trovare la *garanzia* in grado di mostrarci che si tratta di una “rivelazione di Dio”, che merita di essere creduta (*credibilità*)?

L'apologetica classica cercava di rispondere attraverso un'argomentazione essenzialmente metafisica e astratta, come l'utilizzo di diverse «prove» (miracoli, profezie e *permanenza* della Chiesa) o sulla base di una rappresentazione della rivelazione come istruzione. La riflessione attuale si muove diversamente: parte da un concetto di rivelazione intesa come comunicazione e incontro o relazione interpersonale, la cui comprensione è legata all'esperienza storica dell'essere umano.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> In questa prospettiva definisce R. Latourelle la sfida attuale della teologia fondamentale: «Vista così nel suo compito essenziale di proporre la rivelazione come “credibile” e la fede come “ragionevole”, o, se si preferisce, di manifestare la rivelazione e la sua accettazione mediante la fede come *sensata* per l'uomo, la fondamentale non è un'impresa facoltativa, lasciata alla buona volontà dei teologi, ma un compito necessario, cui la Chiesa non può sottrarsi se non vuole tradire la sua missione sia verso i fedeli che verso i non credenti che la interrogano» (R. LATOURELLE, *Nuova immagine della fondamentale*, in R. LATOURELLE - G. O'COLLINS, *Problemi e prospettive della teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 1980, 78).

<sup>4</sup> Questa via esperienziale di accesso alla rivelazione viene qualche volta dimenticata o addirittura messa in dubbio: «Così la rivelazione sarà un discorrere su Dio, su una “parola di Dio” che ci viene rivolta direttamente dal cielo. Ma questo solleva l'interrogativo critico della possibilità che la “rivelazione” venga poi percepita, e quindi

Comunicazione-incontro nella storia: ecco i capisaldi per assicurare la credibilità della rivelazione; la credibilità del cristianesimo stesso. Comunicazione e incontro tra Dio e l'uomo che ovviamente rimandano all'ambito della trascendenza, del mistero e della confessione di fede, ma sono tuttavia legati alla storia e alle esperienze dell'essere umano in quanto aperto alla trascendenza, "capace di Dio" e in continua ricerca di senso.<sup>5</sup>

Questa credibilità, quindi, *dipende* dalla capacità della rivelazione di mostrare e testimoniare il suo valore per la vita dell'uomo; in altre parole: da come è compresa, vissuta e annunciata quale cammino autentico per la realizzazione delle persone. È proprio questa la credibilità di cui ci parla l'ultimo Concilio nella *Dei Verbum*, riconducendola a tre caratteristiche sostanziali: 1/ La rivelazione come incontro e comunicazione, parole ed eventi, tra Dio e l'uomo (cf. DV, 2);<sup>6</sup> 2/ La rivelazione come storia dell'amore salvifico divino (cf. DV, 3);<sup>7</sup> 3/ La rivelazione come autocomunicazione di Dio in Gesù Cristo (cf. DV, 4).<sup>8</sup> Tutto si concentra in questo terzo aspetto: Gesù Cristo, rivelatore e rivelazione, "Parola e volto" di Dio e insieme "volto dell'uomo".

La credibilità della rivelazione, dunque, si concretizza in pienezza e definitivamente in Gesù di Nazaret, il Cristo, permettendoci di *comprendere* Dio come un "Dio per l'uomo" che conferma la vita e la speranza di ogni persona; in lui «trova compimento tutta intera la rivelazione del sommo Iddio» (cf. DV, 7). Il Nazareno, per così dire, è la "credibilità di Dio" perché in lui «si chiarisce il mistero dell'uomo» (cf. GS, 22).

### 1.1.2. Ragionevolezza del cristianesimo: fede, un'esperienza che dà vita

Rivelazione e fede sono due termini correlativi: giustificare la rivelazione significa anche dare credibilità alla fede cristiana. Tuttavia dobbiamo chiederci: è *ragionevole* la fede? Sicuramente la fede, come succede in tanti altri aspetti fondamentali della vita, non possiamo dimostrarla con una chiara e sicura razionalità, ma come *mostrarne* almeno la sua ragionevolezza? Queste domande sono tra le più difficili perché il termine chiave alla base dell'«IRC» è proprio la fede.<sup>9</sup>

---

affermata come significativa, dalle creature a prescindere da un'esperienza di tipo umano» (E. SCHILLEBEECKX, *Umanità: la storia di Dio*, Queriniana, Brescia 1992, 31ss.).

<sup>5</sup> Cf. H. WALDENFELS, *Teologia fondamentale nel contesto del mondo contemporaneo*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1988, 204-231; S. PIÉ-NINOT, *La teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2002, 213-309; F. MARTÍNEZ, *Teología fundamental. Dar razón de la fe cristiana*, San Esteban-Edibesa, Salamanca 1997, 82-115.

<sup>6</sup> «Piacque a Dio nella sua bontà e sapienza rivelarsi in persona e manifestare il mistero della sua volontà (cf. *Ef* 1,9), mediante il quale gli uomini per mezzo di Cristo, Verbo fatto carne, hanno accesso al Padre nello Spirito Santo e sono resi partecipi della divina natura (cf. *Ef* 2,18; *2Pt* 1,4). Con questa rivelazione infatti Dio invisibile (cf. *Col* 1,15; *1Tm* 1,17) nel suo grande amore parla agli uomini come ad amici (cf. *Es* 33,11; *Gv* 15,14-15) e si intrattiene con essi (cf. *Bar* 3,38), per invitarli e ammetterli alla comunicazione con sé» (DV, 2).

<sup>7</sup> «Dio, il quale crea e conserva tutte le cose per mezzo del Verbo (cf. *Gv* 1,3), offre agli uomini nelle cose create una perenne testimonianza di sé (cf. *Rm* 1,19-20); inoltre, volendo aprire la via di una salvezza superiore, fin dal principio manifestò se stesso ai progenitori» (DV, 3). Il testo, dunque, non solo si riferisce alla "storia dell'amore salvifico di Dio", ma include anche il rapporto tra rivelazione e creazione, il riferimento sia alla storia concreta che alla storia particolare della salvezza, ecc. (cf. WALDENFELS, *Teologia fondamentale nel contesto del mondo contemporaneo*, 223-228).

<sup>8</sup> «Dopo aver a più riprese e in più modi parlato per mezzo dei profeti, Dio "alla fine, nei giorni nostri, ha parlato a noi per mezzo del Figlio" (*Eb* 1,1-2). Mandò infatti suo Figlio, cioè il Verbo eterno, che illumina tutti gli uomini, affinché dimorasse tra gli uomini e spiegasse loro i segreti di Dio (cf. *Gv* 1,1-18)» (DV, 4).

<sup>9</sup> H. Waldenfels aggiunge al riguardo una chiarificazione più che necessaria: «Dal punto di vista cristiano la fede consiste nella decisione dell'uomo in favore di Gesù Cristo, della sua obbedienza a Dio e del suo messaggio divino. Quale decisione, la fede opera una distinzione di fronte a coloro che non conoscono e riconoscono Gesù Cristo, ma non separa da essi. Corrispondentemente tale distinzione fonda la Chiesa quale comunità dei credenti, credenti che però nella qualità di esseri umani rimangono collegati e obbligati verso il mondo, in cui vivono. Chi parla della Chiesa come della comunità dei credenti, deve pertanto farlo in un modo che salvaguardi il suo riferimento al mondo di tutti gli uomini, cui è legata da un comune destino. Infatti il legame di Gesù Cristo con Dio è essenzialmente un legame

La credibilità della rivelazione, anzitutto, costituisce una prima spiegazione della ragionevolezza della fede. Detto questo, il passo successivo ci porta a esaminare l'aggancio o la correlazione tra fede e antropologia: solo se l'uomo è sostanzialmente "credente" potrà essere ragionevole la fede. Tale correlazione sembra fuor di dubbio: molte delle nostre "fermezze" si basano sulla fede, più che sul sapere scientifico o persino sulla propria esperienza. La fede sembra un tratto essenziale dell'essere umano e una forma connaturale di situarsi davanti agli altri e al mondo. C'è di più, l'atteggiamento credente dell'uomo ha una particolare "dimensione personale" che abbraccia la totalità della sua comunicazione oppure della comunione tra le persone: più che dire semplicemente "io credo", l'espressione più significativa della fede umana dovrebbe essere "io mi fido di te". L'affermazione «io ti credo» include, pertanto, sia il carattere personale (*fede-fiducia*) che la dimensione conoscitiva (*fede-affermativa*) relativa ai contenuti che l'altro mi comunica "con autorevolezza".<sup>10</sup>

La ragionevolezza si convalida, quindi, guardando la fede nella Bibbia, senza separarla dai dinamismi antropologici. Nella Scrittura, infatti, l'atto di fede appare come ragionevole, libero e responsabile: una risposta agli interventi di Dio che si mostra "roccia ferma e sicura" (AT) e a Gesù Cristo nella sua manifestazione definitiva di *giustificazione* e salvezza per tutti (NT).

La fede, dunque, non è tanto una questione meramente teorica o dottrinale e neppure una domanda concernente il senso o non-senso, quanto piuttosto una questione di salvezza o perdizione, di giustificazione o condanna, di vita o morte, di destino felice o assurdo fatale. La fede biblica palesa questa dimensione vitale, esistenziale e storica, salvifica o soteriologica della fede, senza però sminuire quella conoscitiva.<sup>11</sup>

Ancora una volta il Vaticano II ci permette, con una formula sintetica, di comprendere la ragionevolezza della fede cristiana (cf. DV, 5):<sup>12</sup> 1/ La fede è – come la rivelazione – un incontro tra Dio e l'uomo; 2/ La fede è un *atto totalitario* dell'essere umano, un affidamento totale a Dio che si comunica; 3/ Si tratta, infine, di un'opera dello Spirito, per mezzo del quale si professa una fede *con, mediante e in Cristo*. Il Concilio rimarca specialmente il carattere di "opzione fondamentale" che comporta la fede, così come la "circolarità" tra rivelazione e fede, tra chi ascolta e il credente; inoltre, rileva anche la prospettiva sacramentale, sia della rivelazione che della fede, e ne indica tre luoghi fondamentali per svilupparla: 1/ La condizione umana (cf. GS, 4); 2/ La convergenza fra il mistero del Verbo e il mistero dell'uomo (cf. GS, 22); 3/ La Chiesa come sacramento (cf. GS, 45).

---

con l'umanità e quindi con il mondo» (WALDENFELS, *Teologia fondamentale nel contesto del mondo contemporaneo*, 377).

<sup>10</sup> Cf., sia per questo aspetto che per gli altri che seguono relativi alla fede: WALDENFELS, *Teologia fondamentale nel contesto del mondo contemporaneo*, 377-532; PIÉ-NINOT, *La teologia fondamentale*, 73-212; MARTÍNEZ, *Teología fundamental*, 116-146.

<sup>11</sup> H. Fries evidenzia giustamente che nella fede biblica appare come più importante la dimensione auditiva che quella visuale, al contrario di altre religioni che sottolineano il loro carattere teofanico. Nella religione biblica, invece, sia la rivelazione che la fede riguardano la storia e la parola profetica: ciò spiega, da un lato, la "natura auditiva" della fede biblica e, dall'altro, l'importanza del "contenuto della fede" e la corrispettiva risposta che deve portare a "vivere secondo la fede", cioè, a "operare la verità" udita – ortodossia e ortoprassi – (cf. H. FRIES, *Teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 1987, 97-135).

<sup>12</sup> «A Dio che rivela è dovuta "l'obbedienza della fede" (*Rm* 16,26; cf. *Rm* 1,5; *2Cor* 10,5-6), con la quale l'uomo gli si abbandona tutt'intero e liberamente, prestandogli "il pieno ossequio dell'intelletto e della volontà" e assentendo volontariamente alla rivelazione che egli fa. Perché possa prestare questa fede, sono necessari la grazia di Dio che previene e soccorre e gli aiuti interiori dello Spirito Santo, il quale muova il cuore e lo rivolga a Dio, apra gli occhi dello spirito e dia "a tutti dolcezza nel consentire e nel credere alla verità". Affinché l'intelligenza della rivelazione diventi sempre più profonda, lo Spirito Santo perfeziona continuamente la fede per mezzo dei suoi doni» (DV, 5).



Tutto ciò, da un lato, orienta la ragionevolezza nella direzione di una fede che dà senso, che dà vita; dall'altro, la vincola strettamente a una comunità di fede. Tutti e due aspetti fondamentali per il nostro tempo: 1/ La fede sarà ragionevole e sensata se in grado di dare vita e senso all'esistenza delle persone; 2/ È la prassi o, meglio, l'orto-prassi della comunità credente, in ultima istanza, sia a *fare* ragionevole la fede, che a *mostrare* la credibilità della rivelazione.

Infine, se «quel che ci viene manifestato dalla rivelazione concorda con la stessa esperienza umana» (GS, 13) e se «l'uomo è la sola creatura che Iddio abbia voluto per se stessa» (GS, 24), forse basterebbe quest'*incredibile* fede di Dio nell'essere umano a servirci come cammino per arrivare alla ragionevolezza della fede. Comunque, questa ragionevolezza è possibile solo quando la fede diventa davvero un'esperienza che dà vita, quindi, un'esperienza in sintonia con i dinamismi antropologici, con la coerenza interna dell'opzione fondamentale in connessione con la ragione umana e la significatività pratica dell'esperienza di fede.

### 1.1.3. La Chiesa di Cristo: Popolo di Dio e «tradizione con senso salvifico»

«Perché non posso dire di sì a Gesù senza dover affermare la Chiesa?»; «Cosa m'impedisce di proclamare “Cristo, sì; Chiesa, no”?». Queste o altre frasi analoghe sono diventate emblematiche per capire come mai la credibilità della rivelazione e la ragionevolezza della fede finiscono per inciampare quando subentra il tema della Chiesa.<sup>13</sup> Tali domande sfociano poi in un'altra – assai complessa ma pertinente –: Gesù ha voluto la Chiesa?<sup>14</sup>

Do per scontata, ovviamente, l'impossibilità di una fede e una vita cristiana senza la Chiesa; tuttavia, alcuni credenti non solo contemplano tale possibilità, ma persino pretendono di considerarla fuori ogni discussione.<sup>15</sup> Di conseguenza, l'ecclesiologia fondamentale ha un duplice impegno: 1/ Riconoscere con onestà i dati critici della Chiesa messi in luce dagli studi storici e accettare umilmente le sue “zone oscure”; 2/ Cercare di vivere come un Popolo che *compie* segni di salvezza più che semplicemente esercitare un'*autorità dottrinale*.

In tale prospettiva, bisogna superare la *classica* apologetica, concentrata quasi unicamente ad *attestare* il fondamento della Chiesa tramite la “*demonstratio catholica*” (con le famose “tre vie”: storica, delle note ed “*empirica*”; del resto ci ha pensato splendidamente la *Lumen Gentium*. La *costituzione* iniziò un'autentica rivoluzione ecclesiologica – ancora in atto e con non pochi alti e bassi – a partire dallo stesso schema e dalla definizione della Chiesa

<sup>13</sup> Cf. Y. CONGAR, *La Chiesa: approccio o ostacolo?*, in K.H. NEUFELD (ED.), *Problemi e prospettive della teologia dogmatica*, Queriniana, Brescia 1983, 230-252.

<sup>14</sup> «Dove si considera [la Chiesa] non curandosi della sua autointelligenza *teologica*, essa si presta ad essere vista come un gruppo particolare, con strutture analoghe ad altri gruppi, radicato in seno alla società in genere e con funzioni sociali analizzabili. Ciò è possibile, anche se così facendo non se ne coglie l'essenza. Dove poi l'uomo ancora pervenuto alla libera autodeterminazione, ma già membro della Chiesa in forza del battesimo, si vede inviato a condividere liberamente la decisione in favore della fede e sollecitato a) a prendere posizione verso la Chiesa e b) in essa verso il Dio di Gesù Cristo, la Chiesa non diventa per lui un aiuto nella misura in cui gliela si fa conoscere secondo la concezione che di essa ha il mondo; al contrario, essa finisce piuttosto per ostacolare la sua decisione in favore della fede» (WALDENFELS, *Teologia fondamentale nel contesto del mondo contemporaneo*, 441).

<sup>15</sup> Purtroppo non solo si tratta di sfocature dovute all'incoerenza delle persone, la stessa Chiesa può anche contribuire quando le strutture, la forma di esercitare il “potere”, ecc., si assimilano ai comportamenti sociali oppure quando i sacramenti perdono consistenza. Parlando della spinosa questione del battesimo dei bambini, per esempio, H. Waldenfels conclude in questo modo: «L'accento posto sul diritto a disporre di sé in questioni relative alla fede ha però contemporaneamente come conseguenza che questa viene vista sempre meno in relazione alla comunità di fede. Essere autonomamente cristiani per molti significa di conseguenza rifiutare la tutela da parte dell'autorità della Chiesa. La fede individuale non si sperimenta più come necessariamente sorretta dalla fede collettiva della Chiesa. Viceversa si arriva alla non identità vissuta – comunque giudicare la si voglia – tra essere cristiani e vita ecclesiale. Da un altro punto di vista possiamo anche dire: si arriva alla tensione tra una cristianità che non si lascia più identificare con l'ecclesialità, e una ecclesialità che da molti non viene più ritenuta una genuina cristianità. Si pone così la domanda: Chi è un cristiano?» (WALDENFELS, *Teologia fondamentale nel contesto del mondo contemporaneo*, 432).

come “sacramento, comunione e Popolo di Dio” (cf. LG, 1 e 5).<sup>16</sup> Siamo dunque davanti a un’*ecclesiologia di comunione* dove la “complessa realtà” della Chiesa si deve mettere in analogia con l’Incarnazione (cf. LG, 8),<sup>17</sup> cioè, la realtà sociale e quella spirituale hanno un rapporto “simbolico-sacramentale”.<sup>18</sup>

Non sarà possibile capire la rilevanza di questa trasformazione, e tanto meno portarla avanti, se non prendiamo veramente in considerazione il rapporto tra Gesù, il Regno e la Chiesa: «La Chiesa è in Cristo come un sacramento» (LG, 1): «Lui diede inizio alla sua Chiesa predicando la buona novella, cioè l’avvento del Regno di Dio da secoli promesso nella Scrittura» (LG, 5). La comunità o assemblea del Popolo di Dio ha l’obbligo di cristianizzare in continuazione la Chiesa per situarla nell’orizzonte del Regno, l’obbligo di decentrarla per mettere al centro Cristo e il servizio al Regno. Soltanto in questo modo potrà mostrare e *attuare* il “senso salvifico” della tradizione e annunciare oggi il Vangelo con credibilità.<sup>19</sup>

### 1.2. Esperienza, antropologia e prassi

Vengo, dunque, alla seconda linea per orientare l’insegnante e l’insegnamento della religione all’interno della nuova svolta antropologico-culturale in corso; guardando perciò, non tanto la fede quanto la sua comunicazione e lo stile di vita del cristiano.

Dopo Gesù, le prime comunità narrarono la loro *esperienza* di vita e di salvezza, *traducendola* poco a poco in “enunciati di fede” costruiti secondo lo schema mentale, la cultura e le circostanze dell’epoca. Riuscire a esprimere la fede che sosteneva una tale esperienza creava e crea ancora, tra l’altro, un forte problema di linguaggio e comunicazione. Se i cristiani, lungo tanti secoli, furono capaci di rendere la loro esperienza tanto credibile e significativa da evangelizzare con la convinzione e gli effetti che conosciamo, ciò si deve a diverse condizioni che seppero attuare ammirevolmente. Ne cito tre fondamentali: 1/ Il radicamento esperienziale, ovvero, il ritorno permanente all’esperienza cristiana originale e il confronto con quella attuale; 2/ L’aggancio antropologico, ossia, l’ancoraggio “nell’umano” della fede e dell’esperienza religiosa; 3/ L’orientamento pratico: l’attuazione cioè di una prassi coerente in grado di verificare il valore e il senso della vita cristiana.

Tutte e tre le condizioni, rispettivamente, corrispondono anche alle considerazioni precedenti circa la credibilità della rivelazione (*radicamento esperienziale*), la ragionevolezza della fede (*aggancio antropologico*) e il senso salvifico della tradizione e della Chiesa (*verifica prassica*).

La *condizione iniziale* si riferisce al *radicamento esperienziale*. Nei primi tempi del cristianesimo, tutto partiva e si riferiva a quello che le persone e le comunità avevano vissuto con il Nazareno: l’esperienza costituiva la chiave di volta di ciò che vivevano e annunciavano. Ecco

<sup>16</sup> Cf. M. KEHL, *La Chiesa. Trattato sistematico di ecclesiologia cattolica*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1995, 57-121.

<sup>17</sup> «La società costituita di organi gerarchici e il corpo mistico di Cristo, la comunità visibile e quella spirituale, la Chiesa terrestre e la Chiesa ormai in possesso dei beni celesti, non si devono considerare come due cose diverse, ma una sola complessa realtà risultante da un duplice elemento, umano e divino. Per una non debole analogia, quindi, è paragonata al mistero del Verbo incarnato. Infatti, come la natura assunta serve al Verbo divino da vivo organo di salvezza, a Lui indissolubilmente unito, in modo non dissimile l’organismo sociale della Chiesa serve allo Spirito di Cristo che la vivifica, per la crescita del corpo (cf. *Ef* 4,16)» (LG, 8).

<sup>18</sup> Cf. M. KEHL, *Dove va la Chiesa? Una diagnosi del nostro tempo*, Queriniana, Brescia 1998, 67-113.

<sup>19</sup> «Nella tradizione, nel tramandare, quel che importa è ritrasmettere, comunicare – non abbandonare a se stesso – l’avvenimento di Cristo: in evento, parola, azione; da uomo a uomo, da comunità a comunità, non deve restare prigioniero del passato ma essere promessa, indicazione, orientamento, vita, luce e salvezza per tutti gli uomini e per tutti i tempi, e in tutte le epoche dev’essere reso contemporaneo. È appunto questa la struttura dell’avvenimento rivelativo: qualcosa che è accaduto una volta ma che al medesimo tempo è accaduto una volta per tutte» (FRIES, *Teologia fondamentale*, 591).

anche il primo segreto per la riflessione e tematizzazione dell'«IRC» in questo momento storico di cambiamento antropologico-culturale.

È tornando all'esperienza che accediamo, da una parte, alle intenzioni di fondo della Scrittura e della tradizione e, dall'altra, riconosciamo la storia odierna delle vicissitudini umane. Tornare costantemente all'esperienza non per continuare a riproporne la forma esterna, ma per recuperarne il senso più profondo. È fuor di dubbio, quindi, che assieme all'esperienza originaria dobbiamo riflettere sull'esperienza presente, su come si vive la fede, per capire se le sue formulazioni trasmettono ciò che è fondamentale e conducono a una prassi adeguata e non a un mero indottrinamento.

In secondo luogo, sin dall'inizio del cristianesimo, i contenuti della fede si vennero organizzando attraverso un profondo *aggancio* e *assemblaggio antropologico* e man mano che le prime comunità scoprivano il senso dei dinamismi umani o, meglio, antropologico-culturali, questi chiarivano e contribuivano a rendere ragionevole la fede.

Si tratta di scoprire Dio, ascoltarlo e rispondergli “nei e dai” processi antropologici che ci mostrano la realizzazione dell'uomo. La parola divina ci arriva in forme umane, con tutte le implicazioni che questo comporta, e alla stessa maniera che la divinità di Gesù si realizza nella sua autentica umanità, si potrebbe addirittura concludere che la rivelazione di Dio “avviene” nella realizzazione dell'uomo.<sup>20</sup> In un altro modo: Dio ha voluto “limitarsi” e, nonostante desideri rivelarsi in pienezza, riesce a farlo solo nella misura in cui l'uomo lo scopre, lo accetta e lo capisce; per questo, quanto più ci immergiamo nella condizione umana, tanto meglio ci abituiamo a “renderci conto” di chi in essa ci parla e cosa ci dice.

La terza indicazione che ci offrono i primi cristiani riguarda la *coerenza della prassi*, uno *stile di vita*<sup>21</sup> cioè in grado di verificare il valore e il senso del messaggio: è nella vita che le esperienze, le idee, le teorie... acquisiscono forza e si confermano – ossia, si rendono “ferme” – o si verificano, facendosi verità. Per questo stesso motivo, “vivere nella verità” non si riferisce tanto al fatto di assumere un credo scientifico o religioso, quanto piuttosto al mantenere un atteggiamento di continua verifica di ciò che conosciamo o crediamo.<sup>22</sup>

Agli inizi del cristianesimo c'era una costante preoccupazione a mantenere strettamente unite le due realtà che ora risultano problematiche: l'identità che orientava e coinvolgeva l'esperienza di vita dei seguaci del Nazareno, e che concretizzavano con l'azione e la comunicazione nella vita quotidiana. Da una parte, né la religione né la fede cattolica possono disinteressarsi dal difficile compito di ripensare e ridefinire l'identità umana alla luce dell'attuale cambio di paradigma antropologico; dall'altro, la prassi cristiana deve essere presa sul serio sia per verificare la maniera storica di spiegare e comprendere il messaggio cristiano, che per rivedere e riformulare i suoi contenuti.

Riconosciuto ciò, dobbiamo anche accettare (assieme al sofferto capovolgimento della vita e della cultura, dall'Illuminismo ad oggi) che il cristianesimo ha subito un lungo processo di astrazione e di allontanamento progressivo dall'esperienza e dall'aggancio antropologico, che, tra le altre cose, lo hanno condotto a una prassi a volte svincolata dalla vita e legata a pratiche riferite a schemi mentali e culture obsoleti. Non per nulla, è molto difficile per la Chiesa, oggi, sintonizzarsi con lo stato di coscienza dell'uomo contemporaneo e comunicare con le nuove generazioni.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Cf. A. TORRES-QUEIRUGA, *Repensar la revelación. La revelación divina en la realización humana*, Trotta, Madrid 2008 (la versione italiana – *La rivelazione di Dio nella realizzazione dell'uomo*, Borla, Roma 1991 – corrisponde alla prima edizione spagnola del testo, profondamente rinnovato nella seconda).

<sup>21</sup> Cf. Ch. THEOBALD, *Lo stile della vita cristiana*, Qiqajon, Magnano (BL) 2015.

<sup>22</sup> Cf. J.A. MARINA, *Por qué soy cristiano*, Anagrama, Barcelona 2005, 53-66.

<sup>23</sup> Allontanandoci dai sistemi esplicativi con cui l'uomo contemporaneo comprende se stesso e distaccandoci dall'esperienza, insomma, ci imbattiamo negli intoppi comunicativi del cristianesimo quando cerca di farsi capire dal nostro tempo. Proviamo, ad esempio, a interrogarci alla luce della conoscenza che abbiamo dell'evoluzione e della



## 2. Fede, educazione e ragione pedagogica

L'«IRC», ovviamente, è strettamente legato sia alla dottrina che alla teologia cattoliche. Occorre però una visione ermeneutico-storica della dottrina e ugualmente una “ragione teologica”<sup>24</sup> ermeneutica e storica. In definitiva, la Verità e le verità a cui si richiama la teologia non appartengono tanto all'ordine dell'adeguazione formale tra il giudizio dell'intelligenza e la realtà, quanto piuttosto all'ordine dell'attestazione e della *manifestazione*, dove più che definizioni apodittiche esistono interpretazioni, sempre balzanti, di quella pienezza di verità che coincide con il mistero stesso di Dio. In questo modo, la ragione teologica ci mostra che è la storia il luogo fondamentale dove Dio *incrocia* gli uomini.

### 2.1. «IRC» e ragione teologica

Il cristianesimo è una storia viva, non solo nei suoi credenti, ma anche nei segni dove si incontra Dio. La nostra religione e la nostra fede sono profondamente concrete, storiche: si fondano in ciò che avvenne, come dicevano i primi apostoli, in «quel Gesù che avete crocifisso e Dio ha costituito Signore e Cristo» (At 2,36).

Questa storicità del rapporto Dio-uomo non ci permette di vivere unicamente di *rendita*: dobbiamo incontrarlo oggi nella nostra storia; perdere la temporalità ridurrebbe la fede cristiana a mero spiritualismo. Da qui la difficoltà: quali sono gli avvenimenti simbolici in cui una persona del secolo XXI può incontrare Dio, può sperimentare ora la sua salvezza?

Si capisce bene – e ci serve l'esempio del passato – che gli israeliti, quando videro la loro oppressione in Egitto, la partenza e il cammino nel deserto, il loro arrivo nel nuovo regno, ecc., poco a poco, compresero quelle vicende come storie di salvezza le quali, allo stesso tempo, divennero per loro simboli religiosi. E si comprende ancora meglio se pensiamo che i primi discepoli davanti alla storia di Gesù trovarono Dio... Ma noi? Dove sono i simboli attuali del cristianesimo e dove possiamo incontrare Dio nei nostri giorni? O forse si tratta di vivere semplicemente con quei racconti del passato perché adesso non c'è più storia del “Dio con noi”?

Improbabile trovare risposte senza il contributo delle scienze umane, le scienze dell'educazione soprattutto; la ragione teologica deve unirsi a quella pedagogica.

A ragione afferma Schillebeeckx che «le esperienze *cristiane* si fanno in e con le esperienze che facciamo con i nostri simili nella storia del mondo e all'interno della natura in cui viviamo».<sup>25</sup> È quanto lo stesso concilio Vaticano II ci ricorda ponendo al centro la categoria dei “segni dei tempi” (GS, 4): si tratta di un punto di partenza non legato direttamente alla verità

---

storia umane: chi immaginerebbe adesso l'inizio dell'umanità a partire da una coppia felice e in una paradisiaca vita senza malattie e senza morte? Come può interessare ed essere credibile un Dio che, dai primi progenitori, segna tutti i discendenti con una “macchia”, con un “castigo divino” che potrebbe culminare con la “condanna eterna”? Chi si stupirebbe se qualcuno non accetta di credere in un Dio del quale si afferma che ha il diritto di fare ciò che vuole con noi affinché ci convinciamo del suo amore, o mandi il suo Figlio – e quanti dopo voglia associare alla sua passione – a espriare con la morte le colpe umane? Cosa pensare di un'esperienza religiosa il cui ragionamento, per obbligare a vivere in un determinato modo, rimandasse al fatto che solo così si raggiunge il cielo, il premio? Benché riconosciamo come leggendari tanti racconti biblici, l'immaginario religioso popolare continua con gran parte della zavorra che comunque la teologia da tempo ha scaricato. Per questo motivo, se aneliamo a un cristianesimo rilevante e significativo per gli uomini e le donne di oggi, dovremmo rivedere sul serio alcuni schemi e formulari liturgici e celebrativi, molti culti e pratiche di pietà, devozioni e modi di pregare, ecc., che non di rado rimandano a un “interventismo divino”, non solo lontano dalla mentalità attuale, ma persino qualche volta inaccettabile per i suoi residui magici.

<sup>24</sup> Così come sarebbe possibile parlare di “ragione religiosa” in riferimento alla *logica* che la religione introduce nella visione del mondo; nella stessa prospettiva, intendo usare l'espressione “ragione teologica” per indicare il modo di procedere (argomentalmente) della teologia oppure la “razionalità teologica”; in tale prospettiva, più avanti, adopero anche il termine “ragione pedagogica”.

<sup>25</sup> SCHILLEBEECKX, *Umanità. La storia di Dio*, 43.

della fede ma all'esperienza dell'essere umano, segni che ci interrogano perché presenti a tutti e vissuti da tutti. Ragione per cui, «soprattutto in un mondo cosiddetto *secolarizzato*, non si possono ridurre le situazioni che si aprono all'esperienza di fede, all'annuncio della Parola e al culto liturgico... Noi non possiamo all'improvviso sperimentare Dio nella liturgia ecclesiale quando non lo dovessimo mai percepire al di fuori della Chiesa nelle esperienze che quotidianamente facciamo con i nostri simili e con il mondo».<sup>26</sup>

*Leggendo* la Scrittura e attingendo alla Tradizione facciamo memoria di quanto avvenuto nel passato, realizzando qui e ora – insieme con le donne e gli uomini di oggi – un'esperienza personale che possiamo riconoscere come cristiana, e nella quale percepiamo la salvezza che viene da Dio in Gesù, vissuta per dar senso concreto all'esistenza. Così facendo, quel passato, vissuto nel presente si apre certamente anche al futuro. A ragione, dunque, si può parlare, in rapporto alla fede e alla religione, di una pedagogia oppure di “teologia dell'educazione” perché, nell'area specifica della fede cristiana, siamo interessati in primo luogo a conoscere il progredire umano del credente (di conseguenza, il teologo deve riflettere anche sulla maturità umana e, nello studio della teologia, la ragione teologica e quella pedagogica devono essere strettamente collegate fra loro: studiare teologia non è tanto “possederla e applicarla” qua e là quanto “crescere in essa”).

## 2.2. «IRC» e ragione pedagogica

Un processo simile lo troviamo nell'educazione e, più in particolare, nella *ragione pedagogica*. Difatti, la pedagogia si occupa dello sviluppo umano, personale e comunitario, facendo riferimento alla memoria della storia umana. La sua competenza specifica riguarda più che “il come” (anche quest'ambito, ma nella prospettiva più didattica), “il che” di questo sviluppo: la crescita o la maturazione in quanto tale, ovvero, di come essa avviene, in cosa consiste, dove vuole arrivare. Per questo motivo, senza separare, dobbiamo distinguere l'insegnare-apprendere dall'educare: possiamo ben dire che tutti nella scuola più che “in-segnare”, cioè, mettere in segni fissi quello che sanno, “si educano”, ossia, vivono e crescono ricreando i simboli della vita (e della fede se si tratta dell'«IRC»). In questo senso, all'insegnamento corrisponde l'istruzione: decifrare, catalogare e rinnovare i segni del conosciuto; all'educazione, invece, corrisponde l'iniziazione: quell'avvicinarsi tremante ai simboli per scoprire le relazioni che hanno in serbo per noi. Di conseguenza, l'insegnamento porta ad assimilare un linguaggio; l'educazione, a parlare.

Ragione teologica e ragione pedagogica, in questa direzione storico-ermeneutica, realizzano processi affini alla concettualizzazione o, meglio, alla simbolizzazione umana. Inizialmente, sia l'una che l'altra hanno bisogno di recuperare i simboli per poter distinguerli bene.

I segni, loro parenti, sono diversi: obbediscono a una convenzione, a un codice stabilito. [...] Con i segni sappiamo tutto in anticipo; sappiamo oltretutto in cosa finiscono, cosa significano. Il contrario appunto di quanto accade con i simboli: aprono allo sconosciuto, lo svelano e lo mantengono misterioso in quanto tale; s'indovina una presenza, ma non si domina; tutt'altro, sono io ad essere afferrato in essa. Più che nuovi oggetti, infatti, il simbolo scopre i fili della nostra propria trama esistenziale; più che informazione circa nuove cose, ci porta la percezione dei vincoli e delle relazioni antiche e nuove che ci fanno essere persona (non cosa), utente, figlio, fratello, amico, caro o dimenticato...<sup>27</sup>

Quando la ragione pedagogica apre una strada educativa in questa prospettiva, in qualche modo, realizza anche un'esperienza che implicitamente contiene in sé quella fede esplicitamente auspicata dalla ragione teologica.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 44.

<sup>27</sup> J.L. CORZO, *Educar es otra cosa*, Popular, Madrid 2007, 63s.

### 2.3. Mutua implicazione tra fede ed educazione

Come in tanti altri aspetti, anche sul rapporto fede-educazione il Vaticano II aprì la strada giusta. Non spettava al Concilio affrontare direttamente la questione, ma non è difficile trovare una risposta implicita. I rapporti tra educazione e fede sono, alla fine, il riflesso condizionato di quelli fra teologia dogmatica e teologia pastorale, dove le controversie vengono da lontano e dove l'assemblea conciliare cercò di collocare uno dei punti cardinali per il futuro della Chiesa.

Il concilio Vaticano II, in concreto, ci impegna a interrogarci circa la relazione che deve stabilirsi fra il *mistero* della Chiesa come comunione (sacramento e Popolo di Dio; cf. LG, 1 e 5) e la sua struttura o *dimensione visibile* e anche empirico-sociologica. La teologia preconconciliare offriva una risposta esclusivamente dogmatica, sostenendo un'*identificazione univoca* tra mistero e struttura gerarchica; la teologia conciliare introduce un cambio fondamentale: il rapporto non si realizza come identificazione ma come "unità sacramentale" (cf. LG, 8); infatti, la realtà complessa della Chiesa si può e si deve paragonare all'incarnazione di Dio in Gesù. Questa "non debole analogia", di cui ci parla la *Lumen Gentium*, «significa – secondo M. Kehl – che la dimensione percettibile dalla ragione e la dimensione unicamente riconoscibile dalla fede formano nella Chiesa una (analogia) unità [come quella esistente fra la natura umana e divina in Gesù Cristo]. [...] Ambedue gli aspetti, mentre si differenziano, vanno intimamente uniti l'uno l'altro, perché la forma esterna e visibile della Chiesa deve essere segno, simbolo e sacramento, mezzo e strumento del suo mistero interno».<sup>28</sup>

Dunque, per quanto riguarda l'identità di comunione e tra le tante implicazioni, la logica interna di questa simbologia sacramentale ci avverte che la Chiesa deve esistere in strutture e stili di rapporto che manifestino comprensibilmente la comunione-comunicazione. Ne consegue che per comprendere la "*communio*" nel suo senso pieno, cioè sacramentale, dobbiamo tener in conto delle conclusioni delle scienze sociali sulla comunione-comunicazione e sull'agire comunicativo. Non si può separare l'identità dogmatico-sacramentale dalle realtà pratico-pastorali, perciò non è possibile mantenere un'identità *comunione* senza rispettare i segni di partecipazione o i processi comunicativi con i quali la coscienza moderna comprende e delimita la comunità-comunicazione umana.

In base a tutto ciò, non si può negare l'esistenza di una stretta correlazione tra le affermazioni dogmatiche e le configurazioni pratiche: la prassi delle comunità cristiane deve rendere *visibile* le verità invisibili; solo così queste ultime danno davvero fondamento sacramentale alle prime. Dunque, se il destino sacramentale della Chiesa risiede nella salvezza, non potrà realizzarsi autenticamente se non attraverso una prassi in grado di *avvicinarla* alle persone nell'oggi e qui di ogni momento storico (rendendola cioè comprensibile nelle formulazioni e visibile nelle strutture e nell'azione).

L'esempio della correlazione tra la teologia dogmatica e la teologia pastorale nell'eclesiologia, di sicuro, conferma implicitamente il rapporto esistente tra educazione e fede. La breve storia dell'argomento contempla tre forme diverse di intendere la relazione: 1/ Divergenza o disparità; 2/ Equivalenza o convergenza; 3/ "Mutua implicazione".

La *divergenza* tra educazione e fede chiarisce che la sovranità di Dio e della sua grazia si situano al di sopra di tutto, perciò il mistero che riguarda la fede è radicalmente diverso dalla crescita umana di cui si occupa l'educazione. In tale *disparità*, solo la fede può fare da guida, mentre l'educazione deve lasciarsi condurre seguendo le *direttrici* della grazia. Al di là della semplificazione, questo è stato il tipo di vincolo predominante prima del Vaticano II. Dopo l'ultimo Concilio ci fu il rischio di cadere nell'estremo opposto, ossia, in una semplice *equivalenza*. La sproporzione, allora, consisteva nell'uguagliare il *contenuto* della fede all'educazione

<sup>28</sup> KEHL, *Dove va la Chiesa?*, 81s. e cf. 67-113; cf. ID., *La Chiesa*, 57-150 e 275-385.

o, in altri termini, considerare che è la *convergenza* della grazia con i processi educativi a delimitare l'identità cristiana in ogni congiuntura storica.

Esiste una terza alternativa: la *mutua implicazione* tra educazione e fede che *deriva* dalla mutua implicazione esistente fra teologia dogmatica e teologia pastorale. Di conseguenza, l'educazione della/alla fede che caratterizza la prassi cristiana poggia sulla mutua implicazione dell'una e dell'altra: maturare come persone e crescere come cristiani si implicano vicendevolmente, perché il “fatto educativo” comprende in sé la possibilità dell'esperienza cristiana, come quest'ultima comporta la maturazione che cerca l'educazione. Così le scienze dell'educazione e la saggezza della fede si arricchiscono vicendevolmente in un rapporto dia-logico permanente.<sup>29</sup>

Giustificato il rapporto tra educazione e fede in termini di mutua implicazione, è necessaria una precisazione. Quando parliamo di fede in questi termini, più che riferirci alla sua nota fondamentale – essere dono di Dio –, la intendiamo piuttosto come risposta a quel dono e, allo stesso tempo, alla vita e all'amore gratuito e incondizionato che la sostiene. La fede, in questa prospettiva, non è tanto questione di scoperta e affermazione esplicita di Dio, quanto risposta alla realtà umana più intima e radicale: Dio assume ogni “sì” a questa realtà umana come se fosse un “sì” a Lui stesso. Una risposta o un “sì”, prima di tutto, all'essere umano e alla sua realizzazione, perché questo è il vero *interesse* divino. A Dio preme di più che gli uomini portino avanti il suo progetto, che il riconoscimento incontestabile di Lui come l'autore di quel piano. È proprio per questo che l'*educazione alla fede* si configura come un *fatto educativo* che contiene in sé la possibilità del vissuto religioso, allo stesso modo che l'*esperienza della fede* include la maturazione e la crescita propria dell'educazione.

La *logica* di Dio manifestata in Cristo ci svela che tutto nella vita è divino quando è veramente umano. Sicuramente l'affermazione è vera anche se scambiamo l'ordine dei fattori (*tutto nella vita è veramente umano quando è divino*), eppure il mistero dell'Incarnazione ci permette di osare e addirittura servirci della prima espressione come orientamento di base per la prassi cristiana. Un qualcosa di simile capita anche con la famosa espressione di sant'Ireneo, “la gloria di Dio è l'uomo vivente” (*Gloria Dei vivens homo*), in cui la chiave dell'asserzione si nasconde nel suo seguito: “la vita dell'uomo però è la contemplazione di Dio” (*Vita autem hominis visio Dei*). Vale a dire: «La presenza di Dio nella vita umana soltanto può avere come senso e finalità affermarla e confermarla affinché raggiunga la sua plenitudine. [...] Si deve evitare la tentazione... di sostituire la ricchezza totale e concreta della realtà con una astrazione parziale della medesima. In questo caso: identificare l'interesse di Dio per l'uomo con la sua dimensione religiosa».<sup>30</sup>

### 3. La scuola della vita

La svolta antropologico-culturale (e linguistica) degli ultimi secoli esige (all'umanità, in genere, e al cristianesimo, in particolare) un ripensamento del senso della vita, del mondo e della storia:<sup>31</sup> qui dovrebbero convergere l'educazione, la scuola e l'insegnamento della religione; convergenza inoltre da cercare “hic et nunc”, nel qui e ora della vita quotidiana. In questa prospettiva, da un lato, educare equivale a “insegnare–imparare a vivere”, anzi, per usare una formulazione più appropriata, a “insegnare–imparare a convivere”;<sup>32</sup> dall'altro, la religione presenta un “progetto di esistenza” che suggerisce e promuove una condotta capace di liberare e coltivare sentimenti interni ed esterni intrecciati alla scoperta del senso della vita.

<sup>29</sup> Cf. G. GROPPA, *Teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1991, 303-335.

<sup>30</sup> TORRES QUEIRUGA, *Recuperar la creación*, 72s.

<sup>31</sup> Cf. I VESCOVI DI FRANCIA, *Proporre la fede nella società attuale*, Elledici, Leumann (TO) 1998, nn. 1-2.

<sup>32</sup> Cf. J.A. MARINA, *Aprender a vivir*, Ariel, Barcelona 2004.

Infine, nella scuola, ci educiamo o, meglio, cresciamo insieme affrontando le sfide della vita personale e collettiva.

### 3.1. Crescere insieme nelle relazioni

Possiamo definire l'educazione come cammino di crescita nelle relazioni quotidiane. Esistono relazioni – con le cose, con sé stesso, con gli altri, con “l'Altro” – visibili e coscienti, ma anche altre occulte e inconsce. Le relazioni sono fondamentali nella vita giacché, in definitiva, sono esse a costituire le persone. Servono per delineare gli elementi fondamentali dell'identità – l'uno è mio babbo; l'altra, mia sorella; quello lì, il postino; e via dicendo –: più che la biologia, il metabolismo o la genetica, sono le relazioni a farci essere quello che siamo (figli dei nostri genitori, fratelli o sorelle dei nostri fratelli e sorelle, amici e contemporanei dei nostri amici e vicini). Non ha torto P. Freire nell'affermare: «È fondamentale partire dall'idea che l'uomo è un essere di relazioni e non solo di contatti; non solo *sta* nel mondo, ma *con* il mondo. Dalla sua apertura alla realtà, da dove sorge l'essere di relazioni che è, risulta quello che chiamiamo essere o *stare col mondo*».<sup>33</sup>

Si tratta, quindi, di relazionarsi sempre meglio, con più realtà, con maggiore profondità e coscienza. Tuttavia, in buona misura, più che stabilire nuove relazioni occorre avvertire o renderci conto – nel senso del «portare alla luce» della maieutica socratica – delle tante che ci precedono e nelle quali già eravamo immersi prima, benché senza saperlo, senza essere coscienti. Siamo *figli* del sole e della terra, dell'acqua e del paesaggio che ci albergano sin dalla nascita. La *madre natura* è fuori e dentro noi: esserne consapevoli, per esempio, e vivere questo rapporto – oggi così in pericolo –, in modo cosciente e responsabile, ci fa maturare e ci fa crescere tutti come persone. Altresì la fede religiosa costituisce una relazione previa che si attiva dopo la conoscenza della realtà e di questa si nutre. In conclusione: «esistere è un concetto dinamico che racchiude un dialogo eterno dell'uomo con l'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo con il suo creatore».<sup>34</sup>

Suscitare la coscienza di tante e tante relazioni, per assumerle e rispondere ad esse, rappresenta il compito per eccellenza di chi vuol chiamarsi ed essere educatore. Ma... è lui stesso a essere convocato per primo nelle medesime relazioni che evoca e suscita per i ragazzi; di conseguenza, se le vive, anche lui si educa e cresce oppure, se le rifiuta, si smarrisce e rimane rachitico.

Crescere come persone, relazionarsi più e meglio... identica idea esprime il verbo educare usato come intransitivo (e riflessivo): crescere, uscire, sorgere, fiorire, fruttificare, relazionarsi e... vivere! Ovvio così che nessuno cresce nessuno, né lo fa sorgere, che nessuno fiorisce nessuno, né lo educa; al massimo lo istruisce. La forma riflessiva, comunque sia, non corrisponde alla reciproca (*tu educi me e io educo te*): «nessuno educa nessuno, perché gli esseri umani si educano in comunione, mediatizzati dal mondo».<sup>35</sup> La realtà reclama la nostra relazione con lei: è lì che si gioca la crescita e lo sviluppo personali dei giovani e degli educatori. Infine, solo la realtà vissuta – nella relazione con essa – è la nostra vera educatrice: quella cioè che fa emergere il meglio di noi quando cresciamo come persone nello scoprire, confermare o rielaborare le relazioni dell'esistenza quotidiana.<sup>36</sup>

<sup>33</sup> P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid 1967, 28 (*L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973).

<sup>34</sup> FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, 53.

<sup>35</sup> ID., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid 1992, 90 (*Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1974).

<sup>36</sup> Cf. CORZO, *Educar es otra cosa*, 53-80.



### 3.2. *Affrontare le sfide della vita*

Lo ripeto: le persone più che «in-segnare» (mettere in segni fissi quello che conoscono), «si educano», cioè, crescono e vivono ricreando loro stesse i *simboli* della vita e della fede. Nell'educazione, ciascuno si muove mediato dalla realtà che provoca tutti (da una "realtà-simbolo", si può aggiungere per distinguerla della "realtà-segno" o della realtà già decifrata e saputa). Realtà, dunque, cangiante e confinante più con il *mistero* della vita che con i suoi *problemi*. Tuttavia, proprio perché vogliamo crescere e avere «vita in abbondanza» (Gv 10,10), sarebbe sbagliato contrapporre apprendimento ed educazione come se fossero contrari. Entrambi i processi si incrociano e si allacciano molte volte lungo la vita; ciò malgrado, tanto l'educazione come la fede riguardano direttamente la vita stessa, lo sviluppo esistenziale e umano dove confluiscono le tre caratteristiche sostanziali di ogni percorso educativo: il suo orizzonte cognitivo, morale e sociale.

Il problema allora non sta solo nell'educare, ma anche nell'*educar-ci*, giacché si tratta di vivere, di esistere, di uscire da sé (*educere*) per conoscere e amare quelle relazioni con la natura, con gli altri e con Dio nelle quali cresciamo: un processo sociale e personale di intelligenza (*coscientizzazione* o coscienza critica) e di decisione (*morale*, perché include opzioni e azioni impegnative). Perciò «ci educiamo» affrontando insieme le sfide della vita collettiva (*sociale*). Parliamo, dunque, di un processo inserito nella vita, un processo caratterizzato dalla presa di coscienza delle *relazioni* che ci sostengono e ci permettono di riconoscere appunto la vita.

#### Christian Identity, Pedagogic Reason and Catholic Religious Education

##### ► ABSTRACT

The epochal change that we are living obliges us to rethink the identity and the meaning of Christianity; here lies the first question that the article treats, looking to suggest two essential lines of orientation for the teachers of religion: 1/ Credibility, reasonableness and 'salvific sense' of faith and Christian life; 2/ experiential rooting, anthropological support system and coherent life style. On the other hand, Religious Instruction has to locate itself in a historic hermeneutic horizon where 'theological reason' and 'pedagogical reason' converge, at the same time as it affirms a 'mutual implication' between faith and education. Finally, the profound rapport that has to exist among christian identity, pedagogical reason, and Religious Instruction at School allows us to understand that the lived reality is our true educator.

##### ► KEY WORDS

Credibility (revelation); Education; Experience; 'Mutual Implication' (of faith and education); Reason (pedagogical and theological); Reasonableness (faith); Relationships; 'Salvific sense' (tradition-Church).

✉ [moraldelaparte.jl@gmail.com](mailto:moraldelaparte.jl@gmail.com)

## IRC, Sinodalità e «riforma missionaria» della Chiesa

Giuseppe Ruta\*

### ► SOMMARIO

*Il contributo intende, in modo sintetico, mettere a fuoco la tematica della “sinodalità” che ha segnato il cammino della Chiesa post-conciliare e che trova il suo punto di arrivo e di partenza nel Sinodo 2021/2023 indetto da Papa Francesco il 10 ottobre 2021. Insieme ai temi della “riforma missionaria” della Chiesa, si cerca di approfondire le motivazioni e l’interesse non solo ecclesiale ma anche culturale ricoperto dal percorso sinodale, come anche la sua pertinenza alle Indicazioni ministeriali per l’Insegnamento della Religione Cattolica nella scuola. Si offrono, quindi, oltre a un’inquadratura generale su questa tematica significativa e complessa, alcuni suggerimenti per l’autoformazione degli Insegnanti di IRC e, a livello indicativo ed esemplificativo, alcune attività didattiche con gli allievi di ogni ordine e grado*

### ► PAROLE CHIAVE

*Concilio Ecumenico Vaticano II; Formazione degli IdR; Insegnamento della Religione; Riforma missionaria della Chiesa; Sinodalità.*

**\*Giuseppe Ruta:** è Professore ordinario di Catechetica della Facoltà di Scienze dell’Educazione, dell’Università Pontificia Salesiana di Roma.



Dobbiamo proseguire su questa strada. Il mondo in cui viviamo, e che siamo chiamati ad amare e servire anche nelle sue contraddizioni, esige dalla Chiesa il potenziamento delle sinergie in tutti gli ambiti della sua missione. Proprio il cammino della *sinodalità* è il cammino che Dio si aspetta dalla Chiesa del terzo millennio. Quello che il Signore ci chiede, in un certo senso, è già tutto contenuto nella parola “Sinodo”. Camminare insieme – Laici, Pastori, Vescovo di Roma – è un concetto facile da esprimere a parole, ma non così facile da mettere in pratica.<sup>1</sup>

### Per iniziare: tre frammenti di vita

Premetto di non essere stato coinvolto in modo speciale nel cammino del Sinodo che si è aperto domenica 10 ottobre 2021, come neppure nei precedenti Sinodi, e la cosa non la reputo insopportabile perché la mia posizione non si differenzia da quella di tanti cristiani sparsi nel mondo e di tanti presbiteri, consacrati, educatori e insegnanti, chiamati “comunque” ad essere partecipi del percorso che Papa Francesco chiede a tutti indistintamente.

In questa posizione di “normalità” e di sano distanziamento, mi sento più sereno di esprimermi liberamente e partecipe del cammino della Chiesa, con l’opportunità, su richiesta dell’Istituto di Catechistica, di condividere la riflessione che segue con gli Insegnanti di Religione (IdR) di ogni ordine e grado. Riprendo così i contatti dopo anni di assenza con questo mondo che manifesta le sue fatiche ma anche le sue ingenti possibilità educative.

Alla stregua di alcune pennellate, inizio con tre frammenti del mio recente vissuto, implicito invito ai lettori di fare altrettanto e di condividere alcune esperienze con le persone più prossime in famiglia o nella comunità di lavoro.

Insieme all’Associazione Italiana Catecheti (AICa), il 7 settembre 2021, sera, presso il Palazzo della Segreteria del Sinodo dei Vescovi, in Via della Conciliazione, ho partecipato all’incontro con il card. Mario Grech, Segretario Generale, in coincidenza con la presentazione del *Documento preparatorio*<sup>2</sup>, avvenuto quella stessa giornata. Il clima cordiale, ha consentito ai partecipanti di ascoltare dal Segretario Generale alcune suggestioni e nella seconda parte dell’incontro di avanzare alcune domande. L’ultima domanda è stata la mia, fin troppo sbrigativa e generica: “quale il nesso tra il Concilio Vaticano II e il Sinodo che sta per aprirsi?”. La risposta del cardinale allo scadere dei tempi dell’incontro è stata letteralmente lapidaria: “Il nesso è strettissimo!”. Risuonò come un eco dentro di me l’espressione di Giovanni Crisostomo «Chiesa e Sinodo sono sinonimi» riferita da Papa Francesco in uno dei suoi interventi<sup>3</sup> e mi rappacificai con me stesso di aver osato azzardare la domanda *off limits*. Lasciando l’aula dell’incontro, Sua Eminenza ci ha accompagnato all’uscita salutandoci tutti con cordialità e gentilezza. Questo gesto ha compensato abbondantemente la risposta stringata alla mia domanda fatta *in extremis* e fin troppo esigente per i pochi istanti che rimanevano rispetto ai tempi che ci erano stati concessi. A distanza di tempo, mi rimane la bella sensazione finale: più

<sup>1</sup> FRANCESCO, *Discorso in occasione della Commemorazione del 50.mo anniversario dell’Istituzione del Sinodo dei Vescovi*, 17 ottobre 2015, in AAS 107 (2015) 11, 1139 (1138-1144). Mi si permetta di correggere filialmente l’affermazione del card. Marcello SEMERARO che in un suo recente articolo afferma che la prima volta che Papa Francesco abbia parlato ufficialmente di “sinodalità”: *Sinodalità, anzitutto uno stile*, in “La Rivista del Clero Italiano” 102 (2021) 10, 671 (671-690). Al di là di questo particolare e sulla precisazione dell’uso originario del termine che richiede un supplemento di ricerca, rinvio a questo articolo per i suoi contenuti interessanti e illuminanti.

<sup>2</sup> SINODO DEI VESCOVI 2021-2023, *Per una Chiesa sinodale. Comunione, partecipazione, missione. Documento preparatorio*, Amministrazione del Patrimonio della Sede Apostolica, LEV, Città del Vaticano 2021 (abbreviazione: *Documento preparatorio*).

<sup>3</sup> FRANCESCO, *Discorso in occasione della Commemorazione del 50.mo anniversario dell’Istituzione del Sinodo dei Vescovi*, 1142. L’espressione del Crisostomo è contenuta in *Explicatio in Ps. 149*, in PG 55, 493.

dei contenuti (o accanto ad essi), importano le relazioni; quanto ci si scambia a livello cognitivo e “veritativo”, assume valore e “si inverte” a partire da uno “stile”, da ciò che va oltre il detto, che coinvolge la vita e le relazioni tra persone.

Secondo frammento. Le letture in questo momento della mia vita non sono occasionali ma in qualche modo richieste e indotte dal servizio che rendo: anche quelle più rilassanti, istintive e fortuite contribuiscono alla considerazione personale del tema della sinodalità. Anche se ritornerò ad ispirarmi ad essi in questa riflessione richiamo i principali: Giuseppe Ruggieri con le sue memorie del Concilio e la riflessione sulla sinodalità<sup>4</sup>, Romano Guardini<sup>5</sup> e Tomáš Halík<sup>6</sup>, fino ai volumi meno impegnativi ma non per questo meno importanti come quelli di Timothy Radcliffe<sup>7</sup> e di Alessandro D’Avenia<sup>8</sup>.

Terzo frammento. Sono anche i feriali confronti a mensa, passeggiando, e perfino al telefono, occasioni come in un incontro recente con alcuni parroci di Roma, che mi spingono a confrontarmi sulle disparate opinioni su Sinodo e sinodalità: chi dice che sia una moda passeggera, chi un “pallino” di Papa Francesco... Cristiani e perfino preti si interrogano su che cosa consista in concreto e quali siano le attese su questo evento e processo. Alcuni si lasciano cadere le braccia e affermano che è un tentativo disperato della Chiesa di tirarsi fuori dal discredito in cui è caduta per gli scandali e i fatti di corruzione che da un po’ di anni vengono alla ribalta<sup>9</sup>. Altri, invece, probabilmente una minoranza, ne parlano benevolmente e ne intravedono perfino la necessità e l’urgenza.

Le tre suggestioni segnate come preambolo (e non sono le uniche) lasciano comunque intravedere che il tema della Chiesa *semper reformanda*, dell’esigenza di un effettivo rinnovamento, della sinodalità come evento e stile ecclesiale non siano argomenti del momento<sup>10</sup>. Oltre a costellare la storia della Chiesa, sono il frutto di quella rinnovata Pentecoste che fece esclamare Romano Guardini ancor prima del percorso conciliare: «Die Kirche erwacht in den Seelen [La Chiesa si sveglia nelle anime]»<sup>11</sup>. Naturalmente non mancheranno commenti che interpreteranno questo momento un effetto di ubriacatura (cf. At 2,13) che si spera quanto prima, possa essere smaltita.

<sup>4</sup> Mi riferisco a G. RUGGERI, *Chiesa sinodale*, Laterza, Roma-Bari 2017, e alla precedente pubblicazione: *Ritrovare il concilio*, Giulio Einaudi editore, Torino 2012.

<sup>5</sup> Cf. R. GUARDINI, *Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung*, Hess Verlag, Basel 1950; *La fine dell’epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954, 2015<sup>12</sup>, 9-109.

<sup>6</sup> Cf. T. HALÍK, *In cammino verso la maturità*, in ID. – E. CASTELLUCCI – G. LAFONT, *Cambiamenti d’epoca*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2020, 18-31; T. HALÍK, *Kde sa stratil Boh [Dove si è perduto Dio]*, W Press, Bratislava 2017; ID., *La notte del confessore*, Paoline, Milano 2013; ID., *Pazienza con Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2020; ID., *Voglio che tu sia. L’amore dell’altro e il Dio cristiano*, Vita e Pensiero, Milano 2017; ID., *Die Zeit der leeren Kirche*, Herder, Freiburg im Breisgau 2021 (*Il segno delle chiese vuote. Per una ripartenza del cristianesimo*, Vita e Pensiero, Milano 2020). Inoltre: A. GRÜN – T. HALÍK, *Fare a meno di Dio? Se fede e incredulità si cercano*. A cura di Winfried NONHOFF, Queriniana, Brescia 2017.

<sup>7</sup> T. RADCLIFFE, *Accendere l’immaginazione. Essere vivi in Dio*, EMI, Buri (VR) 2021.

<sup>8</sup> A. D’AVENIA, *L’appello. Romanzo*, Mondadori, Milano 2020.

<sup>9</sup> Si vedano a titolo esemplificativo i due *pamphlet*: C. AUGIAS, *I segreti del Vaticano. Storie, luoghi, personaggi di un potere millenario*, Mondadori, Milano 2021; ID. – R. CACITTI, *Inchiesta sul cristianesimo. Come si costruisce una religione*, Mondadori, Milano 2020.

<sup>10</sup> Si veda ad es. COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2018. D’ora in poi si utilizza l’abbreviazione: CTI.

<sup>11</sup> «Un processo di incalcolabile portata è iniziato: il risveglio della Chiesa nelle anime. Ciò va inteso nel giusto significato. Presente la Chiesa è sempre stata e ha avuto in ogni tempo valore decisivo per il credente. Egli ne accettava la dottrina e ne seguiva i precetti. Con la sua forte realtà essa era per lui sostegno e sicurezza. Ma quando, dalla fine del Medioevo, l’evoluzione individualistica ebbe raggiunto un certo livello, la Chiesa non venne più sentita come contenuto della vita religiosa vera e propria. Il fedele viveva bensì *nella* Chiesa e da lei si lasciava guidare, ma viveva sempre meno *la* Chiesa. [...] Anche la vita religiosa era individualistica, frammentaria, destituita d’ogni carattere comunitario. L’individuo viveva per sé. “Io e il mio creatore” era per molti esclusivamente la formula. La comunità non era più nulla di originario, ma veniva solo in seconda linea; non esisteva per principio ma era unicamente pensata, voluta, istituita. Il singolo andava sì verso gli altri, si occupava di loro, li chiamava a sé; ma non stava in forma

Nella riflessione che segue, nella sufficiente consapevolezza della complessità dell'argomento, si spera di passare dalla gamma dell'ingente documentazione scientifica e delle tante risonanze d'opinione<sup>12</sup>, a una trattazione che serva all'autoformazione dell'IdR e al coinvolgimento educativo-didattico degli allievi.

## 1. Il Sinodo: la sua accezione e la sua eccezione

### 1.1. Sinodo: etimo e valenze semantiche

La parola “sinodo” è un termine di derivazione greca composto dalla preposizione σύν (con, insieme) e dal sostantivo ὁδός (strada, via)<sup>13</sup>. La preposizione esplicita nel vocabolario l'istanza del mettere insieme, dell'unire, dell'unificare, del condividere senza lasciar intendere con questo il tentativo o la tentazione ad “uniformare” appiattendolo o addirittura annullando le differenze. Basta scorrere un comune vocabolario della lingua italiana ed esaminare i termini che iniziano con “sin-” per cogliere la tendenza di fondo all'armonia e all'unità: silloge, simbolo, simpatia, sinergia, sinfonia, sintassi...<sup>14</sup>.

La posizione contraria può essere sia δισ- che διά- e indicano contrapposizione, separazione (cf. i termini: discrasia, disgrazia, disgregazione, come anche diavolo e diabolico). Anche il termine ὁδός è gravido di significato: sta per “via”, “strada”, “itinerario” e nelle fonti del NT indica simultaneamente il Cristo che si autodefinisce “la via”, secondo la tradizione giovannea (cf. Gv 14,4-14), o la fede cristiana denominata più volte con tale termine nell'opera lucana (cf. At 18,25-26; 19,23; Lc 9, 31; 20,21) con risonanze anche nella rimanente tradizione sinottica (cf. Mc 12,14; Mt 22,16)<sup>15</sup>.

La fusione dei due lemmi indica la strada condivisa, fatta insieme, processo per nulla solitario o autoreferenziale, che implica il coinvolgimento di tutte le risorse e le potenzialità disponibili nella tensione spirituale di condividere tutto, la vita, gli intenti e i progetti, l'azione

---

originaria tra loro, non formava con loro una vivente unità. Non esisteva la comunità ma l'organizzazione; dappertutto, dunque anche in campo religioso. Quanto poco i fedeli si sentivano “comunità” negli atti di culto! Ciascuno vi si trovava interiormente separato dagli altri. Quanto poco il singolo fedele era cosciente della comunità parrocchiale! Perfino il Sacramento della comunità, la “Comunione”, veniva concepito individualisticamente»: R. GUARDINI, *Il senso della Chiesa*, 1922, in ID., *La realtà della Chiesa*, Morcelliana, Brescia 1967, 21.24-25. L'espressione era stata originariamente espressa da Hermann Hoffmann («La Chiesa si era risvegliata ed era diventata viva nella gioventù»), secondo quanto riporta: H.-B. GERL, *Romano Guardini. La vita e l'opera*, Morcelliana, Brescia 1988, 192. Si riferisce all'esperienza estiva del 1920 vissuta dal Guardini al Castello di Rothenfels con il concorso di circa 1.500 giovani. La frase è stata ripresa quasi alla lettera due anni dopo (1922) e negli anni successivi in epoca conciliare: cf. R. GUARDINI, *Das Erwachen der Kirche in der Seele*, in “Hochland” 19 (1962) 257.259. Henri De Lubac ebbe a commentare nel 1953: «Non si tratta di utopie di alcuni sognatori o di sforzi artificiosi di gruppi ristretti. Si tratta di una vasta spinta collettiva e se ci sono, come sempre, passi falsi ed eccessi incresciosi, il moto generale non ne rimane né arrestato né deviato. Il fatto salutato e magnificato da Romano Guardini, trent'anni or sono, continua ad affermarsi con accresciuta ampiezza: la Chiesa si è ridestata nelle nostre anime. La sua realtà diventa, in certo modo, più intima nella coscienza cristiana»: H. DE LUBAC, *Meditazione sulla Chiesa*, Jaca Book, Milano 1993, 12.

<sup>12</sup> Cf. il film: *Papa Francesco – Un uomo di parola (Pope Francis – A man of his word)*, regia di Wim Wenders, (durata 96 minuti), Universal Pictures, USA 2018. Inoltre: J. BERGOGLIO – A. SKORKA, *Il cielo e la terra. Il pensiero di Papa Francesco sulla famiglia, la fede e la missione della Chiesa nel XXI secolo*, Mondadori, Milano 2013.

<sup>13</sup> Cf. *Documento preparatorio*, 10-11; CTI 3, 11-23; A. ARKO, *Sources and Foundations of the Synodal Life in the Bible and in the Tradition of the Church*, in “Proche-Orient Chrétien” 69 (2019) 1/2, 30-41.

<sup>14</sup> L'apostolo Paolo, con creatività inventa neologismi, unendo la preposizione σύν ai verbi “morire”, “seppellire” e “risorgere” per indicare la partecipazione dei battezzati allo stesso destino di Gesù Cristo: essi, infatti, sono “con-morti”, “con-sepolti”, “con-risuscitati” (cf. Col 2,12; Rm 6,3-4; CCC 1227). A questa implicazione tipicamente battesimale va affiancata quella eucaristica: infatti, per antica tradizione l'assemblea eucaristica veniva chiamata “synaxis” (cf. 1Cor 11, 17-34; CCC 1329; CTI 47-48).

<sup>15</sup> Diversi i richiami dell'AT, come Dt 30,15-20; Sal 139,24; Ger 21,8; come anche nella letteratura delle origini cristiane (ad es. *Didaché*). Il termine composto *synodos* non ricorre nelle fonti neotestamentarie, mentre è presente nella letteratura cristiana antica anche se non assume il significato “tecnico” come lo si intese in questi ultimi secoli e come lo si intende oggi nel cammino post conciliare.

per il mondo. Questa dinamica profonda che ha la sua scaturigine nella Trinità, si trova condensata in espressioni quali ad esempio: “che tutti siano uno per la vita del mondo” (cf. Gv 17,11), “un cuor solo e un’anima sola” (cf. At 4,32). La categoria nella sua composizione e integrazione, si presenta per nulla statica, ma dinamica, indicando non tanto e non solo un atto puntuale o un evento (*sinodo*), bensì un movimento, un dinamismo, un processo (*sinodalità*). Eventi e processi che si avvicinano al significato odierno sono presenti come i primi concili (cf. At 15, Gal 2,1-10), assumendo lungo i secoli il significato di raduno dei vescovi a livello di diocesi di una determinata zona geografica<sup>16</sup>, distinguendolo sempre di più dal Concilio che va a configurarsi come raduno “ecumenico” della Chiesa universale (cf. CTI 24-41). Altra distinzione va fatta tra sinodalità e collegialità anche se impropriamente sono talora considerati sinonimi<sup>17</sup>.

La Commissione Teologica Internazionale, nel documento del 2 marzo 2018, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, esibisce una descrizione/definizione che raccoglie questi elementi e sfumature semantiche, dopo aver richiamato nei primi numeri il *kairós* della sinodalità (cf. CTI 1-5) e i tratti specifici di un’“ecclesiologia del Popolo di Dio” (che sviluppa successivamente in CTI 49-53): «La sinodalità [...] indica lo specifico *modus vivendi et operandi* della Chiesa Popolo di Dio che manifesta e realizza in concreto il suo essere comunione nel camminare insieme, nel radunarsi in assemblea e nel partecipare attivamente di tutti i suoi membri alla sua missione evangelizzatrice» (CTI 6).

### 1.2. Dall’accezione all’eccezione

Sorvolando un possibile *excursus* storico sui Sinodi<sup>18</sup>, analogamente e in parallelo ad una storia dei Concili<sup>19</sup>, è possibile richiamare il percorso più recente, quello post-conciliare, per cogliere in esso lo sforzo che la Chiesa ha compiuto per unirsi e camminare insieme<sup>20</sup>. Un punto di demarcazione è costituito dall’attuale pontificato dove si assiste ad un rilancio degli eventi sinodali e dei processi che si intendono attivare in essi, con essi e dopo la loro “puntuale” celebrazione. Sebbene si intraveda già in *Evangelii gaudium* l’importanza che Papa Francesco dà al Sinodo (cf. in particolare i nn. 25, 119, 223), in quest’esortazione che costituisce il disegno programmatico del suo pontificato, rimane un punto fermo il discorso da lui tenuto il 17 ottobre 2015, in occasione dei 50 anni dell’istituzione del Sinodo<sup>21</sup>. È questo discorso che ha ispirato e innerva il testo già citato della Commissione Teologica Internazionale, diventandone a sua volta il più naturale e congeniale commento e approfondimento.

<sup>16</sup> Solo di recente il Sinodo ha assunto la configurazione di una specifica assemblea diocesana presieduta dal Vescovo di quella Chiesa locale.

<sup>17</sup> Cf. CTI 6-7 e l’impegnativo ed essenziale contributo di: E. CORECCO, *Ontologia della Sinodalità*, in A. AUTIERO – O. CARENA (edd.), *Pastor bonus in populo. Figura, ruolo e funzioni del Vescovo della Chiesa*, Città Nuova, Roma 1990, 303-329.

<sup>18</sup> Si possono trovare puntuali considerazioni in E. LANNE, *L’origine dei sinodi*, in “Theologische Zeitschrift” 27 (1971) 201-222; anche in italiano: <https://www.edizionilipa.com/wp-content/uploads/2021/10/Lorigine-dei-sinodi-Emmanuel-Lanne.pdf> (14.11.2021).

<sup>19</sup> Cf. R. AUBERT – G. FEDALTO – D. QUAGLIONI, *Storia dei Concili*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1995. Sul Concilio Vaticano II: cf. G. ALBERIGO, *Breve storia del concilio Vaticano II* (1959-1965), Il Mulino, Bologna 2005; G. RUGGIERI, *Ritrovare il concilio*, Giulio Einaudi editore, Torino 2012, con le indicazioni bibliografiche contenute alle pp. 123-131.

<sup>20</sup> Alcune essenziali notizie e la lista aggiornata dei sinodi postconciliari è reperibile in: [https://it.wikipedia.org/wiki/Sinodo\\_dei\\_vescovi](https://it.wikipedia.org/wiki/Sinodo_dei_vescovi) (14.11.2021).

<sup>21</sup> Cf. il già citato: FRANCESCO, *Discorso in occasione della Commemorazione del 50.mo anniversario dell’Istituzione del Sinodo dei Vescovi*, Città del Vaticano, 17 ottobre 2015. Si ricorda il “Motu proprio” di PAOLO VI, *Apostolica sollecitudine. Istituzione del Sinodo dei Vescovi per la Chiesa universale*. Lettera apostolica *motu proprio*, Roma, 15 settembre 1965.



Che la “sinodalità” costituisca un interesse prioritario di papa Francesco<sup>22</sup>, è possibile costatarlo anche nei Sinodi celebrati e da lui presenziati e presieduti, non solo a livello di contenuti, ma anche di stile e di metodologia la quale man mano è stata riconsiderata e affinata. Si evidenzia anche in alcuni interventi come la *Lettera al popolo di Dio che è in cammino in Germania* del 29 giugno del 2019, dalla quale si rileva in modo forte e chiaro l’intenzionalità di conversione pastorale e di riforma dell’intera Chiesa, richiamando la duplice prospettiva che la caratterizza: «“sinodalità dal basso in alto, ossia il dover curare l’esistenza e il buon funzionamento della Diocesi: i consigli, le parrocchie, il coinvolgimento dei laici... , incominciare dalle diocesi: non si può fare un grande sinodo senza andare alla base...; e poi la sinodalità dall’alto in basso”, che permette di vivere in modo specifico e singolare la dimensione collegiale del ministero episcopale e dell’essere ecclesiale»<sup>23</sup>. Non meno forte e insistente è stato in questi ultimi anni l’invito di Papa Francesco alla Conferenza Episcopale Italiana di avviare un Sinodo nazionale con il relativo processo a partire dall’intervento al Convegno di Firenze<sup>24</sup>.

Se c’è comunque un indicatore palese e che dirada ogni dubbio su quanto la tematica gli stia a cuore è il Sinodo 2021-2023 in corso, con tutta la sua singolarità e la sua portata. Si tratta di un’eccezione<sup>25</sup>. Se non è possibile prevedere lo sviluppo e gli esiti, né è saggio cedere alle posizioni scettiche e pessimistiche che si erigono dentro e fuori la compagine della comunità ecclesiale, certamente è quanto mai geniale e intenzionale l’opzione tra altri possibili temi<sup>26</sup>, palesando l’*animus* e la *mens* di papa Francesco.

Un sinodo “sul” sinodo è un modo di sostare e di verificare il cammino della comunità ecclesiale a vari livelli (diocesi, conferenza episcopale, universale), di operare un discernimento e di mettersi in ascolto, di prendere fiato per proseguire speditamente il cammino di conversione spirituale e pastorale che Dio indica alla sua Chiesa in questo determinato momento storico. Su una linea antropologica, il sinodo iniziato è una forma azzeccata di pragmatica comunicativa, una modalità innovativa di “metacomunicazione”. Infatti, secondo uno degli assiomi fondamentali più risaputi e consolidati della Scuola di Palo Alto (USA): «non basta comunicare, è necessario meta-comunicare».

Si intende per «metacomunicazione», la comunicazione *sulla* (μετά-)<sup>27</sup> comunicazione, quando si adoperano schemi concettuali e costrutti che non fanno parte della comunicazione diretta ma vertono su di essa<sup>28</sup>.

<sup>22</sup> «Fin dall’inizio del mio ministero come Vescovo di Roma ho inteso valorizzare il Sinodo, che costituisce una delle eredità più preziose dell’ultima assise conciliare»: così di Papa Francesco citato nella nota precedente.

<sup>23</sup> FRANCESCO, *Lettera al popolo di Dio che è in Germania*, 29 giugno 2019, n. 3, in [www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2019/documents/papa-francesco\\_20190629\\_lettera-fedeligermania.html](http://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2019/documents/papa-francesco_20190629_lettera-fedeligermania.html) (09.11.2021).

<sup>24</sup> Si vedano, oltre al già citato discorso di Papa Francesco del 17 ottobre 2015, il *Discorso ai partecipanti del V Convegno Ecclesiale Nazionale presso la Cattedrale di Firenze*, 10 novembre 2015, in AAS 107 (2015) 12, 1284-1293. Inoltre quelli più recenti del 20 maggio 2019 (CEI 73<sup>a</sup> Assemblea) e del 30 gennaio 2021 (UCN – CEI) in via di pubblicazione e disponibili nel sito ufficiale [vatican.va](http://vatican.va).

<sup>25</sup> Certamente questo Sinodo è una conseguenza del Concilio Vaticano II. Senza esplicitarlo apertamente, il Concilio stesso è stato di fatto un “collaudo” aperto e schietto che la Chiesa ha operato su sé stessa non disdegnando di farsi provocare da quanto viene considerato “esterno” alla compagine ecclesiale stessa.

<sup>26</sup> Dalla chiusura dell’ultimo Sinodo del 2018 con i giovani, vari temi si erano profilati e sono pervenuti al Pontefice (ad es. il rapporto sacerdoti e vescovi, la partecipazione delle donne alla vita ecclesiale, la riforma dei processi matrimoniali...) per il successivo evento e processo, quello attualmente avviato. La tematica della “sinodalità” è apparsa a Papa Francesco la più appropriata e urgente, anche per la sua trasversalità e strategicità.

<sup>27</sup> Di per sé, la preposizione significa “con” e “dopo” ma più recentemente ha assunto il significato di “su” o meglio di “oltre” (*trans*) come ad es. il lemma “metafisica”. Anche qui la gamma polisemica si presenta, come per i lemmi precedentemente esaminati, ricca e complessa.

<sup>28</sup> Il termine viene desunto dalla “metamatematica” che riflette, utilizzando il linguaggio comune, quello “naturale” e “corrente”, non senza qualche termine tecnico, sulla matematica. Si viene a creare così un linguaggio “interfaccia”, un duplice livello linguistico, uno dotato di un sistema formale propriamente matematico (ad es. un calcolo di addizione...), l’altro metamatematico che è quello “comune” utile a spiegare, dimostrare, approfondire, ipotizzare. A differenza del campo matematico, affermano gli esponenti della scuola statunitense: «[...] noi dobbiamo limitarci

Nella pragmatica comunicativa, le istruzioni che accompagnano un messaggio (ad es. «complimenti!», «bene!») sono utilissime, meglio, per nulla trascurabili, per la decodifica del messaggio stesso e per misurare il livello di relazione, lasciando intuire, a seconda i casi, approvazione, stima oppure distacco, disprezzo, provocazione, canzonatura. Un semplice saluto, in base al tono della voce, può smentire la positività del messaggio e collocarsi in un contesto relazionale per niente ottimale. Tener conto del livello “metacomunicativo” costituisce una agevolazione per saper codificare e decodificare correttamente, per raggiungere l’intesa e un livello di maggiore condivisione.

Il rapporto tra «notizia» (e il Vangelo è letteralmente “buona notizia”) e «comando» (inteso come «direzione», indicazioni del modo più appropriato per interpretare la notizia) va pensato, considerato e monitorato continuamente. Infatti: «la prima trasmette i “dati” della comunicazione, il secondo il modo con cui si deve assumere tale comunicazione»<sup>29</sup>. Si tratta di compendiare insieme “contenuti” e “stile” del comunicare. L’incomprensione e i malintesi nella comunicazione, che a lungo andare possono degenerare in separazioni e diffidenze, opposizioni e conflitti, trovano per lo più la loro causa nell’indisponibilità e nell’incapacità (= mancato sforzo) di manifestare correttamente l’intenzione e di ascoltare e comprendere quella altrui.

L’aspetto della relazione umana classifica, quindi, l’essenza del contenuto: «La capacità di metacomunicare in modo adeguato non è solo la *conditio sine qua non* della comunicazione efficace, ma è anche strettamente collegata con il grosso problema della consapevolezza di sé e degli altri»<sup>30</sup>. Una semplice considerazione sui risvolti della pratica metacomunicativa nel vissuto ecclesiale può indurci a pensare che quanto vale per la pragmatica umana in generale si attaglia anche per la comunicazione ecclesiale sia *ad intra*, sia *ad extra*. Attivare la metacomunicazione in campo teologico ed ecumenico, renderla efficace nel dibattito culturale di oggi, assumerla come criterio di dialogo interdisciplinare e di convergenza transdisciplinare: tutto ciò appare come l’ineludibile premessa per ogni sviluppo futuro sia a livello di prassi, che a livello di teorizzazione<sup>31</sup>. Gli atti linguistici educativi e pastorali (e di conseguenza la riflessione scientifica su di essi) non fanno eccezione in questa logica.

Questo recente vertere sulla “sinodalità” riannoda riflessione antropologica e riflessione teologica con delle ricadute pratiche: comporta il collaudare le relazioni e i rapporti, la capacità di intendersi e di procedere insieme sui sentieri che Dio indica alla sua Chiesa, di individuare i corto-circuiti e i motivi delle incomprensioni e dei fraintendimenti, i gap linguistici e comunicativi, la valutazione dell’atmosfera e del tessuto di intercomprensione. Permette di prendere sagge decisioni, frutto di ricerca, di dialogo e di discernimento, che portano a maturare una rinnovata coscienza ecclesiale e vivere la missione evangelizzatrice in modo convinto e convincente e, di più, in modo propositivo e attraente. È vero che si corre il rischio di autoavvilupparsi e si può incappare nella sindrome del “cane che si morde la coda”, ma è perlomeno onesto che la Chiesa consideri il suo stile di vita e il suo modo di procedere in questo mondo, non prendendo in esame solo la dottrina, i contenuti e le verità di fede o i principi e criteri

---

ad usare il linguaggio naturale che resta per noi il veicolo della comunicazione che della metacomunicazione» (P. WATZLAWICK – J.H. BEAVIN – D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971, 33-34).

<sup>29</sup> P. WATZLAWICK – J.H. BEAVIN – D.D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana*, 46. Un esempio tra i tanti. La frase: «sarete miei amici se fate ciò che vi comando» (Gv 15,14), messa in bocca a un dittatore assume un significato ben diverso da quello dato da Gesù.

<sup>30</sup> *Ibidem*, 46.

<sup>31</sup> Cf. A. JOOS, *Messaggio cristiano e comunicazione oggi. Introduzione generale. 1. Di fronte alla sfida comunicativa*, Il Segno, Verona 1988, 71-97; G. RUTA (ed.), *Le scienze: dentro, “a confine” ed oltre... Inter- e transdisciplinarità: condivisione per una possibile convergenza*, LAS, Roma 2021.

dell'agire, ma il vissuto, l'atmosfera relazionale e lo "stile"<sup>32</sup>. Solo per questa via si potrà superare il rischio dell'autoreferenzialità o di quel "narcisismo ecclesiologico" di cui viene tacciata talvolta la comunità ecclesiale, riscoprendo la propria identità nella missione e la propria missione nell'autenticità evangelica che identifica la Chiesa.

Questa sinodalità che caratterizza in questo preciso momento storico l'essere e la missione della Chiesa, coinvolge l'intero popolo di Dio (CTI 9) i cui membri sono continuamente convocati e chiamati alla comunione, alla partecipazione e alla missione. La sinodalità nella sua radice più intima e profonda promuove la *singularis conspiratio* (sinergia, pericoresi) tra i fedeli e i Pastori, icona vivente dell'eterna *conspiratio* vissuta nella Trinità (cf. CTI 43-48; 64).

## 2. Un percorso di "aggiornamento" per gli IdR

### 2.1. Inquadratura culturale ed ecclesiologica

L'incrocio provvidenziale tra il Sinodo sulla "sinodalità" e il percorso sinodale della Chiesa italiana<sup>33</sup> con il coinvolgimento della "base", dalle Diocesi alle più piccole strutture e comunità, porta con sé l'esigenza che il tema, con tutta la sua problematica e complessità, sia preso in considerazione e non glissato dalla cultura nazionale. Certamente non si può nascondere una certa obliterazione dell'evento e soprattutto dei processi che si vorrebbero attivare. Non solo dall'opinione pubblica ma anche all'interno della comunità ecclesiale italiana. Rimane l'impegno sia in sede socio-culturale, sia in ambito educativo-didattico, specificatamente scolastico, di non *bypassare* questo "fenomeno comunicativo" che coinvolge non solo la Chiesa ma anche la *societas* italiana.

Consapevoli che il cammino non è facile, sono infatti di granito i pregiudizi ecclesiologici con cui ci si imbatte ma anche palesi a tutti gli effettivi punti deboli del percorso della Chiesa in questi ultimi decenni, il mondo della scuola, e in essa la disciplina "Insegnamento della Religione Cattolica" (IRC), non può dimettersi di affrontare criticamente e, se è possibile, empaticamente il tema. Questo sforzo culturale può costituire un'opportunità pluriennale per condividere un cammino di verifica e di riflessione, come omaggio alla verità e alla cultura italiana la quale, lo si voglia o no, è segnata dalla originaria e originale connotazione religiosa che dice riferimento a Gesù di Nazaret e al movimento ecclesiale che ne è scaturito e che è giunto fino a noi.

Nell'ambito proprio dell'IRC e nell'intreccio inter-disciplinare, possono essere messi al vaglio la visione della Chiesa "popolo in cammino" e la connotazione di essere "semper reformanda", nel senso più profondo dell'espressione, l'atteggiamento di conversione autentica e radicale di fedeltà creativa al Vangelo nel riconoscimento dei "segni dei tempi" che viene richiesto alla comunità ecclesiale.

Per raggiungere tale obiettivo, si suggerisce la proposta che segue. Si procederà, in quanto segue, a cascata, evidenziando il livello di formazione degli IdR di ogni ordine e grado, per passare poi a dare alcune indicazioni per l'educazione e la didattica disciplinare e interdisciplinare nei vari cicli scolastici.

### 2.2. Linee di autoformazione sul tema

Forse non mancheranno momenti di formazione a livello ampiamente culturale e pastorale, o specificatamente indirizzati agli IdR, a cui partecipare per interrogarsi e interagire,

<sup>32</sup> Cf. CH. THEOBALD, *Il cristianesimo come stile. Un modo di fare teologia nella postmodernità*, EDB, Bologna 2009, 2 voll.

<sup>33</sup> Cf. CONSIGLIO PERMANENTE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il cammino sinodale delle Chiese che sono in Italia. Messaggio*, in "Il Regno/Documenti" 66 (2021) 19, 582-587; ID., *Lettera alle donne e agli uomini di buona volontà*, 29 settembre 2021, [foglio depliant, facciata unica]; anche: *Ibidem*, 588.



consapevoli che quanto si propone agli allievi deve pur sempre passare dall'interesse e dalla passione, dalla riflessione intelligente, nonché dalla capacità di riesprimere dei docenti. Lasciando quanto potrà coinvolgere in questi anni gli IdR d'Italia su questo tema importante e interessante, si intende proporre un tracciato di autoformazione sulla "sinodalità" come invito alla lettura e all'approfondimento personale<sup>34</sup>.

Il binario su cui incamminarsi prevede un primo asse di documenti della Chiesa Universale<sup>35</sup> e un secondo della Conferenza Episcopale Italiana<sup>36</sup>. Di particolare importanza e preliminare ad ulteriori approfondimenti è il documento della Commissione Teologica Internazionale, già citato: *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*.

A seguire tra i tanti testi a cui si rimanda e di cui si è curata una selezione al termine di questo contributo, si ritiene per una linea di essenzialità e di significatività, segnalare i cinque seguenti, annotando a margine il contenuto e qualche indicazione per la lettura.

Due volumi di particolare rilievo sono i seguenti ai fini di una solida inquadratura generale e sui singoli aspetti del tema:

BATTOCCHIO Riccardo - TONELLO Livio (edd.), *Sinodalità. Dimensione della Chiesa, pratiche nella Chiesa*, Messaggero - Facoltà Teologica del Triveneto, Padova 2020. Il volume raccoglie i contributi di vari esperti in occasione di un seminario di studi (2017) e di un convegno (2019) promossi dal Servizio Nazionale della CEI e coordinati dalla Facoltà Teologica del Triveneto sulle diverse sfaccettature che compongono il tema della sinodalità. Preziosa la terza parte bibliografica (2005-2019).

RUGGIERI Giuseppe, *Chiesa sinodale*, Laterza, Roma-Bari 2017. La riflessione svolta dal teologo Ruggieri tratta del tema considerando la radice conciliare, la sua valenza storica e il senso proprio del "teologare" che caratterizza lo "spirito" e lo "stile" sinodale. Anche se la lettura è certamente impegnativa e articolata, merita l'impegno di cimentarsi e di confrontarsi con questo studioso del Vaticano II, della storia e della teologia ecclesiale.

In una prospettiva più metodologica e di orientamento pratico. In essi l'insegnante potrà rintracciare oltre che spunti per la riflessione personale, anche qualche seme e indicazione per la strutturazione educativo-didattica:

ARCIDIOCESI DI MILANO (ed.), *Camminavano insieme. La sfida della sinodalità*, Centro Ambrosiano, Milano 2018.

SARTORIO Ugo, *Sinodalità. Verso un nuovo stile di Chiesa*, Ancora, Milano 2021.

VITALI Dario, *Verso la sinodalità*, Qiqajon-Bose, Magnano 2014.

### 3. La declinazione tematica secondo le *Indicazioni nazionali per l'IRC della Scuola italiana*

A differenza dei precedenti *Programmi ministeriali*, le *Indicazioni nazionali* costituiscono le linee-guida e offrono alcune indicazioni essenziali che richiedono una successiva pro-

<sup>34</sup> Sono stati contattati dieci esperti in campo teologico ed educativo-didattico per stilare la proposta di approfondimento che segue. In particolare, sono stati invitati a suggerire massimo tre testi sul tema della "sinodalità" e sollecitati a seguire i criteri della essenzialità e della motivazione al tema sia per l'autoformazione del docente, sia per offrire qualche indicazione in campo educativo-didattico sia per le attività interdisciplinari, sia per quelle specifiche dell'IRC. Colgo l'occasione per ringraziare Salvatore Currò, Antonio Escudero, Aimable Musoni, Kevin Otieno Mwanda, Rossano Sala e Giampaolo Usai. A quanto consta, tra le riviste del settore IRC non vi sono spunti sia sul versante della formazione personale dei docenti, sia sul profilo didattico di coinvolgimento degli allievi.

<sup>35</sup> Oltre al Documento preparatorio, cf. gli interventi di Papa Francesco, a partire da *Evangelii gaudium* (2013), citati nell'articolo e nella bibliografia, oltre al *Vademecum per il Sinodo sulla sinodalità*, in "Il Regno/Documenti" 66 (2021) 17, 537-557.

<sup>36</sup> Cf. la nota 33.

gettazione (legata all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e in base ai contesti geografici e culturali particolari) e rinviano alla programmazione specifica disciplinare, inter- e trans-disciplinare (che dipende dalle scelte della comunità scolastica e dai singoli docenti)<sup>37</sup>.

### 3.1. Per far partecipi gli allievi al senso ecclesiale della sinodalità, nonché al dibattito sulla Chiesa, “popolo di Dio in cammino”

È bene considerare che oltre a possibili attività didattiche integrative in condivisione con altri campi d'esperienza o all'interno e oltre dell'area linguistico-artistico-espressiva, potrà essere valorizzato l'aggancio all'ordinario andamento dell'iter didattico previsto in sede di pianificazione educativo-didattica. Non si tratta di fare cose in più, ma di finalizzare meglio i contenuti previsti dalle *Indicazioni* nell'ambito disciplinare e interdisciplinare. Una considerazione realistica va anche fatta: i contenuti ecclesiologici dell'IRC diventano sempre più problematici e lo diventano sempre di più man mano che gli allievi avanzano negli studi: nell'ambito della percezione nazionale appare come “nervo scoperto”<sup>38</sup>.

Per la scuola d'infanzia, considerando la sensibilità propria dell'età e la capacità di esplorazione e comprensione dei bambini, il tema della “sinodalità” può essere sviluppato in modo narrativo e simbolico al fine di percepire «nei racconti del Vangelo la persona e l'insegnamento di Gesù, da cui apprende che Dio è Padre di tutti e che la Chiesa è la comunità di uomini e donne unita nel suo nome, per sviluppare un positivo senso di sé e sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose»<sup>39</sup>. Alcune esperienze didattiche legate al camminare insieme e al condividere possono essere attuate, ricorrendo ad alcuni brani evangelici, come l'accoglienza dei bambini da parte di Gesù (cf. Lc 18,15-17 e par.), oppure ad esempio la partecipazione dei piccoli all'entrata di Gesù a Gerusalemme prima della festa di Pasqua (cf. Lc 19,28-44 e par.).

Per la scuola primaria al fine di pervenire alla specifica competenza di saper «identificare nella Chiesa la comunità di coloro che credono in Gesù Cristo e si impegnano per mettere

<sup>37</sup> Ovviamente, anche per l'IRC fanno da sfondo le disposizioni generali valide per tutte le materie in tema di Curricolo, Competenze-chiave europee, Competenze di Cittadinanza e – ultima integrazione trasversale - Educazione Civica: *Competenze chiave europee per apprendimento permanente* (Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio 18 dicembre 2006 e Raccomandazione Consiglio 22 maggio 2018); *Competenze di cittadinanza scuola italiana obbligo* (D.P.R. 139/2007, allegato 2); *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (D.M. 254/2012); *Indicazioni Licei* (D.M. 211/2010); *Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; 4/2012; 69/2012); *Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; 5/2012; 70/2012; Decreto 766/2019); *Linee Guida IeFP* (Decreto 4/2011; D. I. 17 maggio 2018); *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica* (Allegato B e C al DM 22 giugno 2020). I testi ministeriali sono reperibili nella “Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana” ([www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)) e nel sito del Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca ([www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it)).

<sup>38</sup> Si rimanda a quanto rilevato recentemente nella ricerca quantitativa e qualitativa: R. CIPRIANI – M. P. FAGGIANO – M. P. PICCINI, *La religione dei valori diffusi. Intervista qualitativa e approccio misto di analisi*, FrancoAngeli, Milano 2020; R. CIPRIANI, *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2020; C. COSTA – B. MORSELLO (edd.), *L'incerta religiosità. Forme molteplici del credere*, FrancoAngeli, Milano 2020; G. PUNZIANO (ed.), *Parole, dimensioni e forme della religiosità in Italia. Espressioni multiple tra pratiche e sentire*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. QUAGLIATA (ed.), *Il dogma inconsapevole. Analisi del fenomeno religioso in Italia. Il contributo qualitativo della “Grounded Theory” costruttivista*, FrancoAngeli, Milano 2020; G. PUNZIANO, *Le parole della fede. Espressioni, forme e dimensioni della religiosità tra pratiche e sentire in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2021. Inoltre: F. GARELLI, *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, Il Mulino, Bologna 2020.

<sup>39</sup> Le citazioni dirette e virgolettate che seguono sono riprese da: *Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione*, 11 febbraio 2012.

in pratica il suo insegnamento» si specifica che al termine della terza classe, gli allievi dovrebbero essere capaci di «identificare i tratti essenziali della Chiesa e della sua missione». Al termine della quinta classe in continuità e approfondimento con lo stadio precedente, dovrebbero essere in grado di “riconoscere avvenimenti, persone e strutture fondamentali della Chiesa cattolica sin dalle origini e metterli a confronto con quelli delle altre confessioni cristiane evidenziando le prospettive del cammino ecumenico”.

Per la scuola secondaria di primo grado, si prevede come competenza finale il saper individuare «a partire dalla Bibbia, le tappe essenziali e i dati oggettivi della storia della salvezza, della vita e dell’insegnamento di Gesù, del cristianesimo delle origini». Inoltre gli allievi dovrebbero essere abili a ricostruire «gli elementi fondamentali della storia della Chiesa», confrontandoli «con le vicende della storia civile passata e recente elaborando criteri per avviarne una interpretazione consapevole». Tra questi itinerari legati alla storia e alla contemporaneità va collocato il cammino sinodale come cammino di rinnovamento e riforma ecclesiale, che trova il suo sviluppo al termine della terza classe, in cui gli allievi devono poter maturare la competenza di tratteggiare «l’evoluzione storica e il cammino ecumenico della Chiesa, realtà voluta da Dio, universale e locale, articolata secondo carismi e ministeri e rapportarla alla fede cattolica che riconosce in essa l’azione dello Spirito Santo».

Quanto ha trovato approfondimento nel primo grado di istruzione viene ripreso e approfondito nel secondo grado, durante il quale si danno alcune indicazioni che richiamano il nostro tema<sup>40</sup>, sia «nell’area linguistica e comunicativa», sia in quella «metodologica, arricchendo le opzioni epistemologiche per l’interpretazione della realtà, sia nell’area logico-argomentativa, fornendo strumenti critici per la lettura e la valutazione del dato religioso, sia nell’area storico-umanistica, per gli effetti che storicamente la religione cattolica ha prodotto e produce nella cultura italiana, europea e mondiale». La dinamica “sinodale” si può attagliare a questa indicazione ministeriale da sviluppare nei cinque anni di secondo Ciclo, cogliendo ad esempio i livelli dell’esperienza sinodale: locale (diocesi), nazionale (conferenza episcopale italiana), internazionale e mondiale (chiesa universale).

Nel primo biennio, gli alunni sono chiamati a riconoscere «l’origine e la natura della Chiesa e le forme del suo agire nel mondo quali l’annuncio, i sacramenti, la carità». Nel secondo biennio, tra le conoscenze, si afferma che l’allievo «conosce lo sviluppo storico della Chiesa nell’età medievale e moderna, cogliendo sia il contributo allo sviluppo della cultura, dei valori civili e della fraternità, sia i motivi storici che determinarono divisioni, nonché l’impegno a ricomporre l’unità». Nel quinto anno, tra le conoscenze da acquisire, l’allievo «studia il rapporto della Chiesa con il mondo contemporaneo, con riferimento ai totalitarismi del Novecento e al loro crollo, ai nuovi scenari religiosi, alla globalizzazione e migrazione dei popoli, alle nuove forme di comunicazione». Inoltre, «conosce le principali novità del Concilio ecumenico Vaticano II, la concezione cristiano-cattolica del matrimonio e della famiglia, le linee di fondo della dottrina sociale della Chiesa»<sup>41</sup>. Accanto alla conoscenza, è richiamata l’abilità di confrontarsi «con gli aspetti più significativi delle grandi verità della fede cristiano-cattolica, tenendo conto del rinnovamento promosso dal Concilio Ecumenico Vaticano II», soprattutto verificandone criticamente «gli effetti nei vari ambiti della società e della cultura». Parlare di “sinodo” e di “sinodalità”, di “missione” e “riforma ecclesiale” secondo la metodologia propria delle discipline scolastiche non risulta essere un qualcosa di estraneo e di improprio, ma di attinente e significativo, con una sensibilità e un approccio metodologico che è “culturale” e non strettamente “catechistico”.

<sup>40</sup> Le citazioni dirette e virgolettate che seguono sono riprese dalle: *Indicazioni didattiche per l’insegnamento della religione cattolica nel Secondo Ciclo di istruzione e formazione*, 28 giugno 2012.

<sup>41</sup> Si noti che questi temi indicate dalla Circolare ministeriale sono di grande attualità e sono stati trattati negli ultimi Sinodi ad esempio sulla famiglia, sui giovani.

### 3.2. *Appunti per un percorso educativo-didattico in classe sul tema*

A modo di esempio per non rimanere sul “generale”, nell’orizzonte di quanto si è cercato di enucleare, proviamo a dare degli input per il lavoro educativo-didattico, ordinandoli per Cicli:

#### *Scuola d’infanzia e primaria*

- Facendo riferimento ai “campi d’esperienza” provare a cogliere gli aspetti fondamentali della dinamica dell’accoglienza, del cammino e del camminare insieme.
- Metafore del cammino e dello stupore di fronte alla realtà della condivisione: narrazioni evangeliche e letterarie che facciano affiorare emozioni positive del vivere e camminare insieme.
- Scelta della “bifora” dell’anno sull’esperienza sinodale: ad es. Gesù benedice i fanciulli/Papa Francesco in mezzo ai bambini; entrata di Gesù a Gerusalemme/ foto di classe con il Vescovo in occasione degli auguri pasquali...

#### *Scuola secondaria di primo grado*

- Concili e sinodi nella storia: esame in base al periodo storico che si sta prendendo in esame nell’anno in corso.
- Stimolando l’immaginazione, descrizione di una passeggiata con Papa Francesco e con il Vescovo della diocesi di appartenenza, parlando del “Sinodo”.
- Simulazione di una intervista al Papa o al Vescovo sulle risorse e le difficoltà della Chiesa universale e della Chiesa locale.
- Lettura e interpretazione del logo del Sinodo 2021/2023 e ricerca del/dei significato/i.
- Scelta di una icona “sinodale” e lettura interpretativa: i discepoli di Emmaus (cf. Lc 24,13-34).

#### *Scuola secondaria di secondo grado*

- I “sinodi” nella storia della Chiesa e nella storia dell’ambito geografico di appartenenza: ricerca storica e interpretazione dei contenuti e delle dinamiche.
- Critiche “costruttive” e pregiudizi di oggi sulla Chiesa e sulle tre parole-chiave: comunione, partecipazione, missione.
- Il cammino del Sinodo 2021-2023, le sue tappe e i dieci nuclei tematici secondo il Documento preparatorio.
- Scelta di una icona “sinodale” e lettura interpretativa: la parabola del “buon samaritano” (cf. Lc 10,25-37), seguendo la traccia dell’enciclica *Fratelli tutti*, oppure “Pietro e Cornelio” (cf. At 10), seguendo il Documento preparatorio, ai nn. 22-24.
- Analisi critica di alcuni dei dieci suggerimenti del Documento preparatorio, n. 30.
- Il commento degli allievi alle seguenti cinque espressioni di Papa Francesco e della Commissione Teologica Internazionale<sup>42</sup>:  
 [La sinodalità] designa innanzi tutto lo stile peculiare che qualifica la vita e la missione della Chiesa, esprimendone la natura come il camminare insieme e il riunirsi in assemblea del Popolo di Dio convocato dal Signore Gesù nella forza dello Spirito Santo per annunciare il Vangelo. Essa deve esprimersi nel modo ordinario di vivere e operare della Chiesa. Tale *modus vivendi et operandi* si realizza attraverso l’ascolto comunitario della Parola e la celebrazione dell’Eucaristia, la fraternità della comunione e la corresponsabilità e partecipazione di tutto il Popolo di

<sup>42</sup> È anche possibile e auspicabile in chiave critica avvalersi di alcuni interventi sanamente critici, come ad es. l’articolo di Vinicio ALBANESI, *Spero che il Sinodo non sia...*, in “Settimana”, 24 luglio 2021, in [www.settimana-news.it/chiesa/spero-sinodo-non-sia/](http://www.settimana-news.it/chiesa/spero-sinodo-non-sia/) (16.11.2021).



Dio, ai suoi vari livelli e nella distinzione dei diversi ministeri e ruoli, alla sua vita e alla sua missione (CTI, 70).

In effetti, «i credenti sono σύνοδοι, compagni di cammino, chiamati a essere soggetti attivi in quanto partecipi dell'unico sacerdozio di Cristo e destinatari dei diversi carismi elargiti dallo Spirito Santo in vista del bene comune. La vita sinodale testimonia una Chiesa costituita da soggetti liberi e diversi, tra loro uniti in comunione, che si manifesta in forma dinamica come un solo soggetto comunitario il quale, poggiando sulla pietra angolare che è Cristo e sulle colonne che sono gli Apostoli, viene edificato come tante pietre vive in una «casa spirituale» (cf. 1Pt 2,5), «dimora di Dio nello Spirito» (Ef 2,22)» (CTI 55).

Gesù ha costituito la Chiesa ponendo al suo vertice il Collegio apostolico, nel quale l'apostolo Pietro è la «roccia» (cf. Mt 16,18), colui che deve «confermare» i fratelli nella fede (cf. Lc 22,32). Ma in questa Chiesa, come in una piramide capovolta, il vertice si trova al di sotto della base. Per questo coloro che esercitano l'autorità si chiamano «ministri»: perché, secondo il significato originario della parola, sono i più piccoli tra tutti. È servendo il Popolo di Dio che ciascun Vescovo diviene, per la porzione del Gregge a lui affidata, *vicarius Christi*, vicario di quel Gesù che nell'ultima cena si è chinato a lavare i piedi degli apostoli (cf. Gv 13,1-15). E, in un simile orizzonte, lo stesso Successore di Pietro altri non è che il *servus servorum Dei* (Papa FRANCESCO, 17 ottobre 2015).

Non dimentichiamolo mai! Per i discepoli di Gesù, ieri oggi e sempre, l'unica autorità è l'autorità del servizio, l'unico potere è il potere della croce, secondo le parole del Maestro: «Voi sapete che i governanti delle nazioni dominano su di esse e i capi le opprimono. Tra voi non sarà così; ma chi vuole diventare grande tra voi, sarà vostro servitore e chi vuole essere il primo tra voi, sarà vostro schiavo» (Mt 20,25-27). *Tra voi non sarà così*: in quest'espressione raggiungiamo il cuore stesso del mistero della Chiesa – «tra voi non sarà così» – e riceviamo la luce necessaria per comprendere il servizio gerarchico (Papa FRANCESCO, 17 ottobre 2015).

La prospettiva sinodale non cancella gli antagonismi o le perplessità, né i conflitti restano subordinati a risoluzioni sincretiste di «buon consenso» o risultanti dall'elaborazione di censimenti o indagini su questo o quell'altro tema. Ciò sarebbe molto riduttivo. La sinodalità, con lo sfondo e la centralità dell'evangelizzazione e del *Sensus Ecclesiae* come elementi determinanti del nostro dna ecclesiale, esige di assumere coscientemente un modo di essere Chiesa in cui «il tutto è più della parte, ed è anche più della loro semplice somma... Bisogna sempre allargare lo sguardo per riconoscere un bene più grande che porterà benefici a tutti noi. Però occorre farlo senza evadere, senza sradicamenti... Si lavora nel piccolo, con ciò che è vicino, però con una prospettiva più ampia» (Papa FRANCESCO, 29 giugno 2019).

Mi piace una Chiesa italiana inquieta, sempre più vicina agli abbandonati, ai dimenticati, agli imperfetti. Desidero una Chiesa lieta col volto di mamma, che comprende, accompagna, accarezza. Sognate anche voi questa Chiesa, credete in essa, innovate con libertà. L'umanesimo cristiano che siete chiamati a vivere afferma radicalmente la dignità di ogni persona come figlio di Dio, stabilisce tra ogni essere umano una fondamentale fraternità, insegna a comprendere il lavoro, ad abitare il creato come casa comune, fornisce ragioni per l'allegria e l'umorismo, anche nel mezzo di una vita tante volte molto dura. Sebbene non tocchi a me dire come realizzare oggi questo sogno, permettetemi solo di lasciarvi un'indicazione per i prossimi anni: in ogni comunità, in ogni parrocchia e istituzione, in ogni Diocesi e circoscrizione, in ogni regione, cercate di avviare, in modo sinodale, un approfondimento della *Evangelii gaudium*, per trarre da essa criteri pratici e per attuare le sue disposizioni, specialmente sulle tre o quattro priorità che avrete individuato in questo convegno. Sono sicuro della vostra capacità di mettervi in movimento creativo per concretizzare questo studio. Ne sono sicuro perché siete una Chiesa adulta, antichissima nella fede, solida nelle radici e ampia nei frutti. Perciò siate creativi nell'esprimere quel genio che i vostri grandi, da Dante a Michelangelo, hanno

espresso in maniera ineguagliabile. Credete al genio del cristianesimo italiano, che non è patrimonio né di singoli né di una élite, ma della comunità, del popolo di questo straordinario Paese (Papa FRANCESCO, Firenze 10 novembre 2015).

### Conclusione

Forse potrà sembrare questa riflessione “fuori luogo” e “fuori tempo”, ma si spera che non sia così. Ci si è sforzati di conferire al tema non solo un significato ecclesiale e pastorale, ma anche e soprattutto culturale ed educativo-didattico, offrendo una prospettiva non solo di lettura, ma anche di apprezzamento e di intervento per migliorare la realtà in cui viviamo e dare un contributo valido di umanizzazione. Non si tratta di pura conoscenza, di dati che si accumulano ad altri, concependo il dominio della cultura “a chili”, ma di prospettare una visione “qualitativa” della realtà che sia critica ed empatica, distanziata scientificamente e prosima nelle relazioni con gli altri nel mondo. Si è in sintonia con Papa Francesco che al termine del Sinodo 2018 con i giovani e sui giovani ebbe ad affermare:

«Ricordiamo che lo scopo del Sinodo [...] non è produrre documenti, ma “far germogliare sogni, suscitare profezie e visioni, far fiorire speranze, stimolare fiducia, fasciare ferite, intrecciare relazioni, risuscitare un’alba di speranza, imparare l’uno dall’altro, e creare un immaginario positivo che illumini le menti, riscaldi i cuori, ridoni forza alle mani”» (ripreso dal Documento preparatorio, n. 32).

### BIBLIOGRAFIA SULLA SINODALITÀ

- ALBANESI Vinicio, *Spero che il Sinodo non sia...*, in «Settimana», 24 luglio 2021, <[www.settimana-news.it/chiesa/spero-sinodo-non-sia/](http://www.settimana-news.it/chiesa/spero-sinodo-non-sia/)>(16.11.2021).
- ARCIDIOCESI DI MILANO (ed.), *Camminavano insieme. La sfida della sinodalità*, Centro Ambrosiano, Milano 2018.
- , *La sinodalità nella Chiesa. Un approccio multidisciplinare*, Centro Ambrosiano, Milano 2018.
- ARKO Alenka., *Sources and Foundations of the Synodal Life in the Bible and in the Tradition of the Church*, «Proche-Orient Chrétien» 69 (2019) 1/2, 30-41.
- ASTI Francesco – Edoardo CIBELLI (edd.), *La sinodalità al tempo di Papa Francesco*, vol. 2: *Una chiave di lettura sistematica e pastorale*, EDB, Bologna 2020.
- BALDISSERI Lorenzo (ed.), *A cinquant’anni dall’Apostolica sollicitudo. Il Sinodo dei Vescovi al servizio di una Chiesa sinodale*. Atti del Seminario di studio organizzato dalla Segreteria Generale del Sinodo dei Vescovi (Città del Vaticano, 6-9 febbraio 2016), LEV, Città del Vaticano 2016.
- BATTOCCHIO Riccardo - Livio TONELLO (edd.), *Sinodalità. Dimensione della Chiesa, pratiche nella Chiesa*, Messaggero - Facoltà Teologica del Triveneto, Padova 2020.
- BECQUART Natalie –Rossano SALA, *Una Chiesa sinodale per la missione. Cammini di conversione spirituali, formativi e pastorali* (Dossier NPG), in «Note di pastorale giovanile» 1 (2020) 5-39.
- BORRAS Alphonse, *Communion ecclesiale et Synodalité*, CLD, Paris 2018.
- BRUNINI Marcello, *In cammino verso la sinodalità ecclesiale sospinti da papa Francesco*, in «Rassegna di teologia» 59 (2018) 419-440.
- BUENO Eloy –Roberto CALVO, *Una Iglesia sinodal: Memoria y profecía*, BAC, Madrid 2000.
- CANOBBIO Giacomo, *Quale riforma per la Chiesa?*, Morcelliana, Brescia 2019.
- CODA Piero – Roberto REPOLE (edd.), *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa. Commento a più voci al Documento della Commissione teologica internazionale*, EDB, Bologna 2019.
- COMMISSIONE TEOLOGIA INTERNAZIONALE, *La Sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2018.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Rassegna. Interventi sulla sinodalità 2021*, Roma 2021 [fotocopiato cartaceo].
- CONGAR Yves, *Vera e falsa riforma nella Chiesa*, Jaca Book, Milano 1972.
- CORECCO Eugenio, *Ontologia della Sinodalità*, in Antonio AUTIERO –Omar CARENA (edd.), *Pastor bonus in populo. Figura, ruolo e funzioni del Vescovo della Chiesa*, Città Nuova, Roma 1990, 303-329.

- COSTA Giacomo, *Sinodo 2018: ritrovare il dialogo tra le generazioni*, in «Aggiornamenti Sociali» 69 (2018) 8/9, 533-540.
- CURRÒ Salvatore - Marcello SCARPA (edd.), *Giovani, vocazione e sinodalità missionaria. La pastorale giovanile nel processo sinodale*, LAS, Roma 2019.
- CURRÒ Salvatore, *Catechesi, processi ecclesiali e processo della rivelazione*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI (AICa), *Apprendere nella comunità. Come dare ecclesialità alla catechesi*, a cura di P. ZUPPA, Elledici, Leumann (TO) 2012, 55-64.
- DIANICH Severino, *Riforma della Chiesa e ordinamento canonico*, EDB, Bologna 2018.
- DIANICH Severino, *Sinodalità*, in BARBAGLIO Giuseppe – BOF Giampiero – DIANICH Severino (edd.), *Teologia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2002, 1522-1531.
- ESSERE QUI, *Il gregge smarrito. Chiesa e società nell'anno della pandemia*, Rubettino, Soveria Mannelli 2021.
- FERNÁNDEZ Víctor Manuel, *Guía breve para aplicar Evangelii Gaudium*, in «Actualidad Catequética» 55 (2015) 247/248, 161-190.
- FONTANA Andrea, *Evangelii Gaudium e nuove prospettive pastorali e catechistiche*, in «Catechesi» 83 (2013/2014) 5, 53-72.
- FROSINI Giordano, *Una Chiesa di tutti. Sinodalità, partecipazione e corresponsabilità*, EDB, Bologna 2014.
- GALANTINO Nunzio, *Le scelte della CEI per il contesto pastorale italiano*, in «Catechetica ed Educazione» 4 (2019) 1, 27-34.
- GIULIODORI Claudio, *La Chiesa in cammino sinodale con i giovani. Un percorso di rinnovamento ecclesiale e pastorale*, in «La Rivista del Clero Italiano» 99 (2018) 9, 566-582.
- GRANADOS MOLINA María, *Un apasionante camino por hacer. Invitación del papa Francisco en la Exhortación apostólica Evangelii Gaudium*, in «Actualidad catequética» 54 (2014) 241, 50-57.
- GRUPPO DI SANT'IRENEO, *Servire la comunione. Ripensare il rapporto tra primato e sinodalità*, Qiqajon-Bose, Magnano 2019.
- KAUFFMANN Franz-Xavier - METZ Johann Baptist, *Capacità di futuro. Movimenti di ricerca nel cristianesimo*, Queriniana, Brescia 1988, 89-164.
- LEGRAND Hervé, *La sinodalità, dimensione inerente la vita ecclesiale. Fondamenti e attualità*, in «Vivens homo» 16 (2005) 1, 7-42.
- LOHFINK Gerard, *Gesù come voleva la sua comunità? La Chiesa quale dovrebbe essere oggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1990, 2002<sup>3</sup>.
- LUCIANI Rafael – COMPTE María Teresa (edd.), *En camino hacia una Iglesia sinodal. De Pablo VI a Francisco*, PPC, Madrid 2020.
- MADRIGAL Santiago, *Che cos'è il cammino sinodale? Il pensiero di Papa Francesco*, in «La Civiltà Cattolica» 181 (2021) IV/4111, 17-33.
- MADRIGAL Santiago, *De pirámides y poliedros. Señas de identidad del pontificado de Francisco*, Sal Terrae, Santander 2020.
- RAHNER Karl, *Trasformazione strutturale della Chiesa come compito e chance*, Queriniana, Brescia 1975<sup>2</sup>.
- RATZINGER Joseph, *Il nuovo popolo di Dio*, Queriniana, Brescia 1971, 1972<sup>2</sup>, 1976, 267-347.
- RICCARDI Andrea, *La Chiesa brucia? Crisi e futuro del cristianesimo*, Laterza, Bari – Roma 2021.
- RUGGIERI Giuseppe, *Chiesa sinodale*, Laterza, Roma-Bari 2017.
- , *Ritrovare il concilio*, Giulio Einaudi editore, Torino 2012.
- SALATO Nicola (ed.), *La sinodalità al tempo di Papa Francesco*, vol. 1: *Una chiave di lettura storico-dogmatica*, EDB, Bologna 2020.
- SARTORIO Ugo, *Sinodalità. Verso un nuovo stile di Chiesa*, Ancora, Milano 2021.
- SCARAMUZZI Domenico, *La pratica dove la Chiesa fa la Chiesa. Riflessioni su comunità e apprendimento*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI (AICa), *Apprendere nella comunità. Come dare ecclesialità alla catechesi*, a cura di P. ZUPPA, Elledici, Leumann (TO) 2012, 161-172.
- SCARPA Marcello, *La pastorale giovanile non può che essere sinodale (CV 206). Dal Sinodo dei Vescovi sui giovani ai processi sinodali con i giovani*, in «Salesianum» 83 (2021) 1, 110-129.
- SEMERARO Marcello, *Glosse sulla sinodalità*, in «L'Osservatore Romano», 11 marzo 2016, 4.
- , *La Chiesa italiana dopo il Concilio Vaticano II*, in «Catechetica ed Educazione» 4 (2019) 1, 13-25.
- , *Sinodalità*, in AIME Oreste – GARIGLIO Bartolo –Maurilio GUASCO et ALII (edd.), *Nuovo Dizionario Teologico Interdisciplinare*, EDB, Bologna 2020, 653-658.



- , *Sinodalità, anzitutto uno stile*, in «La Rivista del Clero Italiano» 102 (2021) 10, 671-690.
- SORECA Salvatore, *La Chiesa è Sinodo. Una proposta metodologica per l'esercizio della sinodalità nelle comunità ecclesiali*, Edizioni Sant'Antonio, Padova 2020.
- THEOBALD Christoph, *Ritrovare l'intesa. Dialogo e autorità tra società e chiesa*, EMP, Padova 2019.
- , *Urgenze pastorali. Per una pedagogia della riforma*, EDB, Bologna 2019.
- VALDRINI Patrick, *La synodalité comme dimension constitutive de l'Église*, in FRANÇOIS, *Marcher ensemble. Discours pour le 50<sup>e</sup> anniversaire de l'institution du Synode des évêques*, VALDRINI Patrick – FORESTIER LUC et ALII (edd.), Salvator, Paris 2019, 23-41.
- VENTURA Marco, *Nelle mani di Dio. La super-religione del mondo che verrà*, Il Mulino, Bologna 2021.
- VITALI Dario, *Un popolo di Dio in cammino verso Dio. La sinodalità in Evangelii gaudium*, San Paolo, Cinesello Balsamo 2018.
- , *Verso la sinodalità*, Qiqajon-Bose, Magnano 2014.
- ZUPPA Pio, *Chiesa e comunità di pratica. Una sfida per l'oggi*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI (AICa), *Apprendere nella comunità. Come dare ecclesialità alla catechesi*, a cura di P. ZUPPA, Elledici, Leumann (TO) 2012, 199-214.

## Catholic Religious Education, Synodality and « Missionary Reform » of the Church

### ► ABSTRACT

The contribution intends in a synthetic manner, to bring to light the theme of synodality that has marked the post-conciliar journey of the Church and finds its point of arrival and point of departure of the Synod 2021/2023 convoked by Pope Francis on October 10, 2021. Together with the themes of the 'missionary reforms' of the Church, the article looks to deepen the motivations and the interests not merely ecclesiastical, but also cultural, covered by the synodal journey, along with its pertinence for the ministerial indications of the Catholic Religious Instruction at School. They offer, therefore, beyond a general framework on the theme significant and complex, some suggestions for the self-formation of the Teachers of Religious Instruction and at the indicative and exemplificative some didactic activity with the students of every grade.

### ► KEY WORDS

Ecumenical Council Vatican II; Formation of the Teachers of Religion; Missionary Reform of the Church; Religious Instruction; Synodality.

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

## Presenza ecclesiale nel «campo» dell'istruzione

Giampaolo Usai\*

### ► SOMMARIO

*La presenza cristiana nel mondo dell'istruzione è un fatto consolidato, soprattutto se riferito al mondo della scuola cattolica. Probabilmente un fatto scontato, al punto da perdere di vista la galassia della scuola statale. L'espressione "pastorale scolastica" è spesso divenuta sinonimo di iniziative ed attività pastorali realizzate nell'ambiente scolastico, mettendo in ombra la radice identitaria e missionaria dell'azione ecclesiale. Partendo da una sintetica ricostruzione dello sviluppo del rapporto pastorale-istruzione, il contributo vuole mettere in evidenza che l'esperienza scolastica e quella ecclesiale fanno capo a due comunità, che possono sviluppare una valida convergenza di intenti e di azione in ambito educativo; che dalla cultura contemporanea emergono appelli rivolti ad entrambe le comunità e le esperienze; che è possibile tratteggiare un quadro concettuale e metodologico tale da facilitare non una giustapposizione ma una correlazione significativa tra pastorale ed istruzione.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Comunità cristiana; Comunità scolastica; Istruzione; Pastorale scolastica.*

**\*Giampaolo Usai:** è Insegnante di religione nella scuola secondaria di primo grado a Roma e Docente invitato di Pastorale scolastica e universitaria presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Il tema dell'identità cristiana e della ragione pedagogica è un valido invito a proporre qualche riflessione su un ambito che caratterizza da tempo immemore l'azione della comunità cristiana, indicato comunemente con il lemma "pastorale scolastica". L'espressione è tanto usuale da venire utilizzata con toni di familiarità, che col tempo hanno finito per celare un processo di semplificazione semantica, il quale rivela un cammino di riduzionismo pratico e teorico: l'identificazione della pastorale con una fitta agenda di iniziative e scadenze e l'affievolirsi della consapevolezza della radice identitaria e missionaria, che dovrebbe sorreggere qualunque attività della Chiesa.

L'epoca di cambiamento che l'umanità vive in modo talvolta prepotente e inatteso, si presenta come una valida occasione di rinnovamento e maturazione dell'identità comunitaria. Parafrasando l'invito paolino a ritenere solo quanto è valido, potremmo dire un momento di purificazione da ciò che non esprime più la sostanza della missione ecclesiale e un suo ripensamento in termini culturalmente plausibili, ovvero in termini che dialoghino con l'umanità contemporanea. E l'umanità chiede credibilità della rivelazione, ragionevolezza della fede, prospettiva salvifica dell'agire: un'esperienza di fede intrecciata all'esperienza umana, adatta alle qualità che caratterizzano l'umanità contemporanea, plasmata sull'esemplare esperienza biblica, capace di essere "prassi" ovvero azione trasformativa della realtà secondo la visione evangelica.

Anche l'educazione parte dall'esperienza e la alimenta, muovendosi nel solco del cammino che l'umanità ha compiuto; cerca una correlazione tra l'umano attuale, l'umano storico e l'umano futuro all'insegna non del conosciuto e definito ma del simbolico e dell'inedito. Un'educazione con una impronta razionale e aperta a orizzonti di significato che si spingono oltre il semplice dato e la materialità del fare.

Muovendoci in un territorio delimitato dal mutuo rapporto tra ragione teologica e pedagogica, esprimendo per il nostro discorso un'opzione storica, ermeneutica e prassica, cominciamo col domandarci in che modo la comunità cristiana si è interessata al mondo dell'istruzione.

### 1. Il rapporto pastorale-istruzione

Il rapporto tra pastorale e istruzione oscilla continuamente tra momenti di notevole distanza e consistente vicinanza, in relazione all'evolversi del rapporto delle comunità cristiane con l'ambiente di appartenenza. Possiamo scandire questo bimillenario cammino in grandi arcate cronologiche, segnalando circostanze caratterizzanti per il nostro tema.<sup>1</sup>

Per lungo tempo non è esistita una scuola cristiana e i seguaci di Cristo hanno imparato a leggere e scrivere sulle opere di Omero e di Virgilio come i loro coetanei pagani. La comunità cristiana anticamente non ha mai richiesto un insegnamento religioso nella scuola: sia nel mondo pagano sia in quello cristiano dei primi secoli, altri erano gli ambienti nei quali avveniva la socializzazione, la formazione e la pratica religiosa. L'inavvertita esigenza di scuole proprie

<sup>1</sup> Siamo consapevoli dei limiti di tale excursus e volutamente ci limitiamo al mondo occidentale-europeo e a cenni essenziali per non cadere nel pericolo di un banale riduzionismo. Inoltre segnaliamo la necessità di mantenere distinti – ai fini della riflessione – i concetti di evangelizzazione, catechesi e pastorale, per evitare ambiguità semantiche e pratiche. Facciamo nostra la definizione di pastorale formulata da Riccardo Tonelli: «Insieme delle azioni che la comunità ecclesiale, animata dallo Spirito Santo, realizza per l'attuazione nel tempo del progetto di salvezza di Dio sull'uomo e sulla sua storia, con riferimento alle concrete situazioni della vita [...] Essa è azione, prassi, organizzazione di risorse e progettazione d'interventi» (R. TONELLI, *Pastorale*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 846).

è indice del prevalente interesse della comunità cristiana per l'annuncio del messaggio evangelico e il suo inserimento nel contesto culturale esistente, non scevro da una dialettica sovente decisa e impegnativa. Si è presentata una feconda forma di osmosi tra il nuovo messaggio religioso, germinato nel mondo giudaico e presto da esso emancipatosi, e le categorie fondamentali dell'umanesimo ellenistico.<sup>2</sup>

Tra il VI e l'VIII secolo l'istruzione progressivamente ma compiutamente si concentra nelle mani della Chiesa. Sorgono scuole monastiche, episcopali, presbiteriali, per cui la scuola diviene cristiana, prende una struttura clericale e un contenuto quasi esclusivamente sacro. In questo contesto si crea identificazione tra studio e religiosità, tra maestro e padre spirituale, tra dimensione religiosa della vita e approccio scientifico alla realtà, tra fede e sapere. Fa la sua comparsa un inizio di scuola cristiana e un originale modello educativo, centrato sull'organizzazione di tipo monastico, confacente a necessità del mondo ecclesiastico: possibilità di accostare il testo della Scrittura, erudizione di tipo liturgico, canonico e dottrinale.

In tutto il Medioevo la cultura, la ricerca e la scuola sono concepite e organizzate secondo una visione della vita strettamente cristiana. L'educazione religiosa è trasversale rispetto alle età di crescita e agli ambienti di vita. Essa è formazione cristiana, realizzata in maniera diffusa attraverso la famiglia, la predicazione, la liturgia, l'arte, l'insegnamento elementare e in maniera sistematica attraverso l'istruzione superiore, per coloro che potevano accedere alle specifiche istituzioni scolastiche.<sup>3</sup> Nei lunghi secoli del Medioevo non si pone una specifica questione attorno all'istruzione religiosa di tipo scolastico.

L'avvento dell'epoca Moderna fa accentuare e radicalizzare alcune tendenze culturali e religiose. Dal punto di vista ecclesiale la vera educazione non può essere se non cristiana, quindi gli insegnamenti profani sono accettati nella misura in cui non contrastano con la tradizione e l'etica cristiana e nasce l'esigenza di un esplicito insegnamento religioso nella scuola. Le istanze culturali umanistiche e rinascimentali hanno notevole importanza, in quanto innescano una profonda crisi di identità e di unità nella cristianità, unite all'approfondirsi delle divisioni dottrinali. Ai tradizionali quattro cardini dell'azione pastorale della Chiesa (altare, battistero, pulpito, devozione) si aggiunge un'altra iniziativa, che acquisterà in breve tempo un'importanza fondamentale: la "scuola della dottrina cristiana". Nella storia religiosa europea per secoli si ripresenta dominante il tema dell'ignoranza religiosa e la più consistente risorsa pastorale, soprattutto riguardo ai bambini e ai ragazzi, prende il nome di "catechismo".

Nel XVII secolo l'educazione si muove in una cornice di eventi intricati e a volte contraddittori, in un contesto culturale testimone di una importante svolta scientifica e filosofica. Si mantiene notevole l'influsso ecclesiale nella scuola e la formazione religiosa è ampiamente dottrinale e catechistica, volta sostanzialmente alla *formazione del fedele*.

Il pensiero deista, quello razionalista e infine quello illuminista alimentano una prospettiva di emancipazione della vita dal messaggio evangelico. Il XVIII secolo assiste a una significativa rimodulazione del rapporto pastorale-istruzione, poiché si verifica un vero e proprio trasferimento della catechesi dalla parrocchia alla scuola: ufficialmente il catechismo e la sto-

<sup>2</sup> La vera e propria istituzione educativa per coloro che chiedevano di diventare cristiani fu il "catecumenato", che ebbe il suo massimo sviluppo nei secoli III-V (cf. C. FLORISTÁN, *Il Catecumenato*, Borla, Roma 1993, 63-180). D'altra parte la Chiesa occidentale dei primi secoli non ebbe scuole confessionali di grado primario e secondario, mentre eccelse nell'attività di centri di studio di livello superiore (diremmo universitario), che resero presente il Cristianesimo nel mondo della cultura e nei quali si realizzò la forma di studio religioso più elevata per i tempi.

<sup>3</sup> Cf. R. LANFRANCHI – J.M. PRELLEZO, *Educazione, scuola e pedagogia nei solchi della storia. 1. Dall'educazione antica al secolo del metodo*, LAS, Roma 2008, 207-229.

ria sacra assurgono al rango di disciplina scolastica accanto alle altre comuni materie d'insegnamento.<sup>4</sup> Cambia la considerazione del significato generale della scuola, finalizzata esplicitamente e in primo luogo alla *formazione del suddito e del cittadino*, prima che del cristiano convinto e fedele, sebbene i due aspetti non si escludano necessariamente a vicenda.

In armonia con il contesto socio-culturale europeo del secondo '800, si crea una stretta interdipendenza tra società e scuola e una coincidenza dell'educazione con l'istruzione, accentuando l'aspetto strumentale di quest'ultima come mezzo sicuro di piena maturazione della persona. Il diffondersi dell'attenzione per il tema della *laicità* porta a consolidare la distinzione tra scuola statale e scuola confessionale. L'attenzione pastorale tende a concentrarsi negli ambienti confessionali, mentre in quelli statali cerca di percorrere i canali accessibili a ridosso dell'insegnamento della religione e di valorizzare sensibilità particolari di singoli ambienti scolastici e parrocchiali.<sup>5</sup>

L'instaurarsi di questioni legate alla *distinzione/complementarità* tra insegnamento della religione e catechesi e lo sviluppo della riflessione a essa collegata, l'imporsi a livello internazionale di una *emergenza educativa* e la recente rinnovata istanza per l'*evangelizzazione* con impronta kerigmatica, portano al profilarsi di una nuova prospettiva per la pastorale scolastica, chiamata a confrontarsi non solo con la catechesi ma con il più vasto mondo dell'*educazione religiosa*.

## 2. Due realtà comunitarie per due esperienze

La cornice all'interno della quale si ridisegna continuamente la presenza della comunità cristiana negli ambienti scolastici è costituita dal rapporto dialettico tra evangelizzazione e istruzione. Dal canto loro, questi ambienti presentano caratteristiche ed esigenze peculiari, che delimitano gli spazi d'intervento ecclesiale. A sua volta la comunità cristiana non può abdicare alla missione sua propria che – ad un primo esame – parrebbe rendere la sua azione confacente solo ad un ambiente confessionale. Inoltre, chiesa e scuola sono realtà comunitarie la cui azione è orientata e sostenuta da un'autocoscienza identitaria e operativa: con termini più adatti alla nostra contemporaneità, potremmo dire che a guidare l'azione di comunità cristiana e comunità scolastica sono le rispettive *vision* e *mission* esplicite, quando esistono e sono dichiarate formalmente, e quelle implicite, sempre esistenti e operanti.

Abbiamo davanti in primo luogo due *esperienze*, prima ancora che due organizzazioni, due strutture e due ambienti: un'esperienza di "coltivazione" dei discepoli del Risorto e una di apprendimento-insegnamento. Si sviluppa un'esigenza di cura per chi accoglie la Rivelazione e si incammina per itinerari di discepolato e chi è impegnato nell'acquisire e perfezionare gli strumenti di osservazione della realtà, di indagine, interpretazione, immaginazione e intervento. Ci chiediamo se esiste un punto di convergenza degli interessi peculiari, se esiste un denominatore in grado di accomunare l'azione ecclesiale e quella scolastica.

Intanto possiamo attribuire a entrambe un'opzione di *personalizzazione*, giacché la loro azione è centrata sulla persona e la sua maturazione in quanto fedele e cittadino. Possiamo rivendicare per evangelizzazione e istruzione un compito *ermeneutico* rispetto alla realtà di cui è parte il credente e il cittadino. Possiamo evidenziare una ricaduta *etica* di entrambe, poiché evangelizzare e istruire mirano a un cambiamento della persona e delle situazioni, a far sì che persona e ambiente possano perfezionarsi, cioè conseguire il loro vero obiettivo. È altresì

<sup>4</sup> Emblematiche al riguardo le vicende dell'ambiente mitteleuropeo: cf. P. BRAIDO, *Storia della catechesi. 3. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1450-1870)*, LAS, Roma 2015, 488-502.

<sup>5</sup> Cf. R. LANFRANCHI – J.M. PRELLEZO, *Educazione, scuola e pedagogia nei solchi della storia. 2: Dall'Illuminismo all'era della globalizzazione*, Roma, LAS 2008, 276-280.



evidente che l'opzione, il compito e la ricaduta indicati esprimono un'impostazione antropologica e teologica di fondo: valore, confini e trascendenza riconosciuti o meno all'essere umano condizioneranno orientamenti e scelte sia ecclesiali che scolastiche.

Il cambio di modello antropologico, che caratterizza il nostro tempo, porta la comunità ecclesiale e quella scolastica a confrontarsi con traiettorie che modificano profondamente le modalità di socializzazione. La trasformazione dei processi comunicativi a livello planetario e il conseguente sviluppo di forme di ibridazione culturale modificano le prassi comunitarie, perché in realtà schiudono orizzonti nuovi in quanto a visione generale della persona e della vita umana. Nell'era digitale cambia il contatto con la realtà, cambia lo stile di apprendimento, si modificano le procedure di coesione e condivisione.

Anche l'ambito catechistico contemporaneo tende a passare dall'istruzione all'interazione, dal paradigma scolastico al network, dalla comunicazione e socializzazione unidirezionale a una dinamica di integrazione che tenga conto di pluralità, secolarità, autonomia, partecipazione.<sup>6</sup> Cambiano le esigenze della condivisione-formulazione-trasmissione della fede, perché cambia il modello di Cristianesimo nel processo di secolarizzazione, il suo autocomprendersi e il suo dirsi. L'esperienza cristiana, che si qualifica sempre attraverso il rapporto genetico con le esperienze fondanti – umano-religiosa, biblica, ecclesiale – è chiamata a “dirsi” in termini nuovi, perché nuovi sono i costrutti comuni di interpretazione ed espressione; dicendosi, si rielabora e si comunica.<sup>7</sup>

L'ingresso nel lessico ecclesiale del termine “competenza” evidenzia il passaggio dalla adesione a una convinzione in una situazione statica, realizzata fondamentalmente tramite apprendimento di conoscenze e accettazione di regole, a uno stile di vita, all'accoglimento di “doni”, che sono anche “compiti” e abilitano a vivere responsabilmente la vocazione personale secondo i valori del Regno nella varietà delle situazioni che la vita propone. Notiamo anche che il termine “competenza” è arrivato all'ambiente ecclesiale dall'ambiente scolastico e questo lo ha a sua volta ereditato dall'ambiente aziendale.<sup>8</sup> Osservando le dinamiche ecclesiali e quelle scolastiche, le vediamo accomunate dal fatto che lo sviluppo della personalità avviene nella trasmissione intergenerazionale della cultura e quindi l'interiorizzazione e maturazione degli atteggiamenti tipici del discepolo cristiano e del cittadino non sono separabili dal confronto con le conclusioni dell'esperienza di chi ha preceduto. Qualunque ingresso in una comunità umana comporta un contatto con la realtà mediato da codificazioni linguistiche, che costituiscono inizialmente l'unica via semantica ed ermeneutica di accesso alla vita. Lo spontaneo e complesso processo di “aggregazione” a un gruppo umano è caratterizzato oggi da fenomeni di secolarizzazione e pluralismo, che comportano relativizzazione delle appartenenze ereditate, sensibilizzazione al sincretismo e – sotto il profilo religioso – distinzione tra religione e fede.

Nuove tendenze di ricerca portano a rivisitare la comunità cristiana in quanto “comunità di conoscenza” e “comunità di pratica”,<sup>9</sup> artefice e destinataria di un apprendimento particolare per il suo oggetto, titolare di un'azione caratterizzata da una visione della Rivelazione,

<sup>6</sup> Cf. E. ARENS, *Dall'istruzione all'interazione. Cambiamento di paradigma nella comunicazione della fede nella cultura moderna*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, a cura di C. PASTORE-A. ROMANO, Elledici, Torino 2015, 16-17.

<sup>7</sup> Cf. M. DE CERTEAU, *La scrittura dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano 2005, 90-93.

<sup>8</sup> Per un primo approccio al tema cf. M. PELLERÉY, *Competenza*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di) *Dizionario di scienze dell'educazione*, 219-220.

<sup>9</sup> Cf. G. CITO, *Risonanze dalla prassi. Ovvero come/quando non apprendere nella comunità cristiana*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI-ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE, *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare «ecclesialità» alla catechesi oggi*, a cura di P. ZUPPA, Elledici, Leumann (TO) 2012, 141-148; P. ZUPPA, *Chiesa e comunità di pratica. Una sfida per l'oggi*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI-ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE, *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare «ecclesialità» alla catechesi oggi*, 199-213.

un rapporto fede-cultura e una pastorale disegnate in termini rinnovati dal Concilio Vaticano II.<sup>10</sup> Potremmo affermare che anche le due categorie appena citate sono utilizzate per inquadrare identità e finalità della comunità cristiana, ma provengono dall'ambiente scolastico, al quale la qualifica di comunità di conoscenza risulta ancor più pertinente per la specifica attività che vi si realizza: primariamente in una comunità scolastica si condivide un'esperienza di conoscenza, attraverso il processo di apprendimento-insegnamento dei criteri per leggere le mappe della realtà e per orientarsi in essa. E la pratica che accomuna gli appartenenti all'ambiente scolastico non è in primo luogo centrata attorno alla condivisione di un'opzione di fede, ma attorno al valore della cittadinanza, di cui si predispone un esercizio scalare e simulato rispetto all'effettivo perimetro della realtà.

Evidentemente l'accentuazione della fede e della cittadinanza non si escludono, anzi si completano vicendevolmente. Rimane per la comunità cristiana l'interrogativo su come prendersi cura dei membri della comunità scolastica in termini evangelizzativo-pastorali, soprattutto quando si tratta di scuole non confessionali.

### 3. Appelli all'istruzione e alla pastorale

Se la comunità cristiana è ambiente naturale di maturazione di un'esperienza di fede, la comunità scolastica è occasione di maturare nelle abilità e conoscenze necessarie ad affrontare un tirocinio di cittadinanza.

Grazie alla sua congenita complessità, l'esperienza scolastica offre notevoli *provocazioni* alla pastorale. Pensare pastoralmente il mondo dell'istruzione significa non ignorare la traiettoria dei cambiamenti culturali, religiosi ed educativi contemporanei. In effetti i giovani sono interpreti e testimoni particolarmente sensibili dei passaggi epocali: nelle loro incertezze, nei disagi, negli entusiasmi e nelle aperture riflettono in maniera trasparente le insicurezze e contraddizioni che travagliano il mondo degli adulti.<sup>11</sup> La scuola è come un *evidenziatore* di risorse e criticità presenti nella cultura contemporanea, tanto civile quanto religiosa, il momento in cui si esprimono desideri, difficoltà, progetti e speranze che animano la società tutta. Ancora, potremo dire che il modo in cui una società considera e valorizza (oppure ignora e ostacola) l'istruzione rivela l'attenzione per sé stessa e la sua visione di futuro.

La concreta comunità cristiana, che vive in un territorio e che condivide la sorte della comunità umana, è chiamata a dare il suo contributo alla valorizzazione della scuola e alla realizzazione di una esperienza scolastica di qualità. Ogni epoca interpella il Vangelo in modo nuovo e chiede risposte di cui le età precedenti non avvertivano il bisogno e non sospettavano la possibilità. Nelle diverse stagioni della storia divengono possibili letture originali della Parola di Dio, che illumina il cammino concreto del momento, perché interpellata da istanze nuove della realtà umana. Si crea una continua *traditio-redditio* generazionale del patrimonio di verità e stili di vita, un'appropriazione continua dei contenuti che vengono dal passato, attraverso approcci e prospettive legate al presente. L'epoca di transizione attuale, la nuova fase storica che viene generandosi oramai neanche più come postmoderna, ma come surmoderna, pone interrogativi nuovi al mondo della scuola e agli ambienti ecclesiali.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Cf. CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, Constitutio dogmatica de divina revelatione *Dei verbum*, 18 novembris 1965, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 817-836, nn. 2.8.12; ID., Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis *Gaudium et spes*, 7 decembris 1965, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 1025-1115, nn. 55-63; ID., Constitutio dogmatica de Ecclesia *Lumen gentium*, 21 novembris 1964, in «Acta Apostolicae Sedis» 57 (1965) 5-67, nn. 2.8.12.

<sup>11</sup> Cf. M. POLLO, *Giovani e sacro. L'esperienza religiosa dei giovani alle soglie del XXI secolo*, Elledici, Leumann (TO) 2010, 7-29.

<sup>12</sup> Cf. M. AUGÉ, *Non-lieux*, trad. it. di D. ROLLAND – C. MILANI, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, *Elèuthera*, Milano 2005, 20-28.

Le trasformazioni sociali e culturali in atto non solo segnalano, ma talvolta esigono un lucido distanziamento dal passato per elaborare il futuro in maniera umanizzante. La *umanizzazione* del futuro individuale, collettivo e planetario è un primo appello antropologico ed etico, che attraversa l'attività scolastica e interPELLA l'attenzione della comunità cristiana. Interroga la scuola su quale idea di essere umano stia alla base del suo impegno di istruzione dei cittadini, quale gerarchia di valori sia laicamente proponibile in un campo di consenso razionale e in vista di una dignitosa vivibilità della condizione umana. Il Vangelo – affidato alla testimonianza e alla divulgazione dei discepoli di Gesù – ha una parola da dire in questa prospettiva e può illuminare non tanto la ricerca di un nuovo senso da dare all'esistenza, quanto l'anelito ad un senso nuovo da imprimere alla costitutiva ricerca umana di valore, significato e felicità.

Molto della realtà scolastica e pastorale si gioca nel segno della *relazione* e della *comunicazione*. L'età moderna ha esaltato l'autocoscienza come un ambito in sé concluso, sottolineando il primato dell'io, fino a farne un assoluto, mentre la cultura postmoderna, segnata dalla *destrutturazione* del soggetto, vede l'eclissi del soggetto monolitico e fa emergere la valorizzazione della *relazionalità costitutiva* della persona e del pensiero. Cambia il modo d'intendere la realtà: più che nella percezione di un io isolato, il mondo si rivela e costruisce nella relazione tra persone e cose e nell'interpretazione significativa della realtà, ovvero nel linguaggio. Il modello comunicativo lineare e unidirezionale cede il posto ad un *modello reticolare*, che per sua natura esclude un percorso obbligato, per cui la metafora della comunicazione cessa di essere lo *scambio* e diviene la *navigazione*.

Il soggetto è liberato dal pericolo della sterile chiusura in sé stesso ma esposto al rischio della alienazione permanente da sé stesso; il contenuto della comunicazione perde la consistenza di oggetto da conoscere e condividere, di significato da valorizzare e consegnare per mantenere quella di *evento comunicativo*. La metafora della *rete* può essere associata a quella del *labirinto* per via della perdita dei punti di riferimento e l'arbitrarietà del percorso. Le conseguenze nella vita personale e comunitaria di questa nuova temperie culturale propongono una nuova *quaestio de veritate*, alla quale pensiamo si possa opportunamente affiancare una *quaestio de libertate*. E la risposta pastorale al rischio omologante e alla deriva labirintica del “comunico, ergo sum” si esprime in un *modello conviviale*, che ha la sua radice nella relazione trinitaria (Gv 1,1), la sua eminente realizzazione nella Pentecoste (At 2,4-11) ed è istanza centrale dell'identità ecclesiale (LG, 1).

Se possiamo parlare di forme di a-progettualità, relativismo etico e prigionia nel presente all'insegna del disordine, ne va considerata tuttavia la nota ambivalente, che nasconde germi di rinnovamento. La destrutturazione della rigidità e impermeabilità dei modelli culturali acquisiti rivela una potenziale disponibilità al cambiamento e alla novità e può offrire la possibilità di un incontro con la diversità oltre vincoli etnocentrici, pregiudizi e stereotipi, promuovendo una *interculturalità* orizzontale tra gruppi diversi e longitudinale tra generazioni. La cultura occidentale è consapevole che il disordine possiede una potenzialità creatrice, per cui la condizione umana, passando dal disordine all'ordine, raggiunge un livello evolutivo più avanzato: trovando un *principio organizzatore* del disordine, costruisce un modello interpretativo del reale e, esprimendo il reale in una narrazione, realizza un'euristica del senso ovvero crea un linguaggio nuovo.<sup>13</sup>

La *deterritorializzazione* spazio-temporale, indotta dall'immaginazione mediatica, ha fatto abbandonare i territori tipici della riformulazione del senso – arte, mito, rito – dilatando solo in apparenza il campo della conoscenza.<sup>14</sup> Diviene ipertrofica la capacità di *vedere* e *rico-*

<sup>13</sup> Cf. E. MORIN, *Il metodo. Ordine e disorganizzazione*, Feltrinelli, Milano 1987.

<sup>14</sup> Cf. A. APPADURAI, *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2000, 57-63.

noscere, a scapito di quella del *guardare, ascoltare, interpretare* e il contatto esteso e prolungato con il simulacro della realtà sostituisce le mediazioni simboliche, tradizionalmente deputate ad avviare il cammino di socializzazione e acculturazione della persona. Una percezione della realtà deterritorializzata può tuttavia offrire spunto per la ricerca di spazi esistenziali nuovi, la valorizzazione di periferie sconosciute e l'attivazione di atteggiamenti di nomadismo positivo, aperto all'inedito, al diverso, al confronto e alla mobilità intellettuale e spirituale, alla progettualità.

Un ambiente così caratterizzato e caratterizzante il nostro tempo può essere considerato come *luogo teologico* sul versante della evangelizzazione e *luogo formativo* dal punto di vista dell'istruzione. Per entrambe la confluenza sta nell'educazione, con particolare attenzione alla dimensione religiosa dell'esistenza, a servizio della quale si colloca la conoscenza del fatto religioso, la maturazione di una coscienza critica e la cura della crescita spirituale della persona. Si è plasmata una nuova mentalità comune a livello planetario, da educare ed evangelizzare, avendo chiaro il *ruolo critico, costruttivo e profetico* che formazione ed evangelizzazione giocano nei confronti della cultura: suscitare atteggiamenti di vigilanza – attraverso informazione, verifica, confronto e dialogo – in modo da imparare a “smontare” i modelli culturali, riconoscendone i tratti caratteristici e vagliandone lo spessore in termini di umanizzazione, responsabilità, progettualità, progresso. Dal canto suo l'Evangelo è legato alla vita e può essere criterio di discernimento culturale: evangelizzare significa individuare le vie di accessibilità che la mentalità contemporanea offre all'annuncio e partecipare alla riformulazione dei valori e dei principi di intellegibilità e rielaborazione del reale, che costituisce l'ossatura del processo di istruzione.

Scuola e comunità cristiana si muovono in un terreno delicato di incontro di provenienze etniche, religiose e nazionali differenti e sono chiamate a convergere in un'azione costruttiva della persona, che vive una pluralità di appartenenze da integrare, valorizzando la dimensione personale (aspetto verticale), intesa come appartenenza religiosa consapevole; la dimensione esistenziale (aspetto profondo), vista non come raccolta di comportamenti ma come orientamento di vita; la dimensione sociale (aspetto orizzontale), espressa come esercizio di cittadinanza in chiave di responsabilità verso gli altri e dialogo costruttivo; la dimensione etica (aspetto espressivo), vissuta come valorizzazione della diversità, attenzione ecologica, anelito alla giustizia, pratica di convivialità e fraternità.

La vita e la cultura di giovani e adulti ha visto un'accelerazione nel cambio e nell'innovazione di mentalità e comportamenti. L'andamento è tale che mette all'angolo il processo di innovazione democratica e di modernizzazione, innescato alla fine della seconda guerra mondiale, il “boom” economico degli anni '60 del secolo scorso, i movimenti socio-culturali degli anni '70, il passaggio degli anni '80 e '90, che ha consegnato all'inizio del nuovo Millennio profondi e talvolta dolorosi cambiamenti (Muro di Berlino 1989; Torri Gemelle 2001). Gli scenari sociali e culturali hanno visto il cristianesimo ridimensionare la sua presenza sulla scena pubblica; allargarsi progressivamente la forbice tra ricchi e poveri, crescendo la sperequazione tra una maggioranza spesso alle soglie della povertà e una minoranza detentrica della quasi totalità della ricchezza mondiale; il tema ecologico passare dalla soglia di attenzione a quella di emergenza planetaria; la vicenda della pandemia rimettere in discussione certezze acquisite ed equilibri raggiunti.

Soprattutto le due ultime circostanze hanno caricato di urgenza la richiesta di rinnovamento dell'istruzione scolastica e ogni oscillazione della realtà scolastica dovrebbe mettere in discussione l'azione pastorale, giacché riteniamo che uno dei principi regolatori della medesima consista nel suo adeguamento alla realtà e non viceversa. Si pone in modo nuovo il tema della *cittadinanza*, il senso di appartenenza nazionale, locale, religiosa, l'impegno per la promozione umana e la partecipazione allo sviluppo mondiale. I *diritti umani* possono condensare



le basi comuni di una mondialità vivibile, perché basata su presupposti condivisi, che mediano tra somiglianze e differenze e possono essere una chiave per interpretare e realizzare una *communio* culturale.

La scuola è strumento insostituibile di sviluppo personale e inserimento sociale di ogni individuo; la qualità dell'istruzione e della formazione è essenziale per la competitività e la sopravvivenza di un modello sociale condiviso. Le strategie educative internazionali hanno superato la visione di un modello rigidamente *scuolacentrico*, privilegiato la collocazione della scuola in un *sistema formativo integrato*, optato per una *educazione globale e permanente*. Se le due tendenze in perenne confronto restano quella *cognitivo-tecnologica* e *neoumanistico-solidaristica*, è pur vero che permane in sottofondo la necessità di coltivare ambizioni che vadano oltre una prospettiva utilitaristica, per la realizzazione dei cittadini in quanto persone, in maniera integrale, dignitosa, adatta alle nuove sfide.<sup>15</sup> E proprio quest'ultima istanza richiama la necessità di punti di riferimento interpretativi e assiologici per il dialogo tra alterità, diversità e differenze in un legittimo pluralismo di idee, valori e paradigmi, che conduce quantomeno ad ammettere un orizzonte di trascendenza a livello antropologico, se non un esplicito angolo di visuale teologico.

#### 4. Un quadro concettuale e metodologico

Gli appelli provenienti dal mondo giovanile e più in generale dalle tendenze evolutive della cultura contemporanea e della scuola, permettono di focalizzare alcune vie di accesso pastorale al mondo scolastico, tratti significativi di un terreno di dialogo e intervento tra comunità cristiana e comunità scolastica.

L'istanza presente nel Rapporto Cresson-Flynn, relativa al *sistema formativo integrato*, che mette in rete scuola, enti territoriali, comunità locali, agenzie educative, può essere una porta d'accesso alla collaborazione tra scuole, parrocchie e comunità religiose presenti nel medesimo territorio. È ufficialmente riconosciuta a livello internazionale la complementarità tra agenzie educative: pertanto la comunità cristiana ha formalmente e – se vuole – concretamente un'occasione praticabile per dare un contributo alla maturazione dei cittadini sotto il profilo di umanizzazione, convivenza, partecipazione, elaborazione culturale. In tal senso, anche la triangolazione *formale-non formale-informale*, crea una possibilità di contatto reciproco tra scuola e comunità cristiana, ovviamente mantenendo le loro specificità e in connessione con gli altri due ambiti rilevanti in campo educativo, ovvero famiglia e media.<sup>16</sup>

Nel tempo si sottolinea la necessità di un distanziamento da una prospettiva puramente funzionale e tecnocentrica, verso un recupero dei fondamenti dell'azione educativa. Superare un certo funzionalismo culturale e coltivare ambizioni che vanno oltre l'immediata utilità dei saperi, crea da un lato una legittimazione dell'istruzione religiosa scolastica – qualunque ne sia la conformazione istituzionale – e in genere dei saperi simbolici, dall'altro una concreta possibilità per l'evangelizzazione dell'esperienza scolastica. La promozione della persona in linea olistica è una traiettoria che non può obliterare gli aspetti spirituali della vita e la dimensione religiosa dell'esistenza. Inoltre, l'accento posto sulla *professionalizzazione* come obiettivo dell'istruzione, paradossalmente attiva esigenze legate all'*orientamento* degli

<sup>15</sup> Cf. G. MALIZIA, *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2019, 59-89.

<sup>16</sup> Cf. COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco sull'educazione e la formazione "Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva"*, Bruxelles 1995. Diviene non solo possibile, ma addirittura legittima, una presenza della comunità cristiana nella scuola statale con partecipazione, sponsorizzazione, attivazione di iniziative legate alle tappe della vita scolastica, iniziative di tipo sociale, momenti di stampo più direttamente culturale, magari legati al territorio di appartenenza.



studenti e quindi richiama la valorizzazione di *aspetti vocazionali* della persona. L'accompagnamento del cittadino a "trovare un posto" nella società è in realtà un dettaglio del più globale servizio reso alla persona di definizione della relazione con sé stessi e col mondo. Poiché la primigenia connessione del Vangelo è col Regno di Dio e questo è implicato con la vita, si evidenzia l'apporto che il Vangelo offre alle prospettive esistenziali e, più in generale, la risorsa umanizzante costituita dalla religione e il legittimo spazio che la cultura deve concedere alla fede, come possibile esito della religiosità umana.

L'accento posto dal Rapporto Delors sulla *educazione permanente* presenta un singolare punto di contatto con analoga istanza già presente nella catechesi ecclesiale fin dagli anni '60 del secolo passato.<sup>17</sup> Nei documenti pastorali del post-Concilio la catechesi è presentata come azione ecclesiale coestensiva all'esistenza umana: un accompagnamento per la maturazione nella fede del battezzato in tutte le età e condizioni di vita, al cui interno trova posto il momento sacramentale, ma non finalizzabile unicamente ad esso.<sup>18</sup> L'istruzione dal canto suo è sempre organizzata e circoscritta nel tempo, ma il suo momento strutturante non ne esaurisce la portata, che anzi predispone un continuo aggiornamento professionale e financo la possibilità di essere ripresa e completata in fasi mature della vita. L'evangelizzazione è rivolta alla persona in tutte le fasi dell'esistenza e non può dirsi esaurita una volta per tutte in età giovanile. La cura pastorale dei fedeli trova negli ambienti scolastici una sede appropriata, proprio perché in essi si pongono le basi della crescita della persona e del cittadino.

I modelli interpretativi della realtà implicano non solo una sua lettura corretta, ma una prospettiva globale del mondo, una prospettiva antropologica. L'educazione fa riferimento a sistemi di significato, messaggi sapienziali, visioni complessive della vita e dell'universo. In questo terreno trova posto la Buona Notizia del Regno: una novità che interpella l'essere umano, gli offre un'ermeneutica della vita, orientamenti per l'azione, una prospettiva di come l'esistenza può rispondere alla sua verità; una descrizione di come la vita è, e soprattutto un orizzonte per vederla e viverla diversamente. Pertanto il compito educativo della scuola si mostra accessibile all'evangelizzazione e al dialogo con l'azione pastorale della comunità cristiana, definendosi così una proficua collaborazione tra istruzione ed evangelizzazione nell'intersezione tra cultura ed educazione.

Volendo collocare in un coerente quadro teorico e metodologico qualsiasi iniziativa, che possa dirsi di pastorale scolastica, facciamo riferimento ai tratti delineati in *Evangelii nuntiandi* (nn. 17-24) e *Redemptoris missio* (nn. 52-57), che si integrano e sollecitano reciprocamente.<sup>19</sup> Inoltre pensiamo che, tra i molteplici sensi in cui un'evangelizzazione possa dirsi "nuova" – seguendo la proposta di M. Midali – i due costrutti più adatti al mondo della scuola siano quello indicato come *socio-culturale* e *storico-teologale*.<sup>20</sup> Senza stabilire una graduatoria di priorità, si possono individuare iniziative di evangelizzazione, che tutte possono costituire

<sup>17</sup> Cf. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma 1996.

<sup>18</sup> Prova che la formazione cristiana è per tutta la vita è data anche dal fatto che il prototipo del catechismo-testo è sempre quello pensato per gli adulti. Interessante anche notare la tendenza della catechesi alla *descolarizzazione*. L'educazione religiosa è più ampia del momento strettamente scolastico e l'istruzione religiosa ne è certamente un momento qualificato e qualificante, ma non esaurisce il più vasto cammino di maturazione personale nella dimensione religiosa e di fede.

<sup>19</sup> Cf. PAOLO VI, Adhortatio apostolica *Evangelii nuntiandi*, 8 decembris 1975, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1976) 5-76; GIOVANNI PAOLO II, Littera encyclica *Redemptoris missio*, 7 decembris 1990, in «Acta Apostolicae Sedis» 83 (1991) 243-340.

<sup>20</sup> Cf. M. MIDALI, *Teologia pratica. 2. Attuali percorsi e modelli contestuali di evangelizzazione*, LAS, Roma 42008, 143-144. Gli altri costrutti sono: temporale, storico-culturale, personale ed ecclesiale. Lo stesso Midali, ragionando sull'evangelizzazione come tale, ne propone una tipologia pentapartita: dialogale, catecumenale, carismatica, etico-sociale, diaconale.

un quadro di riferimento per procedere a una progettazione e programmazione pastorale in ambiente scolastico.

Si può intendere l'evangelizzazione come *rinnovamento dell'umanità, promozione dello sviluppo, inculturazione del Vangelo, dialogo interreligioso, testimonianza personale e comunitaria, annuncio esplicito, adesione vitale e appartenenza ecclesiale*. Tali iniziative si possono integrare reciprocamente o ci possono essere delle prevalenze e delle accentuazioni, dipendenti dalle concrete situazioni storiche e culturali. La responsabilità delle singole opzioni è affidata al singolo agente pastorale o alla singola équipe pastorale, chiamati di volta in volta a realizzare una ricognizione della situazione territoriale, istituzionale, comunitaria, sociale, culturale, umana, individuare delle priorità, reperire le risorse necessarie e delineare delle iniziative adatte, coordinando l'azione secondo un opportuno criterio cibernetico.<sup>21</sup>

È nella natura della pastorale e dell'istruzione essere azioni comunitarie. E l'educazione è il terreno privilegiato e prioritario di confronto e collaborazione. La pastorale scolastica tiene conto del fatto che la prassi della comunità cristiana vive una costante tensione: deve essere evangelizzativa, ma il cristianesimo non è l'unico riferimento religioso presente nel mondo scolastico e la presenza cristiana non satura l'orizzonte educativo scolastico, neanche nel caso di un'istituzione confessionale. Peraltro, se è vero che *non tutti i cittadini sono cristiani*, è altrettanto vero che *tutti i cristiani sono cittadini*: l'azione pastorale nella scuola e per la scuola è oggi chiamata a valorizzare questa particolare appartenenza individuale e collettiva.

## Bibliografia

### Documenti

- COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco sull'educazione e la formazione "Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva"*, Bruxelles 1995.
- CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Constitutio dogmatica de divina revelatione Dei verbum*, 18 novembris 1965, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 817-836.
- , *Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis Gaudium et spes*, 7 decembris 1965, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 1025-1115.
- , *Lumen gentium*, 21 novembris 1964, in «Acta Apostolicae Sedis» 57 (1965) 5-67.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando Editore, Roma 1996.
- FRANCESCO, *Esortazione apostolica sull'annuncio del Vangelo nel nostro tempo Evangelii gaudium*, 24 novembris 2013, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 1019-1137.
- GIOVANNI PAOLO II, *Littera encyclica Redemptoris missio*, 7 decembris 1990, in «Acta Apostolicae Sedis» 83 (1991) 243-340.
- PAOLO VI, *Adhortatio apostolica Evangelii nuntiandi*, 8 decembris 1975, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1976) 5-76.

### Studi

- APPADURAI A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2000.

<sup>21</sup> Se la riflessione pastorale aveva sintetizzato il criterio dell'agire pratico ecclesiale nella triade "vedere-giudicare-agire", l'attuale istanza kerigmatico-missionaria modifica le priorità in "uscire-vedere-chiamare". (Cf. FRANCESCO, *Adhortatio apostolica Evangelii gaudium*, 24 novembris 2013, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 1019-1137, n. 115.)

- ARENS E., *Dall'istruzione all'interazione. Cambiamento di paradigma nella comunicazione della fede nella cultura moderna*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - C. PASTORE-A. ROMANO (a cura di), *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, Elledici, Torino 2015, 15-26.
- AUGÉ M., *Non-lieux*, trad. it. di D. ROLLAND – C. MILANI, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2005.
- BRAIDO P., *Storia della catechesi. 3. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1450-1870)*, LAS, Roma 2015.
- CITO G., *Risonanze dalla prassi. Ovvero come/quando non apprendere nella comunità cristiana*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI-ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE - P. ZUPPA (a cura di), *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare «ecclesialità» alla catechesi oggi*, Elledici, Leumann (TO) 2012, 141-148.
- DE CERTEAU M., *La scrittura dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- FLORISTÁN C., *Il Catecumenato*, Borla, Roma 1993.
- LANFRANCHI R. – J. M. PRELLEZO, *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia. 1. Dall'educazione antica al secolo del metodo*, LAS, Roma 2008.
- LANFRANCHI R. – J. M. PRELLEZO, *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia. 2. Dall'Illuminismo all'era della globalizzazione*, LAS, Roma 2008.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- MIDALI M., *Teologia pratica. 2. Attuali percorsi e modelli contestuali di evangelizzazione*, LAS, Roma 2008.
- MORIN E., *Il metodo. Ordine e disorganizzazione*, Feltrinelli, Milano 1987.
- PELLERÉY M., *Competenza*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 219-220.
- POLLO M., *Giovani e sacro. L'esperienza religiosa dei giovani alle soglie del XXI secolo*, Elledici, Leumann (TO) 2010.
- TONELLI R., *Pastorale*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 846-850.
- ZUPPA P., *Chiesa e comunità di pratica. Una sfida per l'oggi*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI-ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE - P. ZUPPA (a cura di), *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare «ecclesialità» alla catechesi oggi*, Elledici, Leumann (TO) 2012, 199-213.

### Ecclesial Presence in the « field » of instruction

#### ► ABSTRACT

*The Christian presence in the world of education is a consolidated fact, especially when referring to the world of the catholic school. Probably a foregone conclusion, to the point of losing sight of the state school galaxy. The expression "school pastoral care" has often become synonymous with pastoral initiatives and activities carried out in the school environment, overshadowing the identity and missionary roots of ecclesial action. Starting from a synthetic reconstruction of the development of the pastoral-education relationship, the contribution aims to highlight that the scholastic and ecclesial experience belong to two communities, which can develop a valid convergence of intent and action in the educational field; that appeals to both communities and experiences emerge from contemporary culture; that it is possible to outline a conceptual and methodological framework such as to facilitate not a juxtaposition but a significant correlation between pastoral care and education.*

#### ► KEY WORDS

*Christian Community; Instruction; School Community; School Ministry.*

✉ usai@unisal.it

## The Cultural-Experiential Horizon of Religion in the School

Eke Henry\*

### ► ABSTRACT

*This article re-thinks religion teaching in scholastic education from a cultural-experiential perspective. It proposes religion as a human fact, a socio-cultural reality with deep connection with search for meaning, construction of life's project and personal identity. The traditional framework raises the question of confessionality in which dogmatic presuppositions are identified as problematic and as constituting a real obstacle to the possibility of religious pluralism in a scholastic context. The new dispensation begs instead for an «educational hermeneutics» that conducts pedagogical analysis to a sustained and updated reflection on the scholastic identity and on the relationship between education and pedagogy, teaching and learning. The article presents an alternative - anthropologico-hermeneutic – approach towards an integrative construction of religious data (taking into consideration the global changes and current anthropological-cultural dynamisms) whereby religion in the school is linked to culture and experience rather than to faith or particular confessions. Its hypothesis is that such approach would respond more significantly to the psychological, cultural and social needs of students.*

### ► KEY WORDS

*Culture; Education; Educational hermeneutics; Experience; Learning; Pedagogy; Religion; Religious Experience; School; Teaching;*

**\*Eke Henry:** ha conseguito il Dottorato in Educazione Religiosa presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduction

Investment in the education and formation of the human person requires constant evaluation and updating based on new challenges. From this perspective, the demand for continuous modification of knowledge and competence within the framework of ‘lifelong learning’ in the 21<sup>st</sup> century, necessitates a review of the traditional functions attributed to the scholastic system towards the perspective of an ‘educational hermeneutic’ that seeks a new understanding and interpretation of the character and identity of school education in relation to the changing reality. It is within this general context that religion is expected to re-define its scope and approach as a scholastic discipline.

This article intends to provoke a re-think of religion teaching in the school by proposing a paradigm shift from confessional to non-confessional paradigm based on the recognition of the demands of the scholastic character. Its central argument lies in the assumption that religion, which is an integral part of culture and experience, should be regarded as a frame of reference that covers the whole of life, which itself becomes the basis of interpretation. Hence, it indicates the need to situate its teaching in a close relationship with experience and culture, arguing that such a realistic approach rooted in life would guarantee a satisfying religious and global development of the student. In specific terms, the model responds positively to the demands of scholastic pluralism before which the confessional approach finds itself limited with respect to a proposal of a religious reflection that is open and fair to all.<sup>1</sup>

To highlight the significance of the cultural-experiential horizon to religious teaching, we retain it useful to begin our exposition on the nature and scope of religion as a scholastic discipline. Then follows a critical reflection on the confessional framework vis-à-vis the scholastic identity and pluralist character. The next step discusses the cultural-experiential horizon of religion in the school, situated within the context of rapid global transformations and anthropologico-axiological hermeneutic framework. As such, it designates the religious dimension as a specific interpretive category in the perspective of search for meaning, and within which pedagogical and didactical implications will be considered.

### 1. Nature and scope of religion as a scholastic discipline

The teaching of religion is didactic activity which, by description, refers to a fundamental task of facilitation of learning in the process of transmission of cultural knowledge within a relational-communicative context (the scholastic and extra scholastic environment) in which students learn that which is proposed for their integral human development.<sup>2</sup> Religion itself claims to accompany the journey of man in the interpretation and construction of reality, sustaining him in his unresolved confrontation with both the mystery that envelops life and the destiny that awaits it.<sup>3</sup> Hence, whatever we can establish consensually on the nature and scope of religion as a scholastic discipline must necessarily highlight the intrinsic relationship

---

<sup>1</sup> Cf. Z. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Elledici, Leumann (TO) 1990, 33; C. MACALE, *L'insegnamento della religione cattolica in un tempo di pluralismo religioso*, in «Orientamenti Pedagogici» 66 (2019) 4, 836.

<sup>2</sup> Cf. C. LANEVE, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, 7-9; C. OKAFOR, *Formation of Teachers as Pastoral Agents: Building Teacher Capacity for Pastoral Agency in Catholic Schools*, IBMS Ltd, Mauritius 2018, 11.

<sup>3</sup> Cf. Z. TRENTI, *Religione*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 987.



that the compound word «teaching religion» shares with the concepts of teaching and religion respectively.

The human being has always been preoccupied with fundamental questions of life and the place of humans in the universe. The interrogations themselves emerge out of multiple provocations: the universe and its origin, existence, destiny, suffering, pain, happiness, death, immortality, etc. In most cases, historical conditions and cultural accents assign priority to one aspect of these realities over the other. So it happens religion is summoned in the interpretation of the interior yearnings and to offer reasons to the restlessness and uncertainties that punctuate human reality. Thus, emerged the awareness of the humanizing meaning of religion.

Over the decades, the study of religion has recorded developments up to a significant shift in the cultural horizon that de-emphasised exploration in the contents that guided religious research, and emphasized more on the existential connotations that qualify it, provoking a current of cultural-anthropological research that set a new cultural sensitivity defined as existential. The pedagogico-didactic fallout of the new sensibility nurtures a methodological renewal that coherently takes a distance from too much concern for contents and priority of doctrinal exposition to more concentration on the learner. Thus the educational function of religion came to dwell within the cultural confines, revealing religion as an indispensable element for elaborating interpretative symbols of life and conferring these symbols with rationality and meaning. From this perspective, an encounter with religion in the school should be less preoccupied with doctrinal orthodoxy and more sensible to the contribution it makes to the meaningful construction of students' existential project.<sup>4</sup>

The insistence on existential significance and its consequent pedagogical accentuation is taken seriously in the way religious truth is proportioned in educational process. If the objective of the school is centred on the formation and maturation of the student, then the contents are to be proposed as provocation such that the scholastic proceeding explores the educational force of religious truth and transfers it to the existential plain. In this sense, the adequacy of correct formulation and presentation of religious truth does not lie on the basis of abstract orthodoxy, but on a comprehensible exposition that enhances cultural forms. As Z. Trenti was moved to affirm: religion that enters into the school is no longer only factuality, it is already reflection, a critical return on lived experience, and hence, the need for its verification.<sup>5</sup>

Scientifically speaking, religion teaching explores the religious dimension of life in its methodological approach and pedagogical-didactic point of view. In a general sense, it is linked, but not to be identified with «religious education» which is directly connected to culturally connoted and historically circumscribed religious experiences.<sup>6</sup> In a more restricted

<sup>4</sup> Cf. Z. TRENTI, *Natura e Finalità*, in Z. TRENTI (Ed.), *Manuale dell'insegnamento di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 92-93.

<sup>5</sup> Cf. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, 116-117; 119-120; 120-122.

<sup>6</sup> Cf. M. ROTHGANGEL – T. SCHLAG – F. SCHWEITZER (Eds.), *Basics of Religious Education*, V&R Unipress, Göttingen 2014, 13-14. An instance of religious education is the Christian catechesis which used to occupy a central place in the school before the eventual distinction that assigned a specific role to religion based on the peculiar scholastic identity. The evolution of the distinction between *teaching of religion* and *religious education* formed an important prelude to the academic study of religion, especially in some European contexts such as Italy, Germany, Spain, Belgium, England and the Scandinavian countries (cf. C. BISSOLI – J.L. MORAL, *Orizzonte educativo dell'esperienza religiosa. Religione e "IRC" nella storia dell'istituto di Catechetica*, in ISTITUTO DI CATECHETICA a cura di J.L. MORAL, *Studiare Catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 2018, 195-201; E. ALBERICH, *Educazione scolastica e azione ecclesiale. La distinzione della religione nelle scuole e catechesi della comunità cristiana*, in TRENTI, *Manuale dell'insegnante di religione*, 399-402; TRENTI, *Natura e Finalità*, 93-95; J. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia 2017, 28-40).

sense, the nature and scope of religion as a scholastic discipline is tied specifically to the scholastic character with emphasis on cultural elaboration. Whatever further development must consider this as an unavoidable point of departure.

Ultimately, religion moves in harmony with other disciplines, sharing a common responsibility with global education for the quality of formation that is expected in the society. Since both emphasize the centrality of the human integral development, the educational relevance of *religion* and *education* will be evidenced in their mutual interaction and co-responsibility. From this perspective, its material object is the study of religious fact in its cultural value; its formal objective is the cognitive, critical, and ethical formation of the student as a person and a citizen.<sup>7</sup>

## 2. The confessional approach vis-à-vis the scholastic character

Religion as a scholastic discipline has always shared memory and development with religious education. The latter, often with an institutionalized framework, has almost always maintained a confessional character. But in a scholastic context, the confessional structure can hardly escape the tendency to indoctrination and polarization<sup>8</sup> in two fundamental areas: *theology and language of communication*. Both seem to be distant from the custom with which contemporary human experience is interpreted. Christian theology, for instance, adopts a *deductive* method based on the content of dogmatic enunciations founded on specifically chosen scriptural citations upon which more precise theological conclusions are constructed.<sup>9</sup>

The case is not different with the Islamic theology and doctrine.<sup>10</sup> As such, religious didactic and pedagogy cannot escape deductions drawn from *abstract* principles and the risks of being cut off from concrete human experience.<sup>11</sup> Perceiving religion «abstractly» as an alternative to the project of humanization would mean marginalizing it from human experience. This renders religion less relevant to students' life. Thus we argue that integrating religion in the project of self-discovery can be achieved when religion is viewed as profoundly situated within its anthropological configuration.<sup>12</sup>

As long as religion in schools remains a prerogative of particular religious traditions, there is bound to be problems - prejudice, misconceptions, polarisation, conflicts and violence

<sup>7</sup> Cf. F. PAJER, *Insegnamento della religione*, in PRELLEZO – MALIZIA – NANNI, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 990.

<sup>8</sup> Cf. D.U. ASUE – D. KOJO, *Pedagogy of Christian Religious Education in Nigerian Schools*, in "Journal of Education and Practice" 9 (2018) 8, 37-45.

<sup>9</sup> This is not a relegation of the value of the deductive method to research. The focus here is to bridge the gap between the abstract and the concrete, between theory and practice. It is an attempt at an approach that privileges a constructivist perspective. The learning process should take into consideration the specifics of concrete experience and offer students the opportunity for interpretative analysis of the religious data in relation to real-world complex problems Cf. M.J. PRINCE – R.M. FELDER, *Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases*, in «Journal of Engineering Education» 95 (2006) 2, 1.

<sup>10</sup> The Islamic religion shows evidence of 1) literalist reading of Qur'an as a direct revelation; 2) investment in the afterlife death instead of life before death; 3) the Sharia as a body of legislation derived from the Qur'an, the Hadith, and the Islamic jurisprudence; 4) the imperative to wage jihad; 5) Its theology and language entertain no questioning. As such, it will be foolish to insist that the violent acts of Islamic extremists can be divorced from the religious doctrine that inspires them (cf. A. HIRSI ALI, *Heretic. Why Islam Needs a Reformation Now*, Harper, New York 2015, 24; 41).

<sup>11</sup> Cf. J. DUPUIS, *Il cristianesimo e le religioni. Dallo scontro all'incontro*, Queriniana, Brescia 2001, 28.

<sup>12</sup> It seems quite absurd to continue to count on some abstract and theoretical presuppositions on man – which are today unsustainable - without interrogations on whether they can be confirmed in concrete lives of persons. We should be grateful today to human sciences for a more profound knowledge of the human being (cf. J. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017, 49-50).

among people.<sup>13</sup> If religious teaching is to be authentic and effective, it must abandon its narrow concentration on exclusive socialization into Catholicism, Protestantism or Islamism, which makes pluralistic teaching difficult. Consequently, the situation begs for educational response in the direction of consensus interpretation of religious fact organized around a hermeneutic perspective anchored on meaning.<sup>14</sup> In light of the above expectations, the cultural-experiential horizon builds on a rational perspective that conceives religion as a human fact, a specific response to man's confrontation with reality, search for meaning, and experience of self-transcendence.

The insistence on adherence to the scholastic character, moves consistently with the urgency to comply with the student's process of maturation, which, in turn, should have recourse to adequate exploration of competent sources. Since the scope of educational activity spans through life, aligned with the quest for existential meaning, religion should also represent a significant interpretative key for multiple social circumstances that surround the student. At the same time, it should demonstrate the ability to bring about progressive maturing of the religious yearnings and presentiments which it is unconsciously destined to accomplish. It is in these aspects that religion finds authority and legitimacy beyond its epistemological dimension.<sup>15</sup>

In establishing the pedagogical matrix of religion, E Damiano draws attention to the problem regarding the "institutionalization" of scholastic discipline. Contrary to the «classical» understanding on the exploration-elaboration of cultural contents, the scholar insists that the justification of the collocation of religion in school should have sciences of education as a frame of reference, instead of those of religion.<sup>16</sup> From an epistemological point of view, Damian underscores the responsibility that pertains to the domain of pedagogy – one that should not be blinded by the presence of other sciences – without discountenancing the indispensable contributions of the sciences of religion. Religion in school entails complementarity with other disciplines that share a common interest. But it should also designate its specificity through its educational contribution.<sup>17</sup>

With such a complementary and interdisciplinary disposition, religion teaching will be able to combine resources and strategies to arrive at contextual and methodological interpretation of the phenomena of culture and religious experience in the light of humanization. In the long term, its general objective embraces an integral proposal towards equipping students to learn to engage in critical, reflective understanding of their own religious experiences and those of others, and thus come to gradually possess the ability of autonomous interpretation of religious data, formulation of intelligent and responsible judgments about religious-cultural issues. In this manner, they will be well equipped to counter stereotypes and long-standing misrepresentations of religion(s). Ultimately, the specific goal of religion in school is captured in its ability to sensitize, expose and inform students about religions and different

---

<sup>13</sup> Problems arise when religion in school does not recognize the reality of religious diversity and thus fails to give room to "that which is different", preventing in this manner, the possibility of "option" (cf. N. SLEE, *Conflict and Reconciliation Between Competing Models of Religious Education: Some Reflections on the British Scene*, in "British Journal of Religious Education" 11 (1989) 3, 126-135; UNITED NATIONS, *Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance*, <[http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d\\_intole.htm](http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_intole.htm)> (13/03/2019).

<sup>14</sup> Cf. J. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 185; 187-191.

<sup>15</sup> Cf. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, 9; 11.

<sup>16</sup> Cf. E. DAMIANO, *Lo statuto disciplinare-scolastico dell'insegnamento della religione*, in C. BISSOLI – Z. TRENTI (Edd.), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Elledici, Leumann (TO) 1988, 140.

<sup>17</sup> Cf. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, 11.

belief systems in their diverse responses to the ultimate questions of life. Far from proselytizing, catechizing, indoctrinating, imposing or conforming students to religious beliefs, its pedagogical approach should be educational.<sup>18</sup>

### 3. Beyond confessionality: the question of theology and language

Religion is a discipline with a number of different approaches. Even within the confessional model itself, it is possible to identify some other models.<sup>19</sup> However, given the challenges of diversity, and the need for critical reflection, it is sensible to rethink religion teaching within a relatively new framework. Simultaneously, we need to recognize the complicated nature of such a demand especially in contexts in which it might be difficult to implement a non-confessional approach. By and large, whichever approach one chooses to adopt must not dispense with both the scholastic character and the historico-cultural nature of religion, which eventually constrain its presence in the school to remain essentially interpretative, critical and cognitively oriented.<sup>20</sup>

Arguably, the confessional paradigm should not be qualified as an obstacle if it is open and respectful of the different attitudes towards religions. After all, whichever particular religion one assumes for educating is fundamentally a historico-cultural question. But then, if the task of the school is to promote the learner's critical capacity in the concrete confrontation of historico-existential situation, then religion cannot be imposed but rather be allowed to manifest itself as an incontrovertible historical fact in which it takes shape, elaborates its own certainties, and proposed as something familiar and verifiable to students.<sup>21</sup>

On its own, the theological reason offered by the confessional approach is recognised as profound, but its profundity remains controversial within a pluralist context. Within an imagined mono-religious scholastic setting, the confessional-theological framework might not be considered problematic (except of course, with reference to its theological interpretation). However, when confessional approach is employed in a multi-religious context, reading from theological texts (considered decisive for education), should refer to "theologies" of different religions where students are expected to encounter different "sacred texts and written traditions". In which case, the teaching aim is to help students understand different religions through their theologico-scriptural traditions, which, obviously, has certain justifications,<sup>22</sup> but should it be considered a better "starting point" in a pluralist context?

*The question of theology:* Theology behind the confessional curriculum assigns the basic concepts of particular religions a major role in forming the content and methodology.<sup>23</sup> But the theological underpinnings have been criticised prior to the Second Vatican Council, as largely a priori, deductive and non-historical.<sup>24</sup> Appeal to experience was followed quickly by

<sup>18</sup> Cf. O. JAWONIYI, *Rethinking the Religious Education Curricula in Nigerian Schools*, in "Journal for the Study of Religion" 22 (2009) 2, 76.

<sup>19</sup> Cf. J.P. WILLIAME, *Different Models for Religion and Education in Europe*, in R. JACKSON et al (Eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Münster 2007, 57-58.

<sup>20</sup> Cf. PAJER, *Dio in programma*, 170-172.

<sup>21</sup> Cf. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, 49.

<sup>22</sup> Cf. JAWONIYI, *Rethinking the Religious Education Curricula in Nigerian Schools*, 68-69.

<sup>23</sup> Cf. N.H. THOMPSON (Ed.), *Religious Pluralism and Religious Education*, Rel. Education Press, Alabama 1988, 25.

<sup>24</sup> The re-thinking of theology, which came about after the turn of the Second Vatican Council, signalled a radical turn for Christian theology. Among the vast literature on this topic, the following few references can be consulted: G. ROUTHIER, *Sull'interpretazione del Vaticano II. L'ermeneutica della riforma, compito per la teologia, 1-2*, in «La Rivista del Clero Italiano» 92 (2011) 11, 744-759; G. ROTA, *Il Concilio Vaticano II e la Tradizione: i punti nodali di un dibattito*, in «Teologia» 37 (2012) 3, 415-449; M. VERGOTTINI, *Contro la "mitizzazione" del concilio: paraconcilio, metaconcilio e anticoncilio*, in «Teologia» 37 (2012) 3, 450-478.



a turn to hermeneutics, the art of interpreting experience.<sup>25</sup> Religious experience has always remained prior to theologies and hence, religious pedagogy should flow from historical experience towards theology and not the other way round.<sup>26</sup>

With the anthropological turn, theologians came to recognise at least four facts which are considered decisive for conceiving and postulating faith and theology: 1) inculturation of revelation and faith based on the assumption that the «Word of God» does not arrive to man in a pure state, but is always incarnated in human thought and language of a given culture; 2) the pre-understanding of the theologian stems from the cultural, psychological and social contexts in which he lives. Such pre-comprehension can become prejudices; 3) the mediation of human sciences in interpretation of the enculturated Word of God. The expression of faith by a believer passes through the cultural context, thus causing changes in the words used, as well as images, symbols, sentiments, judgements and decision made. The existence of the Word of God within the language of a given culture requires recourse to the complex of hermeneutic sciences for an ever more adequate understanding of its contents; 4) orienting every theological reflection to praxis. These imply that a complete theological reflection always involves a theology of human promotion from personal and collective points of view.<sup>27</sup>

As historical reason becomes the pivot of a new theology, the itinerary of "interpretation for better understanding" should recognise the mediation of human sciences in interpretation and thus lead theology to critical confrontation with indications deriving from sciences instead of adopting "apologetic and critical stance" in the face of scientific theories in defence mechanism that often manifests in dogmatism and indoctrination, thereby blocking the possibility of dialogue with contemporary scientific paradigm.<sup>28</sup>

*The question of Language.* The linguistic turn reveals that «once it became clear that all experience is interpreted experience, then a new appreciation of the importance of language was inevitable. It is language that gives rise to thought, empowers praxis and weaves a narrative».<sup>29</sup> The theological language of the pre-Vatican period was rather obscure and incomprehensible, characterized by abstractionism and essentialism, with a consequent distance from both the founding Christian experience and the experiences of the contemporary people. The anthropologico-linguistic logic situates theology within the crucial question of language because the entire mode of human experience is configured in language. As such, theology must take seriously the human linguistic nature, because language delimits the confines of the world and contributes significantly to the construction of identity.<sup>30</sup>

We are not only immersed in language, we are also plunged into history such that whatever claim of divine revelation, is made with human words and within a given historical context. Thus with a growing attention on human characteristics involving every discourse on God, the legitimacy of theology today must confront the modern process of reconstruction of rationality – a process within which language exercises a decisive influence in the formation of thought. A renewal of theological understanding takes into cognizance the fact that "to speak of God" is, at the same time, a special way of speaking of man and his world. Hence,

<sup>25</sup> Cf. D.A. LANE, *The Experience of God. An Invitation to do Theology*, Paulist Press, New York 2003, 7.

<sup>26</sup> Cf. M. LEE, *The Blessings of Religious Pluralism*, in THOMPSON, *Religious Pluralism and Religious Education*, 123.

<sup>27</sup> Cf. G. GROppo, *Teologia dell'educazione*, LAS, Rome 1991, 266; M. MIDALI, *Teologia pratica 2. Attuali modelli e percorsi contestuali di evangelizzazione*, LAS, Roma 2008, 253-282.

<sup>28</sup> Cf. J. MORAL, *Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee*, LAS, Roma 2019, 173-174. Both theology and sciences need each other for a more comprehensive approach to interpretation of reality and search for truth. Just as science can lose the wisdom that pushes towards an "ever greater truth", by being content with handy knowledge about manageable truths, so too, theology can minimize its claim to construct an "absolute knowledge" and dogmatic certainties (cf. *Ibidem*, p. 175).

<sup>29</sup> LANE, *The Experience of God*, 8.

<sup>30</sup> Cf. MORAL, *Modernità e cambio epocale*, 234.



analysis of revelation as such, should equally involve the human manner with which it is expressed and interpreted. In interpreting the word of God, theology can only make use of human language. Hence for theology to remain faithful to its mission, «it must speak the word of God today in a more comprehensible manner».<sup>31</sup>

Theology, therefore, becomes a «conditioned theology» based on the fact that God is revealed to humans in a human way. The need to stress the completely human nature of theological language implies that, like all properly human words, they must make sense and have meaning especially within a particular context of use. Unless one intends to consciously pursue meaninglessness, one cannot exempt theological language from the thorough interpretation of the meaning of such language and how one intends to use it in practical life. As Butterworth expresses, it is precisely the tendency of theology to remain a kind of druidical gnosis, using words of its own and exempt from the normal rules of meaninglessness, that got theological language such a bad name and reduced it to such ineffectiveness.<sup>32</sup>

The quest for meaningfulness and comprehension has an essential and indispensable relation to a given socio-cultural milieu. From this perspective, every religion represents a distinct sociocultural response to divine revelation. As such, all human experiences, including the human experience of the divine revelation, occurs within the filtered existential context of one's particular socioculture. Because of diversity of culture and language, different cultures filter and interpret this «revelation» differently. In this sense, no one socioculture can ever exhaust the inexhaustible richness of God's revelation.<sup>33</sup> For this reason, a hermeneutic reconstruction of theology should be situated within the horizon of dialogue and communication, as well as historical determination and anticipation of meaning.<sup>34</sup> This implies openness and respectful attitude towards diversity of theologies even within a strictly confessional setting.

The consequences of such a hermeneutic reconstruction have been articulated by J.L. Moral as follows: 1) the recognition of the character of the interpretative construct of all theological concepts and the need to avoid whatever procedure to sacralise or declare them untouchable. Original affirmations or enunciations can be subject to revision; 2) Revelation or "whatever" God communicates never exists in a "pure state", but within the limits of human interpretation, which in turn, depends on human identity, history and culture. Fixed theological concepts impose interpretations that close the horizon to other interpretations of faith; 4) essentialism renders theology prisoner of axiomatic and deductive structures which can result in epistemologically inadmissible conclusions. One cannot therefore continue to base reality on «metaphysical facts», whose guaranty refers immediately to God; 5) consensus reached on the terrain of knowledge convinces us that it is not enough to pay attention to conceptual structures, we should also consider «mental patterns», «collective imaginaries», «symbolic universes» and «plausibility». History reveals that when experience is based on knowledge and interpretations of old paradigm, a grave consequence is highlighted in the area of imagination and «mythical» mental patterns which exercise enormous influence on praxis. The passage from knowledge to interpretation; from dogmatic paradigm to hermeneutic paradigm, calls into question the permanent presence of human sciences for establishing interdisciplinary and transdisciplinary dialogue which are so essential today; 6) since the anthropological-cultural epochal changes have had a direct impact on the theological and educational perspectives, linked to the reconstruction of theological and pedagogical reasoning,

<sup>31</sup> *Ibidem*, 172.

<sup>32</sup> Cf. R. BUTTERWORTH, *On Theological Language*, <<https://www.theway.org.uk/back/12Butterworth.pdf>> (17/08/2021), 112.

<sup>33</sup> Cf. LEE, *The Blessings of Religious Pluralism*, 65.

<sup>34</sup> Cf. MORAL, *Modernità e cambio epocale*, 232-235.

it is necessary to combine the truth claim of any religious faith with praxis, considering the latter as a place of verification of the former, and resting such praxis on human growth and maturation with which the sciences of education are chiefly concerned.<sup>35</sup>

#### 4. Approaching religion from a cultural-experiential perspective

The motivation for the cultural-experiential horizon is partly connected to the reaction against the dogmatic-polarizing nature of the confessional framework on the one hand, and the consideration of the scholastic critical and pluralist character, on the other. It is intended to respond to the expectations of global challenges that necessitate an anthropologico-cultural starting point for religious research and recognises the interpretative, constructivist, personalist, and transformative character of human experience. As such, it goes for a non-monolithic interpretation of religion that integrates the rich resources of various approaches and the contributions of sciences in attempt to acquire a transdisciplinary knowledge for interpreting the human person and his place in the universe.

As an alternative approach, the cultural-experiential horizon supports the argument that the pluralist character of the school does not necessarily admit of preference to a confessional structure. Such a prerogative demonstrates outright discrimination and exclusion of other religions, and has the capacity to spark off agitations and exacerbate divisions among people. The school society, which is a reflection of the larger society, embodies diversity. Hence we designate pluralism as an interpretative category. It is only reasonable to interrogate on the possibility of a religion teaching that will be fair «to all» in a scholastic context. That seems a more adequate response to the question of the credentials religion should exhibit in order to capture everyone's attention, even those who may not recognize its significance for their lives.

The imperative to reflect on the possibility of a religion teaching with an "inclusive character" presupposes two things: the recognition of the religious dimension of the human person, and reference to the cultural dimension of religion. Thus, in defining which religion can be proposed in the school, a threefold perspective can be considered as guiding principles: 1) religion in relation to culture, which not only connotes religion's intrinsic relationship with culture, but also religion as liberating and critical in the face of culture; 2) religion in relation to the promotion of the human person which the school educates; 3) religion in confrontation with human reality to be deciphered even in its dark aspects and indefinite thickness that envelops it with mystery.<sup>36</sup> To put it another way, there has to be a constructive re-interpretation of religion that is built on authentic anthropological synthesis with a cultural-experiential basis.<sup>37</sup>

##### 4.1. Human life as mediated by culture and experience

The concept of culture has always been at the root of the analysis of every human reality. Human life is mediated through culture. In Gadamer's articulations, grasping whatever we can call a universally shared human nature is always mediated by our own cultural biases and the knowledge pools from which we draw.<sup>38</sup> Vygotsky was keen to observe that the development of our superior intellectual processes, which, to a large extent depend on cultural-linguistic conversations in which we participate, characterize our way of thinking.<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Cf. *Ibidem*, 237-238; 249-250.

<sup>36</sup> Cf. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, 33.

<sup>37</sup> Cf. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, 13, 16-19; 20-22.

<sup>38</sup> Cf. C. TAYLOR, *Gadamer on the Human Sciences*, in R.J. DOSTAL (Ed.), *The Cambridge Companion to Gadamer*, Cambridge University Press, Cambridge 2002, 129.

<sup>39</sup> Cf. S.L. VYGOTSKY, *Thought and Language* (trans. by A. Kozulin), MIT Press, London 1986, 68-95.

With culture, humans elaborate on nature in the bid to reconstruct their material environment and organize their world. Thus, culture reveals the complexity and depth of human experience, and the realization that we live more authentically as much as we consciously know how to interpret ourselves and lucidly construct our own future. From this perspective, «culture assumes a central place in the call of man to *humanize* his own world, to give credible motivations to his efforts and to progressively orient himself in a horizon of meaning that renders his existence authentically human».<sup>40</sup>

The educational character of the school underscores the fact that learning cannot escape culture-embeddedness: the knowledge that is acquired becomes culture (a meaning system) the moment it enters a scholastic education. Thus the school is defined as a cultural context because it is a place of cultural elaboration and transmission.<sup>41</sup> Therefore, the quest to approach the study of religion from a cultural perspective stems from the need to recognise the intrinsic and inextricable link between religion and culture; the latter understood as a complex concept encompassing all that is connected to a human group and human experience: language, meaning, values, norms, symbols, ideas, arts, costumes, traditions, practices, attitudes, signs, knowledge, learning, and models of behaviour; the environment in which human beings perceive, evaluate, act, live, grow, and have their being; the totality of all the acquired human experiences, more or less organized, inherited, shared and transmitted, embracing the material and the spiritual, the mundane and the transcendence, science and technology, education and aesthetics, oral tradition and literature, social structures and systems of values, institutions and social norms, models of thinking, visions of the world, emotional traits, psychological peculiarities and styles of living of a human group: all these as facets of socio-cultural phenomena within which people express their conceptions of meaning, worth and value. Culture is thus summarised in its anthropological sense as the totality of human ways of life and particular interpretation of the human condition.<sup>42</sup>

And religion remains an aspect of culture that projects meaning.<sup>43</sup> A religion without culture is condemned to fundamentalism; by the same token, a religion teaching that fails to recognize culture becomes dogmatic.

The human being that is educated by the school, lives a complex historico-existential experience on which religion has always had a qualifying contribution to make. Man recognises the fact of being immersed in mystery which reason itself is incapable of penetrating fully, but one which religions attempt to interpret in various ways. In today's contemporary world, a good chunk of humanity seems to renounce institutional religion due to various reasons. But one cannot renounce the intuitions about meaning and destiny which underlie the religious dimension of life. Clarifications on this dimension renders it impossible to trigger a fideism in favour of essentialism or an authoritarian conception of religion that drags towards blind credulity. A balanced interpretation of religion requires the contribution of culture to escape fundamentalism just as culture needs religion to establish an internal force of cohesion on which to tailor one's existence. The cultural-experiential approach therefore proposes a possible understanding of religion that is capable of giving space to human intentionality: one

<sup>40</sup> Z. TRENTI, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (TO) 2000, 9.

<sup>41</sup> Cf. M.B. LOGORIO – C. PONTECORVO (Edd.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma 2010, 102.

<sup>42</sup> Cf. C. NANNI, *Parole e immagini. Un sussidio per la filosofia dell'educazione*, LAS, Roma 2016, 13-14; C. GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973, 89; M. AIME, *Cultura*, Boringhieri, Torino 2013, 11; 22-26; A. LANDMANN, *The Study of Religion. Thoughts on Approaches*, in «Journal of Religious Culture» 177 (2013), 2.

<sup>43</sup> Cf. GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, 90-125.

that is not detached from human experience, but definitely distances itself from essentialism.<sup>44</sup>

Religion is fundamentally associated with man's specific response to the reality that he is obliged to confront and interpret. It is here that experience plays its protagonist's role.<sup>45</sup> The pedagogical interest of the school is expected to align with the student's condition and to reveal the congruency and solidarity within his implicit and explicit expectations. The ineffectiveness of the confessional structure, as observed by R. Goldman, is not unconnected with the assumption that religion is a body of information to be «absorbed» by students instead of a frame of reference and a coherent principle that covers the whole of life – which itself constitutes the basis of interpretation. How could such approach guarantee a more realistic religious development?<sup>46</sup> As Gadamer had cautioned, concrete life should not be distant from religious faith and experience; the latter itself should teach us to acknowledge reality.<sup>47</sup> In line with this understanding, religious teaching undertaken by any religious tradition can result significant only if it orients and favours the correct interpretation of the experience of the learner.<sup>48</sup>

The emphasis here is that concrete experience explored in its socio-cultural provocations and existential instances, is not a basis for abstract discussion, rather, it is to be explored in its capacity to offer indispensable elements of analysis concerning complex and subterranean implications of the experience of the student in their specific religious dimensions. Thus, the hypothesis of religion is aroused to formulate its educational objective in a correct relationship between human expectations and religious response from two angles: 1) highlighting the proper dimension of religion and 2) preparing instruments for critical analysis according to a coherent methodological setting.<sup>49</sup> In this perspective, the school moves for a global comprehension through correct interpretation of the constitutive matrix of the student's historico-cultural experience within a particular context, by imposing the his or her cultural and religious experience as a constitutive foundation for didactic and pedagogical elaboration, choice of content and methodology to the process of maturation.

In order that there be real experience in its anthropological significance, it is necessary that certain conditions be verified: experience has to do with a reality that is personally lived (experienced) with intensity and globality, a reflected, interpreted and transforming reality.<sup>50</sup> Experience involves first and foremost a human subject and reality; a human subject is an individual that is capable of seeing, feeling, thinking and discerning. The reality in which the subject lives embraces the external world as composed of spirit and matter. A genuine experience is therefore preceded by some form of «conscious encounter» between the subject and reality. Thus, encounter remains a point of departure in the process of interaction within which experience itself is actualized, and which embodies a chain of events that includes critical reflection and reaction from the conscious subject towards reality. The essential elements of understanding which are brought to bear on human experience, are usually the inherited wisdom of the community in which one lives, and the tradition in which one is brought up.

<sup>44</sup> Cf. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione*, 25-26; 110.

<sup>45</sup> Cf. *Ibidem*, 39. The notion of experience can be very fluid, but it remains an aspect that is considered very essential in religious discourse, generally, as reliable channel of human understanding (cf. J.E. SMITH, *Experience and God*, Oxford University Press, New York 1968, 3-5).

<sup>46</sup> Cf. R. GOLDMAN, *Readiness for Religion. A Basis for Developmental Religious Education*, vol. 5, Routledge, London 2019, 6-10.

<sup>47</sup> Cf. H.G. GADAMER, *Truth and Method*, Continuum, New York 2004, 357.

<sup>48</sup> Cf. TRENTI, *Educare alla fede*, 24-25.

<sup>49</sup> Cf. TRENTI, *La religione come disciplina scolastica*, 10; 161-166.

<sup>50</sup> Cf. E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2001, 108-113.



This fact underscores an important factor in the theory of experience: the significant role played by the scholastic community in the provision/elaboration of the overall horizon of understanding within which the student's experience begins to make sense.<sup>51</sup>

#### 4.2. Making the case for «meaning» in religious experience

The cultural-experiential approach designates experience as a point of departure for teaching religion. This is in line with W. James' definition of religious experience, and suggestion that every theory of religion begins with religious experience.<sup>52</sup> James' definition has personal character: religion as man's total reaction upon life itself.<sup>53</sup>

The most characteristic human meaning of experience refers to «experience in the singular», understood as a significant experience; the result of the integration of the multiple experiences that take place within different concrete situations of a person's life.<sup>54</sup> Religious experience can be classified under «experience in the singular» because it reveals the character of a depth dimension of human experience within a horizon of meaning. Religious experience reveals attitudes with which a person lives, in sufficiently reflected terms, the awareness that what gives meaning to life and consistency to hope is located «beyond» one's own existence. In that sense, it is born within one's own subjective world because it is a matter of experiencing a foundation of meaning for one's existence. At the same time, it stretches beyond one's own subjectivity as one becomes aware of how insufficient it is to establish meaning and responsibility «only» within one's daily life. The central point of the process which leads to a mature religious experience is therefore determined by the «capacity of invocation» of meaning.<sup>55</sup>

The capacity to integrate meaning lies in the interpretative character of experience. Interpretation denotes a fundamental meaning of human experience, involving language and man's communicative rationality. As reality is interwoven with experience, every experience is an interpretation. Interpretation itself is intertwined with reality in all its ramifications, involving all human dimensions and situations: bio-psychological, rational, spiritual, social or intersubjective situations, ethical and religious. Therefore, human beings grasp and appropriate reality by interpreting it in different ways through the data that comes from experience, depending on the interpretative key employed (scientific or religious). Religious interpretation contains knowledge referred particularly to mystery and transcendence, using specific language and concepts to describe common human experiences. For this reason, religion is considered a specific response, not because it interprets a reality that is different from common human reality and experience, but because it interprets it in a specific manner. From this perspective, religion is a human construct, a part of culture (a way of viewing and interpreting the world) born out of human experience. Both religion and experience therefore converge in the search for, and construction of the meaning of existence.<sup>56</sup>

From an anthropological point of view, the most fundamental concepts of education (alongside concepts such as formation, freedom, value, virtue) seems precisely that of experience, which is an anthropological synthesis of the subjective and the objective, the particular

<sup>51</sup> Cf. LANE, *The Experience of God*, 20-22.

<sup>52</sup> Cf. H. JOAS, *Do We Need Religion? On the Experience of Self-Transcendence*, Routledge, London & New York 2008, 52.

<sup>53</sup> Cf. W. JAMES, *The Varieties of Religious Experience*, Cambridge University Press, Cambridge (MA) 1985, 34; W.H. CAPPS, *Religious Studies. The Making of a Discipline*, Fortress Press, Minneapolis 1995, 45.

<sup>54</sup> Cf. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione*, 40.

<sup>55</sup> Cf. R. TONELLI, *Postfazione. Per una lettura pastorale*, in R. GRASSI (Ed.), *Giovani, religione e vita quotidiana. Un'indagine dell'Istituto IARD per il Centro di Orientamento Pastorale*, il Mulino, Bologna 2006, 194.

<sup>56</sup> Cf. J. MORAL, *Pastorale giovanile. Sfida cruciale per la prassi cristiana*, Elledici, Leumann (TO) 2000, 19.



and the universal, the empirical and transcendental. With experience, the student comes to understand the capacity of human relationship to the world and man's openness to reality according to all its possibilities.<sup>57</sup> The essentialist epistemological foundation thus collapses in the face of the interpretative-constructive critical force of experience in which exists the probability of overcoming a reductionist understanding of religion and the possibility of advancing the experience of self-transcendence.<sup>58</sup>

If religious experience is considered an aspect of the religious dimension, then, like other human dimensions, it should be allowed to undergo a normal development. The cultural-experiential perspective provides an environment whereby students are encouraged to have confidence in their own experience and make room for plausibility. For this reason, religion in the school should not be accompanied with the idea "to evangelize or catechize", rather, a young student should be guided to a personal discovery of the «roots of religiousness» which lies in a person's depth. This way, a sense of alienation will be reduced and the feeling of responsibility towards «others» and things around the student's surroundings, increased. In this sense, one can convincingly conclude with D. Hay that personal experiences are the roots out of which a genuine and authentic understanding of religion can best grow.<sup>59</sup>

### 5. Pedagogical and didactical implications

The issue of pedagogy and didactics has radical implications for teacher-educators as protagonists of educational actions/interventions, based on the need for a method that values integral formation. Since the school is both formative and educative in its capacity to offer occasions for development in all dimensions, religion will be committed to predispose its pedagogical and didactic itinerary starting from the reality of the learner and in relation to the conditioning of socio-culture, the development of social capacities, and the exigency of constructivist-personalist educational framework.<sup>60</sup>

Cognisance of the contemporary social changes which affect the manner in which religion is understood today by the younger generation, religious pedagogy should consider approaching religion teaching from the angle of search for meaning – assuming we accept the premise that religion is primarily a human construct and a specific response to our common human reality. Such approach will warrant a cultural reconstruction that begins with the reconstruction of rationality - within the logic that recognizes every knowledge as interpretation – to aim at a reconstruction that links theological reasoning with the real human situation.<sup>61</sup> In recognition of the radical character of knowledge and its historical accessibility, there is need to consider pluralism as an interpretative key for dialogue and peaceful coexistence.<sup>62</sup>

Since the journey of self-search/realisation passes through freedom and autonomy, which implies a balanced relation with self, others, things and perhaps the transcendent «Other», pedagogy has to consider the gross difficulty encountered by young people today with regards to choice of values in the process of construction of identity.<sup>63</sup>

<sup>57</sup> Cf. F. BOTTURI, *Chi è l'uomo perché te ne prenda cura? Riflessioni sulla domanda educativa*, in A. TONIOLO –R. TOMMASI (Edd.), *Il senso dell'educazione nella luce della fede*, Messaggero di Sant'Antonio – Facoltà Teologica del Triveneto, Padova 2011, 12.

<sup>58</sup> Cf. JOAS, *Do We Need Religion?*, 2.

<sup>59</sup> Cf. D. HAY, *Religious Experience and Education*, in "Learning for Living" 16 (1977) 4, 160.

<sup>60</sup> Cf. V. ANNICCHIARICO (Ed), *Il tirocinio formativo attivo dell'insegnamento della religione cattolica*, Vivere, Roma 2014, 44.

<sup>61</sup> Cf. MORAL, *Pastorale giovanile*, 34-35; 75-84.

<sup>62</sup> Cf. *Ibidem*, 89-95.

<sup>63</sup> Cf. *Ibidem*, 30-32; 36.

The pedagogical dimension which focuses on the student as the centre of pedagogical attention, and learning as favoured by the law of «educational unity», highlights the interdependency of all disciplines (school subjects). From the perspective of its educational function, religion proposes a vision whose pedagogical strategy is drawn towards some significant directions: 1) helping students access critically their religious dimension by arousing them towards religious interests and profound questions of existence; 2) assisting students to enter into dialogue with the cultural and historical dimensions of religious facts and thus, towards active participation in discerning religious problems and values. From the perspective of «critical pedagogy»,<sup>64</sup> the journey of maturation requires that students do not appear uncritical before religion considered as a relevant aspect of culture and life. The centrality of maturation compels pedagogy in the direction of revealing attitudes and behaviours in students and in their determination with freedom and great responsibility towards religious values and meaning. In this direction, the teacher of religion favours constructive dialogue that promotes research and openness to the religious sense of existence; 3) taking care to offer essential references to the signs of religiosity present in a specific culture and society; 4) helping students become responsible citizens of the world.<sup>65</sup>

The didactic dimension integrates the aspects connected to the concretization of scholastic planning, in relation to the epistemological aspect of teaching religion. So, it is a question of activating all the strategies necessary for the connection of theory with practice. In reality, it brings a pragmatic response to the expectation of relevance that educational research nurtures for practical life-application of educational theories.<sup>66</sup> With regards to religion, the construction of a didactic path should take into account the educational-cultural objectives that characterize the didactic intervention in its formative validity. The cultural dimension itself is linked to the acquisition of religious competence which, in turn, is a careful and lucid reflection on the nature of religion within an epistemological framework.

To this end, the significance of the «religious object» needs to be clarified according to that which sums up the cultural experience of religion and the importance it assumes in the personal life of the student. First, religion as a truly human experience - referring to the subjective dimension of every religion: there exists no religion without a subject that practices it and no human without a religious dimension. Second, religion as a «pre-confessional dimension», relating to the religious sense of every human being regardless of confessional or denominational affiliation. Third, religion as a «tension towards the transcendent» and as a search for the ultimate goal of life. Fourth, religion as a «system of meanings» and a horizon of shared and ethically pursued values in life.<sup>67</sup>

These meanings contribute in delineating the religious competence which finds its justification in the anthropological, social, ethical and civil visions proposed by the teaching of religion. The space for religious competence cannot be reduced to only the knowledge of the religious contents, but should also include the personal relationship that the student is able to establish with such contents on the level of motivation, understanding, elaboration, evaluation and decision. This way, neither the school nor religion teaching is aimed at conditioning the religious choice of students. Both should combine resources to furnish students with con-

<sup>64</sup> Cf. A. MAHMOUDI – A. KHOSHNOOD – A. BABAEI, *Paulo Freire's Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning*, in "Journal of Education and Practice" 5 (2014) 14, 86-92.

<sup>65</sup> Cf. ANNICCHIARICO, *Il tirocinio formativo attivo dell'insegnamento della religione cattolica*, 44-45.

<sup>66</sup> Cf. G.J.J. BIESTA – N.C. BURBULES, *Pragmatism and Educational Research*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., New York 2003, 1.

<sup>67</sup> Cf. P.F. MANCINI, *Insegnamento della religione cattolica tra cultura e processi formativi*, in ANNICCHIARICO, *Il tirocinio formativo attivo dell'insegnamento della religione cattolica*, 163.

ceptual and interpretative instruments for elaborating religious data and to arrive at autonomous, conscious, intelligent, responsible and mature choice through cultural-experiential transformation of their manner of thinking and acting.<sup>68</sup>

Based on this framework, the didactic itinerary could be organized and adequately structured to take into consideration the implications of the «religion lesson period», which represents the technical aspect of the collaboration between the teacher and the student in view of the realisation of the scholastic project.<sup>69</sup> This needs to be anthropologically relevant and to be elaborated within an atmosphere of group dynamism that favours participation and dialogue.<sup>70</sup> Here comes in the issue of teachers' competence, update of knowledge-base and restructuring of religious curriculum to integrate new challenges. Ultimately in the interest of significant learning, the cultural-experiential approach should anticipate a flexible methodological framework that integrates the contribution of different models.

### Conclusion

The current situation of rapid epochal change provokes reactions, determines new educational demands and imposes an imperative to re-think a more inclusive and critical paradigm for teaching religion based on the recognition of the pluralist character of the schools vis-à-vis the idea of peaceful coexistence and the importance of a model that is guided by the scholastic educational-pedagogical nature, which leaves room for critical reflection, questioning, personal elaboration of religious data and construction of meaning, on the part of the student.

Religion shares a common responsibility with global education. For this reason, its relevance should be verified with respect to critical thinking and pluralism in conjunction with the formidable factor of identification. From this emerges the necessity for a balanced religious literacy and dialogue in the broadest sense of confrontation between the learner and diverse visions of the world. In this sense, religion in school finds itself in mutual collaboration with global education in the processes of acquiring knowledge, values, and attitudes necessary for religious maturity and responsible citizenship. To arrive at such a global vision requires that teaching of religion is not confused with religious instruction or indoctrination, and that teachers get updated in view significant accompaniment.

The cultural-experiential approach proposes: 1) an innovative response to the continuous research towards a vision bereft of polarising religious propaganda; 2) bridges the gap between acquisition of abstract religious notions and concrete experience; 3) allows access to indigenization-contextualization within a broader context of innovation based on contemporary challenges; 4) incorporates the synthesis of human sciences, different teaching models and learning theories; it is consistent with contemporary religious research, and renders the paradigm replicable in all contexts; 5) brings the elements of autonomy, reflection, critical rationality, and pluralism to bear on the verification of religion/religious experience; clears doubts concerning stereotypes and misrepresentations in religious discourses, and facilitates plausibility. This way, it sustains a continuous discussion regarding the proper role of religion as a scholastic discipline.

<sup>68</sup> Cf. *Ibidem*, 163-164.

<sup>69</sup> Cf. G. GIUGNI, *Ipotesi e strategie per la programmazione didattica nella scuola*, Giunti e Lisciarli, Teramo 1984, 164.

<sup>70</sup> Cf. B. JENDORFF, *Insegnare religione, ma come? Proposte per la prassi didattica*, Elledici, Leumann (TO) 1996, 122.

## L'orizzonte culturale-esperienziale dell'IRC

### ► SOMMARIO

Il contributo ripensa l'insegnamento della religione nell'educazione scolastica da una prospettiva culturale-esperienziale. Propone la religione come fatto umano, realtà socio-culturale in profonda connessione con ricerca di senso, costruzione del progetto di vita e identità personale. Il quadro tradizionale pone la questione della fede in cui i presupposti dogmatici vengono identificati come problematici e come un vero e proprio ostacolo alla possibilità di pluralismo religioso in ambito scolastico. La nuova disposizione invoca invece un'«ermeneutica educativa» che conduca l'analisi pedagogica a una riflessione sostenuta e aggiornata sull'identità scolastica e sul rapporto tra educazione e pedagogia, insegnamento e apprendimento. L'articolo presenta un approccio alternativo - antropologico-ermeneutico - verso una costruzione integrativa dei dati religiosi (tenendo conto dei cambiamenti globali e dei dinamismi antropologico-culturali attuali) per cui la religione nella scuola è legata alla cultura e all'esperienza piuttosto che alla fede o alle confessioni particolari. La sua ipotesi è che tale approccio risponda in modo più significativo ai bisogni psicologici, culturali e sociali degli studenti.

### ► PAROLE CHIAVE

Cultura; Educare; Ermeneutica educativa; Esperienza; Esperienza religiosa; Imparare; Istruzione Religione; Pedagogia.

✉ [ekehenryik@yahoo.com](mailto:ekehenryik@yahoo.com)

## **Cambiamenti della pedagogia alla luce delle nuove istanze antropologiche: l'orizzonte comune IRC e Catechesi**

Rita Minello\*

### ► **Sommario**

*Un vero e proprio processo emancipativo del discorso pedagogico non può prescindere dall'affrontare i nodi problematici della trasformazione umana. La ricostruzione riflessiva di un'antropologia che si faccia referente e connettivo transdisciplinare della formazione si avvale del filtro di lettura dell'antropologia pedagogica e critica, al fine di proporre i punti focali del paradigma transdisciplinare, e anche i punti fondativi di un progetto di vita per i giovani, che individua i valori dello sguardo umano in funzione del codice della dignità, nei suoi significati multipli. A queste condizioni l'antropo-formazione, come ricerca delle fondazioni, più che dei fondamenti, può finalmente comprendere le trasformazioni categoriali del pensiero educativo, capire i bisogni trasformativi del nuovo mondo e istruire linguaggi educativi utili alla sopravvivenza dell'anthropos.*

### ► **Parole chiave**

*Antropologia; Com-prensione; Educazione; Orizzonte; Trasformazione.*

**\*Rita Minello:** è Docente di Pedagogia Generale e di Teorie e Modelli dei Processi Educativi, all'Università Niccolò Cusano di Roma.



## 1. Questione antropo-educativa e istanze pedagogiche contemporanee: necessità di una fondazione in tempi di principio antropico fragile

In quali spazi si colloca l'antropo-educazione contemporanea, dopo il percorso storico che ha condotto le scienze umane alla crisi dell'antropocentrismo? A quali itinerari culturali fa risalire le sue radici? È necessario esaminare la questione antropo-educativa in prospettiva storica, prima di riconsegnarla alle attuali esigenze di autonomia. Altrettanto fondamentale, indicare un fulcro concettuale e metodologico che, in tempi di principio antropico fragile, è da più parti rappresentato da un linguaggio organizzativo dialogante. Da prospettive contrapposte, il linguaggio formativo deve fare i conti col tentativo weberiano di legittimare, per ciascuna scienza, la *doppia verità*: approccio *nomologico* e *comprendente*. Ma chi rifugge dalle tentazioni dicotomiche nell'interpretazione dei saperi, e preferisce collocarsi in un'ottica di complementarità, si chiede: è possibile, anche nella questione spiegare/comprendere, l'assunzione di un diverso punto di vista, un cambiamento di prospettiva che meglio colga lo specifico antropologico, per rifondarlo da prospettive proprie?<sup>1</sup>

Oggi più che mai è necessario indagare in prospettiva esplicativa la possibilità di una riconfigurazione delle scienze dell'educazione, per individuare i fulcri concettuali che possono farci risalire ad una chiave interpretativa, in tempi di principio antropico fragile, che non sa decidere se interpretare se stesso come esistenza o come pensiero. La strada sin qui percorsa ci induce a rinunciare volentieri alla scelta dicotomica. Per Kant l'uomo è *cittadino di due mondi*: da una parte è, per la sua natura sensibile, un oggetto della natura, che obbedisce alle leggi che regolano il mondo naturale; e non solo nel corpo, ma anche nel suo io fenomenico egli obbedisce, ad esempio, al principio di causalità; allo stesso tempo, essendo anche un noumeno, grazie alla possibilità di agire secondo l'imperativo categorico, è anche cittadino del mondo intelligibile, del mondo delle idee. Capace di vivere secondo una visione teleologica.

Il pensiero debole ha agito anche nell'area dell'educazione, calandoci senza guida nell'incertezza del terzo millennio. Nell'*Anabasi*, Senofonte ci descrive il crollo dell'ordine che conferiva un senso alla presenza collettiva dei greci nel cuore della Persia. Anche al principio dell'*anabasi* c'è una sorta di smarrimento, spaesamento, determinato dal fatto che i greci non possono contare che su loro stessi, sulla loro volontà e disciplina, dopo aver agito a lungo per conto di altri. Soli nel cuore di un paese sconosciuto, costretti a ricreare *insieme* il proprio destino, «ai nostri cavalli ceduta la terra senza mandorle»;<sup>2</sup> spinti necessariamente a inventare il proprio cammino «per l'impervio vero salire e ritornare nel futuro dal cuore lucente»<sup>3</sup> senza sapere realmente se sia quello giusto, i greci devono assolutamente trovare il mare e imbarcarsi: secondo l'etimologia del verbo *anabasein*, che non significa solo *ritornare*, ma soprattutto *imbarcare*. «Tutto, con angoscia, sofferenza e coraggio, è stato vissuto, ed ora è lì a bordeggiare la pista che conduce fuori dalla palude».<sup>4</sup>

Anche per le scienze dell'educazione si prospetta una nuova *anabasi*, che non potrà essere condotta senza il supporto di fondamentali scelte educative e di una stessa *disciplina* educativa: «Ogni *anabasi* esige che il pensiero accetti una disciplina [...] Quali sono i nostri

<sup>1</sup> Cf. P. FREIRE - J. FALCONI, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Il Margine, Trento 2021. M. FABBRI, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè, Brescia 2019.

<sup>2</sup> P. CELAN, *Anabasi*, in *Poesie*, Mondadori, Milano 2001, 439-441.

<sup>3</sup> *Ibid.*

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

assiomi? E quali conseguenze occorre trarne?».<sup>5</sup> L'anabasi esige anche l'ascolto della voce dell'altro, una «parola liberata, rizzata a tenda: insieme».<sup>6</sup> Perché rappresenta un futuro come insieme, sulla strada inesplorata, per consegnare al mondo in divenire «questo noi errante e vittorioso».<sup>7</sup> Possibilmente un noi di pace, e non di guerra, che non si ponga quindi come totalità, ma come dialogante con l'io.

Non il noi dei pirati o degli agitatori che sfocia nel teatro delle crudeltà, piuttosto il noi dei maestri di Chartres, i quali pongono tre basi alla loro concezione dell'*humanitas*: 1) ritenere che l'uomo - non il bruto - sia qualcosa di essenziale all'universo e di centrale nel mondo, non un ripiego; 2) confidare nella cultura come costruzione umana, perché *anthropos* non è colui che preferisce solo sradicate foreste; 3) porre come centro dell'uomo la *ratio* e persuadersi che l'uomo può costruire solo mediante la *ratio*.

Queste le linee-guida che hanno segnato il rapporto fra l'Umanesimo nascente e lo spirito del Medioevo morente. Per le scienze della formazione è tempo, dunque, di costituirsi «come sistemi in rete che privilegino le strategie dell'anticipazione concettuale, dell'invenzione e fecondità come elementi su cui innestare ciò di cui abbiamo disperatamente bisogno come orizzonte-speranza per le nuove generazioni: un nuovo umanesimo».<sup>8</sup>

Può diventare compito delle discipline educative «fornire nuovi e importanti fondamenti per una antropologia rinnovata, anche per consentire una serie di innalzamenti qualitativi dei loro concetti [... e] raggiungere un vero coordinamento trans-disciplinare».<sup>9</sup> All'antropologia della formazione spetta il compito di decifrare la presenza educativa dell'uomo «nel tempo e nello spazio, riconoscendo le trame significative che egli stesso ha tessuto».<sup>10</sup>

## 2. Nuove istanze antropologiche nell'orizzonte comune IRC e Catechesi

### 2.1. L'antropo-educazione come comprensione

Identificando le caratteristiche della società contemporanea, delineata come società liquida, Bauman indica come conseguenza fondamentale l'egocentrismo dei modi e dei contesti attraverso i quali l'individuo ricerca la felicità: «L'infelicità che ne risulta conferisce maggior ragione e forza ad una *life politics*, una politica di vita egocentrica: il suo effetto ultimo è il perpetuarsi della liquidità della vita».<sup>11</sup> Ancor più che l'egocentrismo instabile, sembra di ravvisare nella società contemporanea le caratteristiche del narcisismo instabile. Proviamo ad attribuire alla società le caratteristiche delineate da Lasch alla personalità narcisista, che sono le seguenti:

- emancipazione del soggetto, intesa come gratificazione immediata dei desideri;
- affrancamento dal senso di colpa;
- tolleranza dichiarata;
- disimpegno politico;
- liberalità nei confronti del problema sesso;
- autenticità soggettiva, centrata sulla preferenza per emozioni intense e passeggiere.

<sup>5</sup> A. BADIOU, *Le Siècle*, Seuil, Paris 2005; tr. it. *Il secolo*, Feltrinelli, Milano 2006, 97 e 181.

<sup>6</sup> P. CELAN, *Anabasi*.

<sup>7</sup> A. BADIOU, *Le Siècle*, 111.

<sup>8</sup> U. MARGIOTTA, *Interdisciplinarietà: un'idea di Università nel XXI secolo*, Editrice Cafoscarina, Venezia 2008 70. Cf. R. MINELLO, *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020.

<sup>9</sup> *Ibidem*, 63-64.

<sup>10</sup> C. GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973; tr. it. di E. BONA, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987, 14.

<sup>11</sup> Z. BAUMAN, *The Individualized Society*, Cambridge Polity Press, Cambridge-London 2001; tr. it. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2002, XXI.

Colto il principio del narcisismo caratterizzante le comunità contemporanee, avremo il quadro di società incapaci di dirigersi da sole, di effettuare scelte motivate e profonde, condannate alla recita che colma il vuoto esistenziale, recita che richiede sempre più emozioni corto-circuito, mascherate da infinite possibilità.

Si badi, il narcisismo è anche una strategia di comportamento per preservare la propria identità, erosa e resa problematica dai miti del politeismo. È, insomma, difesa della soggettività contro i comportamenti assegnati e i ruoli in cui altri ci costringono. Ma, nell'ottica dell'eco-identità,<sup>12</sup> non basta riconoscere l'autonomia del singolo, senza collegarla a valori unificanti per l'intera comunità: «La difesa della soggettività, in altri termini, non è possibile sul piano della pura espressività, ma solo ritrovando una sintonia effettiva tra il proprio io e l'intera trama dei rapporti culturali disponibili in un certo momento storico».<sup>13</sup> L'alternativa è la trasformazione della collettività in una serie di *monadi inquiete* che dispongono di ampie scelte di valori e di possibilità, ma che, nel supermercato di Prometeo, non sanno perché e a quale scopo orientare le scelte.

Sul piano formativo calcato dagli IDR e dai Catecheti diventa indispensabile indirizzare a forme di riflessività che orientino la qualità della vita individuale e sociale dei singoli, aiutandoli ad allargare la percezione fenomenica della loro individualità. Compito non facile, quando tutti i repentini cambiamenti sociali, economici e culturali influiscono sulla gestione della vita scolastica e pongono i docenti in situazioni nuove, dinanzi alle quali costoro non sempre dispongono di strumenti per fronteggiare le emergenze sui piani didattico e relazionale. L'impossibilità di anticipare le problematiche future induce ad avvalorare la meta-competenza riflessiva, nella convinzione che questa sia strategica per la gestione della complessità del compito formativo.<sup>14</sup>

Tale consapevolezza viene raggiunta dall'insegnante che comprende come l'atteggiamento riflessivo non rappresenti l'esito spontaneo dell'accumulo di conoscenze e di esperienze personali, per raggiungerlo, è necessario contare sull'evidenza che ogni soggetto sa di più di quello che crede, anche se spesso possiede una conoscenza confusa implicita e intuitiva di molte azioni e dei loro motivi. All'insegnante IDR e al Catecheta spetta un lavoro di interrogazione sistematica per aiutare il soggetto a rivelare la grammatica generatrice delle proprie parole, dei gesti e dei pensieri.

La conoscenza come *com-prensione* non colloca l'universale a livello delle leggi, ma a livello delle espressioni individuali, ricostruite nel loro ambiente comunitario e nel loro *orizzonte etico*,<sup>15</sup> contribuendo ad un tipo di comprensione definibile come *metafisica dell'individualità*<sup>16</sup> orientata alla complessità del bene comune. Una comprensione che riformula in termini ermeneutici le categorie educative come forme strutturali della vita stessa. Conoscenza

---

<sup>12</sup> L'*eco-identità*, rappresenta oggi «la parte più profonda dell'essere, che nasce e cresce con l'uomo stesso, connotandosi come quell'insieme unico e insostituibile di caratteristiche psicologiche, sociali e culturali che rendono la persona unica e irripetibile ma che, allo stesso tempo, si intrecciano fortemente con la rete di relazioni intersoggettive che già dalla nascita accompagnano la vita dell'uomo inserito nello specifico contesto storico-culturale in cui spende la propria esistenza giorno dopo giorno. Ciò implica che siano proprio i rapporti che vengono intessuti con gli altri che permettono di riconoscersi nella propria singolarità» R. MINELLO, *Dall'identità fragile all'eco-identità*, in R. MINELLO - U. MARGIOTTA, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2011, 272.

<sup>13</sup> C. VOLPI, *L'educabilità umana nella società della rete*, Bruno Mondadori, Milano 2004, 109.

<sup>14</sup> S. DEMOZZI, *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2021.

<sup>15</sup> Il termine va fatto risalire a Droysen. Cf. M. FERRARIS, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1988.

<sup>16</sup> Termine di Gadamer, vedi H.G. GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge der philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen 1960; tr. it. *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 1983, 239.

come *com-prensione* che caratterizza l'antropo-educazione, senza però fermarsi all'immediatezza dell'individuale e del presente, per cogliere quei valori che orientano la comprensione dell'*av-venire* e aprono all'esistenza del *dia-logos*.

Il comprendere dell'insegnante è, dapprima, incontro e apertura a un'altra esistenza, poi interpretazione.<sup>17</sup> Ma nella storicità antropologica, comprensione e interpretazione sono rese possibili da una pre-comprensione, intesa come anticipazione di senso. Si dà vita all'attivazione del circolo ermeneutico: «Il circolo della comprensione non è un semplice cerchio in cui si muova qualsiasi forma di conoscere, ma l'espressione della pre-struttura propria dell'Es-serci stesso».<sup>18</sup>

Il linguaggio è la struttura ontologica di questa comprensione: non solo dialogo empatico, ma apertura al progetto storico dell'uomo e all'esperienza del mondo, che presuppone una qualche forma di accordo (*dia-logos*). E la presenza stessa di questo accordo «rivela che ogni rapporto umano è rapporto di reciproca crescita, ovvero dialettico intrecciarsi di comprensioni e incomprensioni, insomma, ogni scienza del rapporto io-tu, maestro-alunno, individuo-comunità, uomini-tempo storico si fonda sulla coscienza di questo rapporto».<sup>19</sup>

Un processo educativo inteso come incontro di progetti che mantiene aperta una direzione intenzionale di apertura metafisica, tanto chiara in ambito IRC. È il rapporto umano quel Volto attivo del progetto che presiede alla crescita dei soggetti formativi. Ma - secondo Margiotta - il vero problema ermeneutico e, nel contempo, pedagogico, consiste nel capire come tale circolo della comprensione, anche metafisica, dell'esistere e del volere, «possa crescere dal momento dell'inconsapevolezza a quello della consapevolezza, ovvero della progettualità. Il problema di una fondazione critica dell'ermeneutica, e insomma di una metodica universale dell'evoluzione dell'uomo, è dunque quello di una auto-educazione del soggetto interagente in un rapporto di comprensione col vissuto, con gli altri, con le cose stesse».<sup>20</sup>

L'esperienza esistenziale dello studente comincia con la domanda, ed è filtrata dai personali pre-giudizi, giudizi anticipatori che nella persona possono evolvere in pregiudizi, qualora abbandonata agli orientamenti della società narcisista. Sta, nella dimensione universale dell'educare, una possibilità di continua reciproca crescita semantica dell'educatore e dell'educando che si realizza quando, nel rapporto maestro-allievo, si instaura una corrente ermeneutica, quella che Gadamer chiamerebbe *fusione di orizzonti*, partecipazione al senso comune, *condivisione di valori*.

## 2.2. L'antropologia come connettivo transdisciplinare dell'educazione

Attraverso un filtro di lettura antropo-educativo, che funga da ricostruzione riflessiva dell'antropologia, diventa possibile proporre *i punti fondativi del paradigma transdisciplinare*, e anche *i punti fondativi di un progetto di vita per i giovani*, che individua i valori dello sguardo umano<sup>21</sup> in funzione del codice della dignità, della spiritualità, del dono, nei suoi significati multipli. Sono queste le tematiche che è necessario affrontare per offrire indicazioni, se non certamente risposte, alla domanda sempre più urgente e inquietante sulla direzione, sul senso del cammino dell'educazione, in relazione ai bisogni dell'umanità.<sup>22</sup>

<sup>17</sup> D. MEREGALLI, *Come un viandante. Riflessioni sulla pedagogia di frontiera*, Mimesis, Milano 2021.

<sup>18</sup> M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, Niemeyer, Halle 1927; tr. it. P. CHIODI, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1976, 194.

<sup>19</sup> U. MARGIOTTA, *Ermeneutica e metodica universale. Dalla progettualità educativa alla pedagogia come scienza*, in H.G. GADAMER, *Ermeneutica e metodica universale*, a cura di U. MARGIOTTA, Marietti, Torino 1973, 260.

<sup>20</sup> *Ibidem*, 275.

<sup>21</sup> R. CIMA, *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*, Carocci, Roma 2019.

<sup>22</sup> L. BRAMBILLA - M. RIZZO, *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*, FrancoAngeli, Milano 2020.

In base all'analisi dell'azione di Arendt, è la domanda intorno all'agire che avvia una riflessione volta non solo a determinare l'incontro dell'uomo con il mondo, con il proprio io e con l'altro da sé, ma anche il legame che intercorre tra i concetti di inizio e comprensione. Interrogarsi sull'agire implica un necessario riferimento a questi concetti, colti come pure potenzialità a fondamento del fenomeno dell'agire, in quanto inizio e comprensione sono radicati nella struttura della *goccia dell'azione* educativa. Non si può prescindere da essa nel farne oggetto di riflessione. Per questo il concetto di azione, nel pensiero di Arendt, non è solo una prospettiva filosofica con cui affrontare l'enigma dell'esistenza, ma anche una modalità pratica con cui reagire e abitare lo spazio mondano: la filosofia dell'azione educativa ha origine nel mondo, in uno sguardo diretto e sofferto alla storia passata e presente dell'uomo e nell'incessante bisogno di comprendere. La riflessività è ricerca di una parola che ci guidi verso la riconciliazione e ci offra la possibilità di continuare a vivere, nonostante storie esistenziali difficili da raccontare e da comprendere. L'azione che nasce in tale contesto traspare come una traccia, come una goccia gettata nel mare del mondo per continuare a pensare l'agire e le potenzialità umane.

Il naturale luogo dell'agire formativo è il mondo ed è il costante riferimento della riflessione. La parola *mondo* vibra di echi diversi: è la totalità delle cose che tocchiamo, vediamo, usiamo, è un recipiente di fenomeni a cui attingere ogni volta che le nostre domande cercano una risposta, è un tempo e uno spazio invisibile in cui si dipanano le storie degli uomini. Rivediamo quindi le categorie del tempo e dello spazio alla luce della speculazione arendtiana, ripercorrendo l'analisi che ne fa Iovino,<sup>23</sup> per ricomporle nel quadro formativo a cui la società del narcisismo le ha sottratte, nella convinzione che non si possa formare senza accoglierle nel quadro esistenziale, seppur profondamente mutato:

Educare esseri umani nella società della rete implica accettare fino in fondo le mutate condizioni del tempo e dello spazio, la trasfigurazione dei valori formativi iscritti nella tradizione occidentale e ricercare [...] una rotta, forse una *terza navigazione* che approdi da qualche parte individuabile e desiderabile. Dopo la linearità della storia e dei racconti, figlia del libro e della narrazione continua, l'intensità del nuovo tempo e il dramma di uno spazio configurabile a macchie di leopardo rendono ipotetica la ricerca di segni, concetti e giustificazioni, con particolare riferimento all'educazione dei nuovi soggetti storici.<sup>24</sup>

Già da tempo le regioni dell'educazione hanno accolto procedimenti metodologici e modalità di ricerca propri dell'antropologia. Ma si sono orientate soprattutto ai saperi dell'antropologia culturale e ai metodi di indagine e di osservazione dell'etnografia, fra i quali la ricerca-azione e la narrazione spiccano per l'abbondanza dei riferimenti psico-pedagogici.

Eppure, le riflessioni che hanno condotto il lettore fin qui affiorano dai territori dell'antropologia filosofica e dell'antropologia critica. Il fatto è che, spesso, l'educatore che opera attraverso criteri etnografici, mette in pratica una concezione induttivistica della teoria, cui giunge attraverso un passaggio lineare, partendo dal momento dell'osservazione-raccolta dei dati, per arrivare all'astrazione dei principi. Certo, anche questo è un modo per porre fine alla separazione di esperienza e teoria, e di ricavare dati interessanti per la riflessività pedagogica. Ma il procedimento della comparazione e della generalizzazione etnografica ha, di fatto, spinto il mondo della educazione a identificare riduttivamente con l'etnografia l'immagine specifica della scienza antropologica, senza riuscire a ricavarne ulteriori ricchezze. Nei paragrafi precedenti, si è dunque cercato di dimostrare che i riferimenti dell'antropologia educa-

<sup>23</sup> S. IOVINO, *La goccia dell'azione: inizio e comprensione nel pensiero arendtiano*, in «Dialegethai». *Rivista telematica di filosofia* [in linea] 8 (2006).

<sup>24</sup> C. VOLPI, *L'educabilità umana nella società della rete*, 1.



tiva non sono e non possono essere solamente di natura etnografica, anzi spaziano nelle regioni dell'ermeneutica e dell'epistemologia e richiamano relazioni con tutti i saperi delle scienze umane e sociali, di cui condividono la natura di traccia e l'interpretazione del possibile.

Secondo i nostri orientamenti, la condizione fondamentale del sapere educativo-antropologico risiede nella sua natura costruttiva di modelli aperti, nati dallo scambio dialogico tra livello della concettualizzazione e livello della descrizione, dove il rapporto forma-contenuto non è un rapporto di esteriorità, ma di senso. Questo è il paradigma interpretativo che è stato sin qui argomentato, cercando di identificarne matrici concettuali e cardini epistemologici che giustifichino uno statuto dell'antropologia educativa indipendente da tutte le altre scienze, e valgano per ricostruirne il valore differenziale. Secondo tale paradigma, comprendere non significa annullare sé stessi nell'altro, secondo l'orientamento dell'atto empatico diltheyano, perché verrebbe a mancare, all'agire formativo, la specificità differenziale del significato che determina la crescita e l'evoluzione culturale. L'empatia diltheyana, per l'educatore, si trasforma ben presto in viaggio senza ritorno, in tentativo di comprensione che ha smarrito lo scarto e la forza pedagogica dello scarto stesso. Da questa prospettiva, più che dalla natura intuitiva dell'empatia, l'atto della comprensione educativa è caratterizzato da un complesso lavoro di sutura e costruzione.

Altra è invece la natura dell'empatia teorizzata da Bellingreri,<sup>25</sup> che fino in fondo appartiene allo specifico della relazione pedagogica: l'altro non è come noi, la natura dell'atto formativo è asimmetrica, non speculare, coglie il rapporto fra chi conosce ed esperisce maggiormente e chi muove i primi passi nella vita conoscitiva. L'empatia educativa attiva un insieme di processi e funzioni psichiche, fra i quali spiccano l'immedesimazione con le esperienze dell'altro, vissuta come se fosse un'esperienza vicariante, e la comprensione emozionale dell'altro.

Nelle relazioni transferali tipiche della relazione educativa, l'empatia costituisce una componente determinante della cura per l'altro, e, quando si manifesta in forma positiva - come comunicazione autentica, come atto motivato e consapevole, *risonanza analogica*, e non come immedesimazione inautentica - diventa importante fattore costitutivo del rapporto formativo, vera e propria categoria pedagogica che orienta l'azione educativa nella dimensione dell'esistenza autentica. L'empatia del riconoscimento reciproco, costituisce l'atteggiamento poetico che sente e potenzia cognitivamente i talenti dello studente, e conferisce valore personale all'esperienza della crescita. Apre, infine, la possibilità dell'autoesplorazione e la capacità di vivere in comunità, di esperire come *noi*, come *tu-per-un-altro* e *tu-con-me*. È *insight* pedagogico.

L'atto empatico esalta la natura veritativa ed etica della relazione educativa, orientandola all'idea di bene. Secondo Stein l'atto empatico della *co-naissance* è parentela elettiva che interpreta la relazione come dono e come donazione di senso.<sup>26</sup> Queste caratteristiche aiutano le persone ad abitare il mondo e a meditare l'assoluto.

L'antropologia dell'educazione richiede di partire dalla libertà della persona e da categorie del tutto umane. Passa per la cura di sé, la cura dell'altro e dell'ambiente, per attivare autonomia e interiorizzazione delle norme sociali, ma anche per consegnare alle future generazioni una civiltà e un ambiente favorevole allo sviluppo. Nell'ottica di una gestione condivisa del patrimonio sostenibile natura-cultura. Nella contemporanea società della conoscenza, la scuola rappresenta per eccellenza il luogo della formazione dell'*anthropos*. Chi forma le nuove

<sup>25</sup> A. BELLINGRERI, *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

<sup>26</sup> E. STEIN, *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle 1917; tr. it. E. COSTANTINI, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1998.

generazioni deve esercitare una costante attività di guida e accompagnamento verso la dimensione della consapevolezza antropologica.

### 2.3. Quale consapevolezza antropologica per uno sguardo che va oltre

Secondo Mancini, proprio da quello stesso periodo storico di fine Novecento e inizio del nuovo secolo, segnato da un'antropologia della competizione e della divisione, emerge l'importanza del codice della dignità, nei suoi significati essenziali:<sup>27</sup>

- *Significato della dignità per il singolo.* Dignità come valore irriducibile e incondizionato della persona. Un valore che trascende lo spazio chiuso del finito e mostra una portata infinita, un infinito etico: la persona non è riducibile al valore d'uso o al valore di scambio.

- *Significato per la collettività.* Non dobbiamo imparare a vedere soltanto il valore del singolo umano. Il secondo significato della dignità, infatti, è riferito al valore del legame interumano originario. La dignità è anche l'appartenenza alla famiglia umana nella sua indissolubilità, prima e più dell'appartenenza alla famiglia biologica, al sesso, all'etnia, all'ideologia, alla religione, alla classe sociale. Perciò non è ammissibile una lettura individualistica della dignità come proprietà privata del soggetto e dei diritti umani come privilegi da far valere senza o contro gli altri.

- *Significato della libertà.* Un terzo essenziale significato della dignità coincide con la vocazione a esistere creativamente, ossia da creature coscienti che imparano a non ricorrere, in ogni ambito della vita, a mezzi distruttivi. È inscritto nella dignità umana di non vivere da schiavi, da sfruttati, da dominati, e questo è subito evidente. Ma è meno evidente e meno richiesto di non vivere da dominatori, da oppressori, da distruttori. Questa vocazione all'esistenza creativa e responsabile vale anche nei confronti del mondo naturale.

- *Significato evolutivo e trasformativo della libertà.* Essa è un valore che si scopre attraverso un percorso di apprendimento necessario ad assumere fedelmente e a vivere tutti i significati indicati sinora. Il cammino della conoscenza e le relazioni educative sono investiti, fondamentalmente, di questa responsabilità e non devono mai eluderla o trascurarla.

L'emergere di questo codice della dignità implica una svolta ermeneutica interculturale, uno sguardo umano che sa cogliere ciò che è irrinunciabile per la nostra umanizzazione. Nell'accedere a questo orizzonte, si possono cogliere i tratti costitutivi della nostra creaturalità umana: originalità, futurità, vulnerabilità, coscienza, libertà, personalità e responsabilità.<sup>28</sup>

- *Originalità.* Va intesa come unicità di ogni persona. L'origine è non solo la fonte remota e iniziale, ma l'interlocutrice permanente e futura della nostra vita.

- *Futurità.* L'originalità comporta la futurità,<sup>29</sup> nel senso che non solo i bambini, ma tutti, sono aperti a un futuro che resta inimmaginabile.

- *Vulnerabilità.* L'essere umano, in quanto tale, è sempre esposto alla chiusura del futuro stesso per effetto del male subito e agito, della sofferenza, della morte.

- *Creatività.* Attraverso la scelta di una vita responsabile e solidale noi possiamo esprimere un quarto, decisivo tratto della nostra umanità: la creatività.

Ma è la *gratuità* l'espressione più luminosa della nostra umanità, e si attua nella disposizione a esistere secondo una generatività verso tutti, una generatività trans-educativa che ci conduce alla piena assunzione dell'esercizio della libertà educativa, invece dell'esercizio o della ricerca della potenza.

<sup>27</sup> R. MANCINI, *Il nuovo incontro tra antropologia e teologia*, in I. SANNA (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Edizioni Studium, Roma 2005, 269.

<sup>28</sup> *Ibidem*, 269 e ss.

<sup>29</sup> P. FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970; tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1976, 33.

Si riconosce, in questo profilo, uno spessore antropologico che guida il formatore o l'educatore nell'operazione di costruire un futuro progettuale per giovani personalità polivalenti, che attraverso l'uso regolativo della ragione si percepiscono come soggetti storici pronti per vivere un modello di società aperta e un modello di vita progettuale orientata.

### 3. Sistemi educativi formali e non-formali come spazio sociale trasformativo e alleanza con la famiglia

Sono in molti a chiedersi quale ruolo svolgano la scuola e i sistemi educativi non-formali di fronte al progressivo deterioramento dei valori sociali fondamentali e quale impegno detengano ancora nell'azione educativa di cui si sono fatti carico, in rapporto all'efficacia delle misure adottate. Non si risparmiano accuse nemmeno: alla *famiglia*, colpevole di aver abdicato al ruolo formativo che in passato aveva svolto; ai *mass media*, da taluni visti come veri e propri mezzi di propaganda della violenza; alla *società del benessere*, ormai insensibile ai valori etici.

Ma "educare" è un affare di tutti, anche se con statuti diversi, in condizioni diverse, con mezzi e preparazione diversi. E la famiglia di oggi, che contribuisce all'educare comune, non obbedisce più a parametri di uniformità. Il cosmopolitismo con il quale tutti i Paesi si confrontano ci pone di fronte a realtà familiari notevolmente diversificate. Non è più possibile dare per scontato che la famiglia, qualsiasi famiglia, abbia comportamenti formativi in sintonia con la scuola e gli ambienti formativi allargati. Né ci si può nascondere dietro presunte incapacità educative dei genitori per giustificare le difficoltà di molti educatori. Ci sono, infatti, numerose situazioni, concause, caratteristiche culturali, condizionamenti materiali che nella vita di una famiglia influenzano le relazioni interpersonali.

Per questo i sistemi formativi si stanno aprendo a riflessioni che potrebbero portare persino a cambiamenti di struttura, o perlomeno a soluzioni organizzative più flessibili delle attuali, più rispondenti ai bisogni di relazione tra le sue componenti. E ciò, soprattutto per contrastare i diffusi atteggiamenti di disfattismo che circolano anche nelle regioni educative. Osserva Peticari:

Una leggenda si è fatta strada all'interno di una parte del mondo pedagogico, la leggenda dell'evanescenza, dell'inconsistenza pedagogica degli attesi imprevedibili nel panorama scolastico attuale. E della loro inutilizzabilità, persino, a causa di una loro presunta impraticabilità di tale prospettiva in contesti istituzionali, nei processi di inclusione e di apertura all'altro.<sup>30</sup>

Alcune esperienze sono in corso; altre stanno prendendo forma e sicuramente in futuro si apriranno nuovi orizzonti. Merieu e Pourtois, sintetizzano alcuni spunti di riflessione per una scuola al servizio della società e della dignità di ognuno e di tutti, strettamente alleata con le famiglie:

- Scuola dove si accoglie la diversità, la si riconosce e la si rispetta, entro i limiti del rispetto reciproco delle leggi e dei valori culturali fondamentali, allo scopo di garantire la legittimazione della differenza e della sua espressione.

- Scuola come luogo del confronto positivo, del confronto di personalità, di conoscenze, di competenze, del confronto con se stessi, con l'altro, con il sapere; luogo che dovrebbe stimolare l'emergenza del bisogno di sapere, dell'esperienza creativa nell'esperienza personale e sociale positiva.

- Scuola come luogo delle aspettative positive e delle esperienze costruttive, presumibilmente affidabili. Esperienze quali possibili fonti di autostima, della fiducia nei propri mezzi e nel contributo che ognuno può dare alla propria e altrui crescita personale, alla crescita sociale e societaria, a realizzazioni difficilmente perseguibili sul piano strettamente individuale.

<sup>30</sup> P. PERTICARI, *La scuola che non c'è. Riflessioni ed esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista*, Armando, Roma 2008, 44.

- Scuola come luogo del confronto individuale, comunitario e sociale, dove si impara e s'insegna a "fare società", ma che al momento attuale, in un contesto socio-economico e politico in continua mutazione deve nel contempo insegnare e reimparare a fare società.<sup>31</sup>

La formazione alla socialità, alla non violenza, alla democrazia è una formazione al rispetto e alla ricerca di rispetto: rispetto delle proprie e delle altrui esigenze, dei diritti e dei doveri del singolo, delle comunità, della società, del primo verso quest'ultima e della società verso le comunità e verso il singolo. La scuola come *res publica* è una conquista sociale, da mantenere e migliorare, così come vanno mantenute o migliorate altre conquiste delle società democratiche. Non diamo per scontato però che queste ultime si perpetuino all'infinito in modo automatico e spontaneo.

In futuro, per la scuola e gli ambienti educativi non-formali, sarà necessario formare di più, e non di meno. Perché una cosa è certa: gli ambienti educativi sono, oggi, l'unico luogo di aggregazione sociale in cui si può sperare di costruire una visione del mondo funzionale alla convivenza civile. Se la scuola dei nostri nonni poteva anche sopersedere a questo compito, tanto era ampio e diffuso nelle famiglie il consenso sui valori principali del vivere quotidiano, la scuola e i sistemi formativi di domani saranno le sole istituzioni che potranno farsi carico dei valori universali che costituiscono l'amalgama della nostra società.

Ma non è possibile raccogliere le sfide che la società lancia al mondo educativo solo attraverso qualche aggiustamento di natura didattica, poiché il rischio è quello di sempre: squilibrare gli interventi educativi sulla base di una moda del momento, per poi restaurare l'ordine precedente. Affermare che in futuro la scuola formerà di più significa ridisegnare una scuola in cui le diverse componenti possano esplicitare realmente le proprie funzioni attraverso le indispensabili sinergie positive. Molto tempo fa, Agostino scriveva: «Chi mai cercherà il sapere in modo così insensato da inviare suo figlio a scuola, per imparare quello che pensa il maestro?»<sup>32</sup>

Una domanda che sembra tornare centrale negli scenari attuali di un pluralismo formativo che vacilla di fronte a un mondo e a una cultura di cui non si sa bene cosa trasmettere. Le nostre società e le nostre scuole sembrano condannate a una sorta di babelizzazione, a uno sbandamento. È sufficiente, per convincersene, paragonare ciò che succede in un istituto di periferia e in un istituto del centro cittadino e interrogarci sulle possibilità stesse di un'educazione capace di far percepire agli allievi, a dispetto delle loro differenze di sensibilità, dell'appartenenza culturale e sociale, che essi partecipano tutti della condizione umana.

Spesso, il formatore che istruisce si sente ancora il detentore di un sapere col quale si identifica, secondo logiche strettamente disciplinari già deprecate da Agostino, invece di comprendere che la prima vocazione cui una scuola deve restare fedele concerne la validità di un discorso che non dipende dallo statuto di colui che lo enuncia, fosse anche l'insegnante. L'insegnante non è il sapere, possiede qualche sapere, di cui è mediatore per le generazioni future.

## Conclusione

Ci si trova davanti a un'educazione che guarda oltre il presente, per recuperare una spinta verso un futuro rinnovato, capace di farsi carico della sfida connessa al possibile: ciò si concretizza nel richiamo a un ideale di uomo più libero e consapevole, capace di opporsi al reale, per richiamare in vita ciò che è a esso ulteriore, dotato a un tempo di capacità fruttive e di capacità critiche, come pure a un modello di società che assuma aspetti più decisamente

<sup>31</sup> M. MAINARDI - A. TOMASINI (a cura di), *Con la scuola per la dignità. Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, Centro didattico cantonale, Bellinzona 2000, 3.

<sup>32</sup> AGOSTINO, *De Magistro*, a cura di O. TODISCO, Anicia, Roma 2000, 82.

comunitari - partecipativi e di scambio interpersonale, al di là delle mediazioni delle istituzioni - e a un'idea di educazione che, pur non abdicando alla specializzazione metodologica e alla tecnica didattica, si orienti verso una sua radicalizzazione sull'uomo, sui suoi bisogni e sulle sue possibilità di progettazione esistenziale e sociale.

Di qui anche la politicità di questa rinnovata educazione, rivolta a un tipo di intervento sulla società, dotata di un'organizzazione che guarda al cambiamento - a una trasformazione anche qualitativa, diretta al potenziamento di valori antropologici, quali la libertà, l'impegno e l'emancipazione - articolata in strategie di ampio respiro, caratterizzantesi come politica educativa, libera dai dogmatismi e dalle credenze assolute della politica e della cultura precedenti.

Rinnovata educazione rivolta a un essere umano assunto nel suo aspetto di "ente finito", problematico e non-fondato, sempre immerso nella condizione del tragico, aperto, sì, alla sfida e al riscatto, ma anche alla perdizione e al naufragio. Ma in questa finitezza e precarietà viene fatta vivere la dimensione della speranza individuale, sociale, progettuale: oggi intendere la formazione come costruzione significa influire sulla linea che vede stemperarsi la razionalità nell'etica della corresponsabilità, dove il superamento della contingenza risiede in un ritrovato senso di comunità, di condivisione, di speranza sociale. Inoltre, l'educazione costruttiva è anche speranza progettuale tesa al futuro e al trascendentale. Significa rendere l'essere umano *edificabile*.

Il problema del rapporto delle scienze della educazione con il futuro è, infine, anche il problema di che cosa la pedagogia si aspetta dall'uomo nel futuro, di che cosa spera da esso, in una concezione antropo-pedagogica, secondo i principi della trasformatività e della speranza:

Oggi più che mai la lotta per l'umanizzazione dell'umanità è una lotta per la cultura, più precisamente: per la promessa, storicamente non realizzata, che è racchiusa nel suo concetto. [...] Ingaggiare la lotta per la cultura, per la *Bildung* non significa nulla di meno che sollevare di nuovo la questione della dignità dell'uomo.<sup>33</sup>

Nell'età della globalizzazione, ciò di cui abbiamo bisogno è un concetto di cultura che si ponga come critica della globalizzazione stessa. «Esso deve essere formulato a partire dall'*umanità superflua* e dalla sua esistenza, dall'esistenza di tutti coloro che, in un processo di espropriazione di nuovo tipo, in tutto il mondo il processo centrifugo della modernizzazione ha reso superflui».<sup>34</sup>

Nella convinzione che ciò che oggi rende indispensabile ricentrare il concetto di educazione deriva dalla percezione di una generale espropriazione culturale, che è il risultato di varie tendenze di sviluppo nelle condizioni della socializzazione.

Questa espropriazione culturale compromette in maniera strisciante la possibilità stessa di conoscere. Essa funziona come una sorta di filtro, di griglia, di setaccio che determina il modo in cui vediamo le cose. Se la teoria pedagogica non affronta questa sottile espropriazione culturale, rinuncia alla possibilità di agire praticamente e modificare la realtà.<sup>35</sup>

Consapevolmente o inconsapevolmente, le teorie e le prassi della pedagogia, si trovano su un terreno di lotta politica, di lotte per l'egemonia, nelle quali sono costrette a prendere posizione.

La lotta contemporanea per salvaguardare e valorizzare le forze essenziali dell'umanità si svolge su molti piani e con il contributo di varie discipline scientifiche: la ricerca genetica, le tecnologie della riproduzione, le scienze economiche, le neuroscienze, la politica

<sup>33</sup> A. BERNHARD, *La cultura è l'antitossina dell'uomo. La cultura è l'antitossina dell'uomo. La lotta contro l'analfabetismo culturale come tema di una estetica pedagogica*, in «Studi Pedagogici» 2 (2006) 1-2.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 4.

<sup>35</sup> *Ibidem*, 5.



dell'istruzione. Mentre, e non a caso, i gruppi sociali dominanti e l'*establishment* politico mettono al centro dell'attenzione il concetto di apprendimento, nel movimento no global si delinea, anche se in forme ancora esitanti, un ritorno del concetto di cultura tras-educativa, intesa come *bildung*.

Come ricorda Frabboni:

La Pedagogia occidentale [...] scommette su un'idea di persona che è mille miglia lontana dall'umanità/manichino creata e imposta, per ragioni mercantili, dall'odierna industria commerciale e, per ragioni ideologiche, dai padroni del vapore dei media di massa. L'umanità invocata dalla Pedagogia europea (parliamo di quella progressista, seduta sugli "strapuntini" del dubbio e dell'incertezza, e non di quella conservatrice distesa sul sofà delle verità e delle certezze) dispone sia di ali leggere per librarsi nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, sia di gambe solide (la parola, il pensiero, l'interazione sociale, la cooperazione e la solidarietà) per camminare libera nei sentieri della vita quotidiana. E per andare oltre, verso l'altrove.<sup>36</sup>

Un altrove che combatta il depauperamento, in atto da parte di una società "tutta/economia", delle tre I che danno valore al soggetto-persona: l'Irripetibilità, l'Irriducibilità, l'Inviolabilità.

L'utopia critica conduce inevitabilmente all'esistenzialità antropologica e alle sue prospettive educative.<sup>37</sup>

*Il tempo è favorevole*, direbbe ancora una volta Raffaele Laporta, e *l'imperativo morale è non ritirarsi mai*. Non a caso il teorico della scuola democratica ha titolato il suo ultimo lavoro, uscito pochi mesi dopo la sua scomparsa, «Scuola di Stato e senso della vita: una proposta»: <sup>38</sup> Il suo testamento spirituale ci richiama al principio secondo cui l'educazione è un processo auto-trasformativo ed emancipatorio; è quel percorso che consente all'individuo di sottrarsi all'apatia, all'egocentrismo e al disimpegno sociale. L'esperienza vissuta attraverso il creare, il vivere e l'elaborare creativamente, matura e affina il livello culturale insito in ciascun individuo e sviluppa il carattere necessario per diventare membri attivi e creativi di una società. Proprio per questo Laporta concepiva il «lavoro educativo e pedagogico» come «unica autentica politica da farsi»: un impegno per la formazione dell'uomo «capace di essere se stesso, non decondizionato, ma ricondizionato, a conoscersi e a valersi delle proprie forze, e ad associarsi con le altre forze». <sup>39</sup>

Forse i nuovi saperi sono più incerti e, proprio perché troppo numerosi, costituiscono la nuova povertà antropologica, ma proprio per questo, ancora una volta, l'umanità guarda con speranza al mondo educativo per garantire possibilità di esistenza concreta e credibilità valoriale alle future generazioni. Per uscire dallo stato di minorità, ancora una volta siamo ricondotti al senso kantiano della ricerca, che ci induce a non lavorare in astratto alla ricerca del principio di crescita, ma, come chiarisce Margiotta, «in concreto, vivendo la propria storia, confrontandola *sub specie universalis* con la storia del genere umano, e infine sperimentandola nel suo continuo ritorno riflessivo al contingente che gli offre il presente, quale evoluzione universale per e nella crescita individuale». <sup>40</sup>

<sup>36</sup> F. FRABBONI, *Diamo cielo alla Pedagogia*, in «Idee» 62/63 (2006) 75-84 e 77.

<sup>37</sup> Le riflessioni proposte nel presente contributo si trovano più ampiamente articolate nei volumi dell'Autrice: *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020; *Educare al tempo della crisi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012; *I nodi della trasformazione. Antropologia e formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012; con U. MARGIOTTA, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

<sup>38</sup> R. LAPORTA, *Scuola di Stato e senso della vita*, in R. LAPORTA (a cura di), *Educare al senso della vita nella scuola di Stato*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

<sup>39</sup> R. LAPORTA, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979, 20.

<sup>40</sup> U. MARGIOTTA, *Kant e la formazione dell'uomo moderno*, Angelo Signorelli, Roma 1974, 233.

È indispensabile che la pedagogia inventi nuovi linguaggi, che ineriscano a misteri, sfide e paradossi. L'educatore e l'Altro, specchiandosi insieme, troveranno, forse, pezzi di significati finora sottesi.

D'altra parte, la legittima aspirazione al trascendentale formativo intende che «l'apparire dell'impossibile come possibile, è l'apparire stesso dell'avventura nella sua verità ed è in questa verità che si affissa anche chi cerca nell'avventura – attraverso i segni della parola vivente – una trasfigurazione dell'esistenza nella sua stessa immagine». <sup>41</sup> In fondo, che cos'è il messaggio dell'educatore, se non «la cifra dell'impossibile, espressa dalla fedeltà dell'attesa [nella consapevolezza che] le musiche più lontane sono già tutte nei preludi?» <sup>42</sup>

### Changes in Pedagogy in the light of the new anthropological situations: The Common Horizon of Catholic Religious Education and Catechesis

#### ► ABSTRACT

A truly emancipatory process of the pedagogical debate should not overlook the conundrums of human transformation. By taking upon itself the burden of reflexive reconstruction, anthropology becomes the pivotal and transdisciplinary linking element of education. When doing so, in order to outline the focal points of the transdisciplinary paradigm, it tackles its object from the perspective of critical anthropology and educational anthropology. Additionally, it illustrates the foundational components of a life path for the youths: namely, how dignity falls within the scope of human values to be pursued. When such requirements are met, anthro-education, in its quest for the founding (rather than the sheer foundations), becomes a form of understanding, and, as such, is able to correctly evaluate all the classificatory changes of the science of education. Moreover, such understanding will bear on the transformative needs of the new world, as well as the creation of appropriate educational languages that contribute to the preservation of the “anthropos”.

#### ► KEY WORDS

Anthropology; Education; Horizon; Transformation; Under-standing.

✉ [rita.minello@unicusano.it](mailto:rita.minello@unicusano.it)

<sup>41</sup> F. MASINI, *Filosofia dell'avventura*, Ananke, Torino 2006, 35.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 60.

## Attese educative nei profili ordinamentali scolastici dell'istruzione religiosa

Cristina Carnevale\*

### ► SOMMARIO

*Il focus di questo articolo è il possibile incontro significativo degli studenti con l'esperienza cristiano-cattolica in vista di traguardi educativi. La riflessione si delinea tra la lettura della condizione umana odierna e il cammino di rinnovamento ecclesiale, esplorando possibili attese educative che sono in parte già presenti nei profili ordinamentali scolastici dell'istruzione religiosa così come ancora oggi si caratterizza in Italia (Insegnamento della Religione Cattolica – IRC), tenendo aperto però lo sguardo su possibili vie di innovazione delle stesse Indicazioni didattiche, al fine di rispondere con maggior incisività alle istanze odierne della comunità umana così come a quelle dell'animo di ciascuna persona.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Cammino di rinnovamento dell'identità cristiano-cattolica; Destabilizzazione esistenziale; Vigenti profili educativi dell'istruzione religiosa scolastica.*

**\*Cristina Carnevale:** è Docente invitata di Pedagogia e Didattica generale e di Metodologia e Didattica dell'IRC presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose dell'Università "Regina Apostolorum" di Roma.

## 1. Un'umanità messa alla prova, prospettive educative e contributo dell'istruzione religiosa

In un mondo attraversato e segnato profondamente dall'evento della pandemia, mondo interdipendente non solo in senso economico, commerciale, comunicativo, ma più radicalmente unito dal senso di fragilità umana e dalla sofferenza (anche se paradossalmente in tale vincolo non vi è sempre alleanza e armonia nelle soluzioni e nella solidarietà), in un paese occidentale come l'Italia, che può usufruire della condivisione di risorse nel territorio europeo, le prospettive educative richiamano più che mai istanze inedite e rilevanti in vista di un futuro umano sostenibile che regga fundamentalmente l'impatto della destabilizzazione esistenziale.<sup>1</sup>

In tale contesto la scuola, come istituzione pedagogica, è chiamata a occuparsi con maggior impegno e con una visione responsabile e lungimirante, non solo dell'istruzione (sapere fondamentale che consente alla cultura di essere tramandata, rielaborata e reinterpretata senza perdere il bagaglio di maturità conseguito), ma anche a prendersi autenticamente cura dell'educazione delle nuove generazioni che si apprestano a portare sulle proprie spalle quelle che si prospettano essere le sempre più complesse sfide dei tempi a venire.

Nella scuola italiana, le Indicazioni didattiche vigenti tengono aperta la strada educativa, orientando gli apprendimenti alla maturazione delle competenze: competenze disciplinari, di profilo scolastico, ma anche competenze chiave di cittadinanza, di educazione civica, nell'orizzonte più ampio delle competenze di vita.<sup>2</sup> Non sempre però le intenzionalità istruttivo-educative definite raggiungono il loro scopo prefissato e non sempre le finalità previste sono adeguate al processo di continuo e spiazzante cambiamento che investe l'umanità lasciandola sempre più spesso disorientata, smarrita... Vi sono nuovi bisogni, nuove esigenze, nuove aspirazioni che chiedono di essere intercettati e accompagnati.

Nello sforzo di rispondere al meglio a tali nuove esigenze, un contributo peculiare può venire dall'apporto valoriale e di senso dell'identità cristiano-cattolica. In effetti, nella scuola vi è uno spazio-tempo prezioso dedicato all'istruzione religiosa, caratterizzato attualmente come disciplina scolastica e definito dal punto di vista epistemologico dall'accordo Stato-Chiesa del 1984 come *Insegnamento della Religione Cattolica* (IRC) aperto a tutti e volto, nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni che se ne avvalgono, alle finalità pedagogiche della scuola, della società.<sup>3</sup>

In questo spazio, il cammino di ricerca può accompagnare nel bisogno di individuare nuove attese educative che possono, da una parte, già essere rintracciate tra le righe delle Indicazioni didattiche in vigore, della scuola e dell'istruzione religiosa nello specifico, ma anche in seconda battuta aprendo nuovi varchi che consentano poi di giungere un domani ad

<sup>1</sup> Cf. PONTIFICIA ACCADEMIA PER LA VITA, *Pandemia e fraternità universale. Nota sulla emergenza da Covid-19*, 30 marzo 2020; cf. anche Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014.

<sup>2</sup> Cf. OMS, *Life Skills Education in Schools*, 1993; Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio 18 dicembre 2006 e Raccomandazione Consiglio 22 maggio 2018 (competenze chiave europee per apprendimento permanente); D.P.R. 139/2007, allegato 2 (competenze di cittadinanza scuola italiana obbligo); Integrazioni ai Profili del Primo e Secondo Ciclo riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica (Allegato B e C al D.M. 22/06/2020); D.M. 254/2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (profilo competenze al termine del primo ciclo); *Indicazioni Licei* (D. M. 211/2010); *Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; 4/2012; 69/2012); *Professionali* (Direttiva 65/2010; 5/2012; 70/2012; Decreto 766/2019) e *IeFP* (Decreto 4/2011; D. I. 17 maggio 2018).

<sup>3</sup> Cf. *Concordato Stato-Chiesa* del 18 febbraio 1984 - Legge 121/1985; *Intesa CEI-MIUR* - D.P.R. 175/2012; *Indicazioni IRC Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione* - D.P.R. 11 febbraio 2010; *Indicazioni e Linee Guida IRC Secondo Ciclo* - D.P.R. 20 agosto 2012.

una revisione delle stesse Indicazioni per fare in modo che siano aperte alla flessibilità e che i percorsi scolastici siano sempre più rispondenti agli appelli educativi emergenti.

In questo nostro articolo, tenteremo di vedere in particolare come i profili di maturazione già presenti nelle Indicazioni per l'IRC, a ormai a circa un decennio dalla loro pubblicazione, nel contesto delle finalità scolastiche, possano rispondere alle sollecitazioni odierne che si manifestano nella società e nell'intimo umano, per poi indicare possibili vie pedagogiche in vista di un futuro che, per quanto imprevedibile, fin da ora lascia segni e lancia appelli che non possono rimanere inascoltati.

## 2. I profili di maturazione dell'IRC nel cammino della sensibilità cristiana odierna di fronte alla destabilizzazione esistenziale

In questo contesto, possiamo pensare all'offerta formativa dell'IRC, così come si delinea attualmente,<sup>4</sup> come un terreno fecondo da coltivare. Tale disciplina scolastica, in effetti, ha già in sé molte potenzialità per andare incontro con significatività alla condizione umana odierna e alle sue esigenze educative. La religione cristiano-cattolica viva e operante, e il suo studio offerto nella scuola, può infatti essere un rigoglioso patrimonio con il quale gli alunni/studenti possono confrontarsi, al fine di cogliere vie di senso in un'esistenza che non può più essere sempre "progetto di vita".<sup>5</sup>

Il progetto di vita è sì una delle dimensioni di maturazione presente nelle Indicazioni e Linee Guida dell'IRC, – in particolare nella Primaria con un Obiettivo di Apprendimento (OA) a fine quinta che prevede di: «riconoscere nella vita e negli insegnamenti di Gesù proposte di scelte responsabili, in vista di un personale progetto di vita»;<sup>6</sup> vi è anche un Traguardo per lo sviluppo delle competenze (TSC) a fine terza Secondaria di primo grado nel quale l'alunno «coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e le rende oggetto di riflessione in vista di scelte di vita progettuali e responsabili»;<sup>7</sup> e soprattutto vi è la competenza attesa al termine dell'intero percorso di studi di tutti i tipi di scuola del Secondo Ciclo in riferimento allo sviluppo di «un maturo senso critico e un personale progetto di vita».<sup>8</sup>

In realtà il contesto di destabilizzazione esistenziale,<sup>9</sup> in un mondo fragile, spesso arrabbiato, chiuso e confuso sul piano valoriale, richiede di saper intravedere anche nuovi cammini educativi che possono essere illuminati dal contributo della *visione cristiana* che si definisce come *cattolica* in quanto chiamata ad incarnarsi in ogni situazione, luogo e tempo.<sup>10</sup>

Tale identità cristiana, nell'attuale cammino di rinnovamento ecclesiale,<sup>11</sup> lascia risuonare oggi alcune note particolari della musica del Vangelo,<sup>12</sup> in tonalità tali che aiutano a rileggere e reinterpretare obiettivi di apprendimento e competenze attese nell'IRC fino a rilanciare spunti per una loro ulteriore revisione. Nella scuola, la religione e l'identità cristiano-cattolica

<sup>4</sup> Cf. *Ibidem.* vedi S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015; L. RASPI (a cura di), *Pedagogia e didattica dell'insegnamento della religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2020.

<sup>5</sup> Si consideri ad es. che tra i fattori legati ai progetti di vita individuali, vi è attualmente il calo eccezionale dei matrimoni. L'Istat ha stimato che il crollo dei matrimoni osservato nel 2020 possa portare a una riduzione di 40 mila nati entro il 2023; cf. ISTAT, *Rapporto annuale*, 2021.

<sup>6</sup> *Indicazioni IRC Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione* - D.P.R. 11 febbraio 2010.

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> *Indicazioni e Linee Guida IRC Secondo Ciclo* - D.P.R. 20 agosto 2012.

<sup>9</sup> Cf. PONTIFICIA ACCADEMIA PER LA VITA, *Pandemia e fraternità universale*.

<sup>10</sup> Cf. FRANCESCO, *Fratelli tutti*, *Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Assisi, 3 ottobre 2020.

<sup>11</sup> Cf. Magistero di Papa Francesco e cammino sinodale; cf. *Documento Preparatorio della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi*, 7 settembre 2021.

<sup>12</sup> Cf. FRANCESCO, *Discorso presso la Cattedrale evangelica luterana di Riga (Lettonia)*, Lunedì, 24 settembre 2018.



sono a servizio infatti di una rinnovata attenzione educativa che possa prestare soccorso ai bisogni che via via affiorano nella società interconnessa e nell'intimo della persona umana.

Proviamo allora a esaminare alcune diffuse tendenze sociali o bisogni umani fondamentali riconosciuti da studi sociologici e interpretate dalla sensibilità cristiana odierna, connettendoli ad attese educative già presenti nelle Indicazioni per l'IRC, ma anche "da coltivare" per un loro futuro di innovazione.

### 2.1. La cura della persona e l'educazione alla speranza

Pensiamo ad esempio, in primo luogo, a quanto insegnato dall'esperienza dolorosa della pandemia circa il bisogno di *prendersi cura*, prendersi cura non solo dei "malati", ma anche di quelli che possiamo chiamare "infelici", della loro sofferenza interiore; e quanto sia essenziale non solo offrire "vaccini" o "ristori economici" ma anche esperienze di consolazione, per promuovere atteggiamenti di fiducia e di speranza.

Su questi ultimi atteggiamenti vi sono già alcuni spunti pedagogico-didattici nelle Indicazioni e Linee Guida per l'IRC.

Nei campi di esperienza della Scuola dell'Infanzia, ad esempio, viene richiamata non solo la conoscenza del mondo (osservazione, meraviglia, esplorazione), ma l'esigenza di imparare ad abitarlo con *fiducia e speranza*;<sup>13</sup> seppure si tratti di «atteggiamenti abbastanza spontanei nei bambini, il richiamo è ai docenti che dovranno sfruttare queste condizioni privilegiate per condurre i piccoli a maturare sentimenti di ulteriorità che possono definirsi più specificamente religiosi».<sup>14</sup>

Anche tra gli obiettivi di apprendimento previsti al termine della classe terza della scuola Secondaria di primo grado, ne ritroviamo uno specifico che non solo chiede di riconoscere l'originalità della *speranza cristiana*, ma di mettersi anche nella disposizione di ricercare in essa una possibile risposta al bisogno di salvezza della condizione umana nella sua fragilità, finitezza ed esposizione al male;<sup>15</sup> in questo obiettivo «fa la sua unica apparizione la virtù teologale della speranza, di cui si chiede di riconoscere l'originalità nel panorama religioso universale. Il punto di partenza è la condizione umana e il suo desiderio di autotrascendimento».<sup>16</sup>

Nel Secondo Ciclo, nelle Indicazioni dei Licei, viene sottolineata l'esigenza di riconoscere tra gli interrogativi universali dell'uomo (richiamati senza specificare negli altri tipi di scuola) *le speranze e le paure* dell'umanità, con la prospettiva di scoprirne il senso che ne dà il cristianesimo, anche a confronto con altre religioni.<sup>17</sup> La logica che anima questa competenza antropologico-esistenziale è legata all'universalità della natura umana: «Le domande di senso sono le stesse per tutti gli uomini e solo dopo l'analisi della loro universalità si passa all'esame delle risposte particolari offerte dalla fede cristiana, cui si deve necessariamente affiancare la risposta delle altre religioni».<sup>18</sup>

Come "terreno da coltivare" qui ci sarebbe dunque l'esigenza di esplicitare al meglio questa dimensione dell'educazione alla speranza anche dove non appare dichiarato apertamente (Primaria, Istituti Tecnici, Professionali e IeFP).

<sup>13</sup> Cf. *Indicazioni IRC Infanzia* - D.P.R. 11 febbraio 2010.

<sup>14</sup> S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 256.

<sup>15</sup> Cf. *Indicazioni IRC Primo Ciclo di Istruzione* - D.P.R. 11 febbraio 2010.

<sup>16</sup> S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 273.

<sup>17</sup> Cf. *Indicazioni per l'Insegnamento della Religione Cattolica nei Licei* - D.P.R. 20 agosto 2012.

<sup>18</sup> S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 315; cf. anche la questione della sfida antropologica sul piano pastorale in S. CURRÒ, *Il senso umano del credere. Pastorale dei giovani e sfida antropologica*, Elledici, Leumann (TO) 2011.

Inoltre un nuovo orientamento educativo da non lasciare incolto può essere quello di evidenziare meglio la dimensione di cura della persona.<sup>19</sup> Si noti ad esempio il fatto che il concetto chiave di *amore/carità* emerge solo in due obiettivi di apprendimento della scuola Primaria. Seppure nelle Indicazioni e Linee Guida IRC del Secondo Ciclo, tra le conoscenze e abilità del primo biennio, vi siano riferimenti alla dignità della persona e al concetto cristiano di persona e del suo fine ultimo, non emerge in tutta la sua portata l'orizzonte del prendersi cura, anche se vi sono accenni al valore delle relazioni interpersonali e al senso dell'accoglienza. Lo stesso dicasi per le Indicazioni IRC degli altri gradi di scuola.<sup>20</sup>

Occorre allora aprire sentieri per sostenere bambini e ragazzi a diventare uomini e donne che siano maggiormente disposti e in grado di *prendersi cura di sé e degli altri* sotto diversi aspetti, non solo materiali ma più profondamente spirituali. Già i profili scolastici generali (non di IRC) indicano la competenza attesa dell'aver cura e rispetto di sé;<sup>21</sup> ma anche prendersi cura della comunità e dell'ambiente in cui vivono le persone umane dell'oggi e del futuro.<sup>22</sup> Forse occorre anche rendere più esplicita la cura dell'*altro* (al singolare), anche nei profili IRC, della persona dell'altro in tutte le sue condizioni di vita. Pensiamo ad esempio alla particolare condizione degli anziani, in tutte le loro fragilità, in una società digitale che “corre” in cui il “vecchio” è passato...<sup>23</sup>

Educazione alla cura della persona allora, di tutte le persone, tutti i tipi, in tutte le condizioni, ma anche «un'educazione che sappia farsi portatrice di un'alleanza tra tutte le componenti della persona»,<sup>24</sup> avendo «il coraggio di mettere al centro la persona»<sup>25</sup> in tutta la sua complessità, nel suo spessore che richiama quindi anche l'interiorità. Qui l'esperienza religiosa della speranza cristiana diviene allora metro di confronto per un'esistenza umana nel suo sviluppo; questa possa scoprire che le aspirazioni e le relazioni umane assumono una vitalità inconsueta dentro la culla di una *Promessa* (di salvezza) e che l'impegno e la dedizione verso l'altro che ciascuno può mettere in atto, può anche trovare “ristoro” sdraiandosi in un affidamento (fede in Dio) che supera i limiti della condizione umana.

## 2.2. La libertà di superare i confini e l'emozione della fraternità universale

L'epidemia globale ha anche confermato drammaticamente il fatto che le frontiere non sono solo politiche e che serve un cuore senza confini.<sup>26</sup> Qui il valore cristiano della *solidarietà* fondata nel senso di *fraternità universale* risuona in modo ancora più pregnante e significativo.

Nei profili di maturazione dell'IRC in vigore, nel Primo Ciclo, non sono esplicitamente riportati termini come *solidarietà* o *fraternità*, e nel Secondo Ciclo è presente solo nei Licei il concetto di fraternità, mentre la solidarietà emerge in tutti i tipi di scuola, tra le competenze attese al termine del percorso di studio collegata al progetto di vita (sviluppare un personale

<sup>19</sup> Cf. PONTIFICIA ACCADEMIA PER LA VITA, *Pandemia e fraternità universale*.

<sup>20</sup> Cf. S. CICALI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 274-280.

<sup>21</sup> Cf. *Indicazioni nazionali per il curricolo*, DM 254/2012, paragrafo “Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione”.

<sup>22</sup> Cf. *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo* (Allegato B e C al DM 22 giugno 2020) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica, in cui vi è l'esplicito riferimento a: “Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità”.

<sup>23</sup> In alcune professioni a tempo determinato o a progetto, dopo i 50 anni di età si rischia di essere “sostituiti” da personale più giovane, più sveglio, più in gamba...

<sup>24</sup> FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del patto educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Cf. FRANCESCO, *Fratelli tutti*, n. 3.

progetto di vita... aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale). Eppure non mancano riferimenti che consentano di progettare percorsi educativo-didattici volti ad un confronto con tale dimensione dell'esperienza cristiano-cattolica.

Pensiamo infatti al fatto che la fraternità, nell'esperienza ecclesiale, viene riconosciuta nel sentirsi figli di un solo Padre; in questo senso, nella scuola dell'Infanzia e Primaria l'alunno è accompagnato a riflettere su Dio come Padre, lo stesso riferimento alla preghiera insegnata da Gesù (Padre Nostro) può richiamare il senso della fraternità e l'esigenza della solidarietà; e nella Secondaria di Primo grado l'alunno è guidato a saper «interagire con persone di religione differente, sviluppando un'identità capace di accoglienza, confronto e dialogo» così come anche a «relazionarsi in maniera armoniosa con se stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda».<sup>27</sup>

Ma come possono oggi le esperienze di solidarietà essere significative per i bambini iperattivi e distratti e per gli adolescenti demotivati e sfidanti che frequentano la scuola e l'IRC? Come possono esserlo per gli alunni centrati su di sé, per i quali ciò che conta è la sola propria "emozione", per di più del momento che passa?

Forse un nuovo linguaggio può essere una via educativa: *un linguaggio del cuore*,<sup>28</sup> una mediazione scolastica e dell'IRC che non soffochi le emozioni, bensì le ospiti nei percorsi di apprendimento, come volano di ricerca e di maturazione verso sentimenti più ponderati.<sup>29</sup> Ad esempio la visione cristiano-cattolica della fraternità universale, può avere a che fare anche fondamentalmente con una emozione di libertà.

Nelle Indicazioni IRC, nel Primo Ciclo, nell'introduzione, si parla di libertà prevalentemente in senso morale, in riferimento alla coscienza dell'alunno da tutelare, ma anche nel suo orientamento nelle scelte e nel progetto di vita; nel Secondo Ciclo è lo studente stesso a considerare il rapporto tra libertà e coscienza, ma si prevede anche l'esercizio della libertà, in una prospettiva di giustizia e di pace, nella responsabilità verso se stessi, gli altri e il mondo (bene comune); non manca poi la considerazione del rispetto della libertà religiosa.

La proposta stessa dell'IRC nella scuola è improntata alla libertà.<sup>30</sup> «Solo entro un orizzonte di libertà può esercitarsi l'azione educativa dell'IRC».<sup>31</sup>

Ma considerare l'emozione della libertà è un'altra cosa. Pensiamo all'emozione del viaggiare, volare, superare i confini, le barriere, le frontiere. E consideriamo come il senso della fraternità universale possa anche questo essere esperito come "emozione", l'emozione dell'incontro, del comprendere le sofferenze (compassione), dove la responsabilità non è un dovere morale, ma uno slancio esistenziale e dove il rispetto della diversità non è un obbligo etico, ma è un rendere onore, un celebrare.

Ecco allora che lasciar vibrare le risonanze emotive e imparare dall'emozione può essere un nuovo cammino educativo scolastico anche per l'IRC che non fermandosi al linguaggio della mente, recuperi il linguaggio del cuore sollecitando così il linguaggio delle mani.<sup>32</sup>

<sup>27</sup> *Indicazioni IRC Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione.*

<sup>28</sup> Cf. FRANCESCO, *Incontro con gli Studenti del Collegio Barbarigo di Padova nel 100° anno di fondazione*, Città del Vaticano, 23 marzo 2019; ID., *Incontro con i Vescovi polacchi*, Cracovia, 27 luglio 2016.

<sup>29</sup> Cf. U. GALIMBERTI, *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2021.

<sup>30</sup> Si veda il principio di rispetto della libertà di coscienza dell'alunno e la possibilità di scegliere se avvalersi o meno di tale proposta formativa nella scuola; cf. L. 121/1985, Concordato, art. 9, c. 2 (scelta); Protocollo addizionale al Concordato, in riferimento all'art. 9, punto 5 (rispetto libertà di coscienza).

<sup>31</sup> S. CICALI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 249.

<sup>32</sup> «In educazione ci sono tre linguaggi (...). Il linguaggio della testa (...), del pensiero; poi il linguaggio del cuore: imparare a sentire bene (...); e terzo, il linguaggio delle mani: fare. (...) Educare è far crescere queste dimensioni della vita in armonia» (FRANCESCO, *Incontro con gli Studenti del Collegio Barbarigo di Padova nel 100° anno di fondazione*); «L'analfabetismo religioso di oggi dobbiamo affrontarlo con i tre linguaggi, con le tre lingue: la lingua

### 2.3. Il recupero della memoria umana e la scoperta della testimonianza

Altra tendenza sociale che oggi la sensibilità cristiana riconosce è quella che può essere definita come fine della coscienza storica:<sup>33</sup> siamo in presenza di una sorta di “decostruzionismo” nel quale la libertà umana pensa di poter costruire tutto a partire da zero. Nella rete degli ambienti digitali, la memoria sembra non avere valore, se non intesa quale “spazio” per pubblicare momenti che si susseguono della propria esperienza, la quale però spesso appare come un ammasso disordinato, senza storia, dove presto immagini e video cadono nella dimenticanza e sono senza identità.<sup>34</sup> Sembra essersi perso infatti, non solo il valore del ricordare sul piano individuale (storia personale e valutazione di coscienza), ma anche quello sul piano sociale (memoria pubblica).<sup>35</sup>

Nelle Indicazioni IRC non compare il termine *memoria*, vi sono però spunti che richiamano tale dimensione. Ad esempio, nella Scuola dell'infanzia, il senso del racconto, caro al cuore del bambino, è legato alla narrazione del Vangelo. «A questo riguardo possiamo notare come il linguaggio narrativo sia una potente strategia di coinvolgimento. La storia, il racconto, il narrare, sono strumenti pedagogici di lontana e comprovata efficacia (pensiamo al linguaggio biblico in genere e alla pedagogia delle parabole utilizzata da Gesù stesso)».<sup>36</sup>

Nella Primaria invece, l'alunno è invitato a cogliere l'esperienza ecclesiale in chiave storica: riconoscere avvenimenti, persone e strutture fondamentali della Chiesa cattolica sin dalle origini, così come conoscere le origini e lo sviluppo del cristianesimo e delle altre grandi religioni per individuare le prospettive del cammino ecumenico e del dialogo interreligioso: «La conoscenza della Chiesa passa da una prospettiva ecclesiologicala elementare a un confronto più aperto con la sua esperienza storica allargata a tutte le confessioni cristiane in dimensione ecumenica».<sup>37</sup>

Nella scuola Secondaria di primo grado vi è poi l'attesa educativa di avviare un'interpretazione consapevole della storia civile passata e presente confrontandosi con la storia della salvezza e la storia della Chiesa.

Ma cogliere il valore della memoria/storia come testimonianza può aprire vie inedite di maturazione umana. Il senso della testimonianza nelle Indicazioni IRC del Primo Ciclo è esplicitato solo in un OA della scuola Primaria: «Conoscere Gesù di Nazareth, Emmanuele e Messia, crocifisso e risorto e come tale *testimoniato* dai cristiani»;<sup>38</sup> mentre nel Secondo Ciclo è più evidente come testimonianza delle prime comunità cristiane codificata nella genesi redazionale del Nuovo Testamento, e come testimonianza della Chiesa nella storia in particolare quella di figure cristiane significative di ogni tempo (spirituali, carismatiche, istituzionali) anche legate alla storia locale.

Educare però alla scoperta della *funzione* della memoria come testimonianza vuol dire andare oltre tutto questo; si può formare al valore dei ricordi, anche personali (diari, foto, video racconti), ma dentro una storia più ampia e ciò può aiutare a cogliere la *validità* della memoria umana, dei racconti di vite, autobiografie, memorie umane nel loro potere di incidere (come testimonianza) nel presente e nel futuro umano personale e sociale.

---

della mente, la lingua del cuore e la lingua delle mani. Tutte e tre armonicamente» (ID., *Incontro con i Vescovi polacchi*).

<sup>33</sup> Cf. FRANCESCO, *Fratelli tutti*, 13.

<sup>34</sup> Cf. J. CANDAU, *La memoria e l'identità*, Ipermedium libri, Napoli 2002; Si veda anche M. AUGÉ, *Le forme dell'oblio*, Il Saggiatore, Milano 2000.

<sup>35</sup> Cf. A.L. TOTA - L. LUCHETTI - T. HAGEN (a cura di), *Sociologie della memoria. Verso un'ecologia del passato*, Carocci, Roma 2018.

<sup>36</sup> L. RASPI (a cura di), *Pedagogia e didattica dell'insegnamento della religione*, 168.

<sup>37</sup> S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 264-265.

<sup>38</sup> *Indicazioni IRC Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione*.

#### 2.4. Deserti interiori, bisogno di sentirsi a casa ed educazione delle soft skills

Nella società dell'interdipendenza a tutti i livelli e della connessione continua che ormai invade uffici, scuole, case, emerge la drammaticità dei deserti interiori.<sup>39</sup> Già Papa Benedetto aveva notato:

... Vi sono tante forme di deserto. Vi è il deserto della povertà, il deserto della fame e della sete, vi è il deserto dell'abbandono, della solitudine, dell'amore distrutto. Vi è il deserto dell'oscurità di Dio, dello svuotamento delle anime senza più coscienza della dignità e del cammino dell'uomo. I deserti esteriori si moltiplicano nel mondo, perché i deserti interiori sono diventati così ampi.<sup>40</sup>

Da questo punto di vista, come indica Papa Francesco, c'è bisogno di un'umana *spiritualità ecologica*,<sup>41</sup> c'è necessità di costruire un "noi" che abita la Casa comune nella prospettiva di una comunione universale della famiglia umana,<sup>42</sup> dove nessuno si senta solo, dove vi è nutrimento fisico, ma anche spirituale, dove la fame e la sete sono reali ma anche emotivo-esistenziali.

Ma per far fiorire questi deserti, anche quelli interiori, occorre offrire ambienti di apprendimento e di relazione in cui sentirsi a casa, in una società che a volte appare come ostile, dove è necessario rimarginare le ferite ed entrare in una cultura del dialogo, dell'incontro, della gentilezza, del perdono, dell'amicizia e della pace.<sup>43</sup>

Nei profili educativi dell'IRC, già nella Scuola dell'Infanzia il bambino dovrebbe sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose, «a partire dalle fonti autentiche della fede cattolica entrare gradualmente nella rete di relazioni (...) in un orizzonte plurale e dialogante».<sup>44</sup>

Nella Primaria poi, l'alunno si confronta con l'impegno della comunità cristiana nel porre alla base della convivenza umana la giustizia e la carità, ma l'approccio appare per lo più conoscitivo-intellettualistico, mentre sembra importante che l'alunno si interroghi sulla bontà di tali dimensioni, le quali altrimenti finirebbero per riguardare solo "altri" e mai "se stessi".<sup>45</sup>

Alla fine del Primo Ciclo lo studente dovrebbe aver sviluppato un'identità capace di accoglienza, confronto e dialogo, cioè «essenzialmente aperta all'esterno e tutt'altro che ripiegata su se stessa».<sup>46</sup>

Anche nel Secondo Ciclo, in tutte le Indicazioni e Linee Guida dei diversi tipi di scuola, nella pagina introduttiva di ciascun percorso,<sup>47</sup> non manca la prospettiva della pace legata all'impegno per la giustizia e connessa strettamente al contesto multiculturale,<sup>48</sup> ma anche in vista di un inserimento responsabile nella vita sociale e nel mondo del lavoro.

Ma tutto ciò cadrebbe nel vuoto se non si coltivano in primo luogo le abilità di superamento dei conflitti e delle diverse forme di aggressività. Si pensi ad esempio agli atteggiamenti di prepotenza che invadono le nostre scuole, tra gli alunni, come tra i docenti e tra i genitori. Pensiamo alle forme di mancanza di rispetto dell'adulto da parte delle giovani generazioni,

<sup>39</sup> Cf. FRANCESCO, *Laudato si'*. *Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, Roma, 24 maggio 2015, 217; cf. anche Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2014.

<sup>40</sup> BENEDETTO XVI, *Omelia per il solenne inizio del ministero petrino*, 24 aprile 2005.

<sup>41</sup> Cf. FRANCESCO, *Laudato si'*, 202 e ss.

<sup>42</sup> Cf. ID., *Fratelli tutti*, 17; si veda, ID., *Laudato si'*, 89.

<sup>43</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>44</sup> S. CICALI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 253.

<sup>45</sup> Cf. ID., 263-264.

<sup>46</sup> ID., 268.

<sup>47</sup> Cf. *Indicazioni e Linee Guida per l'Insegnamento della Religione Cattolica nel Secondo Ciclo*.

<sup>48</sup> Cf. S. CICALI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 308.



anche quando l'educatore mette in atto tutte le migliori strategie di interazione efficace; pensiamo ai comportamenti di disturbo nelle esperienze di classe.<sup>49</sup> Vale allora la pena seminare e vangare questo terreno delle *soft skills*.<sup>50</sup> Non è indifferente infatti sul piano educativo nutrire queste abilità oppure no, proprio nell'ottica di un futuro umano sereno, solidale e socialmente sostenibile.

### 2.5. Ambienti social, comunità umana e ricerca di senso

Un fattore oggi ineludibile che va a incidere su qualsiasi cammino educativo non può che essere l'incidenza degli ambienti sociali digitali.<sup>51</sup>

Da questo punto di vista i profili generali scolastici, non solo in discipline dedicate ma anche in seno alla trasversalità dell'educazione civica, nel Primo Ciclo prevedono che lo studente sia in grado di distinguere l'identità digitale da quella reale avendo consapevolezza del suo valore individuale e collettivo come anche dei rischi connessi alla rete digitale; fino a quando poi, al termine del Secondo Ciclo, dovrebbe essere capace di esercitare i principi di una cittadinanza digitale.<sup>52</sup>

Nella disciplina dell'IRC invece non vi è uno specifico richiamo alla gestione del mondo e delle relazioni digitali, se non in particolare nel Secondo Ciclo, in riferimento alla conoscenza del Magistero della Chiesa circa aspetti peculiari della società e della tecnologia e alla valutazione delle principali potenzialità, rischi e problematiche derivanti dallo sviluppo scientifico-tecnologico rispetto ad azioni morali, relazioni interpersonali, vita pubblica...

Ora, al di là del fatto che tutte queste dimensioni devono essere ancora elaborate e sviluppate nel concreto della formazione scolastica, nei percorsi di istruzione religiosa, molto si potrebbe integrare in proposito.

Dato che «la nuova arena digitale, il cosiddetto *cyberspace*, permette di incontrarsi e di conoscere i valori e le tradizioni degli altri»,<sup>53</sup> l'IRC potrebbe educare maggiormente a coltivare dialogo, rispetto, amicizia e insieme condividere valori e tradizioni in tali ambienti digitali. Potrebbe educare con più attenzione alla comunicazione autentica, al rapporto tra ambienti social e relazioni di comunità che possano dirsi umane.<sup>54</sup> Distanza o presenza, on-line o meno, si può essere collegati e sentirsi divisi, così come si può essere “disconnessi” ma sentirsi uniti; si può stare insieme e vivere la discordia e si può essere nel web e avere un cuor solo e un'anima sola (At 4,32).

Si può educare alla saggezza nell'informarsi (meditazione), così come si può invitare alla più vitale ricerca di senso partecipata: pur essendo inseriti nel coinvolgimento sfrenato del progresso sociale, cercare insieme, in rete, una rete «non fatta per intrappolare, ma per

<sup>49</sup> Cf. M. COMOGLIO (a cura di), *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*, LAS, Roma 2002.

<sup>50</sup> Cf. ad esempio A.E. IVEY - M. BRADFORD IVEY, *Il colloquio intenzionale e il counselling. Facilitare lo sviluppo del cliente in un mondo multiculturale*, ed. it. a cura di P. SCILLIGO, LAS, Roma 2004; P. MARMOCCI - C. DALL'AGLIO - M. ZANNINI, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004; M. TUCCIARELLI, *Coaching e sviluppo delle soft skills*, La Scuola, Brescia 2014; A. LA MARCA, *Soft skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2019.

<sup>51</sup> Cf. P.C. RIVOLTELLA, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005; ID., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006; ID., *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2017; si veda anche il progetto europeo DSI: *Digital Social Innovation for Europe*.

<sup>52</sup> Cf. *Integrazioni al Profilo di competenze al termine del primo e del secondo ciclo*.

<sup>53</sup> BENEDETTO XVI, *Messaggio per la XLIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali, "Nuove tecnologie, nuove relazioni. Promuovere una cultura di rispetto, di dialogo, di amicizia"*, 24 maggio 2009.

<sup>54</sup> FRANCESCO, *Messaggio per la LIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali, «"Siamo membra gli uni degli altri" (Ef 4,25). Dalle social network communities alla comunità umana»*, Vaticano, 24 gennaio 2019; si veda anche BENEDETTO XVI, *Messaggio per la XLIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*.

liberare, per custodire una comunione di persone libere»,<sup>55</sup> può condurre al fine di cercare in modo solidale una “rotta” comune, un destino.

## Bibliografia

- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014.
- , *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2014.
- CANDAU J., *La memoria e l'identità*, Ipermedium libri, Napoli 2002.
- CASTEGNARO A., *Giovani in cerca di senso*, Qiqajon, Magnano (BI) 2018.
- CICATELLI S., *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015.
- CICATELLI S. – L. RASPI, *Perché insegnare ancora religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2021.
- COMOGLIO M. (a cura di), *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*, LAS, Roma 2002.
- CURRÒ S., *Il senso umano del credere. Pastorale dei giovani e sfida antropologica*, Elledici, Leumann (TO) 2011.
- GALIMBERTI U., *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2021.
- IVEY A.E. – M. BRADFORD IVEY, *Il colloquio intenzionale e il counselling. Facilitare lo sviluppo del cliente in un mondo multiculturale*, LAS, Roma 2004.
- LA MARCA A., *Soft skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2019.
- MARMOCCHI P. – C. DALL'AGLIO – M. ZANNINI, *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.
- RASPI L. (a cura di), *Pedagogia e didattica dell'insegnamento della religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2020.
- RIVOLTELLA P.C., *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.
- , *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2017.
- , *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- TOTA A.L. – L. LUCCHETTI – T. HAGEN (a cura di), *Sociologie della memoria. Verso un'ecologia del passato*, Carocci, Roma 2018.
- TUCCIARELLI M., *Coaching e sviluppo delle soft skills*, La Scuola, Brescia 2014.

## Documenti ecclesiali

- BENEDETTO XVI, *Messaggio per la XLIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali, "Nuove tecnologie, nuove relazioni. Promuovere una cultura di rispetto, di dialogo, di amicizia"*, 24 maggio 2009.
- , *Omelia per il solenne inizio del ministero petrino*, 24 aprile 2005.
- BOLLETTINO SALA STAMPA SANTA SEDE, *Documento Preparatorio della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi*, 7 settembre 2021.
- FRANCESCO, *Discorso presso la Cattedrale evangelica luterana di Riga (Lettonia)*, 24 settembre 2018.
- , *Fratelli tutti, Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Assisi, 3 ottobre 2020.
- , *Incontro con gli Studenti del Collegio Barbarigo di Padova nel 100° anno di fondazione*, Città del Vaticano, 23 marzo 2019.

<sup>55</sup> FRANCESCO, *Messaggio per la LIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*.

- , *Incontro con i Vescovi polacchi*, Cracovia, 27 luglio 2016.
  - , *Laudato si'*, *Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, Roma 24 maggio 2015.
  - , *Messaggio per il lancio del patto educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019.
  - , *Messaggio per la LIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*, «“Siamo membra gli uni degli altri” (Ef 4,25). *Dalle social network communities alla comunità umana*», Vaticano, 24 gennaio 2019.
- PONTIFICIA ACCADEMIA PER LA VITA, *Pandemia e fraternità universale, Nota sulla emergenza da Covid-19*, 30 marzo 2020.

### Documenti orientativi e normativi

- OMS, *Life Skills Education in Schools*, 1993.
- Competenze chiave europee per apprendimento permanente (Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio 18 dicembre 2006 e Raccomandazione Consiglio 22 maggio 2018).
- Competenze di cittadinanza scuola italiana obbligo (D.P.R. 139/2007, allegato 2).
- Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica* (Allegato B e C al DM 22 giugno 2020).
- Indicazioni Nazionali per il curriculum (D.M. 254/2012).
- Indicazioni Licei (D. M. 211/2010).
- Linee Guida Tecnici (Direttiva 57/2010; 4/2012; 69/2012).
- Linee Guida Professionali (Direttiva 65/2010; 5/2012; 70/2012; Decreto 766/2019).
- Linee Guida leFP (Decreto 4/2011; D. l. 17 maggio 2018).
- Concordato Stato-Chiesa del 18 febbraio 1984 (Legge 121/1985).
- Intesa CEI-MIUR - D.P.R. 175/2012.
- Indicazioni IRC Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione (D.P.R. 11 febbraio 2010).
- Indicazioni e Linee Guida IRC Secondo Ciclo (D.P.R. 20 agosto 2012).
- ISTAT, *Rapporto annuale*, 2021.
- PROGETTO EUROPEO DSI, *Digital Social Innovation for Europe*.

## The Educative Expectations in the Profile of Religious Education in the School Regulations

### ► ABSTRACT

The focus of this article is a possible meaningful contact of the students with the Christian-Catholic experience in view of the educational purposes. The reflection is outlined between the reading of the human condition of today's era and the path of ecclesial renewal, referring in particular to the educational expectations that are in part already present in the scholastic regulatory profiles of religious education, as it is still characterized today in Italy (Didactics of Catholic Religious Education - IRC ), but keeping our eyes open on possible ways of innovation of the same didactic indications, to respond with greater attention to today's needs of the human community as well as to those of the soul of each person.

### ► KEY WORDS

Current educational profiles of Didactics of the Catholic Religion;  
Existential destabilization, Renewal of the Christian-Catholic identity.

✉ [cristinacarnevale@tiscali.it](mailto:cristinacarnevale@tiscali.it)





## L'ISTITUTO DI CATECHETICA (ICa)

propone  
percorsi formativi per

**ESPERTI**  
in metodologia della catechesi e  
dell'insegnamento della religione  
**FORMATORI**  
dei catechisti e degli insegnanti di religione  
**DOCENTI**  
di catechetica e pedagogia religiosa  
**DIRIGENTI**  
degli uffici catechistici e pastorali

# CATECHETICA PEDAGOGIA RELIGIOSA

**CURRICULA E TITOLI**  
Baccalaureato, Licenza e Dottorato in Scienze dell'Educazione  
Specializzazione in Catechetica  
Specializzazione in Educazione e Religione

Un approccio interculturale  
Un'esperienza internazionale  
Un percorso interdisciplinare

**ISCRIZIONI**  
per l'anno accademico 2021-2022  
**APERTE**

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

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



**Istituto di Catechetica (ICa)**  
Università Pontificia Salesiana  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1,  
00139 - ROMA

## Dinamiche organizzativo-istituzionali della scuola

Teresa Doni\*

### ► SOMMARIO

*La scuola è senz'altro una delle istituzioni più importanti di ogni sistema sociale per la sua funzione socializzante ed educativa e per la trasmissione del patrimonio culturale alle giovani generazioni. Allo stesso tempo, in quanto realtà complessa e in continuo dialogo con il territorio e con la storia, la scuola è chiamata a dotarsi di una struttura organizzativa che le garantisca flessibilità e adattamento alle diverse situazioni locali. Il processo di autonomia che ha interessato il sistema scolastico italiano a partire dall'ultimo decennio del secolo scorso ha richiesto una maggiore attenzione alla dimensione organizzativa della scuola, con il superamento del modello burocratico, rigido e centralizzato, a favore di modelli più flessibili, reticolari e fondati su un processo di apprendimento continuo e condiviso da tutti i membri dell'organizzazione. Tra le sfide più importanti affrontate dalla scuola in questi ultimi anni, senz'altro quella della crisi pandemica da Covid-19 si è rivelata cruciale per un rinnovamento profondo sia dal punto di vista delle risorse e competenze tecnologiche che per gli stili educativi e didattici dell'intero sistema d'istruzione.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Apprendimento organizzativo; Autonomia; Istituzione; Legami deboli; Modello burocratico; Organizzazione; Scuola.*

**\*Teresa Doni:** è Docente presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione Sociale e la Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Professore incaricata presso la Facoltà di Scienze Sociali della Pontificia Università San Tommaso d'Aquino "Angelicum".



Il sistema scolastico è la realtà in cui maggiormente la dimensione istituzionale e quella organizzativa si intrecciano e coinvolgono a vicenda.

In quanto istituzione, la scuola gode di legittimazione generalizzata all'interno del sistema sociale perché presidia un'area di bisogni ritenuti rilevanti per il sistema sociale stesso e trasmette valori indispensabili al suo mantenimento e sviluppo.

Afferma Romei:

Come istituzione formativa la scuola svolge una funzione di integrazione all'interno del sistema sociale: mette tutti i membri in condizione di condividere gli strumenti cognitivi, i valori, i miti, i simboli necessari a sviluppare un sentimento di appartenenza e a consentire una convivenza ordinata e un progressivo sviluppo sociale.<sup>1</sup>

La scuola come istituzione richiama la sua dimensione più stabile, universalistica e normativa, finalizzata a erogare istruzione a tutti i cittadini senza nessuna discriminazione e in quanto tale rappresenta una conquista dello Stato sociale e una garanzia di democraticità.

Ma la scuola è anche organizzazione, cioè un sistema di azione finalizzato «a declinare i fini generali, espressi dal mandato istituzionale, nel contesto spazio temporale di riferimento e nell'agire concreto dei suoi membri, tenendo conto anche delle istanze particolaristiche che provengono dalle risorse di cui si compone».<sup>2</sup>

La dimensione organizzativa del sistema scolastico rimanda quindi alla facoltà e alla capacità di ogni scuola di gestire le proprie risorse, materiali e immateriali, in vista del raggiungimento degli obiettivi educativi di apprendimento e di crescita sociale fissati a livello legislativo.

Queste due “anime” della scuola non si possono separare, se non attraverso un'astrazione, perché nella realtà esse convivono, a volte in forma collaborativa, più frequentemente su posizioni tra loro conflittuali. Il percorso dell'autonomia scolastica che ha caratterizzato l'ultimo ventennio in qualche modo ha cercato anche di armonizzare queste due anime, concedendo maggiori spazi organizzativi alle singole scuole, senza deprivere gli Organi centrali dello Stato della loro funzione specifica di controllo.

### 1. I cambiamenti del sistema scolastico nel contesto della globalizzazione

Gli ultimi decenni del secolo scorso sono stati caratterizzati da un ampio e profondo mutamento sociale, descritto come passaggio dalla modernità alla postmodernità, divenuta in breve un paradigma interpretativo del nostro tempo. Gli indicatori di tale trasformazione, che si possono individuare nell'ampliamento dei mercati, nel declino dei sistemi di produzione su larga scala, nell'enfasi sulla soddisfazione del cliente e nell'avvento pervasivo della società dell'informazione, hanno spinto tutte le organizzazioni sociali ad abbandonare i tradizionali modelli meccanicistici, fondati sulle specializzazioni individuali, per aderire a forme organizzative “organicistiche” più flessibili e fluide, basate sulla costituzione di gruppi di lavoro dinamici e dalle molteplici competenze, orientati alla crescita e alla realizzazione dei loro componenti.

«La ricerca della qualità in termini di efficacia, efficienza ed economicità dell'azione è un problema che si è evidenziato in tutti i settori della Pubblica Amministrazione, generando una serie di iniziative legislative partite negli anni Novanta»<sup>3</sup> e ha coinvolto anche i sistemi di

<sup>1</sup> P. ROMEI, *Per una teoria della scuola*, 2006, 15, <<https://lnx.suardo.it/wp-content/uploads/2017/06/Per-una-teoria-della-scuola-ROMEI.pdf>>(22.10.21).

<sup>2</sup> M. COLOMBO, *Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione*, in «Studi di Sociologia» 49 (2006) 1, 3-20, 12.

<sup>3</sup> N. CAPALDO – L. RONDANINI, *Dirigere domani*, Erikson, Trento 2015, 154.

istruzione e formazione, portando a riconsiderare la scuola come istituzione sia dal punto di vista delle sue finalità, sia dal punto di vista della sua organizzazione interna e mettendo in moto un processo di rinnovamento che ha interessato la cornice normativa, gli obiettivi istituzionali, l'offerta formativa, il ruolo della dirigenza, le competenze professionali, le modalità di organizzazione delle attività, le competenze delle persone, le comunicazioni interne e con l'esterno.<sup>4</sup>

Secondo l'articolo 5 della Costituzione, la Repubblica Italiana «riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi e i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento».

Quando è riferito a un Ente Pubblico, il termine *autonomia* indica «la facoltà di realizzare le finalità istituzionali assegnate dalla Legge, autoregolando le proprie attività»,<sup>5</sup> mentre il *decentramento amministrativo* avvicina le istituzioni ai diversi contesti sociali:

Si realizza secondo il principio di sussidiarietà, in base al quale le funzioni devono essere assegnate al livello di governo in cui possono essere meglio esercitate nell'interesse delle comunità locali [...] al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e compiti di rilevanza sociale all'Autorità territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini.<sup>6</sup>

Per quanto riguarda la scuola, una forma di autonomia limitata era già in atto dal 1974, anno dell'introduzione dei Decreti Delegati,<sup>7</sup> ma la vera Riforma prende il via con il DPR 8 marzo 1999 n. 275, che applica alle istituzioni scolastiche l'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59, la cosiddetta Riforma Bassanini, che trasferisce funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti Locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa e, nella fattispecie della scuola, conferisce al Governo il potere di riorganizzare il 'Servizio istruzione' mediante il potenziamento dell'autonomia intestata alle istituzioni scolastiche ed educative.

Nella stessa linea di razionalizzazione e semplificazione della Pubblica Amministrazione, il Decreto Legislativo 30 luglio 1999, n. 300 riconfigura le amministrazioni centrali dei Ministeri riducendo e accorpando quelli preposti al governo di aree simili o contigue. Relativamente al settore dell'Istruzione questo processo porta all'unificazione del Ministero della Pubblica Istruzione con quello dell'Università e della Ricerca per dare vita al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.).

Tale unificazione rimane in vigore fino al 2020 quando, con il Decreto Legislativo del 9 gennaio, n. 1, «ritenuta la straordinaria necessità ed urgenza di procedere alla ridefinizione dell'assetto strutturale del Governo mediante la riorganizzazione delle attribuzioni in materia

<sup>4</sup> Cf. L. BENADUSI – R. SERPIERI (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000; F. BUTERA (a cura di), *Il libro verde della Pubblica Istruzione*, FrancoAngeli, Milano 1999; F. BUTERA - B. COPPOLA - A. FASULO - E. NUNZIATA (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002; P. CINTI, *Modelli organizzativi per la scuola che cambia*, 2016, <<https://patriziacinti.com/2016/04/24/modelli-organizzativi-per-la-scuola-che-cambia/>>(23-10-21); V. CAPUZZA – E. PICOZZA – N. SPIRITO, *La buona scuola. Introduzione alla riforma dell'istruzione italiana*, Giappichelli, Torino 2016.

<sup>5</sup> G. D'ALTERIO, *L'autonomia scolastica*, <[https://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia\\_scolastica.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia_scolastica.pdf)> 1 (24-10-2021).

<sup>6</sup> *Ibidem*, 2.

<sup>7</sup> I Decreti Delegati del 1974 avevano riconosciuto a tutte le scuole una autonomia limitata sia di tipo amministrativo, relativa alla gestione dei fondi assegnati annualmente per il funzionamento didattico, sotto il controllo del Provveditore; sia di tipo normativo, circoscritto alla possibilità del Consiglio di Circolo o di Istituto di adottare un regolamento interno, relativamente al funzionamento della biblioteca, all'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive, alla sorveglianza durante l'entrata, l'uscita e la permanenza a scuola degli allievi (DPR 416/1974 art. 6 comma 2).

di istruzione, università e ricerca scientifica, al fine di consentirne la valorizzazione delle rispettive specificità»,<sup>8</sup> si torna alla formazione di due Ministeri distinti: il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca.

A seguito del decentramento istituzionale, cioè del trasferimento alle Regioni e agli Enti locali di molte attribuzioni precedentemente centralizzate,<sup>9</sup> viene attuata una ridistribuzione dei compiti fra Stato ed Enti territoriali.

Di competenza del Governo centrale rimane:

- il disegno e la struttura complessiva del sistema;
- la definizione degli standard di competenza e di prestazione degli alunni per ogni livello e grado di scuola;
- la consulenza e il monitoraggio dell'autonomia delle scuole;
- il servizio nazionale di valutazione;
- l'erogazione dei finanziamenti necessari al funzionamento del sistema;
- la competenza totale nel reclutamento del personale.

Alle Regioni risultano delegate le seguenti funzioni amministrative:

- programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;
- programmazione, su base regionale, nei limiti di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica;
- suddivisione del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa;
- determinazione del calendario scolastico;
- contributi alle scuole non statali;
- iniziative e attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite.

Alle Province (per quanto riguarda l'istruzione secondaria superiore) e ai Comuni (per i gradi di scuola inferiori), sono state attribuite le seguenti funzioni:

- istituzione, aggregazione, fusione e soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione;
- redazione dei piani di organizzazione della rete di istituzioni scolastiche;
- servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazioni di svantaggio;
- piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche;
- sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti;
- costituzione, controllo e vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, degli organi collegiali scolastici a livello territoriale.

Lo spostamento dell'asse dell'organizzazione amministrativa al territorio regionale privilegia la flessibilità degli interventi e consente allo Stato e alle Regioni un dialogo e un'interazione continua e alle politiche scolastiche di articolarsi flessibilmente nei contesti locali.<sup>10</sup>

Nello specifico, l'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche si attua attraverso «la progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione miranti allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e

<sup>8</sup> Decreto-Legge 9 gennaio 2020, n. 1, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/01/09/20G00004/sg>>.

<sup>9</sup> Articoli 135-139 del Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112, emesso in base alla delega contenuta nella legge 15 marzo 1997, n. 59.

<sup>10</sup> Questo processo di innovazione porta anche al superamento del ruolo dei Provveditorati agli Studi che per decenni hanno costituito l'asse portante dell'organizzazione scolastica periferica. Nella struttura verticistica e accentrata del tempo la loro funzione era essenzialmente quella di gestire tutte le operazioni amministrative relative al personale scolastico (graduatorie, nomine, status economico, trasferimenti, etc.) e di garantire il rispetto delle regole che disciplinavano la sua attività da parte delle scuole.

alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo» (art.1, c.2 del DPR 275/1999) e coinvolge il sistema scuola nella sua interezza, cioè sotto il profilo amministrativo, organizzativo, didattico e della ricerca.

Dal punto di vista amministrativo, il processo dell'autonomia prevede il dimensionamento ottimale delle scuole; l'attribuzione della personalità giuridica riconosciuta alla scuola, cioè del suo essere soggetto di diritto, distinto dalle persone fisiche che concorrono a formarlo e con la facoltà di compiere atti giuridici in nome proprio; e infine il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto i cui compiti e responsabilità risultano notevolmente potenziati<sup>11</sup> e ai quali vengono affiancati – nella gestione della complessa unità organizzativa scolastica – i direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA).<sup>12</sup>

L'autonomia organizzativa comprende soprattutto l'adattamento del calendario scolastico alle situazioni particolari del territorio, la programmazione dell'orario del curriculum, l'impiego e la distribuzione flessibile dei docenti nelle varie classi, l'introduzione di tecnologie innovative, l'interazione e il dialogo con il contesto territoriale di riferimento.

Dal punto di vista didattico, l'autonomia si esercita nel rispetto delle tre libertà richiamate dalla legge n. 59/1997: la libertà d'insegnamento, la libertà di scelta delle famiglie, il diritto di apprendere degli alunni ed è finalizzata alla realizzazione degli obiettivi nazionali del sistema istruzione.

Per quanto riguarda la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo, alle scuole è affidata la progettazione formativa e la ricerca valutativa, la formazione e l'aggiornamento del personale, l'innovazione metodologica e disciplinare, gli scambi interni e fra scuole di buone pratiche e materiali didattici, l'integrazione delle ICT nei processi formativi, la gestione degli strumenti di feedback come INVALSI<sup>13</sup> e INDIRE.<sup>14</sup>

La più importante conseguenza diretta dell'autonomia scolastica è il Piano dell'Offerta Formativa (POF ex art. 3 del DPR 275/1999), che rappresenta il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale di ogni scuola, in quanto ne esplicita le scelte in materia di progettazione curricolare, extracurricolare, organizzativa e didattica. Il "cuore didattico" del POF è il curriculum d'Istituto, che fonde insieme le indicazioni curriculari nazionali con le decisioni e le scelte delle singole istituzioni scolastiche. In concreto, il curriculum previsto dal POF si compone di tre livelli: 1) una parte *prescrittiva*, determinata a livello nazionale, relativa alle attività e discipline fondamentali, gli obiettivi e gli standard di apprendimento e il monte ore complessivo; 2) una parte *opzionale*, affidata all'autonoma determinazione delle scuole, che integra il curriculum con l'offerta di attività diverse lasciate alla libera scelta degli studenti e

<sup>11</sup> Il nuovo Dirigente scolastico deve assicurare la gestione unitaria della scuola di cui ha la rappresentanza legale; è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio scolastico; ha autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane nel rispetto delle competenze degli organi collegiali; organizza l'attività didattica secondo criteri di efficienza e di efficacia; è titolare delle relazioni sindacali; promuove interventi per assicurare la qualità dei processi pedagogici e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio.

<sup>12</sup> Il DSGA ha autonomia operativa e responsabilità diretta nella definizione ed esecuzione degli atti amministrativo-contabili, di ragioneria ed economato anche con rilevanza esterna, coadiuva il dirigente scolastico nelle funzioni organizzative e amministrative e coordina il personale ATA posto alle sue dirette dipendenze.

<sup>13</sup> L'acronimo INVALSI sta per *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, e riguarda una modalità introdotta nella scuola italiana dal 2007, per valutare il grado di preparazione degli alunni della scuola elementare e le modalità di insegnamento degli insegnanti. Cf. <<https://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamo>>(22.10.21).

<sup>14</sup> L'*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Innovativa* (INDIRE) «insieme all'Invalsi e al corpo ispettivo del Ministero dell'Istruzione, [...] è parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione. In questo ambito, l'Istituto sviluppa azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico». Cf. <<https://www.indire.it/home/chi-siamo/>>(22.10.21).

una parte *facoltativa*, che comprende attività e discipline anche extrascolastiche, programmate e realizzate con soggetti esterni alla scuola.

Il Piano dell'Offerta Formativa, elaborato dal Collegio dei docenti e adottato dal Consiglio d'Istituto deve essere pubblico e condiviso con le famiglie e con gli studenti perché tutti devono concorrere alla sua realizzazione e al suo continuo miglioramento.

La legge 107 del 2015, introdotta al fine di implementare l'autonomia scolastica e di promuovere un'offerta formativa più inclusiva e personalizzata, all'art. 1 comma 14, apporta modifiche sostanziali al POF con l'introduzione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Il PTOF rafforza la leadership educativa del dirigente scolastico, in quanto il Collegio dei docenti lo elabora sulla base degli indirizzi da lui forniti per le attività e le scelte didattiche e amministrative della scuola. Inoltre, il PTOF viene *approvato* dal Consiglio d'Istituto e non *adottato*, come avveniva per il POF.

Il percorso di riforma istituzionale e giuridica appena tracciato, che ha interessato la scuola in quanto inserita nel più ampio panorama delle Pubbliche Amministrazioni, persegue obiettivi importanti ma non facilmente raggiungibili nel breve periodo perché presuppongono il mutamento radicale «della cultura dell'amministrazione nell'interesse della collettività, il potenziamento tecnologico dei mezzi, lo snellimento e la semplificazione delle procedure, la formazione di una leva di dirigenti più orientati a una logica di tipo manageriale».<sup>15</sup>

Per questo motivo la sola definizione di un nuovo quadro normativo non è sufficiente a indurre i mutamenti necessari nella cultura organizzativa scolastica e nei comportamenti professionali dei suoi operatori. Il passaggio del sistema scolastico dalla precedente struttura rigida e verticistica a una modulazione flessibile e decentrata richiede una profonda riflessione sui possibili modelli organizzativi associabili alla scuola.

## 2. Configurazioni e modelli organizzativi scolastici

Quando parliamo di organizzazione pensiamo subito a una realtà complessa, formata da elementi interdipendenti che agiscono razionalmente per raggiungere un fine comune. Nell'accezione specifica riferita alla biologia il termine sta a indicare l'«insieme di processi attraverso cui organi, apparati e strutture si formano, si sviluppano, si differenziano e si coordinano così da costituire un organismo vivente» oppure «il modo in cui un essere vivente (animale o pianta) è organizzato, la sua particolare struttura anatomica e funzionale».<sup>16</sup>

Romei definisce l'organizzazione un costrutto artificiale finalizzato a governare i processi interni ed esterni di interazione.<sup>17</sup>

Essa è al tempo stesso “trama”, “artificio” e “scommessa”: “trama” in quanto studia e rappresenta la realtà nella selezione di variabili dotate di senso; “artificio” perché rappresenta la risposta alla gestione sociale della propria *mission* con l'adozione di una architettura logistica e schemi operativi che orientano l'azione del controllo/regolazione dei processi; “scommessa” in quanto scelta della particolare combinazione di risorse (umane, finanziarie, strumentali, temporali, etc.) che consente di perseguire un determinato risultato nell'ambito di una *vision* comune.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> A. COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, FrancoAngeli, Milano 2014, 92.

<sup>16</sup> TRECCANI, “organizzazione”, <<https://www.treccani.it/vocabolario/organizzazione/>>(24.10.21).

<sup>17</sup> Cf. P. ROMEI, *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, CEDAM, Padova 2000.

<sup>18</sup> E. ROCA, *Organizzazione scolastica e apprendimento organizzativo*, 2021, <<https://www.edscuola.eu/wordpress/p=149497>>(03.11.21).



Nella storia del pensiero organizzativo si sono susseguite molteplici definizioni e concezioni dell'organizzazione, a partire dal concetto di organizzazione come "macchina", che mette l'accento sulla dimensione dell'efficienza e della razionalità interna dell'organizzazione ed è ben rappresentata dal modello burocratico proposto da Max Weber, fino ad arrivare a una pluralità di teorie esplicative dei molteplici modelli organizzativi presenti nelle diverse tipologie di organizzazione operanti nel contesto sociale attuale.

In particolare, negli ultimi anni le scienze sociali tendono ad avvicinare sempre più il concetto di organizzazione a quello, mutuato dalla biologia, di "organismo animato", cioè capace di attivare processi di interazione e di adattamento ai continui mutamenti dell'ambiente in cui è inserito. Ciò significa che l'organizzazione, in quanto sistema aperto e in continuo scambio con l'ambiente non può «riproporre sempre e comunque, in contesti diversi, gli stessi comportamenti e il medesimo modello organizzativo, poiché esso non può essere predefinito, ma è determinato da una serie considerevole di variabili (ambientali, tecnologiche, relazionali, culturali, valoriali, etc.) da prendere in considerazione di volta in volta, per raggiungere quel determinato risultato».<sup>19</sup>

Considerare la scuola come un'organizzazione significa prendere in considerazione i modelli organizzativi che l'hanno caratterizzata in passato (e che in realtà ancora permangono in molte situazioni concrete) e quelli a cui si può ispirare per raggiungere in maniera più efficace le finalità istituzionali ed educative che le sono proprie.

### **2.1. Il modello burocratico e della burocrazia professionale**

Come per tutte le strutture della Pubblica Amministrazione, il modello di riferimento classico che ha guidato per decenni l'assetto e il funzionamento di ogni istituto scolastico è quello di tipo burocratico, notoriamente improntato a criteri di formalità, impersonalità, gerarchia e prescrittività dei processi di divisione del lavoro e di attuazione delle procedure operative. Il motivo del successo di questo modello tra i servizi pubblici si fonda sul valore dell'imparzialità e uniformità dei trattamenti e sulla convinzione che la distribuzione razionale del lavoro sulla base delle competenze specialistiche e il rapporto interno di tipo gerarchico, nonché l'applicazione formale delle norme, siano garanzia di buon funzionamento dell'organizzazione.

In realtà, nonostante per decenni le politiche scolastiche si siano ispirate a questo schema classico dell'organizzazione, il modello razionale estremo non è mai stato applicato *tout court* alla scuola per diversi motivi. In primo luogo perché la tipologia di utenza non è paragonabile agli utenti degli altri uffici pubblici e il tipo particolare di servizio erogato richiede non solo rapporti personalizzati e individualizzati ma implica anche una componente relazionale e affettiva che ogni insegnante è chiamato a gestire anche al di fuori delle norme stabilite; in secondo luogo perché l'autorità gerarchica non può essere esercitata in maniera forte sulle attività funzionali che, nella loro gestione e applicazione restano nella discrezionalità degli insegnanti.

Il modello burocratico puro si dimostra quindi inadeguato a guidare in maniera corretta l'organizzazione scolastica a motivo degli ampi e significativi spazi di discrezionalità non regolamentata e difficilmente regolamentabile riconosciuti agli insegnanti per l'esercizio delle loro funzioni e attività, in quanto specialisti, cioè professionisti in possesso esclusivo delle competenze relative alla propria materia che, di conseguenza, limitano la possibilità di intervento da parte dell'autorità burocratica.

<sup>19</sup> COCOZZA, *Organizzazioni*, 19.

Per superare queste “anomalie” dello schema burocratico classico, Mintzberg propone il modello delle “burocrazie professionali”,<sup>20</sup> in cui il “nucleo operativo” è rappresentato da professionisti con elevata specializzazione a cui viene attribuito un ampio grado di autocontrollo. In questo modello la fonte dell’autorità non è nella gerarchia ma nella competenza e la formazione ricopre un ruolo fondamentale, diventando una necessità strategica per apprendere procedure molto specializzate sulla base di programmi stabili di formazione in grado di garantire la standardizzazione delle capacità.

L’ampia autonomia consentita ai docenti in questo tipo di organizzazione, oltre a svincolarli dalla necessità di coordinarsi con i colleghi, di fatto limita la possibilità di intervenire per correggere alcuni problemi fondamentali, quali: 1) il *coordinamento tra professionisti*, derivante dalla tendenza degli insegnanti a considerare la propria professionalità come indiscutibile e dalla mancata piena integrazione di quei docenti che non nutrono un forte senso di appartenenza all’organizzazione; 2) la *gestione della discrezionalità nell’erogazione del servizio*, legata al fatto che, in caso di incompetenza e scarsa coscienza del docente, lo spazio di discrezionalità a lui concesso non consente di intervenire; e 3) il *problema dell’innovazione*, collegato a tutte le burocrazie meccaniche, di per sé rigide e poco inclini al cambiamento e all’introduzione di nuove pratiche.

Questa debolezza del modello è riconosciuta dallo stesso Mintzerg quando afferma: La riluttanza dei professionisti a lavorare in modo cooperativo si trasforma in problema di innovazione [...], la burocrazia professionale è un’organizzazione rigida, molto adatta a realizzare i suoi output standard ma poco adatta a produrne di nuovi [...]. Ciò significa che nella burocrazia professionale i problemi nuovi sono costretti nelle classificazioni o categorie vecchie [...]. Finché l’ambiente rimane stabile, la burocrazia professionale non dà luogo a problemi [...], un ambiente dinamico obbliga però al cambiamento e ciò richiede un’altra configurazione.<sup>21</sup>

## 2.2. Il paradigma organizzativo dei “legami deboli”

Un modello organizzativo che cerca di conciliare la dimensione burocratica con quella professionale in ambito scolastico è costituito dal *sistema a legami deboli*, proposto da Karl Weick, un esponente di spicco del costruttivismo in ambito organizzativo. Egli, partendo da una prospettiva che sintetizza elementi cognitivisti, fenomenologici e interazionisti, definisce l’attività di “organizzare” come «una grammatica convalidata consensualmente per la riduzione dell’ambiguità attraverso comportamenti interdipendenti dotati di senso».<sup>22</sup>

In altre parole, per Weick sono fondamentali quei processi – che lui definisce di *sense-making* – messi in atto da un individuo o da un’organizzazione, capaci di conferire senso ai propri flussi di esperienza, inoltre egli ritiene che i processi di *sense-making* coincidano con i processi di *organizing*<sup>23</sup> e riguardino sia le singole persone nella loro vita quotidiana che le organizzazioni (a loro volta costituite da persone).

Tra i due livelli non esistono differenze di qualità, ma solo intensità di procedure, come afferma Bonazzi:

Non c’è iato, non c’è salto di qualità tra i processi con cui una persona organizza la sua impresa – attribuendo compiti ai collaboratori, negoziando i rapporti con gli alleati e i competitori esterni e così via – e i processi con cui quella stessa persona conferisce senso alla realtà, o più

<sup>20</sup> Cf. H. MINTZBERG, *La progettazione delle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1985, 291-324.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 318-320.

<sup>22</sup> K. WEICK, *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, Isedi, Torino 1993, 14.

<sup>23</sup> Lo stesso uso dei termini *sense-making* e *organizing*, cioè l’utilizzo di verbi al posto di sostantivi, sta a indicare il senso di dinamicità e l’attenzione al processo piuttosto che al risultato. Inoltre, il fatto che Weick usi il termine *sense-making* anziché *sensegiving* accentua l’attenzione sulla soggettività umana: *sense-making* (alla lettera: fare, creare, produrre senso) ha infatti una connotazione ontologica più forte che *sensegiving* (conferire senso).

esattamente ai flussi di esperienza in cui si trova immerso e in cui si fa strada. Creare senso e organizzare non sono uno la metafora dell'altro: sono esattamente la stessa cosa, e ciò vale per il manager più potente della terra così come per l'ultimo uomo della strada.<sup>24</sup>

Weick, quindi, percepisce l'organizzazione come una realtà satura di soggettività. Sono gli uomini, che di questa soggettività sono pieni, a creare con la loro azione e le loro espressioni individuali e gruppali, gli ambienti organizzativi che ruotano attorno a loro. Quando operano in una organizzazione gli individui non si limitano a "percepire" un ambiente, essi in realtà «costruiscono, risistemano, individuano e demoliscono molti aspetti oggettivi dell'ambiente che li circonda, [...] inseriscono tracce di ordine e letteralmente creano le loro limitazioni».<sup>25</sup>

Secondo Weick, la realtà acquista senso solo attraverso i nostri processi cognitivi, cioè prende il senso che noi le conferiamo; ciò non significa che la realtà non esista, ma piuttosto che è ambigua e che ognuno le conferisce il "suo" senso. Nel momento in cui, tramite i processi cognitivi, l'individuo o l'organizzazione attribuiscono senso a determinati aspetti della realtà, essi li attivano. Weick parla infatti di *enactmen* (attivazione) e di *enacted environment* (ambiente attivato). Attraverso l'attivazione l'individuo costruisce la realtà e, a sua volta, l'ambiente attivato retroagisce sull'individuo attivante, influenzandolo e vincolandone le azioni.

Una tale impostazione teorica mette in luce tutto l'aspetto dinamico e processuale della costruzione organizzativa ed esalta il ruolo dell'attore sociale al quale vengono riconosciuti il diritto e la libertà di agire e prendere decisioni senza necessariamente essere vincolato a schemi di razionalità, a obiettivi da raggiungere, a utilità immediate o a imposizioni gerarchiche.

In estrema sintesi, per Weick l'atto cognitivo originario con cui un individuo attribuisce senso e significato ai flussi di esperienza in cui è immerso acquista una valenza ontologica in quanto dà forma d'essere a quello stesso ambiente. Grazie a quell'atto originario, l'individuo "attiva un ambiente" che poi si impone a lui stesso. Nessuno può operare in un ambiente se prima non l'ha attivato. Quindi, «conferire senso a un flusso di esperienza equivale ad attivare un ambiente, che a sua volta equivale a organizzare».<sup>26</sup> E lo stesso ambiente assume un valore ambivalente in quanto è sia il risultato dei processi di attivazione quanto l'insieme dei vincoli che il soggetto percepisce esterni a lui e che condizionano e limitano la sua attività.

Tale processo è identico sia per gli individui che per le organizzazioni; anche queste infatti costruiscono i loro ambienti di riferimento e sono proattive piuttosto che reattive. Le organizzazioni, pertanto, si adattano all'ambiente solo dopo averlo attivato e la qualità del loro processo di adattamento dipende dal modello di ambiente che si sono date e dalle caratteristiche rilevanti che gli hanno attribuito.<sup>27</sup>

Un problema che può emergere, in queste organizzazioni formate da individui e sistemi diversi, ognuno dei quali attribuisce un senso differente alla realtà, riguarda la possibilità di "stare insieme" e adattarsi gli uni agli altri. Weick risponde a queste legittime perplessità introducendo il concetto di *loose coupling* (connessioni lasche o legami deboli). Cioè di connessioni che permettono di tenere insieme i diversi sistemi o sottosistemi esistenti in un'organizzazione, garantendo un coordinamento minimo di significati.

Tra le organizzazioni a *loose coupling* Weick inserisce a pieno titolo quella scolastica, considerata un sistema «in cui gli eventi legati reagiscono l'uno all'altro, ma, al tempo stesso,

<sup>24</sup> G. BONAZZI, *Dire fare pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 1999, 145.

<sup>25</sup> *Ibidem*, 231.

<sup>26</sup> *Ibidem*, 151.

<sup>27</sup> Cf. T. DONI, *La costruzione dinamica dell'organizzazione: il ruolo dell'attore sociale. Apporto critico agli studi sociologici sullo sviluppo organizzativo*, Estratto di tesi di dottorato, Roma 2001, 25-26.

mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separazione, fisica o logica dagli altri».<sup>28</sup>

Egli introduce la riflessione sulla scuola con un'efficace metafora:

Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare: le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere: possono dire: "ho fatto goal" per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso» (March da una conversazione). Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche. Il fascino di questa descrizione sta nel fatto che essa coglie all'interno delle organizzazioni didattiche un nucleo di realtà diverse da quelle che possono essere evidenziate nelle stesse organizzazioni dalle posizioni classiche della teoria burocratica.<sup>29</sup>

Se l'efficacia delle organizzazioni produttive dipende dalla stretta interdipendenza di ruoli, programmi operativi e tecnologia, le istituzioni scolastiche di fatto sembrano ottenere risultati anche quando non tutte le sue parti partecipano efficacemente al processo di insegnamento/apprendimento. Ciò significa che le diverse dimensioni organizzative di un'organizzazione scolastica spesso sono poco legate, nel senso che le connessioni fra due entità sono deboli, infrequenti e non programmate.

Ad esempio nel rapporto tra dirigente e insegnante, insegnante e genitore, studente e insegnante, insegnante e insegnante, e così via, gli elementi «sono in qualche modo legati fra loro, ma ognuno mantiene una certa identità e indipendenza, e [...] il legame che li unisce può essere saltuario, circoscritto, poco importante, con scarsi effetti reciproci e/o lento nel metterli in relazione».<sup>30</sup>

Tutto ciò dà origine a una *struttura morbida* che, proprio grazie alla debolezza di questi legami si mantiene nel tempo, si sviluppa nei diversi settori in modo quasi-autonomo e di fatto impone un rudimentale ordine al suo interno. Afferma Weick:

Incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione a organizzazione, che dipendono fortemente dalla storia stessa dell'organizzazione.<sup>31</sup>

In sintesi, nell'analisi di Weick le connessioni deboli:

- consentono a un'organizzazione di perdurare nel tempo anche quando alcuni sottosistemi mantengono le tradizionali modalità di lavoro mentre altri sperimentano innovazioni;
- permettono ai sottosistemi di sviluppare una diversa e autonoma percezione dell'ambiente;
- facilitano l'adattamento dell'organizzazione a situazioni locali specifiche in modo rapido, efficace e poco costoso, garantendo altresì una maggiore adattabilità ai cambiamenti ambientali;
- al sopravvenire di un problema in un sottosistema permettono di isolarlo e di evitare che questo si diffonda in altre parti dell'organizzazione;
- favoriscono la responsabilizzazione degli attori facilitandone l'autodeterminazione e l'autonomia;

<sup>28</sup> K. WEICK, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. ZAN (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988, 355-379, 356.

<sup>29</sup> *Ibidem*, 355.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> S. ZAN, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, 15-74, 62.

- riducono i conflitti tra i diversi sotto-sistemi e ne favoriscono il coordinamento;
- promuovono un tipo di leadership orientata al consenso piuttosto che al comando.<sup>32</sup>

### 2.3. La scuola come “organizzazione che apprende”

Meritano un’ultima riflessione quei modelli che sottolineano l’importanza dell’apprendimento organizzativo e ai quali maggiormente può ispirarsi la scuola in quanto particolarmente esposta al problema del confronto costante con i processi di innovazione.

È importante premettere che l’apprendimento delle organizzazioni non è la mera somma dei singoli apprendimenti individuali, ma il risultato cumulativo dei processi di interazione dei soggetti impegnati nella realizzazione degli obiettivi comuni.

Argyris e Schon hanno elaborato una teoria secondo cui l’apprendimento di un’organizzazione si realizza attraverso individui le cui azioni vengono basate su un insieme di modelli condivisi. Se un’organizzazione è capace di porre e risolvere problemi e di ridisegnare politiche, strutture e tecniche, ciò significa che i suoi membri sono effettivamente impegnati in una ricerca condivisa. Il cambiamento organizzativo, la continua “ridefinizione” di un’organizzazione, sono quindi gli indicatori più chiari della sua disponibilità all’apprendimento e quindi della partecipazione dei membri quali *agenti organizzativi*.<sup>33</sup>

Tutta la dimostrazione di Argyris e Schon si basa sulla teoria dell’azione, secondo la quale «le organizzazioni, come gli individui, agiscono sulla base di mappe cognitive che, non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel tempo grazie ai processi di apprendimento».<sup>34</sup>

L’organizzazione quindi può essere interpretata come una «conoscenza in azione»<sup>35</sup> attuata da comunità di pratiche, in cui i soggetti attivi dell’apprendimento sono gli individui, e tale apprendimento diventa “organizzativo” nel momento in cui viene messo in pratica, cioè «trasferito in modalità operative, trasformato in cultura per poter essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali».<sup>36</sup>

Ora, come affermano Argyris e Schon, in tutte le organizzazioni guidate dalle teorie dell’azione convivono due aspetti non sempre univoci, ma anzi spesso in contrasto tra loro: le *teorie dichiarate* o *professate*, che spiegano formalmente e giustificano un determinato modello d’azione, e le *teorie-in-uso*, implicite nell’attuazione del modello, non dichiarate, ma effettivamente messe in pratica da e tra i membri dell’organizzazione.

Nella fattispecie dell’istituzione scolastica, ad esempio, può succedere:

Accanto a una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell’individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesista una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all’improvvisazione o al caso, quanto all’accettazione acritica di pratiche abitudinarie, *setting* precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è “latente” [...] nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente.<sup>37</sup>

<sup>32</sup> Cf. *Ibidem*, 362-365.

<sup>33</sup> Cf. C. ARGYRIS – D.A. SCHON, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati; Milano 1998, 21.

<sup>34</sup> E. MIGNOSI, *L’esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*, in «Studi sulla formazione» 1 (2012) 53-67, 61.

<sup>35</sup> S. GHERARDI – D. NICOLINI, *Il pensiero pratico: una etnografia dell’apprendimento*, in «Rassegna Italiana di Sociologia» 2 (2001) 231-256, 253.

<sup>36</sup> MIGNOSI, *L’esperienza formativa*, 61.

<sup>37</sup> A. BONDIOLI, *Uno strumento per l’analisi della giornata alla scuola materna*, in *Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell’Università di Pavia* (a cura di), *La giornata educativa nella scuola dell’infanzia*, Junior, Bergamo 1993, 1-16, 2.



Perché si attui un vero apprendimento organizzativo è quindi necessario che tutti i membri dell'organizzazione prendano coscienza delle *teorie in uso* e di come queste influenzano sui loro comportamenti concreti.

Ogni organizzazione presenta una *memoria organizzativa*, che si esprime in una cultura e racchiude tutto ciò che l'organizzazione stessa ha imparato attraverso il proprio modo di risolvere i problemi. Questa memoria, nella sua componente attiva, è costituita dai modelli mentali individuali e condivisi. Tali modelli, che siano espliciti o impliciti, taciti o riconosciuti, hanno sempre la capacità di influenzare il modo in cui un individuo e un'organizzazione vedono il mondo e agiscono. L'apprendimento organizzativo si basa sul fatto che gli individui migliorino i loro modelli mentali. Rendere questi modelli espliciti è cruciale per sviluppare nuovi modelli mentali condivisi. L'importanza dei modelli mentali è data dal fatto che questi sono il luogo dove si trova la gran parte della conoscenza organizzativa.

Anche nelle organizzazioni più burocratiche, nonostante la preponderanza di pratiche rigide e protocolli predefiniti, gran parte di ciò che le riguarda non è né detto né scritto perché è incorporato più nelle persone che nei sistemi. Il capitale intangibile e spesso invisibile di un'organizzazione risiede nei modelli mentali individuali che collettivamente contribuiscono a formare i modelli mentali condivisi. Senza questi modelli mentali, che includono tutte le sottili interconnessioni che si sono sviluppate tra i vari membri, un'organizzazione sarà incapace tanto di apprendere quanto di agire.

Il vero apprendimento organizzativo si realizza quindi quando i membri di un'organizzazione si impegnano a rivedere i loro modelli mentali, cioè il loro modo di vedere il mondo e a introdurre nuove *routines* operative in un processo di cambiamento culturale e strutturale.

È in tale prospettiva che si colloca la proposta di Argyris e Schon di tre tipologie di apprendimento organizzativo: l'apprendimento a circuito singolo (*single-loop learning*), l'apprendimento a doppio circuito (*double-loop learning*) e il deuteroapprendimento (*deutero-learning*).<sup>38</sup>

Il primo tipo, rivolto soprattutto all'efficacia, è «l'apprendimento strumentale che modifica le strategie di azione o gli assunti ad esse sottostanti in modi che lasciano immutati i valori di una teoria dell'azione». <sup>39</sup> Ciò significa che il processo di indagine è finalizzato a correggere gli errori occorsi nel sistema, senza cambiare gli scopi e gli obiettivi e mantenendo le prestazioni entro la gamma specificata delle norme esistenti.

L'apprendimento *double-loop* è invece quello «che dà luogo a un mutamento, oltre che delle strategie e degli assunti, anche dei valori della teoria in uso»<sup>40</sup> e si verifica quando la correzione dell'errore richiede che l'indagine modifichi i valori e le norme organizzative. Questo tipo di apprendimento si verifica quando i modelli mentali individuali vengono incorporati nell'organizzazione attraverso modelli mentali condivisi e implica il far affiorare e lo sfidare le norme e le assunzioni profondamente radicate di un'organizzazione che precedentemente erano inaccessibili, o perché sconosciute o perché non potevano essere messe in discussione.

Solo quando l'apprendimento *double-loop* porta i membri di un'organizzazione a scoprire e modificare il sistema di apprendimento – che racchiude sia le *strutture per l'indagine organizzativa* (canali di comunicazione, sistemi informativi, spazi fisici, metodi di incentivazione), sia il *mondo comportamentale* dell'organizzazione – si può parlare di *deutero-apprendimento*.<sup>41</sup> Ciò significa che un vero apprendimento è possibile soltanto quando l'organizza-

<sup>38</sup> Cf. ARGYRIS-SCHON, *Apprendimento*, 35-45.

<sup>39</sup> *Ibidem*, 35.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Cf. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, 195-196.

zione “apprende ad apprendere”, impara cioè a passare da sistemi di apprendimento organizzativo legati a modelli mentali individuali refrattari al cambiamento, a modelli aperti e progressivi.<sup>42</sup>

### Per concludere

La complessità del sistema scolastico esige il coordinamento e la gestione di elementi diversi: dagli impegni decisionali e operativi degli organismi collegiali alla strutturazione delle attività di ricerca; dalla pianificazione dell’innovazione didattica all’uso degli spazi; dalla stesura del calendario scolastico ai rapporti con le famiglie e alla costruzione di un clima lavorativo favorevole. Se a tutto questo si aggiunge la mutevolezza dei contesti sociali locali e, in questi ultimi due anni, la sfida dell’evento pandemico del Covid-19, si coglie tutta la difficoltà, per la scuola, di adottare un modello organizzativo prestabilito, mentre emerge con chiarezza la necessità che ogni membro – e in modo particolare il dirigente scolastico – sviluppi capacità organizzative e comunicative in grado di promuovere creatività e flessibilità, attraverso l’ascolto reciproco e la condivisione di idee e soluzioni. Come affermano Malizia e Tonini, attualmente «nessun modello è in grado di soddisfare tutte le esigenze di una domanda educativa complessa, come l’attuale, per cui prevale [...] il favore per una molteplicità di formule e strategie».<sup>43</sup>

In particolare, l’emergenza suscitata dalla pandemia ha richiesto da parte del corpo docente, degli studenti e delle famiglie una capacità di adattamento e adeguamento delle risorse inimmaginabile. La chiusura delle scuole e la conseguente attivazione della didattica a distanza ha messo a nudo tutte le fragilità di un’istituzione scolastica che si è trovata a dover sperimentare obbligatoriamente un modello di apprendimento diverso da quello scolastico tradizionale nonostante, a livello teorico, la svolta tecnologica della scuola fosse stata preannunciata da tempo.

Non sappiamo ancora quale sarà la scuola del futuro: esperti, docenti e mondo politico hanno avviato un importante confronto su questo argomento e probabilmente siamo alla vigilia di un ulteriore profondo cambiamento dell’organizzazione scolastica, un cambiamento che questa volta potrebbe incidere più fortemente sugli stili educativi e sulle modalità di insegnamento e di apprendimento.

Forse mai come in questo momento le *teorie in uso* nella scuola sono messe in discussione e si sente la necessità di attivare un autentico processo di apprendimento organizzativo che coinvolga non solo gli operatori scolastici, ma anche e soprattutto le famiglie degli alunni e il mondo politico, perché le scelte e le decisioni non arrivino convulse in risposta a un’emergenza, ma sappiano colmare le disuguaglianze e creare preventivamente le condizioni affinché la scuola risponda pienamente alla sua funzione di formare persone capaci di dare risposte ai problemi del nostro tempo.

<sup>42</sup> Cf. ARGYRIS-SCHON, *Apprendimento*, 45.

<sup>43</sup> Cf. G. MALIZIA – M. TONINI, *L’organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Una introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020, formato e-book, pos. 423.

## The Organisational-Institutional Dynamics of Schools

### ► ABSTRACT

Schools are undoubtedly one of the most important institutions in any social system because of their socializing and educational function and because they transmit the cultural heritage to the younger generations. At the same time, as a complex reality in continuous dialogue with the territory and with history, schools are called upon to provide themselves with an organizational structure that guarantees flexibility and adaptation to different local situations. The process of autonomy that has affected the Italian school system since the last decade of the last century has required greater attention to the organizational dimension of the school, with the overcoming of the bureaucratic, rigid and centralized model, in favor of more flexible models, networked and based on a continuous learning process shared by all members of the organization. Among the most important challenges faced by the school in recent years, undoubtedly that of the Covid-19 pandemic crisis has proved crucial for a profound renewal both from the point of view of technological resources and skills and for the educational and didactic styles of the entire educational system.

### ► KEY WORDS

Autonomy; Bureaucratic Model; Institution; Organisation; Organisational learning; School; Weak bonds.

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

## Progettazione: didattica e nuove tecnologie digitali

Dariusz Grządziel\*

### ► SOMMARIO

*La Pandemia causata dal Covid 19 ha costretto le persone e le istituzioni ad adottare velocemente nuovi modi di comunicare e di lavorare. Un ruolo significativo l'hanno svolto le Nuove Tecnologie Digitali (NTD), grazie alle quali è stato possibile garantire la continuità e il funzionamento delle scuole e delle aziende. Ciò che è stato realizzato inizialmente come risposta all'emergenza ha rivelato, però, alcune opportunità da valorizzare anche nell'avvenire. La possibilità di studiare in forma ubiqua, ad es., apre interessanti prospettive didattiche per gli allievi delle scuole dell'obbligo, ma soprattutto per gli studenti universitari e per le persone che già lavorano. Ad ogni modo, le nuove forme didattiche richiedono nuove competenze da parte dei docenti e un'approfondita riflessione sui processi di insegnamento e di apprendimento. In questo contributo affronteremo la questione fondamentale per questi processi, e cioè la progettazione didattica. Grazie alle NTD questa può assumere non solo il ruolo anticipatorio, ma può diventare anche uno spazio in cui si intrecciano i processi di insegnamento e di apprendimento in atto.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Allineamento; Apprendimento; Insegnamento; Progettazione; Tecnologie digitali.*

**\*Dariusz Grządziel:** è Professore straordinario, di Didattica generale nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. Premesse

Il periodo di pandemia ha costretto all'improvviso le scuole e le università a continuare la loro missione educativa con delle forme didattiche a cui non erano preparate. Tutti i docenti, ma soprattutto gli studenti, si sono accorti che insegnare e studiare a distanza non è un semplice "trasferire" in un ambiente digitale ciò che si faceva fino ad ora in aula. Dobbiamo riconoscere che le immaginazioni ingenuie circa la possibilità di realizzare dei presunti miracoli in didattica grazie all'uso delle NTD sono state velocemente vanificate. Ciò ha fatto capire a tutti che è nato un urgente bisogno di ripensare e di riprogettare profondamente le attività didattiche, di imparare a usare i nuovi strumenti, di accedere a risorse diverse e, infine, la cosa più impegnativa, di allineare adeguatamente tra loro tutti questi elementi.<sup>1</sup>

Oltre a questa difficoltà iniziale, gli studi e le ricerche a livello nazionale e internazionale hanno rivelato subito che la Pandemia non solo ha fatto emergere alcuni problemi esistenti nelle scuole già prima, come ad es. le disparità, l'esclusione, le didattiche inadeguate, ma li ha pure aggravati.<sup>2</sup> Ne ha parlato anche Papa Francesco nel suo documento sul Patto Educativo Globale in cui richiama alla solidarietà universale per unire e far convergere gli sforzi delle persone e delle istituzioni nel loro impegno educativo.<sup>3</sup>

I fatti di cui sopra costituiscono tuttora una grande sfida, sia per gli organismi nazionali e internazionali, sia per le istituzioni a livello locale. Per quanto riguarda gli educatori e i docenti, spetta a loro dedicare un impegno personale, soprattutto in termini di una adeguata formazione e di un aggiornamento professionale. Papa Francesco, richiamandosi all'Enciclica *Laudato si'*, n. 215, afferma che con le nuove generazioni bisogna lavorare secondo nuovi modelli. E qui non bastano ricette semplicistiche oppure ottimismo vani. Ci vuole un nuovo modello di sviluppo, un nuovo modello culturale riguardo l'essere umano, la vita, la società, la relazione con la natura.

Anche i docenti sono chiamati in causa per misurarsi con queste sfide. Una risposta impegnativa potrebbe incominciare dal ripensamento delle metodologie e dei contenuti insegnati. Realizzando le innovazioni didattiche potrebbero venire incontro ai nuovi sviluppi sociali e tecnologici. Ciò che si è sperimentato durante la pandemia, pur tra problemi ed errori, ha permesso di intravedere "mondi nuovi". Non c'è bisogno di ribadire che sarebbe una omissione grave non riflettere su queste esperienze e non trarne lezioni per il futuro. Ogni giorno ci convinciamo sempre di più che la scuola, l'università e la società dopo il Covid non saranno più le stesse.

Bisogna sottolineare, però, che tutti siamo toccati non da oggi da uno sviluppo tecnologico esponenziale. Viviamo ormai in un continente digitale, come è stato chiamato da papa

<sup>1</sup> Per un approfondimento del concetto di allineamento didattico si consulti J. BIGGS – C. TANG, *Teaching for quality learning at University* (3rd ed.), Open University Press & McGraw-Hill Education, Maidenhead 2007.

<sup>2</sup> L'UNESCO riferisce che oltre il 91% della popolazione studentesca mondiale - un totale di 1.576.021.818 studenti in 188 paesi - sono stati colpiti nella primavera del 2020 dalla chiusura delle scuole e delle università come parte di una più ampia strategia di *lockdown* in risposta alla pandemia COVID-19, cf. UNESCO, *COVID-19 Educational disruption and response*, 2020, <<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>> (14.12.2020).

<sup>3</sup> Cf. FRANCESCO, *Global Compact on Education. Together to look beyond*, Università Lateranense, Città del Vaticano 15.10.2020, la registrazione dell'intervento in <<https://www.youtube.com/watch?v=RZUiEzZ7Da0>> (29.12.2020).



Benedetto XVI.<sup>4</sup> I media entrano invisibilmente nei vari momenti della giornata e diventano *on-life*.<sup>5</sup> Pier Cesare Rivoltella afferma che la nostra società e la nostra vita sono oggi *mediatizzate*, cioè che i media scompaiono dentro gli oggetti di consumo quotidiani: «I media non sono più qualcosa di distinto, non hanno più una materialità autonoma ma rappresentano, per così dire, la filigrana del sistema sociale», perciò oggi si parla anche dell'*internet of things*.<sup>6</sup>

Non sembra quindi adeguato pensare il presente, tanto meno il futuro, prendendo come criterio solo il passato. Nel momento attuale bisogna essere prospettici, generativi. Valorizzando le esperienze degli ultimi due anni bisogna elaborare modelli didattici integrati e unitari, senza una dicotomia che contrappone presenza fisica in aula con presenza a distanza *online*. Bisogna attivare metodologie che valorizzano il potenziale e le opportunità delle aule aumentate, dell'accesso alle risorse in forma cartacea e digitale, dell'interazione tra studenti e docenti in forma sincrona e in forma asincrona. Con ciò si apre è opportunità di affrontare validamente la questione della cittadinanza digitale, e cioè della vita nella società in cui le attività quotidiane, sia quelle private sia quelle pubbliche e lavorative, si basano sempre più sui sistemi telematico-digitali.

Per riflettere sulle problematiche segnalate e disegnare alcuni principi di natura didattica, intendiamo riferirci agli studi di due autori che sembrano molto adatti a questo fine. Come primo autore valorizzeremo la proposta di Diana Laurillard in cui l'insegnante viene considerato come progettista (*designer*) delle nuove strutture e dei processi didattici innovativi. Su questa scia, poi, utilizzeremo il contributo di John Biggs sull'allineamento costruttivo e accenneremo brevemente a cosa significhi progettare i processi di insegnamento e di apprendimento con le NTD. Essendo piuttosto complessa la problematica dell'allineamento didattico, l'approfondimento più dettagliato di questo argomento lo lasceremo per un altro momento.

## 2. Progettazione realizzata con gli studenti

Un'interessante proposta su come valorizzare le NTD nella progettazione didattica è stata elaborata da D. Laurillard.<sup>7</sup> La studiosa nella sua opera si discosta dai modelli didattici secondo cui il ruolo dell'istruzione è quello di trasmettere la conoscenza a un destinatario passivo. Propone invece di strutturare ambienti fisici e spazi digitali in modo che gli studenti possano lavorare attivamente valorizzando le conoscenze e le abilità e mirando al raggiungimento degli obiettivi prefissati dai curricoli. Questa prospettiva vede l'insegnante impegnato nel progettare i processi didattici che devono promuovere maggiormente l'apprendimento attivo degli studenti. Diventa indispensabile chiarire il significato di due concetti principali: *learning design* (progettazione dell'apprendimento) e *instructional design* (progettazione dell'insegnamento).

Progettare l'apprendimento (*learning design*) significa «creare l'ambiente e le condizioni in cui gli studenti si trovano motivati e abilitati ad apprendere». <sup>8</sup> A questo fine, le tecnologie digitali non sono considerate soltanto come strumenti e fonti per l'apprendimento; a causa della loro capacità di creare ambienti per l'apprendimento, possono essere valorizzate anche come strumenti di progettazione per l'apprendimento. Da una parte permettono agli

<sup>4</sup> Cf. BENEDETTO XVI, *Messaggio per la 43a Giornata Mondiale delle Comunicazioni*, 2009, <[https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/communications/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20090124\\_43\\_rd-world-communications-day.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20090124_43_rd-world-communications-day.html)> (03.01.2021).

<sup>5</sup> Cf. L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Cortina, Milano 2017.

<sup>6</sup> Cf. P.C. RIVOLTELLA, *Pedagogia, didattica, educazione: fotografia di un Paese*, MIUR, Roma 18.12.2020, la registrazione dell'intervento in <<https://www.youtube.com/watchapp=desktop&v=s0VH-mf7VwU>> (18.12.2020).

<sup>7</sup> Cf. D. LAURILLARD, *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, Routledge, London 2012; per la traduzione italiana si veda: D. LAURILLARD, *Insegnamento come scienza della progettazione. Construire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>8</sup> *Ibidem*, 67.

studenti e agli insegnanti di trovare il materiale necessario per le unità didattiche e, nello stesso tempo, agiscono essi stessi come strumenti di costruzione della conoscenza. Dall'altra parte diventano anche strumenti di progettazione in senso più ampio in quanto offrono ai vari soggetti la possibilità di collaborare nello spazio digitale, a cui tutti possono avere accesso. Si deve ricordare che per la Laurillard è centrale nell'insegnamento non solo il contenuto ma il *design* di questo contenuto. Yves Chevallard esprimerebbe questa idea con il concetto di *trasposizione didattica*, cioè una adeguata trasformazione del sapere scientifico in un sapere insegnabile che tiene conto degli allievi concreti a cui l'insegnante rivolge la sua proposta.<sup>9</sup>

La progettazione dell'insegnamento (*instructional design*) può essere definita come una descrizione e una costruzione dei processi dell'insegnamento che vanno in parallelo con i processi dell'apprendimento. Il principio chiave della progettazione di questo tipo consiste nel prevedere le attività dello studente e le relative attività di supporto da parte dell'insegnante nel contesto concreto di un corso, di una lezione o di qualsiasi evento progettato. Si nota facilmente che il ruolo dell'insegnante non consiste qui solo nel trasmettere le conoscenze; ma richiede la progettazione e l'organizzazione dell'ambiente in cui lo studente diventa protagonista attivo dei suoi processi di sviluppo.

### 3. Risultati in base a una applicazione pratica

Una sperimentazione didattica, che ha provato a implementare nella pratica questo tipo di progettazione, è stata realizzata in Italia dal gruppo di ricerca guidato dai docenti dell'Università degli Studi di Macerata.<sup>10</sup> A un gruppo di scuole è stato proposto un artefatto progettuale in forma di struttura digitale in cui i vari livelli della progettazione (curricolo, modulo, sessione) erano connessi ipertestualmente. L'artefatto progettuale stesso fungeva da organizzatore anticipato e da organizzatore grafico. Tale forma di progettazione è diventato pure uno strumento di lavoro in aula: poteva essere valorizzato o anche aggiornato durante le attività didattiche con gli studenti. Per questi ultimi, questa forma progettuale costituiva un mediatore tra loro e la struttura della sessione; per il docente, invece, costituiva un aggregatore e connettore tra struttura organizzativa del corso e i materiali da usare.

I primi risultati della sperimentazione appaiono abbastanza promettenti: i docenti sembrano sviluppare una maggiore consapevolezza circa i processi didattici e circa le opportunità per una personalizzazione e inclusione. Gli studenti sembrano valorizzare di più le occasioni per lo studio autoregolato e collaborativo.

L'innovazione principale di questa sperimentazione è consistita nel cambio della prospettiva in riferimento agli strumenti tecnologici che spesso sono considerati soltanto come strumenti di apprendimento e di insegnamento o come modalità di accesso alle risorse online. La novità è consistita nel valorizzare maggiormente le loro opportunità, soprattutto le caratteristiche della Web 2.0, anche per i processi di progettazione. La possibilità di interagire e di collaborare tra docenti e studenti nello spazio *online* ha costituito il valore aggiunto rispetto alla collaborazione tra le persone realizzata solo nello spazio fisico dell'aula. In concreto si sono potute utilizzare le tecnologie per la costruzione dell'architettura progettuale che valorizza il potenziale delle tecnologie in termini di "aggregatori" e di "artefatti ponte nei processi".

<sup>9</sup> Cf. Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.

<sup>10</sup> Cf. P.G. ROSSI, *Le tecnologie digitali per la progettazione didattica*, in «ECPS Journal» 10 (2014) 113-133; ID., *Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico*, in P.G. ROSSI – C. GIACONI, *Micro-Progettazione: pratiche a confronto: PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano 2016, 13-38.

Le tecnologie nella funzione di “aggregatori”, sfruttando le caratteristiche del Web 2.0, facilitano l’accesso, la visualizzazione e il lavoro di varie persone sugli stessi artefatti progettuali. Il progetto didattico non risiede solo nella testa di un docente o sulla carta nell’archivio del preside, ma è accessibile a tutti i protagonisti dei processi di insegnamento e di apprendimento, costituendo un riferimento per le attività e per i risultati. Nel confronto con la progettazione realizzata in forma tradizionale, la forma digitale offre una maggiore flessibilità nei passaggi tra macro-progettazione (curricoli) e micro-progettazione (lezioni), nella predisposizione e nell’organizzazione dei vari elementi che fanno parte non solo del progetto stesso, ma anche dei processi di realizzazione, come risorse, strumenti, spazi, ecc.

La funzione Web 2.0 delle tecnologie digitali viene valorizzata da molto tempo nei corsi in forma di *e-learning*. L’utilizzo dei mediatori multimodali e la partecipazione delle persone provenienti da varie parti del mondo richiede una progettazione e la conseguente realizzazione che si caratterizza per la facilità di accesso alla proposta stessa e la facilità di interazione tra le persone. In questo senso vengono valorizzate le piattaforme Edmodo o Moodle, che permettono di integrare sia i contenuti e gli strumenti che le interazioni e la condivisione tra le persone.

L’alto potenziale progettuale delle NTD, definito dagli autori di tale ricerca come “artefatto ponte nei processi”, permette di costruire i collegamenti tra le varie fasi della progettazione e i diversi momenti realizzativi dell’azione didattica. Nella forma tradizionale, la progettazione rimane spesso come strumento in mano al docente e non viene usata esplicitamente in classe durante la lezione.

Sia la proposta della studiosa D. Laurillard, sia la sperimentazione di Macerata dimostrano molti benefici dell’architettura didattica basata sulla ricorsività tra la fase progettuale e la fase realizzativa e sulla dialogicità delle persone coinvolte. Uno dei vantaggi è che si ottiene non solo una rappresentazione dei processi progettuali e realizzativi, ma anche un supporto per le attività che ne fanno parte. Un altro vantaggio è che viene ampliata la comprensione di ciò che sono i mediatori didattici, tradizionalmente intesi come forme di rappresentazione della conoscenza.<sup>11</sup>

Secondo P. G. Rossi un “artefatto progettuale”<sup>12</sup> di questo tipo può essere utilizzato come mediatore durante la lezione per supportare l’attività del docente in azione e per migliorare la motivazione, l’orientamento e la partecipazione degli studenti. L’idea di trattare l’artefatto progettuale come un mediatore didattico è stata anche un riferimento nella suddetta sperimentazione.

Le ipotesi specifiche che hanno guidato i ricercatori sono state le seguenti:

- Le tecnologie forniscono alla progettazione didattica strumenti per costruire strutture pertinenti e flessibili anche grafiche, per meglio delineare lo spazio concettuale dell’agire educativo, impattando sulla consapevolezza progettuale degli insegnanti.
- La struttura ipertestuale garantisce una connessione tra macro e micro progettazione.
- La creazione dell’artefatto digitale ha un impatto sull’allineamento tra docenti e studenti e sull’autonomia degli studenti.
- La struttura ipertestuale e la visualizzazione in classe rendono sostenibile la personalizzazione e l’inclusione.

(...)

<sup>11</sup> Cf. E. DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria di insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013, 169.

<sup>12</sup> ROSSI, *Le tecnologie digitali per la progettazione didattica*, 125.

- I principali programmi finora utilizzati realizzano artefatti di supporto visibili ai soli insegnanti, mentre molti prodotti del web 2.0 esplicitano il prodotto finale, ma non accompagnano i processi di progettazione. Inoltre la complessità della classe pone il problema della personalizzazione e dell'inclusione (Giaconi & Rossi, 2014) che, insieme alla disponibilità di molti materiali anche multimediali digitali, richiedono strumenti a supporto della progettazione, in quanto il solo utilizzo della memoria può risultare poco efficace e dispersivo».<sup>13</sup>

A questo punto dovrebbe risultare più chiara anche la proposta della Laurillard, presentata precedentemente, che vede l'insegnante non come fornitore delle conoscenze, ma come un *designer* delle strutture e dei processi di insegnamento e di apprendimento, che a tal fine valorizza in modo competente il potenziale delle NTD. Pure più chiaro dovrebbe diventare cosa significa considerare l'insegnamento come una scienza progettuale, cioè, *Teaching as a Design Science*.

Aggiungiamo ancora che con la prospettiva presentata cambia anche il modo di considerare la natura della conoscenza e, come abbiamo accennato prima, il modo di considerare gli stessi strumenti tecnologici. Ciò è dovuto al fatto che l'insegnamento come *scienza del design*, che valorizza le NTD, si basa su due teorie: la teoria della mediazione tecnologica e la teoria della cognizione situata. Per la prima gli insegnanti e la tecnologia modellano attivamente ambienti ricchi di tecnologia per l'apprendimento. Questo è considerato come dimensione materiale della relazione insegnante-tecnologia. Per la seconda, la costruzione della conoscenza è incorporata nell'ambiente in cui si trovano l'insegnante e lo studente. L'ambiente, sia fisico che sociale, esercita delle influenze sulla costruzione della conoscenza.

Le due prospettive ci aiutano a comprendere il ruolo degli insegnanti in termini di progettisti attivi dell'apprendimento. La tecnologia permette loro di diventare disegnatori grazie alle loro potenzialità (*affordances*).<sup>14</sup>

Tenendo conto delle caratteristiche ubiqua e multimodali dei processi didattici sostenuti dai nuovi *media*, risulta particolarmente significativo notare che pure la percezione e la memoria umana funzionano in base a queste caratteristiche. Secondo le scoperte delle neuroscienze, la memoria dell'uomo è un composto «delle attività sensoriali e motorie relative all'interazione tra l'organismo e l'oggetto durante un certo periodo di tempo».<sup>15</sup>

Questo rafforza la nozione che il lavoro curricolare risulta essere più di una semplice selezione di contenuti da insegnare e imparare. Comporta la progettazione attenta e intenzionale di vere e proprie attività e di esperienze di apprendimento.

Tuttavia, la relazione tra le NTD e il cambiamento della conoscenza si basa non solo sulle nuove possibilità di rappresentare le conoscenze e la realtà, ma anche sul fatto che i dispositivi tecnologici modellano i modi in cui la società contemporanea vive e si comunica. I nuovi *media* hanno la capacità non solo di registrare e comunicare istantaneamente esperienze del mondo e delle persone senza essere ostacolati da limitazioni di distanza, di tempo e di spazio. Essi offrono anche mezzi per costruire ambienti di realtà digitali in cui si svolge una certa parte della vita delle persone e della società. Questo è un motivo in più per cui le istituzioni educative dovrebbero includere nella loro missione le finalità che riguardano una adeguata preparazione per la vita sociale e lavorativa nel mondo di oggi e di domani.

A tal fine sembrano molto validi alcuni suggerimenti, definiti alcuni anni fa da Margiotta,<sup>16</sup> riguardanti l'innovazione didattica nelle scuole. Eccone solo alcuni per iniziare una riflessione:

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Cf. B. COPE – M. KALANTZIS (Eds), *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*, Routledge, NY 2017.

<sup>15</sup> A.R. DAMASIO, *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*, Vintage, London 2012, 133.

<sup>16</sup> Cf. U. MARGIOTTA, *Teorie dell'Istruzione. Finalità e modelli*, Anicia, Roma 2014, 229.

- Ridefinire le categorie di spazio e tempo, che sono determinanti nella didattica in presenza (aula), sul campo (autentica), *on-line* (in rete).

- Passaggio da un insegnamento basato sulle conoscenze curricolari a una didattica centrata sulla costruzione sociale delle “competenze per la vita”, attraverso comunità di discorsi e di pratiche, reali e virtuali, nella società connessa in rete (dalle Indicazioni Nazionali al POF).

- Partecipare direttamente – attraverso le Tecnologie dell’Informazione e della comunicazione (TIC) – ai processi di produzione della cultura e non solo della sua trasmissione alle nuove generazioni.

Ovviamente, la trasformazione di queste idee in una realtà dipenderà, in primis, dagli insegnanti, e, più precisamente, dalle loro competenze didattiche e digitali che, come è ovvio, non si riducono a una sola capacità funzionale di usare le NTD. Secondo Margiotta, come per altri autori,<sup>17</sup> le competenze di questo tipo si caratterizzano soprattutto per le capacità progettuali a organizzare ambienti integrati di apprendimento. Si distinguono pure per le capacità metodologico-didattiche a gestire le esperienze educative in questi ambienti, e, infine, per le capacità linguistico-espressive per offrire materiali multimediali e interattivi nei specifici ambiti del sapere.

#### 4. Funzionalità delle NTD per la progettazione

Da quanto è stato detto finora sembra che uno dei motivi per integrare le NTD nella didattica sia che esse possono sostenere il lavoro dell’insegnante nella costruzione delle condizioni favorevoli per l’apprendimento e, quindi, aiutare anche il raggiungimento dei risultati attesi da parte degli studenti. Le caratteristiche delle tecnologie in termini di Web 2.0 fanno sì che possano essere facilitate le interazioni tra le persone anche negli spazi online e, quindi, possano offrire un’ottima occasione per soddisfare le esigenze dell’apprendimento attivo e socio-costruttivo. Ovviamente, non sono le tecnologie stesse a garantire il successo scolastico perché anche qui tutto dipende dal docente.

Valorizzando la proposta di Diana Laurillard<sup>18</sup> vedremo alcuni esempi che si possono prendere in considerazione nella progettazione dei processi didattici. Nella tabella che segue (Tab. 1) la studiosa suggerisce sei tipi di attività che si possono proporre agli studenti, e i relativi strumenti, sia tradizionali, sia moderni, che si possono integrare o alternare tra loro, con cui possono essere realizzate le attività didattiche, sia in classe, sia *online*. Le attività e metodologie proposte vanno da un insegnamento diretto ed esplicito a un insegnamento indiretto e basato su ricerca, coproduzione e condivisione. Un insegnante competente saprà scegliere sia gli strumenti, sia le attività e progettare e attivare un ambiente favorevole per l’acquisizione di vari tipi di risultati, ad es. in termini di conoscenze, di abilità e di competenze. Come nota M. Pellerrey, usando una metafora medica, «la dieta che l’insegnante progetta dovrebbe basarsi, da una parte, su una diagnosi funzionale dello stato di preparazione dei suoi studenti e, dall’altra, sulle conoscenze e competenze che intende promuovere».<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Una proposta su come concettualizzare le competenze digitali degli insegnanti in termini di TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) si trova in D. GRZĄDZIEL, *La formazione delle competenze digitali degli insegnanti. Il ruolo dell’ePortfolio*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 3, 539-555.

<sup>18</sup> Cf. LAURILLARD, *Teaching as a Design Science*.

<sup>19</sup> M. PELLERREY, *L’integrazione delle tecnologie mobili*, in «Rassegna CNOS» 31 (2015) 1, 58.



Tab. 1.

<b>Apprendimento attraverso</b>	<b>Tecnologie tradizionali</b>	<b>Tecnologie digitali</b>
<b>Acquisizione</b>	lettura di libri, dispense; ascolto delle esposizioni e spiegazioni del docente; osservazione di dimostrazioni pratiche.	fruizione di prodotti multimediali, di siti web, fonti e documenti digitali; ascolto di podcast; visione di video e di animazioni.
<b>Ricerca</b>	uso di guide stampate per lo studio e la ricerca; esame delle idee e informazioni tramite risorse stampate e altri materiali; uso di strumenti e materiali tradizionali per raccogliere, confrontare testi; esaminare e valutare fonti.	uso di guide e suggerimenti disponibili <i>online</i> ; esame delle idee e delle informazioni tramite risorse digitali; uso di strumenti digitali per raccogliere, confrontare testi, esaminare e valutare fonti.
<b>Pratica</b>	esercizi applicativi, realizzazione di progetti operativi, laboratori, attività di <i>role-play</i> faccia a faccia.	uso <i>on line</i> di modelli digitali, di simulazioni, di micromondi, di laboratori virtuali, di attività di <i>role-play</i> .
<b>Produzione</b>	produzione di artefatti sotto forma di testi, saggi, rapporti, relazioni di attività svolte, progetti, performance, animazioni, modelli, video.	produzione e memorizzazione sotto forma digitale di documenti, progetti grafici, modelli, artefatti, animazioni, <i>slides</i> , <i>performance</i> , foto, video, <i>blogs e-portfolio</i> .
<b>Discussione</b>	tutoriali, seminari, discussioni tramite <i>email</i> , gruppi di discussione, discussioni in classe.	tutoriali <i>on line</i> , forme sincrone e asincrone di seminari, di gruppi di discussione, forum, conferenze via web.
<b>Collaborazione</b>	progetti di piccoli gruppi, analisi e valutazione di risultati altrui, costruire insieme un prodotto.	attraverso il web realizzazione di progetti; forum <i>online</i> , <i>wiki</i> , <i>chat</i> , per esaminare produzione altrui e costruire propri prodotti.

Da questa proposta si possono intravedere alcune caratteristiche della didattica che può essere realizzata sia in aula, sia sulle piattaforme digitali. Queste vengono spesso considerate come nuove opportunità (*affordances*) da valorizzate insieme con quelle offerte dall'aula tradizionale.

Bill Cope e Mary Kalantzis, ricercatori che da tempo si dedicano a questa tematica, individuano a tal fine delle opportunità specifiche che, come sembra, possano ampliare le possibilità degli insegnanti di realizzare la didattica più personalizzata e più individualizzata.<sup>20</sup> Tra queste si trovano, ad es. l'opportunità di realizzare la didattica in forma ubiquitaria (*ubiquitous learning*), la possibilità di proporre la didattica attiva (*active knowledge learning*) e collaborativa (*collaborative intelligence*), la possibilità di valorizzare diversi linguaggi e diverse forme di

<sup>20</sup> Cf. COPE – KALANTZIS (Eds), *e-Learning Ecologies, Principles of New Learning and Assessment*.

rappresentazione delle conoscenze (*multimodal meaning*) e, infine, attivare anche la proposta esplicitamente differenziata a seconda dei bisogni degli studenti (*differentiated learning*). Con ciò gli autori intendono sottolineare che le NTD permettono di trascendere le limitazioni dello spazio e del tempo dell'architettura tradizionale dell'aula.

Riflettiamo ora su alcune di queste caratteristiche. Secondo gli studiosi, le nuove tecnologie digitali trasformano spazi, tempi e modalità di apprendimento. Se integrate adeguatamente nella didattica, la relazione insegnante-studente non deve essere regolata solo dalle categorie tradizionali come l'aula e l'orario. Gli studenti, valorizzando le modalità asincrone, possono imparare in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Cope e Kalantzis definiscono questa opportunità come *apprendimento ubiquitario*.

Gli autori sottolineano che le NTD hanno un grande potenziale per ampliare l'interazione di tutti i soggetti coinvolti nel processo didattico: sia degli insegnanti con gli studenti, sia degli studenti tra loro stessi. Sebbene anche nella classe convenzionale questo sia possibile, le tecnologie digitali offrono varie forme di interazione tramite le modalità sincrone e asincrone, in tempi diversi da quelli scanditi dagli orari istituzionali.

Proseguendo, Cope e Kalantzis intravedono nuove possibilità delle tecnologie in termini di mediatori digitali con cui rappresentare le conoscenze e la realtà. Non sempre è possibile realizzare le sperimentazioni in aula o presentare informazioni da contesti geografici e culturali lontani. Le video-registrazioni e la ricchezza di risorse accessibili tramite internet vengono incontro a queste esigenze. L'opportunità di presentare simulazioni o rappresentazioni create con *software* specifici facilitano anche la comprensione di concetti complessi. La scrittura di riflessioni personali sul forum, oppure l'uso dei *wiki* per esercitare la creatività favoriscono l'apprendimento costruttivo e collaborativo e, inoltre, impiegano quella che nelle neuroscienze è chiamata intelligenza sociale e distribuita.

Gli studiosi sostengono che certi tipi di strumenti tecnologici integrati nell'insegnamento di una particolare materia possono trasformarsi in contenuto stesso. Le calcolatrici grafiche, ad es., una volta erano considerate tecnologie emergenti in matematica, ma la conoscenza di come facilitano le rappresentazioni matematiche è ora parte del contenuto della matematica stessa. Diana Laurillard direbbe al riguardo che "le tecnologie modellano ciò che viene appreso attraverso il cambiamento del modo con cui viene appreso".<sup>21</sup>

Cope e Kalantzis evidenziano con forza anche ciò che abbiamo presentato in termini "di insegnamento per l'apprendimento". Si tratta delle opportunità che offrono le NTD in vista di un maggiore coinvolgimento degli studenti nello studio. La didattica attiva da sempre è considerata come molto efficace. Basti richiamare qui gli studi, ormai classici, di J. Dewey<sup>22</sup>, oppure riferirsi alle ricerche più recenti, a cui fanno cenno gli autori già menzionati, come ad es. P.G. Rossi.<sup>23</sup> Il superamento della netta separazione dei processi di studio tra scuola e casa e la possibilità di accesso alle varie risorse su internet, aumenta la possibilità di realizzare una ricerca personale in un tempo organizzato personalmente. Da passivo uditore delle conoscenze trasmesse dall'insegnante egli diventa attore sempre più attivo.

Le sperimentazioni di Cope e di Kalantzis fanno vedere che l'integrazione delle NTD nella didattica può facilitare anche il feedback, sia quello dell'insegnante, sia quello sociale proveniente da altri studenti. Un riscontro da parte di altre persone sui risultati raggiunti e sui processi in corso è sempre stato considerato una parte significativa dei processi didattici. Ora la possibilità di confrontare i propri lavori con altri, ad es. tramite un portfolio digitale, oppure tramite un forum o blog, può essere utile sia per il proprio progresso che per il progresso degli altri. La valutazione stessa può essere realizzata non solo alla fine dei percorsi didattici, ma

<sup>21</sup> LAURILLARD, *Teaching as a Design Science*, 3.

<sup>22</sup> Cf. J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 [1938].

<sup>23</sup> Cf. P.G. ROSSI, *Didattica enattiva*, FrancoAngeli, Milano 2011.

può prendere in considerazione tutto il percorso e può vedere impiegati non solo gli insegnanti, ma anche i pari (*peer feedback*).

I nostri autori sostengono che il coinvolgimento personale, la collaborazione, il lavoro flessibile con modalità e ritmi propri, risultano molto positivi non solo per gli studenti “standard”, ma soprattutto per gli studenti che richiedono una maggiore personalizzazione e individualizzazione degli interventi per caratteristiche personali o sociali.

Vediamo, in conclusione, che le considerazioni di Cope e Kalantzis, presentate brevemente qui, sembrano essere molto in linea con le intuizioni di Laurillard e Rossi. Ciò ci dà motivi per avanzare l’idea che oggi bisogna cambiare il modo di vedere la natura della professione dell’insegnante. Bisogna chiedersi se questa non dovrebbe incominciare a trasformarsi da essere una “professione che parla” a essere una professione per la quale il medium centrale dell’attività è una progettazione documentata e attualizzata nello spazio fisico-digitale in cui viene anche co-costruita nell’interazione continua con gli allievi.

### 5. Allineamento nei processi di progettazione

Prendere in considerazione il principio dell’allineamento in vista alla progettazione dei processi didattici significa mettere in una relazione coerente i risultati dell’apprendimento, la sequenza delle attività della fase realizzativa e il modo con cui si valutano i risultati.

Gli Autori Biggs e Tang analizzano questo principio da due prospettive: quella costruttivista dell’apprendimento e quella delle teorie del curriculum.<sup>24</sup> Secondo la prospettiva costruttivista sono gli studenti, tramite le proprie attività, a costruire le nuove conoscenze, interpretandole attraverso gli schemi cognitivi personali. Le teorie della costruzione dei curricula richiedono invece una coerenza interna tra tre elementi: i risultati attesi dell’apprendimento, le condizioni favorevoli dell’apprendimento, e, infine, gli indicatori del raggiungimento dei risultati, e cioè i criteri di valutazione.

Charles Biggs e Catherine Tang mostrano quanto sia importante, sia per i docenti che per gli studenti, che tutti e tre gli elementi siano definiti prima che l’insegnamento abbia luogo. In questo modo i docenti hanno una visione dell’insieme del processo didattico che intendono avviare; mentre gli studenti già all’inizio hanno un riferimento per le attività autoregolate.

I benefici della progettazione in base al principio di allineamento li indicano anche Wiggins e McTighe nella loro proposta curricolare, a cui hanno dato il nome *understanding by design*.<sup>25</sup> Questi studiosi suggeriscono di realizzare la progettazione secondo il seguente ordine: 1) stabilire i risultati di apprendimento previsti; 2) stabilire le attività di valutazione e i criteri che dovrebbero giudicare se i risultati di apprendimento previsti sono stati raggiunti; 3) individuare le attività di insegnamento/apprendimento. Una volta definiti i tre elementi, l’insegnante può procedere alla comunicazione del progetto intero agli studenti. Questi, essendo informati circa le finalità, le attività e i criteri di valutazione, hanno tutte le informazioni necessarie per un coinvolgimento consapevole e autoregolato in tutti i segmenti del processo didattico.

<sup>24</sup> Cf. J. BIGGS, *Enhancing teaching through constructive alignment*, in «Higher education» 32 (1996) 3, 347-364; ID., *Aligning the curriculum to promote good learning*, Paper presented at the Constructive alignment in action. An imaginative curriculum symposium, London 2002; J. BIGGS – C. TANG, *Teaching for quality learning at University* (3rd ed.), Open University Press & McGraw-Hill Education, Maidenhead 2007.

<sup>25</sup> Cf. G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Understanding by design. A framework for effecting curricular development and assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria USA 2006. Sono state curate da M. COMOGLIO le seguenti traduzioni in italiano delle opere precedenti di G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004; ID., *Fare progettazione. La “pratica” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

A questo punto sarebbe necessario riflettere più dettagliatamente sulla relazione che esiste tra varie tipologie di risultati attesi, come ad es. le conoscenze o le abilità, le condizioni e le attività da realizzare per raggiungerli. Sarebbe necessario, inoltre, riflettere sulle forme di valutazione adeguate per verificare correttamente il raggiungimento degli obiettivi in termini di conoscenze o di abilità. Poi, per quanto sia importante garantire l'allineamento nella didattica in aula, ancora di più bisognerebbe riflettere su cosa significhi allineare vari elementi della progettazione per la docenza nell'ambiente online o nell'ambiente misto.

Questa riflessione, per essere valida e utile per il lettore, non può basarsi su scorciatoie concettuali e su ragionamenti generici. Per non appesantire questo testo preferiamo concluderlo qui, l'approfondimento degli argomenti menzionati ci proponiamo di elaborarli in un'altra occasione.

## Bibliografia

- BENEDETTO XVI, *Messaggio per la 43a Giornata Mondiale delle Comunicazioni*, 2009, <[https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/communications/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20090124\\_43rd-world-communications-day.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20090124_43rd-world-communications-day.html)> (03.01. 2021).
- BIGGS J., *Enhancing teaching through constructive alignment*, in «Higher education» 32 (1996) 3, 347-364.
- , *Aligning the curriculum to promote good learning*, Paper presented at the Constructive alignment in action. An imaginative curriculum symposium, London 2002.
- BIGGS J. – C. TANG, *Teaching for quality learning at University* (3rd ed.), Open University Press & McGraw-Hill Education, Maidenhead 2007.
- CHEVALLARD Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble 1985.
- COPE B. – M. KALANTZIS (Eds), *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*, Routledge, NY 2017.
- DAMASIO A.R., *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*, Vintage, London 2012.
- , *La mediazione didattica. Per una teoria di insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- DEWEY J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 [1938].
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Cortina, Milano 2017.
- FRANCESCO, *Global Compact on Education. Together to look beyond*, Università Lateranense, Città del Vaticano 15.10.2020. La registrazione dell'intervento <<https://www.youtube.com/watchv=RZUiEzZ7Da0>> (29.12.2020).
- GRZĄDZIEL D., *La formazione delle competenze digitali degli insegnanti. Il ruolo dell'ePortfolio*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 3, 539-555.
- LAURILLARD D., *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, Routledge, London 2012.
- , *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- MARGIOTTA U., *Teorie dell'Istruzione. Finalità e modelli*, Anicia, Roma 2014.
- PELLERER M., *L'integrazione delle tecnologie mobili*, in «Rassegna CNOS» 31 (2015) 1, 41-58.
- RIVOLTELLA P.C., *Pedagogia, didattica, educazione: fotografia di un Paese*, MIUR, Roma 18.12.2020. La registrazione dell'intervento in <<https://www.youtube.com/watchapp=desktop&v=s0VH-mf7VwU>> (18.12.2020).
- ROSSI P.G., *Didattica enattiva*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- , *Le tecnologie digitali per la progettazione didattica*, in «ECPS Journal» 10 (2014) 113-133.

- , *Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico*, in P.G. ROSSI – C. GIACONI, *Micro-Progettazione. Pratiche a confronto: PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano 2016, 13-38.
- UNESCO, *COVID-19 Educational disruption and response*, 2020, <<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>> (14.12.2020).
- WIGGINS G. – J. MCTIGHE, *Understanding by design. A framework for effecting curricular development and assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria USA 2006.
- , *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, a cura di M. COMOGLIO, LAS, Roma 2004.
- , *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, a cura di M. COMOGLIO, LAS, Roma 2004.

## Planning: Didactics and the New Digital Technologies

### ► ABSTRACT

The Pandemic caused by Covid 19 has forced people and institutions to adopt quickly new ways of communicating and working. New Digital Technologies (NTD) played a significant role in ensuring that schools and companies could continue to operate. What has been achieved in an emergency form has, however, revealed opportunities to be continued in the future. The possibility of ubiquitous study, for example, opens up interesting educational perspectives for pupils in compulsory schools, but especially for university students and people who are already working. New forms of teaching, however, require both new skills from teachers and a reflection on teaching and learning processes. In this contribution we will address the fundamental issue for these processes, namely instructional design which, thanks to NTD, can not only assume the anticipatory role regarding teaching and learning processes, but can also become a space in which the two processes in progress are intertwined.

### ► KEY WORDS

Allignment, Digital technologies, Instructional design, Learning, Teaching.

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



## IRC, e ragazzi con disabilità

Veronica Donatello\*- Fiorenza Pestelli\*\*

### ► SOMMARIO

*Ci si chiede come si connatura l'insegnamento della religione cattolica nei confronti della disabilità. Con quali modalità e forme riesce a sostenere il percorso di vita, attraverso la lettura di quale realtà. La scuola è chiamata a trasformare la propria visione della disabilità dal modello assistenziale a quello della normalizzazione fino ad affrontare il percorso di qualità di vita dell'alunno disabile. Anche per l'insegnamento della religione cattolica deve essere promosso questo nuovo modo di operare superando le problematiche cliniche-riabilitative a favore di un paradigma esistenziale.*

*La scarsa conoscenza dei diversi linguaggi utilizzati dai ragazzi con disabilità, rende difficile l'approccio epistemologico della disciplina e non permette al docente di religione cattolica di dare valore al percorso didattico.*

### ► PAROLE CHIAVE

Concilio Ecumenico Vaticano II; Disabilità; Formazione degli IdR; Insegnamento della Religione; IRC; Riforma missionaria della Chiesa; Sinodalità.

**\*Veronica Donatello:** è Docente invitata presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, l'Urbaniana e l'Istituto Giovanni Paolo II della Lateranense (Roma). Responsabile del Servizio Nazionale per le Persone con disabilità della Conferenza Episcopale Italiana.

**\*\*Fiorenza Pestelli:** Insegnante IRC e collaboratrice nel Servizio Nazionale per le Persone con disabilità della Conferenza Episcopale Italiana.

La scuola si trova oggi a dover affrontare una sfida molto complessa. L'Italia e il mondo intero sono segnati dolorosamente dall'emergenza sanitaria e dalle sue conseguenze che impegnano tutti, non solo gli addetti ai lavori, a rintracciare tutto quello che questa esperienza sta lasciando in chiave educativa, didattica e formativa per poter cogliere tutti gli elementi di novità che si presentano anche con urgenza.

### 1. Insegnamento della Religione Cattolica

Anche l'Insegnamento della religione cattolica è chiamato a rinnovarsi, ripensare il suo percorso intrecciando riflessioni e ipotesi di soluzioni diverse, modificabili a seconda dei casi, adattabili ad ogni situazione, ad ogni bisogno emergente, ad ogni alunno. È chiamato a presentarsi come una realtà fluida, dinamica, in cambiamento ed evoluzione, come un cantiere aperto dove si costruisce “per tutti”, capace di superare ogni barriera recuperando una idea di cultura inclusiva e condivisa come in un “ologramma” dove ogni parte contiene il tutto<sup>1</sup>.

Sergio Cicutelli nel suo saggio “*La pedagogia dell'ologramma*”, pubblicato nella rivista “L'Ora di religione”, afferma: “Da un lato siamo sicuramente invitati a non frantumare l'unità della persona (nel nostro caso l'alunno) in tante prestazioni singole, corrispondenti alle diverse abilità o intelligenze che vogliamo stimolare. Dall'altro siamo anche sollecitati a tenere presente, nella costruzione di un progetto didattico, l'insieme delle dimensioni esistenziali, dei mondi di vita o delle situazioni contingenti, che appartengono a quell'alunno. L'unitarietà della persona impone l'unitarietà del progetto educativo costruito per essa (...) Ciò che i testi ministeriali sembrano raccomandare è il superamento dello specialismo disciplinare, l'applicazione di un principio sintetico in luogo dell'intento analitico che ha animato in un recente passato buona parte della didattica contemporanea”<sup>2</sup>.

Ogni alunno ha il diritto di apprendere, di realizzare sé stesso e l'insegnamento della religione cattolica deve poter mettere in atto ogni sforzo per fare della scuola un contesto educativo inclusivo attivando anche interventi individualizzati che possano portare alla concretizzazione del principio di personalizzazione per creare interazioni significative con ogni alunno, affinché possa essere, secondo le sue possibilità, soggetto attivo del suo percorso formativo.

Pierpaolo Triani a conclusione del suo saggio “*Insegnare oggi nell'emergenza educativa*” dice: “I bambini e i ragazzi non hanno bisogno di sapere soltanto che formandosi si preparano «al domani», ma di comprendere, attraverso la relazione con i propri insegnanti, che l'esperienza scolastica permette loro di vivere in modo più ricco e stimolante il proprio presente, di sperimentare giorno per giorno l'importanza del ricercare, del capire, del collaborare, dell'aiutare, dell'imparare dall'errore, dello stupirsi. La scuola non può dire agli alunni «studia e aspetta», ma piuttosto «impara, mettendoti in gioco ora (e quindi anche studiando) assieme agli altri»<sup>3</sup>.

Il metro che qualifica la qualità di ogni intervento educativo è individuabile nella capacità dell'insegnante di coinvolgere nel lavoro, tutti, senza tralasciare nessuno, attraverso una

<sup>1</sup> Cf. E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

<sup>2</sup> S. CICCATELLI, *La pedagogia dell'ologramma*, in “L'ora di religione” 8 (2003-2004) 1-2.

<sup>3</sup> P. TRIANI, *Insegnare oggi nell'emergenza educativa*, in “Catechetica ed educazione” 5 (2020) 2, 20.

attenzione che si esprime in uno sguardo particolare che Marinella Longhi e Luciano Rondini chiamano “sguardo sottile”<sup>4</sup>.

L'insegnamento della religione cattolica si pone per la sua natura e peculiarità a pieno titolo in questa prospettiva, non solo perché ha come obiettivo quello della formazione globale della persona, non solo perché si caratterizza come insegnamento culturale ed esistenziale volto a far maturare la capacità di interpretare il linguaggio religioso presente nella realtà contemporanea, ma soprattutto perché dovrebbe essere capace di andare in profondità e cogliere ogni sfumatura dell'esperienza umana. Il primo compito di ogni insegnante, e quindi anche di quello di religione cattolica, è quello di favorire infatti il rapporto con gli alunni ponendosi in ascolto delle loro domande, e perché questo accada, occorre una reale comunicazione capace di creare quella sintonia che è la condizione indispensabile per la riuscita di ogni processo educativo.

L'insegnamento della religione cattolica poi, contribuendo alla educazione ai valori universali umani, peculiari di quelli religiosi, nel pieno rispetto della libertà di coscienza, può contribuire ad offrire agli studenti degli strumenti concreti per capire ed affrontare una realtà sempre più complessa nell'ottica di una educazione alla cittadinanza in forma attiva. Questo comporta, prima di tutto, il dover fare i conti con il fatto che ognuno di noi si trova ogni giorno di fronte ad interrogativi di carattere etico quali: “l'interazione fra l'uomo e l'ambiente naturale, il lavoro, l'inclusione sociale, e perfino i diritti degli animali.

Questi interrogativi etici sono il segno, oltre che di una emergenza normativa, del bisogno di una lettura approfondita e di strumenti per affrontare una realtà sempre più condivisa (e dunque comune a tutti gli esseri umani) e sempre più complessa”<sup>5</sup>, che impegna, ogni insegnante, a porre in atto una sintesi capace di proporre un approccio pratico accessibile a tutti. Per questo l'insegnamento della religione cattolica deve poter offrirsi come opportunità per progetti interdisciplinari e multiculturali allo scopo di ricomporre una comprensione unitaria di tutta la realtà che ci circonda.

Nel profilo culturale e professionale per l'insegnamento della religione cattolica, è previsto anche che l'alunno debba poter utilizzare e conoscere la complessità dei sistemi simbolici e culturali per attivare autonomamente la ricerca dei valori che stanno alla base del senso della vita. Il contributo che tale insegnamento può portare a questo proposito si articola su tre nodi fondamentali: il primo riguarda la conoscenza di sé; lo studio della religione e la filosofia offrono risposte alle domande di senso dell'uomo, avviano percorsi di riflessione e interiorizzazione, per far maturare un pensiero non superficiale e finalizzato alla risoluzione di problemi pratici e pragmatici.

Il secondo invece ha a che fare con la relazione con gli altri; vivere insieme per crescere nella relazione perché la religione rappresenta la modalità interpretativa della vita umana in rapporto agli altri e alla trascendenza. L'ultimo nodo ha come tema quello dell'orientamento ovvero ha a che fare con l'essere in grado di pensare, progettare e scegliere il proprio futuro in vista e in relazione alla solidarietà e libertà individuale, vissute come apertura e spirito di collaborazione nella propria realtà di vita. Si tratta allora di distinguere, segnalare, notare, interpretare, riconoscere e valutare la realtà e ogni situazione di vita attraverso una lettura, un approccio di carattere ermeneutico in riferimento a sé stessi, agli altri, al mondo, al mistero.

## 2. Insegnamento della Religione cattolica e disabilità

Alla luce di quanto detto, come si connota l'insegnamento della religione cattolica nei confronti della disabilità? Con quali modalità e forme riesce a sostenere il percorso di vita,

<sup>4</sup> Cf. M. LONGHI – L. RONDANINI, *Quello sguardo sottile. Una scienza romantica per l'integrazione scolastica*, Edizioni Erickson, Trento 2003.

<sup>5</sup> D. FORNO, *Etichette di viaggio. Percorsi tra etica ed attualità*, Edizioni Sei, Torino 2020, premessa, p. 1.

attraverso la lettura di quale realtà? Come non mai in questo periodo di pandemia, dove l'esperienza dell'isolamento ci ha dimostrato che la natura umana è soprattutto una natura sociale, che necessita di cura dell'individuo, è di fatto un valore irrinunciabile per essere sostegno di ciascuno.

Nell'arco degli anni la scuola è stata chiamata a trasformare la propria visione della disabilità dal modello assistenziale a quello della normalizzazione fino ad affrontare il percorso di qualità di vita dell'alunno disabile. Ci si è resi conto che è possibile rendere anche questi alunni protagonisti dei propri saperi e scelte di vita attraverso la personalizzazione dei percorsi esistenziali, ascoltando e valutando le loro preferenze e i valori che riescono ad esprimere.

Questa nuova modalità ha aperto all'identificazione di otto domini di qualità di vita a cui ispirarsi: benessere fisico, materiale, emotivo, sviluppo personale, autodeterminazione, inclusione sociale, relazioni personali, diritti; che hanno di conseguenza richiesto, per il loro sviluppo a pieno, del modellamento dei contesti di vita a partire dalla scuola in modo da poter sviluppare al meglio le abilità per una reale promozione umana. Attraverso il modello ICF si è cercato di modificare ed integrare i vari contesti per abbattere le barriere fisiche, culturali, materiali e rendere possibile una qualità di vita.

Conseguentemente, si sono modificati i sistemi normativi anche in ambito scolastico per rendere possibili dei progetti di vita per gli alunni disabili in funzione della loro crescita e bisogni evolutivi. Questo ha fatto sì che gli insegnanti si concentrino, fin dall'infanzia, su percorsi educativi che tengano in evidenza gli standard di qualità della vita riuscendo a individuare i sostegni necessari, i trattamenti riabilitativi, gli interventi socio-educativi in funzione di una migliore qualità.

Il cambio di paradigma sulla disabilità, prepara lo studente a diventare membro della particolare comunità con la quale dovrà collaborare più tardi, perché tale cambio non si accetta sulla base di argomenti specifici, ma sul piano più alto e più avvolgente, di una nuova visione del mondo<sup>6</sup>.

In passato questi ragazzi venivano percepiti come degli oggetti bisognosi di cure, di azioni riabilitative che potessero normalizzare il percorso di apprendimento. Leggendo in questo modo la realtà, il docente era spinto ad attivare modalità caritative verso di loro. Le relazioni che si venivano a creare, con questa modalità operativa, sia tra gli alunni che con il docente, erano disarmoniche evidenziando solo il deficit della disabilità e la totale dipendenza. In tal modo nonostante gli sforzi di integrazione e favorendo una certa mentalità assistenzialista, veniva a mancare totalmente la reciprocità relazionale che è necessaria in una dinamica di apprendimento.

Veniva accettata in questi alunni e nelle loro famiglie, la convinzione di una totale mancanza e inefficienza che ben descrive il teologo Glyn: “Questa narrazione delle cure significa che noi disabili non possiamo diventare protagonisti delle nostre storie personali ma che rimarremo comprimari sul palcoscenico delle vite degli altri”<sup>7</sup>.

### 3. Proposte e suggerimenti

Anche per l'insegnamento della religione cattolica dovrebbe essere promosso questo nuovo modo di operare superando le problematiche cliniche-riabilitative a favore di un paradigma esistenziale. Tale insegnamento entra a pieno titolo nella progettazione dell'ICF per realizzare, nel tempo, un progetto di vita che abbia come riferimento l'evoluzione dei domini della qualità di vita. Come docente, l'insegnante di religione cattolica non può esimersi dal

<sup>6</sup> Cf. R. FRANCHINI *Formare all'inclusione*, in “Catechetica ed educazione” 6 (2021) 1, 22-23.

<sup>7</sup> J. GLYN, “Noi non loro”. *La disabilità nella Chiesa* in “La Civiltà Cattolica” 4069 (2020) 41-43.

partecipare, per essere una risorsa preziosa e per provare a modificare i diversi contesti di vita e renderli più inclusivi.

Attualmente però il panorama culturale dell'insegnamento della religione cattolica e la disabilità, offre uno spaccato di realtà composto di luci e ombre, perché non vi è nulla di strutturato e organico al riguardo e molto è lasciato alla buona volontà e sensibilità del singolo docente. Se nella scuola dell'infanzia e primaria, l'insegnante di religione cattolica cerca di inserirsi nella progettualità collegiale del team dei docenti, nella scuola secondaria di primo e poi di secondo livello la tematica della disabilità è lasciata esclusivamente alla sensibilità del singolo docente e, per alcuni docenti di religione cattolica, è solo un adempimento burocratico nei consigli di classe.

Nei curriculum di studi accademici degli Istituti di Scienze Religiose si nota, infatti, una evidente assenza di corsi regolari di pedagogia speciale e didattica inclusiva che fornirebbe una iniziale formazione di base ai futuri docenti di religione. Questa mancanza di istruzione del docente rende debole l'inclusione degli alunni disabili nel contesto scolastico e lo porta ad affidarsi quasi totalmente all'azione di mediazione dell'insegnante di sostegno che spesso, nella prassi, non è sempre specializzato sulla disabilità.

La scarsa conoscenza dei diversi linguaggi che vengono utilizzati dai ragazzi con disabilità, rende ancora più difficile l'approccio epistemologico della disciplina e non permette al docente di religione cattolica di dare valore e senso al percorso didattico. Accade spesso che il singolo docente spontaneamente e armato di buona volontà cerchi di formarsi alla meglio con gli strumenti che riesce a trovare e che la scuola fornisce, ma questo non può certo bastare. Infatti un buon docente di religione cattolica dovrebbe possedere una conoscenza ed esperienza dei contesti scolastici ed extra, come gli oratori, i diversi laboratori e gruppi sportivi, avere la possibilità di svolgere una progettazione didattica flessibile che si renderebbe utile per verificare la riduzione di sintomi problematici, adeguare le abilità adattative, stimolare il raggiungimento di desideri personali per la realizzazione del percorso di crescita.

Potendo seguire il modello di Brown, si percepirebbe così l'esistenza di una nuova antropologia centrata sull'essere fisico, psichico e spirituale che aprirebbe alla possibilità di una crescita umana reale includente. La figura dell'insegnante di religione cattolica potrebbe riuscire così ad offrire un ponte per costruire percorsi di sensibilizzazione nel gruppo classe, fornire adattamenti e personalizzazioni che possano valorizzare il contributo di ogni alunno, affiancamenti durante le varie attività ed esperienze scolastiche. La mediazione che la disciplina riuscirebbe a mettere in campo consentirebbe di comprendere quanto il contesto scolastico risulti inclusivo per l'alunno disabile.

Pertanto, con questo tipo di modalità didattica, sarebbe auspicabile strutturare attività ed esperienze attraverso alcune condizioni esistenziali che denotano il vivere insieme e rendono reale l'inclusione come: essere presenti, essere invitati, accolti, conosciuti, accettati, supportati, curati con attenzione, poter stringere amicizie vere, essere d'aiuto e amati per quello che si è.

In tal modo, il docente di religione cattolica potrebbe creare un ambito di accoglienza e prossimità tramite gesti significativi di comunicazione che rappresentino una reale intenzionalità verso l'inclusione del compagno, luoghi e modi dove possa essere conosciuto al di là del deficit e apprezzato per le qualità che esprime.

Si aprono allora cammini di accettazione che diventano esperienze esistenziali di crescita per il gruppo e il singolo. Imparando dalla dimensione di cura della persona, gli alunni possono scoprire il valore dell'amicizia, esperienza di gratuità e reciprocità che supera il pregiudizio cognitivo-relazionale. Infatti è nell'essere amati che l'essere umano realizza sé stesso



da sempre, perché, come scrive Serafino Corti: “l’essere umano possa diventare l’animo gentile della natura è necessario che ciascuno di noi faccia la scoperta della persona attraverso l’esperienza del coltivare e custodire l’altro”<sup>8</sup>.

Occorre aprirsi alla scoperta dell’altro con costanza e impegno, riconoscere che la relazione con l’altro possiede un valore unico che va protetto e fatto crescere nonostante le spinte individualistiche e utilitaristiche del nostro tempo attuale. Papa Francesco suggerisce con i suoi gesti e parole che “la persona disabile, proprio a partire dalla sua fragilità, dal suo limite, può diventare testimone dell’incontro: l’incontro con Gesù, che apre alla vita e alla fede, e l’incontro con gli altri, con la comunità”<sup>9</sup>.

### Catholic Religious Education, and children with disabilities

#### ► ABSTRACT

We ask as to how Catholic Religious Education can be correlated in relation to disabilities. With what modality and form can the life-journey be sustained, and through what making sense of which reality. Schools are called to transform their proper vision of disabilities, from the assistance model to normalisation model, till the encountering the journey of quality of life of the students with disability. Catholic Religious Education has to be promoted with this new working mode, overcoming the clinical-rehabilitative problematics in favour of the existential paradigm.

The scarce knowledge of different languages used by the young with disability, render difficult an epistemological approach of discipline and do not permit the teachers of the Catholic Religious Education in adding meaning to values and to the didactive journey.

#### ► KEY WORDS

Catholic Religious Education; Disability; Formation of the Religious Educators; Religious Education.

✉ [v.donatello@chiesacattolica.it](mailto:v.donatello@chiesacattolica.it)

<sup>8</sup> S. CORTI, “L’uomo e l’animo gentile della natura”, in “Catechetica ed Educazione” 6 (2021) 1, 20.

<sup>9</sup> FRANCESCO, *Discorso udiienza generale agli aderenti del MAC e Piccola Missione sordi*, 29/03/2014, in [www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/march/documents/papa-francesco\\_20140329\\_movimento-ciechi-missione-sordomuti.html](http://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2014/march/documents/papa-francesco_20140329_movimento-ciechi-missione-sordomuti.html).

## L'IRC e i «diritti dei minori»

Andrea Farina\*

### ► SOMMARIO

*Il tempo attuale è caratterizzato da profonde trasformazioni. Non c'è ambito della società che non sia interessato a un qualitativo processo di cambiamento. Il contesto civile ha individuato nel "paradigma dei diritti" una "bussola" in grado di orientare strategie e risposte ai bisogni dei bambini e degli adolescenti. I diritti vengono intesi come punto di riferimento che tutta la società è chiamata a riconoscere per la protezione, la cura e la promozione dell'infanzia e dell'adolescenza. L'IRC non può prescindere da una conoscenza appropriata e da un confronto costruttivo con il "paradigma dei diritti" intorno al quale si è creato un consenso conseguenza della fede nei diritti e nella dignità umana. Nell'affermazione dei valori umani svolge un posto importante lo sviluppo dei «diritti dei minori». L'articolo si occupa di questi diritti e la loro incidenza nell'IRC.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Costituzione; Cultura; Diritti Fondamentali; Diritti dei minori; Dignità umana; Diritti umani; Educazione; IRC; Istituzioni; Religione.*

**\*Andrea Farina:** Docente Stabilizzato di Legislazione e organizzazione dei servizi alla persona nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduzione

L'età contemporanea è caratterizzata da profonde trasformazioni. Non c'è ambito o settore della società che non sia interessato e che non stia passando per un qualitativo processo di cambiamento. Il contesto civile nelle sue varie articolazioni ha individuato nel "paradigma dei diritti" una sorta di "bussola" in grado di orientare strategie politiche e risposte efficaci ai bisogni dei bambini e degli adolescenti.

In modo sintetico l'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza<sup>1</sup> ha affermato:

Nel movimento continuo che contraddistingue la società liquida in cui viviamo, i diritti conferiscono stabilità, tengono a galla, sono compatti, non polverizzati, sono effettivi e di tutti. Riconoscere che i bambini e i ragazzi sono titolari di diritti non significa delegarli ad avventurarsi da soli nei meandri della vita, rinunciare a far loro da guida, e da guida solida. Al contrario, i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza chiamano in causa la responsabilità degli adulti. La sfida corrente consiste nel ritrovare un nuovo punto di equilibrio nel rapporto tra generazioni.<sup>2</sup>

I diritti vengono così intesi come punti di riferimento che tutta la società è chiamata a riconoscere per la protezione, la cura e la promozione dell'infanzia e dell'adolescenza. Anche l'IRC non può prescindere da una conoscenza appropriata e da un confronto costruttivo con il "paradigma dei diritti" intorno al quale si è creato un consenso speciale conseguenza anche della fede nei diritti umani e nella dignità umana.

Il presente lavoro vuole aprire una finestra di conoscenza per offrire spunti e un dialogo costruttivo con l'IRC. È suddiviso in due parti.

La prima, dopo aver evidenziato il percorso dei diritti dell'infanzia e adolescenza, si ferma sul ruolo educativo - culturale della Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza sottolineando che per cogliere la profonda "rivoluzione" messa in atto dal 1989 è necessario conoscerne attentamente il contenuto, comprenderne i principi antropologici sottesi e le finalità educative esplicitate.

La seconda parte intende illustrare che intorno e attraverso il paradigma dei diritti delle persone di minore età e dei suoi ambiti - temi principali, così come declinati nella Convenzione di New York, si articolano ricerche, iniziative che spesso danno origine a progetti specifici, leggi, politiche dell'infanzia in grado di generare risposte e tracciare nuove "vie culturali" capaci di promuovere la dignità della persona.

Le conclusioni si propongono di evidenziare che nella generazione di queste risposte culturali l'IRC può trovare spunti di riflessione ma anche tanti punti in comune.

### 1. Evoluzione storica dei diritti dell'infanzia e adolescenza

Il Novecento - secondo la pedagogista svedese Ellen Key - è passato alla storia dell'educazione come il "secolo dei fanciulli".<sup>3</sup> È fuori dubbio, infatti, che, da fine Ottocento in poi, la considerazione del valore dell'infanzia sia stata al centro di teorizzazioni e di ricerche in campo psicopedagogico e medico, nonché di una serie di interventi legislativi e di offerte educative

<sup>1</sup> L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA) è un organo governativo italiano istituito nel 2011 (legge n. 112 del 12 luglio 2011) con il compito di promuovere l'attuazione delle misure previste dalla convenzione di New York e da altri strumenti internazionali finalizzati alla promozione e alla tutela dei diritti dell'infanzia e adolescenza. Il titolare dell'autorità è nominato d'intesa dai presidenti della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica con mandato di 4 anni e incarico di carattere esclusivo.

<sup>2</sup> Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, Relazione al Parlamento 2018.

<sup>3</sup> Cf. E. KEY, *Il Secolo del bambino*, Edizioni Junior, Bergamo 2019.

e culturali volte alla protezione e alla valorizzazione dei fanciulli, a livello nazionale e internazionale.

Se, ad oggi, la considerazione per il mondo della persona minore di età appare come uno dei tratti caratteristici della cultura occidentale contemporanea questo è dovuto anche al riconoscimento dei diritti dei minori. Tale riconoscimento è avvenuto attraverso un progressivo processo di maturazione rispetto alla peculiarità minorile ed è stato accompagnato e sollecitato da importanti documenti internazionali, che hanno sostenuto il bisogno di protezione e valorizzazione dell'infanzia.

Philip Alston e John Tobin<sup>4</sup> hanno identificato - a livello internazionale - cinque fasi evolutive dei diritti del fanciullo a partire dal XX secolo.

La *prima fase (1901-1947)* è caratterizzata dalla conclusione della cosiddetta relativa invisibilità sociale dei bambini. In questo periodo l'attenzione sociale, politica e giuridica si concentra intorno alle questioni riguardanti la protezione e la regolamentazione del lavoro minorile. Le Organizzazioni internazionali oltre a reagire con forza contro lo sfruttamento dei bambini sul mercato del lavoro, si muovono anche contro lo sfruttamento sessuale e, in particolare, reagiscono contro la dimensione transnazionale del fenomeno.

Si assiste, subito dopo la creazione dell'OIL (Organizzazione internazionale del lavoro), nel 1919, all'adozione di precisi standard internazionali che assicurano al bambino lavoratore una serie di diritti.

- Convenzione OIL (1919) n.5 l'età minima per il lavoro nelle miniere e nell'industria.
- Convenzione OIL (1919) n.6 sul lavoro notturno nell'industria.
- Convenzione OIL (1920) n.7 sull'età minima di accesso al lavoro marittimo.
- Convenzione OIL (1921) n.16 sugli accertamenti medici per il lavoro marittimo.

Si deve proprio all'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) il merito di aver evidenziato il problema di una tutela concreta dei diritti del minore, sebbene le varie Convenzioni siano ancora settoriali e prevedano la tutela del minore solo sul piano dell'integrità fisica.

Un ulteriore passo in avanti è stato compiuto con la Dichiarazione dei diritti del fanciullo, comunemente nota come "*Dichiarazione di Ginevra*", approvata dalla Società delle Nazioni a Ginevra nel 1924, nella quale si rileva una prima, seppur sommaria, formulazione di alcuni diritti fondamentali, funzionali a un adeguato sviluppo del minore, impegnando gli Stati ad adoperarsi in questo senso.

L'importanza di questa Dichiarazione risiede nel fatto che ha invertito la precedente logica cui afferivano gli ordinamenti giuridici del tempo, secondo la quale al minore si attribuivano solo doveri e non diritti, e si riconosceva solo un interesse a certi comportamenti che gli adulti dovevano tenere nei suoi confronti.

La *Dichiarazione Universale dei diritti umani*, approvata e proclamata il 10 dicembre 1948 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, non parla delle persone di minore età ma il fatto che la Carta del 1948 non riservi un trattamento "specifico" per i soggetti in formazione non costituisce un problema rilevante in quanto riferendosi a tutti gli "esseri umani" costituisce un punto di riferimento imprescindibile anche per i minori che da essa traggono beneficio per la tutela dei diritti e delle libertà in essa enunciati.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Cf. P. ALSTON-J. TOBIN, *Laying the foundation for children's rights*, UNICEF, Florence 2005.

<sup>5</sup> Tra i principali diritti, che riguardano le persone di minore età, ricordiamo il "diritto alla vita", il diritto "all'aiuto e a un'assistenza particolari", il diritto alla famiglia intesa come "nucleo naturale e fondamentale della società", il diritto a "speciali cure e assistenza" e il "diritto all'istruzione" che deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali.

Sono quei diritti<sup>6</sup> che si ritroveranno espressi nelle Costituzioni di alcuni Stati europei i quali, ispirandosi ad essa, ne hanno colto la sua anima profonda costituita dalla sintesi delle tradizioni giusnaturalistiche americana e francese con il personalismo cristiano.<sup>7</sup>

La *seconda fase (1948 - 1977)* si caratterizza principalmente per la proclamazione delle Nazioni Unite sui *Diritti del fanciullo del 1959* e l'adozione dei due Patti internazionali sui diritti civili, politici e sui diritti economici, sociali e culturali del 1966.

Nella Dichiarazione del 1959, si sanciscono importanti principi, tra cui si possono menzionare: il riconoscimento che il minore ha bisogno di particolare protezione e cure speciali, inclusa un'adeguata protezione giuridica (non si parla più di diritto sui minori, ma per i minori); la rilevazione che la soddisfazione dei diritti e delle libertà enunciate rappresenta un interesse dell'intera società, funzionale al suo sviluppo; la sottolineatura che il minore, per uno sviluppo positivo della sua personalità, ha bisogno di amore e comprensione e che il diritto alla crescita richiede uno sviluppo positivo non solo a livello fisico, ma anche intellettuale, morale, spirituale e sociale, in condizioni di libertà e dignità.

La *terza fase (1978-1989)* è essenzialmente dedicata all'organizzazione del primo Anno Internazionale dell'infanzia e dell'adolescenza e alla lenta elaborazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e adolescenza adottata a New York nel 1989.

La genesi di tale documento risale alla vigilia dell'Anno Internazionale del Fanciullo (1979), allorché le autorità polacche<sup>8</sup> lanciarono la proposta di una Convenzione sui diritti del bambino per ridefinire, attraverso uno strumento internazionale di carattere vincolante, le norme applicabili ai diritti dell'uomo in relazione alla specifica condizione dei fanciulli.

Dalla proposta alla stesura definitiva del testo, però, il lavoro dell'elaborazione è stato lungo e tormentato. Esso spettò a un gruppo di lavoro "ad hoc",<sup>9</sup> istituito per volere della Commissione dei diritti dell'uomo che si riunì dal 1980 al 1987 una settimana l'anno a Ginevra, per poi accelerare il ritmo dal 1988 al 1989 (23 sedute).

Si trattava di conciliare la pluralità delle impostazioni culturali e giuridiche e, in particolare quella dei Paesi Occidentali, per i quali dovevano essere privilegiati i diritti civili e politici e quella dei Paesi Socialisti, per i quali invece erano più importanti i diritti economici e sociali.<sup>10</sup> Non è mancata l'attenzione ai diritti dei bambini appartenenti a gruppi di minoranze etniche e linguistiche e alla difesa della loro identità culturale.<sup>11</sup>

Il testo definitivo<sup>12</sup> è stato adottato a New York dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite all'unanimità il 20 novembre 1989 e rappresenta un Trattato di carattere "universale"

<sup>6</sup> Ci si riferisce ai diritti di prima generazione (diritti civili e politici, storicamente derivati dalle rivoluzioni di tipo liberale) e quelli di seconda generazione (diritti sociali: lavoro, assistenza, istruzione e cultura, derivanti dai movimenti solidaristici ottocenteschi).

<sup>7</sup> La sintesi traspare, ad esempio nel termine "dignità", aggiunto al termine "diritti" (art.1: Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti).

<sup>8</sup> La Polonia ha perso un gran numero di fanciulli durante la Seconda guerra mondiale.

<sup>9</sup> Il gruppo era composto dai rappresentanti di 43 Stati membri della Commissione sui Diritti dell'Uomo, anche se i delegati di ogni altro paese potevano ugualmente assistere a titolo di "osservatori" e partecipare a pieno titolo ai dibattiti. Le Organizzazioni Intergovernative (OIT, HCR, UNICEF) e le Organizzazioni Non Governative, purché dotate di statuto consultivo presso il Consiglio Economico e Sociale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite potevano anch'esse essere rappresentate e prendere parte pienamente alla discussione del progetto.

<sup>10</sup> Un ruolo ben diverso rispetto al passato è stato assunto in compenso dai Paesi in via di sviluppo: mentre altri Trattati precedenti, e la stessa Dichiarazione dei diritti del bambino del 1959 erano, di fatto, espressione della cultura giuridica dell'Occidente industrializzato, nella discussione sulla Convenzione, i Paesi in via di sviluppo hanno giocato un ruolo notevole, intervenendo spesso e portando modifiche e adattamenti sostanziali.

<sup>11</sup> Esempio principale di ciò è l'art. 20 relativo all'adozione e all'affidamento ove, per la prima volta in un atto internazionale, viene indicata una forma specifica prevista dal diritto islamico, la *kafalah*.

<sup>12</sup> La Convenzione consta di un Preambolo che indica le ragioni d'essere e le finalità della stessa e 54 articoli suddivisi in tre parti: artt.1-41 contenenti un ampio repertorio di diritti e alcuni principi di carattere generale; artt. 42-45 che prevedono le disposizioni di monitoraggio e applicazione della convenzione; artt. 46-54 che precisano le modalità della sua attuazione. In particolare nella Convenzione troviamo il diritto innato alla vita (art. 6), il diritto al



che ha codificato e sviluppato in maniera significativa le Norme internazionali applicabili ai bambini.

In meno di un anno (20 settembre 1990) è entrata in vigore ed è oggi il Trattato internazionale che conta il più alto numero di ratifiche (196 Paesi). Così facendo, la quasi totalità della comunità mondiale, si è impegnata a rendere effettivi i principi in essa espressi e costituisce il testo base cui fanno riferimento tutti i documenti successivi dedicati a specifici settori di tutela. A distanza di trent'anni dalla sua proclamazione permane l'attualità e la necessità di una Carta che sancisca in maniera esplicita i diritti che riguardano specificatamente le persone di minore età.

Nella *quarta fase (1989-2000)* si assiste alla continua proliferazione di standard internazionali. Ne sono un esempio la Convenzione OIL sulle peggiori forme di sfruttamento del lavoro minorile e l'adozione dei Protocolli opzionali alla Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989.<sup>13</sup>

Durante tale periodo la stessa Commissione per i diritti umani dedica crescente attenzione alla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza. Il XX secolo si conclude con la predisposizione di un sistema normativo internazionale interamente dedicato ai diritti dei fanciulli che solo un quarto di secolo prima sarebbe stato inimmaginabile.

Nella *quinta fase*, che va dal 2001 ad oggi, vi è il consolidamento dei diritti. È un periodo in cui i vari attori (organizzazioni internazionali, governative e non, governi e agenzie internazionali) sembrano realizzare l'enormità del loro impegno e i governi avvertono la loro crescente responsabilità nell'attuazione della stessa Convenzione ONU.

## 2. Il ruolo educativo - culturale della Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza

Dal 1989 la Convenzione ha avviato una vera e propria "rivoluzione culturale", elevando la persona di minore età da oggetto di protezione a soggetto titolare di diritti, determinando una rottura con il passato e gettando solide basi per costruire una "nuova" identità del minore, quale soggetto di diritto, attivo, partecipe, che va ascoltato, informato e rispettato. A partire dalla Convenzione, è dunque mutata la relazione che ha connotato la storia nel corso dei secoli tra minorenni e adulti.

Per cogliere la profonda trasformazione messa in atto dalla Convenzione sotto il profilo educativo, culturale e pastorale,<sup>14</sup> è necessario conoscere attentamente il contenuto della

---

nome e cittadinanza (art. 7), alla propria identità e nazionalità (art. 8), il diritto di conoscere i propri genitori e a essere allevato da questi, il diritto alla libertà di espressione (art. 13), il diritto alla libertà di pensiero, coscienza, religione (art. 14), il diritto di associarsi e riunirsi liberamente (art. 15), il diritto al godimento dei più alti livelli di salute fisica e mentale (art. 24), il diritto all'educazione (art. 28), il diritto a una propria vita culturale linguistica (art. 30), il diritto al riposo, allo svago e a dedicarsi al gioco (art. 31), il diritto di potersi avvalere dell'assistenza legale, di non essere arbitrariamente privato della libertà, il diritto a essere tutelato dalla legge contro interferenze arbitrarie nella vita privata (art. 16), nella propria famiglia, casa e corrispondenza, contro lesioni illecite del proprio onore e della propria reputazione, il diritto a speciale protezione e assistenza nel caso in cui il minore venga privato temporaneamente o definitivamente dal suo ambiente familiare (art. 20), il diritto alla protezione contro lo sfruttamento economico e il lavoro rischioso (art. 32), il diritto alla protezione contro ogni forma di violenza, abuso, sfruttamento o maltrattamento (artt. 19, 34, 37, 39).

<sup>13</sup> Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza concernente il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati; Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza concernente la vendita, la prostituzione e la pornografia rappresentante i bambini; Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza concernente la procedura di presentazione di reclami.

<sup>14</sup> La riflessione che segue in questo paragrafo è debitrice del testo di V. ORLANDO, *La via dei diritti umani e la missione educativa pastorale salesiana oggi*, LAS, Roma 2008. Il testo, ancora valido nelle sue intuizioni principali, è stato elaborato in occasione del Congresso Internazionale su "Sistema Preventivo e Diritti Umani" organizzato a Roma nel 2009, dai Salesiani di Don Bosco, in collaborazione con il Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS).

stessa per comprenderne i principi antropologici sottesi e le finalità educative esplicitate,<sup>15</sup> che sono lo “sviluppo della personalità del fanciullo”, la “comprensione e attenzione al rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali”, il “rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali”, una “preparazione adeguata” perché possa assumere “la responsabilità della vita in una società libera”, il “rispetto dell’ambiente naturale”.

La “visione antropologica, che sottende i diritti dei minori così come enunciati nella Convenzione, non si preclude a nessuna prospettiva di pienezza specifica e, nello stesso tempo si ispira a una visione etica che promuove libertà e responsabilità”.<sup>16</sup>

Gli effetti di questa radicale trasformazione in favore della persona di minore età sono tangibili sia sotto il profilo legislativo,<sup>17</sup> che terminologico. Si pensi, in Italia, al settore del diritto di famiglia ove la “responsabilità genitoriale” ha sostituito l’originaria “potestà”, apportando un cambiamento terminologico che ha un valore culturale profondo, in termini di abbandono di qualsiasi logica di possesso sulle persone minorenni.

La Convenzione contiene disposizioni che introducono diritti nuovi,<sup>18</sup> affermando che dalla nascita al raggiungimento della maggiore età, fissato al diciottesimo anno, il soggetto in formazione è portatore e titolare di tutti i diritti civili riconosciuti all’uomo, quali il diritto alla vita, alla salute e alla protezione da ogni tipo di violenza, danno, abuso, trascuratezza o sfruttamento. Il diritto anche a veder rispettati i suoi diritti di personalità, quali: il diritto alla riservatezza; ad una propria identità; a un ambiente familiare valido; alla libertà di opinione/pensiero, di espressione, di informazione, di coscienza, di religione e di associazione. Così come riconosce anche una serie di diritti sociali, tra cui: il diritto all’istruzione; all’assistenza; alla mutualità e alla sicurezza; a uno standard di vita adeguato al suo sviluppo; al riposo e allo svago.

Grazie alla Convenzione, la coscienza collettiva è andata progressivamente accennando una sensibilità nei confronti del minore riconoscendo i fondamentali diritti dell’essere umano e da questo è discesa l’esigenza di una tutela particolare per i soggetti in età evolutiva.

A questo cambiamento, ha fatto seguito anche una nuova prospettiva, che ha portato ad accostare al concetto di protezione del minore quello di promozione. Così, se prima si guardava al minore quale destinatario d’interventi di protezione, attivati esclusivamente in risposta a casi di emergenza, in presenza di patologie, di grave difficoltà o di disagio, ora si è giunti

<sup>15</sup> Convenzione sui diritti dell’infanzia e adolescenza art. 29 comma 1: “Gli Stati parti convengono che l’educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo, nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell’ambiente naturale”.

<sup>16</sup> V. ORLANDO, *La via dei diritti umani e la missione educativa pastorale salesiana oggi*, 131.

<sup>17</sup> Il carattere precettivo per gli Stati che hanno ratificato la Convenzione li ha indotti ad uniformare le norme di diritto interno nonché ad attuare tutti i provvedimenti di carattere normativo e amministrativo necessari affinché non incorressero nella violazione della Convenzione stessa. Si è intervenuti, così, con leggi per contrastare la “violenza sessuale” (L. 66/1996), lo “sfruttamento della prostituzione, della pornografia, del turismo sessuale in danno di minori, quali nuove forme di riduzione in schiavitù” (L. 269/1998), per affermare il diritto prioritario di ogni bambino a crescere nella propria famiglia (L.149/2001), prevedendo il superamento del ricovero in Istituto entro il 31 dicembre 2006, per la tutela della “continuità affettiva” (L. 173/2015). Da ultimo per tutelare i “minori stranieri non accompagnati” (L.47/2017). Sono state inoltre ratificate importanti convenzioni per la promozione e tutela delle persone di minore età: si pensi ad esempio alla Convenzione di Strasburgo sull’esercizio dei diritti dei minori (L.77/2003); alla Convenzione di Lanzarote per la protezione dei minori dall’abuso e dallo sfruttamento sessuale (L.172/2012).

<sup>18</sup> Si pensi al diritto all’educazione, al gioco o allo svago.

alla consapevolezza che il riconoscimento dei diritti presuppone anche interventi promozionali, che aiutino a sviluppare costantemente la pienezza della propria personalità, anche in mancanza di situazioni di compromissione.

Di fronte al protagonismo delle persone di minore età che diventano i primi e i principali promotori del proprio sviluppo sono richiesti atteggiamenti e approcci adeguati che modificano in modo sostanziale il rapporto intergenerazionale. Tale prospettiva attribuisce alla Convenzione anche un ruolo pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale,<sup>19</sup> divenendo un riferimento significativo per gli educatori in tutto il mondo.

I quattro principi guida della Convenzione assumerebbero in tale prospettiva il ruolo stimolo sfidante di coordinate per un'azione educativa trasformativa e di cambiamento.

Il principio di *non discriminazione* (art. 2), in base al quale tutti i diritti sanciti dalla Convenzione si applicano a tutti i bambini e adolescenti senza distinzione di colore della pelle, della religione, della provenienza geografica, richiederebbe un radicale cambiamento rispetto ai pregiudizi, stereotipi, pratiche educative abituali nei confronti di ogni minore, ma in particolare di quanti rischiano di essere più marginalizzati: disabili, stranieri, rifugiati.

Il principio del *Best interest of child* (art. 3), il quale prevede che in ogni decisione, azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata di assistenza sociale, l'interesse superiore del bambino deve essere una considerazione preminente, richiederebbe la conoscenza concreta della situazione del minore, la sua opinione per scegliere e orientare un cambiamento in linea con le sue capacità, inclinazioni e aspirazioni.

Il principio del *diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo umano* (art. 6) richiederebbe di considerare l'impatto che ha il contesto nella vita di un minore e di garantire, quindi, un ambiente adatto che lo protegga, lo curi e lo stimoli.

Il principio di *partecipazione* (art.12) secondo il quale il minore, in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo riguarda deve essere messo nella possibilità di essere ascoltato (direttamente o tramite un rappresentante o un organo appropriato), richiederebbe ascolto e spazi ove il minore sia protagonista, condividendo la responsabilità per divenire cittadino attivo della società in cui vive.<sup>20</sup>

La pubblicazione delle “*Linee guida per la tutela dei minori e delle persone vulnerabili*” da parte della Conferenza Episcopale Italiana e della Conferenza Italiana Superiori Maggiori,<sup>21</sup> sono un altro segno tangibile della crescente attenzione e consapevolezza nei confronti del mondo dell'infanzia, la cui “tutela” unitamente alle “persone vulnerabili” fa “parte integrante del messaggio evangelico che la Chiesa e tutti i suoi membri sono chiamati a diffondere nel mondo”.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Cf. I. BIEMMI - N. SCOGNAMIGLIO, *Verso una pedagogia dei diritti. Guida per insegnanti*, Save the Children, Roma 2007.

<sup>20</sup> Cf. V. ORLANDO, *La via dei diritti umani e la missione educativa pastorale salesiana oggi*, 135.

<sup>21</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA – CONFERENZA ITALIANA SUPERIORI MAGGIORI, *Linee guida per la tutela dei minori e delle persone vulnerabili*, Roma, 24 giugno 2019.

<sup>22</sup> FRANCESCO, Lettera Apostolica “Motu Proprio”, *Sulla protezione dei minori e delle persone vulnerabili*, 26 marzo 2019.

La via dei diritti dei minori può aiutare a ricomporre la frattura tra il compito culturale - di cui fa parte l'attività educativa - e il compito pastorale determinante per la crescita e il destino eterno dell'uomo,<sup>23</sup> ma è necessaria una "rinnovata intenzione pastorale",<sup>24</sup> "formazione e aggiornamento",<sup>25</sup> affinché sia l'educatore che l'educando (ma anche l'insegnante e lo studente) diventino protagonisti coscienti, responsabili del dovere di difendere e promuovere i diritti umani, per lo sviluppo umano personale e del mondo intero".<sup>26</sup>

## Conclusione

Senza dubbio, la Convenzione rappresenta insieme la testimonianza e l'espressione più tangibile della nuova prospettiva con cui si guarda oggi ai soggetti di minore età, che vengono concepiti non solo come portatori di diritti e interessi, ma anche come soggetti dotati di autonomia di giudizio e autodeterminazione. Soggetti attivi, ai quali va assicurata non solo la tutela da prevaricazioni, abusi, violenze (la *difesa da*), ma anche garantita e insieme permessa un'adeguata partecipazione (la *promozione verso*)".

La Convenzione impegna gli Stati su tre linee direttrici: a *prevenire*, disponendo adeguati servizi, (provision), a *proteggere* (protection), ma anche a *promuovere* la partecipazione sociale, favorendo l'esercizio attivo dei diritti riconosciuti ai minori (participation). Inoltre, pre-dispone un insieme di controlli e relativi strumenti, in modo da assicurarsi che il riconoscimento dei diritti, da parte degli Stati, non avvenga solo formalmente, ma che questi siano realmente garantiti e resi esecutivi.

La grande rilevanza della Convenzione risiede, come anzidetto, nel fatto che questa non si limita a essere solo un codice di diritti, ma anche un documento di valenza pedagogica per lo sviluppo umano del minore. Acquisire consapevolezza di questa valenza significa essere consapevoli del mondo in cui viviamo per poter "fare educazione" in modo autentico ed efficace, soprattutto in un momento storico caratterizzato dall'emersione di nuove povertà, dal fenomeno dell'immigrazione di numerosi minori stranieri non accompagnati e da diverse forme di sfruttamento dei minori (lavoro minorile, commercio sessuale, dipendenza da droghe).

La Convenzione dei diritti del fanciullo impegna il legislatore, l'amministratore, il giurista e ogni persona, Istituzione o agenzia che si occupa di un itinerario educativo, in quanto rispettare e tutelare un diritto umano significa riconoscere e rispondere al bisogno soggiacente.

Per questo la tutela di un diritto non riguarda solo il ruolo dei magistrati o avvocati, i quali devono intervenire quando sono state perpetrate delle violazioni per ristabilire la giustizia, ma coinvolge tutta la società che deve attrezzarsi per rispondere a quei bisogni fondamentali di cui i diritti sono l'espressione.

La Convenzione non si limita a essere uno strumento internazionale dichiarativo di diritti e garante del loro rispetto mediante procedure di controllo dell'azione degli Stati parte, ma rappresenta uno strumento dalla portata ben più ampia, assurgendo a divenire un riferimento centrale per tutte le azioni delle Nazioni Unite in materia di protezione dell'infanzia e dell'adolescenza.

<sup>23</sup> Cf. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educare con il cuore di Don Bosco: Educare Evangelizzando* (Strenna 2008), in "Bollettino Salesiano" CXXXII (2008) 5, 2-3; ID., *Educare con il cuore di Don Bosco. Evangelizzare Educando*, in "Bollettino Salesiano" CXXXII (2008) 6, 2-3.

<sup>24</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA, *Commento alla Strenna 2008: Educiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati promuovendo i loro diritti*, SDB, Roma 2007, 22.

<sup>25</sup> *Ibidem*, 21.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

I suoi stessi articoli possono, inoltre, essere tradotti in obiettivi di politica sociale e di intervento pedagogico e socio-educativo. La grande ricchezza della Convenzione risiede nel fatto che essa non è solo un corpus giuridico a cui ricorrere per denunciare violazioni, ma anche uno strumento pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale: i diritti ivi proclamati incidono sugli orientamenti educativi della comunità sociale di riferimento producendo cambiamenti istituzionali profondi e duraturi.

È, infatti, proprio grazie alla Convenzione e ai temi generativi che essa pone, se in Italia sono state promulgate numerose leggi e sottoscritte importanti Convenzioni a tutela delle persone di minore età. Più precisamente la Convenzione è divenuta un potente e mirabile strumento polifunzionale, attraverso cui è possibile potenziare la normativa e adottare politiche in favore dei minori, nonché favorire l'osservazione della gioventù e misurarne le risposte di carattere politico, sociale e legislativo di fronte alle sfide che essa pone.

A partire dai nuclei tematici, declinati all'interno della Convenzione, è possibile riflettere, approfondire, sensibilizzare, ideare percorsi educativi, portare all'attenzione delle istituzioni o ancora denunciare quanto sancito dalla Convenzione, ma non ancora effettivamente realizzato in favore dell'infanzia e di ogni singolo bambino.

È da questi nuclei tematici che l'IRC può trovare nella Convenzione temi generatori importanti, ma è anche grazie all'IRC che si possono costruire itinerari culturali capaci di “generare futuro”.

### Catholic Religious Education and the 'Rights of the Minors'

#### ► ABSTRACT

The present time is characterised by profound transformations. There is no part of the society that is not interested in a qualitative process of change. The civil context has indentified within the 'paradigm of rights' a 'compass' that is capable of orienting strategies and responses to the needs of the children and adolescents. The rights are understood as point of reference that the whole society is called to recognise for the protection, the care and the promotion of infancy and adolescence. The Catholic Religious Education cannot do without an appropriate knowledge and constructive encounter with the 'paradigm of rights' around which is created a consensus as a consequence of faith in the rights and human dignity. In the affirmation of the human values arises an important place the development of 'rights of the minors'. The article concerns with these rights and their connection with Catholic Religious Education.

#### ► KEY WORDS

Catholic Religious Education; Constitutions; Institutions; Culture; Education; Fundamental Rights Human Dignity; Human Rights; Religion; Rights of the Minors.

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



**cer**

catechetica, educazione e religione

Luigi La Rosa

# Storia della catechesi

## 2. Dire Dio nel Medioevo

Luigi La Rosa - Storia della catechesi



11

LAS-ROMA

# NOVITÀ

LAS-ROMA-CER

## **La valutazione dell’Insegnamento della Religione cattolica alla scuola primaria. Note storico-critiche di un rapporto incompiuto e una proposta operativa**

Pasquale Nascenti\*

### ► **SOMMARIO**

*Il presente contributo si propone di approfondire la riflessione tra la nuova modalità di valutazione nella scuola primaria introdotta dalla recente normativa e l’IRC. La normativa ha escluso l’applicabilità della nuova modalità a tale disciplina, rimandando all’assetto normativo preesistente. L’autore, docente di religione, mostra come già in passato gli intrecci tra valutazione e IRC siano stati possibili nonostante alcuni paletti normativi che ancora permangono, proponendo una soluzione pratica per superare lo stallo.*

### ► **PAROLE CHIAVE**

*Autonomia scolastica; Giudizio descrittivo; IRC; Scuola primaria; Valutazione.*

**\*Pasquale Nascenti:** Insegnante di Religione Cattolica.

## Introduzione

I cambiamenti che nei decenni hanno solcato la scuola italiana hanno coinvolto non soltanto l'amministrazione delle istituzioni scolastiche, hanno riguardato soprattutto i segmenti dell'intero processo educativo. Tra questi c'è la valutazione, tema attraversato dal dibattito politico, raggiunta da una maggiore consapevolezza pedagogica.

Al tradizionale aspetto certificativo della valutazione -la pagella e tutte le sue evoluzioni successive- e alle modalità di esplicitazione della valutazione -voto in decimi o giudizio sintetico/descrittivo/analitico, chiamati a esprimere la parte esterna della valutazione della disciplina, finalizzata alla comunicazione alle famiglie- la riflessione pedagogica ha mosso passi da gigante per evidenziare la centralità dell'aspetto formativo, a sostanza dell'intero processo, aspetto considerato interno al processo, composto da quell'insieme di elementi teorici e scelte pedagogiche che fondano e giustificano l'azione educativa.

I cambi culturali, i nuovi assetti normativi e le rinnovate consapevolezze didattiche hanno toccato anche la disciplina dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) che, dalla sua nascita, avvenuta con il Concordato Lateranense del 1929, ad oggi ha vissuto grandi riforme, alle volte alla stregua della normativa generale, alle volte facendo i conti con il suo specifico assetto.

### 1. La nuova modalità di valutazione nella scuola primaria

Con poche righe la recente normativa introduce nuovamente, per la scuola primaria, il giudizio, modificando l'assetto precedente. Prima della sua effettiva applicazione, la nuova modalità viene estesa anche alla valutazione periodica.<sup>1</sup>

In essa leggiamo:

Dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo, è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministero dell'Istruzione.<sup>2</sup>

Con Nota 2158/2020 del Ministero dell'Istruzione, vengono trasmesse l'Ordinanza Ministeriale 172/2020 e le Linee Guida<sup>3</sup>, queste ultime messe a punto da un gruppo di lavoro esplicitamente costituito, coordinato dalla professoressa Elisabetta Nigris, docente di progettazione didattica e valutazione presso l'Università di Milano Bicocca.

L'Ordinanza ha avuto lo scopo di determinare le modalità di formulazione del giudizio descrittivo per la valutazione periodica e finale. Le Linee Guida ne hanno orientato il percorso.

Le Linee Guida, in apertura, affermano:

La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e dei processi di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Cf. D.L. 104/2020, art. 32, c.6-sexies, convertito nella L. 126/2020.

<sup>2</sup> D.L. 22/2020, art. 1, c. 2 bis, convertito nella L. 42/2020.

<sup>3</sup> Cf. O.M. 172/2020; cf. Allegato alle Linee Guida.

<sup>4</sup> Linee Guida, 1.

I docenti sono chiamati a valutare il livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento focalizzati nella progettazione annuale. A questo scopo sono individuati quattro livelli di apprendimento: avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione; i livelli sono definiti in base ad almeno quattro dimensioni: l'autonomia, la situazione, le risorse mobilitate, la continuità.

I quattro livelli di apprendimento sono, ovviamente, da riferirsi agli obiettivi e al loro raggiungimento e non agli studenti. I docenti, infatti, valutano per ciascun alunno il livello di acquisizione dei singoli obiettivi specifici desunti dal curriculum verticale d'Istituto e inseriti nella progettazione annuale della singola classe. Si tratta di una modalità articolata di valutazione formativa che rende completa la visuale su quali obiettivi siano maggiormente consolidati e su quali lavorare ulteriormente, nell'ottica formativa. Sono stati definiti quattro livelli per evitare la correlazione con i voti. Le quattro dimensioni proposte sono, in virtù dell'autonomia delle scuole, da adattare, contestualizzare ed eventualmente ampliare -ma non ridurre- a seconda delle specifiche realtà scolastiche.

Nei primi passi applicativi del nuovo sistema è prevedibile che le scuole prendano dimestichezza con i livelli e le dimensioni indicate. Ma in una prospettiva a lungo termine si renderà necessaria una revisione del curriculum verticale d'Istituto. La nuova modalità valutativa, infatti, 'funziona' bene se gli obiettivi sono stati definiti con chiarezza, univocità e concretezza; tale definizione va, per forza di cose, organizzata a monte, con l'elaborazione del curriculum verticale e la progettazione annuale di classe. Ciò renderà la progettazione e la valutazione due momenti intimamente collegati della stessa azione formativa.

## 2. IRC e valutazione: un rapporto controverso

In questo nuovo assetto, quale spazio per la valutazione dell'IRC?

Prima di addentrarci nello specifico della legislazione, vale la pena premettere che, per quanto l'IRC sia disciplina afferente a un sistema normativo misto, la materia della valutazione rimane regolata dalla normativa di rango esclusivamente statale, come ribadito dalle Intese sottoscritte nel tempo dalle due autorità competenti, il Ministero dell'Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana:

«Gli insegnanti incaricati di religione cattolica [...] partecipano alle valutazioni periodiche e finali solo per gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica, fermo quanto previsto dalla normativa statale in ordine al profitto e alla valutazione per tale insegnamento».<sup>5</sup>

L'O.M. 172/2020 si limita ad asserire (D.Lgs. 62/2017).

«La descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa restano disciplinati dall'articolo 2, commi 3, 5 e 7 del Decreto di valutazione».<sup>6</sup>

Si tratta, quindi, di un rimando al Decreto che si propone di riorganizzare la valutazione di tutto il primo ciclo di istruzione. Per la parte che riguarda la valutazione dell'IRC il Decreto si limita a indicare sinteticamente alcuni elementi e a fornire un ulteriore rimando normativo. Infatti leggiamo:

I docenti incaricati dell'insegnamento della religione cattolica e di attività alternative all'insegnamento della religione cattolica partecipano alla valutazione delle alunne e degli alunni che si avvalgono dei suddetti insegnamenti. La valutazione è integrata dalla descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto [...]; fermo restando quanto previsto dall'articolo 309 del Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 relativamente alla valutazione dell'insegnamento della religione cattolica, la valutazione delle attività alternative, per le alunne e gli alunni che se ne avvalgono, è resa su una nota distinta

<sup>5</sup> D.P.R. 751/1985, 2.7; e successive Intese cfr. D.P.R. 202/1990, 2.7 e D.P.R. 175/2012, 2.8.

<sup>6</sup> O.M. 172/2020, art. 3, c. 8; non art. 3, c. 7 come poi erroneamente riportato nelle Linee Guida, 9.



con giudizio sintetico sull'interesse manifestato e i livelli di apprendimento conseguiti.<sup>7</sup>

La lunga citazione espone innanzitutto un dato ormai acquisito dalla prassi: la piena partecipazione del docente di religione al processo valutativo, limitatamente alla valutazione delle alunne e degli alunni che si avvalgono della disciplina. Le modalità successivamente richiamate offrono soltanto pochissimi elementi di riferimento:

- il giudizio sintetico viene inserito in una Nota distinta (aspetto certificativo);
- la valutazione dell'IRC viene espressa attraverso un giudizio sintetico (aspetto esterno della valutazione);
- il giudizio sintetico deve essere formulato tenendo presente due elementi: l'interesse manifestato e i livelli di apprendimento conseguiti, che sembrano essere il primo di carattere più fenomenico, premessa del secondo, frutto di un processo valutativo più strutturato (aspetto interno della valutazione);
- un ulteriore rimando normativo, stavolta al D.Lgs. 297/1994.

Nel Testo unico leggiamo il breve passaggio che riassume le tre funzioni della valutazione: certificativa, valutativa esterna e interna, applicate all'IRC:

«Per l'insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti e di esami, viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne trae».<sup>8</sup>

In questa formulazione, che recepisce parzialmente la previgente normativa risalente alla L. 824/1930<sup>9</sup>, possiamo esaminare gli elementi rilevanti<sup>10</sup> in fatto di valutazione.

Il divieto di adoperare i voti, riscontrabile nella L. 824/1930, era motivata dall'art. 6 della C.M. 117/1930 con le "speciali finalità" catechistiche dell'impostazione dell'epoca; il divieto è rimasto in vigore nonostante l'Accordo di Revisione del Concordato del 1984 abbia inserito l'IRC "nel quadro delle finalità della scuola" con motivazioni storiche e culturali.

Vale la pena evidenziare che la L. 824/1930 regolava l'IRC nelle scuole superiori, ragion per cui il divieto di utilizzare voti fu di fatto applicato solo in questo grado di scuola. Nelle scuole elementari, dove l'insegnamento era affidato ai maestri di classe, è stato utilizzato per l'IRC, come per le altre discipline, il voto; tale prassi è rimasta immutata praticamente fino al 1977, cioè fino a quando le vecchie pagelle sono state sostituite dalle prime schede di valutazione.

Il divieto del voto ha comportato necessariamente l'utilizzo di giudizi che ha reso più evidente, nelle scuole superiori, il divario tra la valutazione dell'IRC e quella delle altre discipline. Il giudizio sintetico era formulato attraverso una scala di quattro voci – moltissimo, molto, sufficiente, scarso – introdotte dalla pagella prevista dalla C.M. 122/1934<sup>11</sup> e, a distanza di un trentennio, confermate dalla normativa successiva:

Nulla è innovato per quanto riguarda la religione, rispetto alla consueta attribuzione di uno dei seguenti giudizi sintetici: moltissimo, molto, sufficiente, scarso. Ciò è chiaramente indicato nella nota 1 posta in calce alla pagella, con riferimento, separatamente, all'interesse e al profitto. È appena il caso di osservare che quanto sopra, è diretta conseguenza della

<sup>7</sup> D.Lgs. 62/2017, art. 2, c. 3 e 7.

<sup>8</sup> D.Lgs. 297/1994, art. 309, c. 4.

<sup>9</sup> «Per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami, viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne trae» Cf. L. 824/1930, art. 4; la legge è stata abrogata nel 2008.

<sup>10</sup> Cf. S. CICALI, *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia 2012<sup>7</sup>, 40-48.

<sup>11</sup> La Circolare era stata richiesta dal Regio D.L. 1308/1933 e confermata dalla C.M. 47/1934, che ribadiva l'obbligo di uniformarsi a essa.



particolare disciplina prevista per la religione dalla legge 5 giugno 1930, n. 824.<sup>12</sup>

La comunicazione alle famiglie degli alunni avvalentesi viene effettuata attraverso una speciale Nota da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica. Questa prassi eredita soltanto parzialmente quanto previsto dalla normativa precedente che indicava «una speciale nota da inserire nella pagella scolastica».<sup>13</sup> Ciò ha concretamente significato che per più di un cinquantennio il giudizio per l'insegnamento religioso nella scuola superiore veniva inserito nella pagella, in cima all'elenco delle materie, ma distinto da esse.

Nel dibattito degli anni Settanta, nato anche dall'insieme dei cambi culturali e sociali, venne evidenziata la limitatezza delle modalità valutative finora adoperate rispetto alla complessità della persona e la necessità di un approccio più docimologico alla materia. Si ragionava se fossero possibili misurazioni oggettive attraverso strumenti quantitativi e non soltanto stime soggettive. Ci si rese conto del poco peso dato ai processi di apprendimento, nell'ottica più ampiamente formativa. Si arrivò alla L. 517/1977 che salutava definitivamente le pagelle e introduceva per la scuola elementare e media la scheda di valutazione nell'ottica di un processo valutativo più sistematico, improntato a un modello descrittivo, frutto di attività di osservazione.<sup>14</sup>

La C.M. 236/1977, dedicata alla scuola media, e la C.M. 237/1977, dedicata alla scuola elementare, che avevano lo scopo di dare delle indicazioni sulla redazione della scheda ma anche sui contenuti e le modalità di valutare, non dettagliavano delle singole discipline, ma i modelli grafici allegati includevano nella scheda la disciplina religione accanto alle altre.

In questa fase di vigenza della scheda di valutazione, la scuola prese progressivamente coscienza della necessità di fare riferimento a indicatori di tipo qualitativo; i nuovi programmi ministeriali, approvati intorno alla metà degli anni Ottanta, aprirono la strada alla riflessione su conoscenze, abilità e competenze.

Una serie di circolari ministeriali, di anno in anno quasi concitatamente, disponevano nuovi modelli che tenessero il passo della riflessione pedagogica. L'IRC non ne fu esclusa. Anzi, la Nota Ministeriale 21256/1985, che avviava, in base ad un piano nazionale, una fase di sperimentazione di un nuovo modello di scheda personale degli alunni della scuola media, includeva esplicitamente l'IRC, richiedendo all'insegnante di osservare e valutare i livelli di apprendimento conoscitivo e di maturazione raggiunti nel curriculum scolastico.

Tale valutazione sollecitava il docente a formulare alcuni obiettivi didattici misurabili nei quali venissero descritti una serie di conoscenze e abilità e una lista di contenuti specifici. L'IRC era collocata insieme alle altre discipline e per la sua valutazione venivano utilizzati gli stessi giudizi sintetici espressi in lettere previsti per le altre materie: A=ottimo, B=buono, C=sufficiente, D=insufficiente.

Successivamente all'Accordo di Revisione del 1984 e alle controversie che ne seguirono, il 16 gennaio 1986 fu richiesto un impegno per il Governo «a predisporre un modulo, distinto dalla pagella, per la valutazione del profitto sia per quanto attiene all'insegnamento religioso, sia per le attività alternative, al fine di evitare che le diverse scelte possano rappresentare motivo di discriminazione».<sup>15</sup>

La logica con cui era mossa questa richiesta era fondata su una sorta di par condicio scolastica tra avvalentesi e non avvalentesi che si sarebbe dovuta realizzare riempiendo il vuoto creatosi per questi ultimi a causa della mancanza di attività alternative programmate. La sentenza n. 203/1989 della Corte Costituzionale, invece, riconobbe l'illegittimità di una tale

<sup>12</sup> C.M. 20/1964, 6.

<sup>13</sup> L. 824/1930, art. 4.

<sup>14</sup> Cf. L. CALONGHI, *Valutazione e scheda dell'alunno*, in "Annali della Pubblica Istruzione" 4-5 (1977) 402-412.

<sup>15</sup> Risoluzione della Camera dei Deputati del 16 gennaio 1986, n. 6/00074, articolo 6.

parificazione e richiamò l'unica scelta possibile, che riguarda l'avvalersi o il non avvalersi, a prescindere dalle attività alternative.

Non potendo però, all'epoca, contare su un voto parallelo per i non avvalentesi, si pretese di non farvi figurare nemmeno quello per l'IRC che finì in un modello distinto<sup>16</sup>. Il Ministero diramò prontamente una serie di circolari applicative<sup>17</sup> dando il via per l'IRC alla scheda di valutazione separata, prassi tuttora adoperata per tutti i gradi di scuola.

È interessante evidenziare che quanto detto riguardò esclusivamente l'aspetto certificativo della valutazione. A seguito dei rinnovati programmi ministeriali per l'IRC del 1986-1987 la disciplina non si sottrasse al confronto che animava la scuola italiana per gli aspetti riguardanti le dimensioni interne ed esterne della valutazione.

La Nota Ministeriale 19800-2B/1989 che introduceva una scheda sperimentale di valutazione degli alunni della scuola media offriva i principi ispiratori della valutazione, indicando cinque livelli sinteticamente descritti anche ad uso delle famiglie: A (obiettivo pienamente raggiunto), B (obiettivo raggiunto in modo soddisfacente), C (obiettivo sostanzialmente raggiunto), D (obiettivo raggiunto solo in parte o in modo inadeguato), E (obiettivo non raggiunto).

Questi livelli erano applicabili anche all'IRC, benché riportati su una Nota distinta. Per essa venivano sinteticamente elencati quattro criteri valutativi: 1) conoscenza dei contenuti essenziali della religione, 2) capacità di un riferimento corretto alle fonti bibliche e ai documenti, 3) capacità di cogliere i valori religiosi, 4) comprensione dei linguaggi specifici.

Un punto di arrivo della riflessione pedagogica fu offerto dalla L. 148/1990 che nell'intenzione di riformare l'ordinamento della scuola elementare, all'art. 11 demandava al Ministro dell'Istruzione di determinare, con ordinanza propria, modalità, tempi e criteri per la valutazione degli alunni e le forme di comunicazione alle famiglie. L'obbligo fu adempiuto dall'O.M. 236/1993 che fissava criteri e obiettivi del nuovo documento di valutazione, allo scopo di «rilevare sistematicamente lo sviluppo negli alunni dei quadri di conoscenza e delle abilità fondamentali prescritti dai programmi didattici prestando attenzione alla qualità dei processi attivati e dei progressi riscontrabili nella formazione della personalità di ogni alunno».<sup>18</sup>

I due corposi allegati all'Ordinanza ne declinavano nel dettaglio i vari aspetti. Veniva riconfermato l'uso delle lettere corrispondenti in maniera decrescente ai diversi livelli di rilevazione/valutazione degli apprendimenti:

A: l'alunno ha conseguito la piena competenza; B: l'alunno ha conseguito un buon livello di competenza e si impegna per migliorarlo; C: l'alunno ha conseguito una competenza essenziale e si impegna per migliorarla; D: l'alunno ha conseguito solo una competenza parziale e il suo impegno non è costante; E: l'alunno deve ancora conseguire un livello adeguato di competenza e deve manifestare un più costante impegno.<sup>19</sup>

Per la valutazione dell'IRC, per la quale veniva confermato l'utilizzo di una Nota di valutazione a parte, fu emanata un'apposita norma, l'O.M. 253/1994, che in poche righe disponeva che la valutazione relativa all'IRC venisse effettuata secondo i criteri, le modalità e i tempi stabiliti dalla stessa O.M. 236/1993.<sup>20</sup>

Il nuovo documento di valutazione, però, richiedeva ai docenti un poderoso impegno. Le scuole cercarono di stare al passo rispondendo adeguatamente con nuovi percorsi e approfondimenti: il lavoro sarebbe stato fruttuoso se duraturo, per una effettiva ricaduta nel

<sup>16</sup> Cf. S. CICATELLI, *La valutazione dell'IRC*, in "Religione & Scuola" 4 (1996) 65-75.

<sup>17</sup> C.M. 286/1986 e C.M. 11/1987.

<sup>18</sup> O.M. 236/1993, art. 1 c. 3a-3b.

<sup>19</sup> *Ibidem*, Allegato 2: la valutazione degli alunni della scuola elementare.

<sup>20</sup> C.M. 254/1994; cf. S. CICATELLI, *Novità per la scuola elementare*, in "Religione & Scuola" 2 (1994) 72-

sistema valutativo scolastico generale. Non furono poche le critiche sollevate che spinsero il Ministero a interventi correttivi e a una brusca semplificazione delle procedure e degli strumenti. I docenti ne furono alleggeriti ma il percorso avviato subì un arresto. Fu emanata la C.M. 491/1996 con la quale i livelli di rilevazione/valutazione furono trasformati, per tutte le discipline, in cinque giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente).

L'IRC era esplicitamente nominato con allegata Nota per la valutazione e il processo di semplificazione, comunque rispettoso dei tradizionali paletti imposti dal Testo unico, la investì; gli obiettivi di apprendimento furono ridotti a due: «1) Conoscere espressioni di documenti in particolare la Bibbia e i contenuti essenziali della religione cattolica, 2) riconoscere, rispettare e apprezzare i valori religiosi ed etici nella esistenza delle persone e nella storia dell'umanità».<sup>21</sup>

Le trasformazioni avvenute a seguito del Regolamento dell'autonomia scolastica D.P.R. 275/1999 investirono radicalmente tutto l'apparato. L'autonomia scolastica intendeva ridurre il peso del centralismo burocratico del Ministero a favore di un forte riconoscimento della singola istituzione scolastica. Furono introdotti percorsi di revisione dei programmi ministeriali, anche l'IRC ne fu massicciamente coinvolto.

Con la C.M. 415/1998 fu avviato un progetto di sperimentazione sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica. Il progetto, che si estendeva agli anni scolastici 1998/1999 e 1999/2000, in perfetta sintonia con la nuova riforma sull'autonomia, era nato di comune accordo, attraverso tavoli di confronto, con il settore IRC della Conferenza Episcopale Italiana e non si poneva nell'ottica di revisione della normativa concordataria.

La sperimentazione prevedeva diverse fasi accompagnate anche da Seminari di formazione, con il coinvolgimento degli insegnanti di religione delle scuole di ogni ordine e grado. Le finalità erano sostanzialmente tre: avviare un cambiamento radicale di logica e di assetto del sistema scolastico che da verticistico e centralizzato si trasformava in orizzontale e policentrico, anche in specifico riguardo ai programmi di IRC; riordinare completamente i cicli scolastici; mettere in atto un percorso di ripensamento dei contenuti e dei saperi delle diverse discipline, sottolineando l'esperienza dell'apprendimento più che dell'insegnamento.<sup>22</sup>

La riflessione sulla valutazione, per quanto ormai demandata alle singole istituzioni, aveva ormai acquisito l'importanza di essere sostanzialmente un processo in atto, dalle finalità formative più che sommative, attento alla conoscenza della personalità dell'alunno e alle nuove tendenze pedagogiche per un corretto rilevamento degli apprendimenti.

Ma ormai la frattura con l'IRC era consumata: la normativa che regolamentava l'aspetto certificativo (Nota di valutazione separata) e l'aspetto esterno della valutazione (divieto di utilizzare i voti) si assestò e non venne intaccato. L'aspetto interno della valutazione rimase più plasmabile e adattabile, più aperto alle sollecitazioni provenienti dalle riflessioni condotte per le altre discipline, dalla normativa e dalle considerazioni docimologiche.

Con la Riforma Moratti L. 53/2003 la valutazione venne riconfermata elemento costitutivo del processo formativo con l'utilizzo di un nuovo strumento: il Portfolio dello studente.<sup>23</sup>

La prospettiva della personalizzazione degli apprendimenti e soprattutto della

<sup>21</sup> C.M. 491/1996.

<sup>22</sup> Gli insegnanti di religione furono coinvolti a più livelli nel progetto, cf. G. RUTA (Ed.), *L'insegnamento della religione cattolica e i suoi esiti formativi: riforma, sperimentazione e valutazione*, ITST, Messina 2000. Cf. anche: R. REZZAGHI (Ed.), *Una sperimentazione nazionale sull'IRC*, in "Insegnare Religione" 1 (1999) 4-10.

<sup>23</sup> Cf. D.Lgs. 59/2004, art. 11, c. 2.

funzione preponderante della singola istituzione scolastica rivestivano un ruolo di primo piano. I programmi -anche di IRC- assunsero il nome di 'indicazioni' per evidenziare l'aspetto meno fissato e maggiormente adattabile e furono declinati in obiettivi specifici di apprendimento (OSA); per ogni grado di scuola furono emanati specifiche indicazioni<sup>24</sup>.

In questo quadro, in cui le fasi dell'azione didattica erano poco strutturate, con ampi margini di possibilità di intervento delle singole scuole, grazie all'autonomia delle scuole che muoveva passi da gigante nella direzione di proposte di itinerari formativi di accompagnamento dei singoli alunni, c'erano tutte le premesse per una piena integrazione dell'IRC sul piano della valutazione. Proprio in quest'ottica si pose la C.M. 85/2004, che tra gli strumenti per la valutazione indicava la nuova scheda personale dell'alunno per la scuola primaria e per la prima classe della scuola secondaria di primo grado.

Per facilitare il passaggio al nuovo sistema valutativo e alle relative procedure, il Ministero forniva alcuni modelli di scheda personale dell'alunno, ferma restando la piena facoltà delle scuole di redigerne di propri. Inoltre si ribadiva che «la valutazione periodica e annuale debbono tradursi in valutazioni globali che evidenzino, anche sulla base dei livelli di apprendimento rilevati, il personale processo formativo dell'alunno e l'avvenuto conseguimento degli obiettivi formativi individuati»<sup>25</sup>.

Il modello proposto includeva l'IRC nella scheda personale dell'alunno; per tutte le discipline venne adoperato il giudizio sintetico. Non furono poche le critiche rivolte, tra gli altri elementi, proprio all'inclusione del giudizio dell'IRC nella scheda personale dell'alunno, insieme alla valutazione delle altre discipline. Le polemiche arrivarono fino al Governo, al quale fu presentata un'interrogazione parlamentare di chiarimento<sup>26</sup>. La Circolare fu impugnata davanti al giudice amministrativo<sup>27</sup> che, richiamando la norma mai abrogata del Testo unico, obbligò il Ministero a ritornare alla prassi precedente<sup>28</sup>.

La materia era in continua evoluzione e il D.M. 31 luglio 2007 firmato dal Ministro Fioroni introduceva a titolo sperimentale nuove Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, un documento poi aggiornato e integrato nel 2012. La novità consisteva nel fatto che non erano rinvenibili dei richiami a standard esterni, o competenze da certificare, o modelli nazionali di cui tenere conto. Veniva invece fortemente richiamata la via dell'autonomia didattica e organizzativa.

Anche per l'IRC furono avviati percorsi di revisione. Dopo una prima fase introdotta con la C.M. 45/2008, si giunse ai nuovi Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'IRC per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione emanate con D.P.R. 11 febbraio 2010, tuttora in vigore. Per le scuole secondarie di secondo grado, le nuove Indicazioni didattiche per l'IRC sono state emanate con D.P.R. 176/2012, distintamente formulate per i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali e per i percorsi di istruzione e formazione professionale e sono tutt'oggi in vigore. Le novità e gli sviluppi che portarono alle nuove Indicazioni nazionali non destarono la valutazione dell'IRC dal torpore docimologico, peraltro ancora perdurante, in cui era caduta una volta che si era cristallizzato, meglio dire pietrificato, l'aspetto certificativo e valutativo esterno della materia, e quello interno sembrava, ormai da un decennio, lasciato alla discrezione del singolo docente.

Con l'art. 3, c. 1 della L. 169/2008 Riforma Gelmini venne ripristinato il voto in decimi alla

<sup>24</sup> Per l'IRC: D.P.R. 121/2004 per la scuola dell'infanzia, D.P.R. 122/2004 per la scuola primaria, D.P.R. 304/2004 per la scuola secondaria di I grado, D.P.R. 39/2006 per il sistema dei licei, quest'ultimo mai entrato in vigore.

<sup>25</sup> C.M. 85/2004, sez. C.

<sup>26</sup> Interrogazione a risposta scritta 4/12065 presentata da Sasso Alba (D.S. - L'Ulivo), 16.12.2004.

<sup>27</sup> Cf. T.A.R. Lazio Roma - sez. Terza-Quater, Ordinanze 741/2006 e 742/2006.

<sup>28</sup> Cf. Nota Ministeriale 1196/2006.

scuola primaria. La logica che ispirò il provvedimento sembra esser stata quella di voler ridare chiarezza e trasparenza alla valutazione, nell'ottica di una semplificazione comunicativa, ma la decisione fu di fatto vissuta come un ritorno al passato. Non soltanto si arrestava il percorso di riflessione pedagogica iniziato alla fine degli anni Settanta ma questa scelta, dal sapore nettamente politico, aumentava lo iato tra l'IRC e le altre discipline. Il D.P.R. 122/2009 che ne seguì confermò l'indirizzo normativo fornendo ulteriori modalità applicative.

È curioso, in proposito, notare un dettaglio nella parte del documento che affrontava specificamente, anche se rapidamente, la valutazione dell'IRC:

La valutazione dell'insegnamento della religione cattolica resta disciplinata dall'articolo 309 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, ed è comunque espressa senza attribuzione di voto numerico, fatte salve eventuali modifiche all'Intesa di cui al punto 5 del Protocollo addizionale alla legge 25 marzo 1985, n. 121<sup>29</sup>.

La prima parte del comma richiamava la ben nota normativa, tuttora vigente, l'ultima parte "fatte salve eventuali modifiche" desta qualche interrogativo. Per quale ragione il legislatore ha fatto dipendere la modifica dell'attuale normativa in fatto di valutazione dell'IRC dalla modifica degli accordi concordatari? Abbiamo già evidenziato come non rientri nelle Intese di cui al punto 5 dell'Accordo di Revisione, né in quelle successive, né tanto meno in altre parti del Protocollo addizionale o altrove nella normativa concordataria la determinazione delle modalità della valutazione dell'IRC, le quali restano, come abbiamo già esplicitato, di esclusiva competenza statale. Come si giustifica quell'inciso? Imperizia del legislatore? Atto di deferenza verso l'autorità ecclesiastica? Rinuncia alle proprie prerogative? Domande lecite quanto opinabili.

L'ultimo documento in fatto di valutazione è il D.Lgs. 62/2017 che nella sua finalità riepilogativa, fa menzione dell'IRC, come si diceva all'inizio, ma senza stravolgere l'attuale assetto.

La seguente tabella prova a offrire uno sguardo d'insieme sull'evoluzione della materia.

Periodo	Altre Discipline	IRC		
		Aspetto certificativo	Aspetto valutativo esterno	Aspetto valutativo interno
Regime veteroconcordatario				
1929-1977	Voti in decimi	In pagella con le altre discipline	Voti in decimi	Come per le altre discipline
1977-1985	Giudizio descrittivo	Nella scheda di valutazione con le altre discipline	Giudizio descrittivo	Come per le altre discipline
Regime neoconcordatario				
1986-1993	Giudizio descrittivo	Scheda di valutazione (IRC in Nota distinta)	Giudizio descrittivo	Come per le altre discipline
1993-1996	Livelli in lettere	Documento di valutazione (IRC in Nota distinta)	Livelli in lettere	Come per le altre discipline
1996-1998	Giudizio sintetico	Documento di valutazione (IRC in Nota distinta)	Giudizio sintetico	A discrezione del singolo docente
2008-2020	Voti in decimi	Documento di valutazione (IRC in Nota distinta)	Giudizio sintetico	A discrezione del singolo docente
2021-?	Giudizio descrittivo	Documento di valutazione (IRC in Nota distinta)	Giudizio sintetico	A discrezione del singolo docente

<sup>29</sup> D.P.R. 122/2009, art. 2, c. 4.



Esplorando più attentamente è possibile fare alcune considerazioni. Per più di un cinquantennio, a ragione dell'impostazione catechistica della disciplina e all'interno di una cornice concordataria che vedeva il cattolicesimo religione di Stato, la valutazione dell'IRC nella scuola elementare era armonizzata con quella delle altre discipline. Dall'Accordo di Revisione del 1984 iniziano a evidenziarsi delle differenze: la dimensione certificativa dell'IRC si è cristallizzata sull'utilizzo di una Nota distinta; la dimensione esterna della valutazione dell'IRC (utilizzo del voto o del giudizio) è stata armonizzata fino al 2008; la dimensione interna della valutazione dell'IRC è stata di fatto armonizzata con la riflessione che ha guidato le altre discipline fino a quando le scuole ricevevano istruzioni centralizzate. Con l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la prassi si è localmente differenziata, lasciando, in molti casi, ampio margine discrezionale al singolo docente.

### 3. IRC e nuova modalità di valutazione: esempi di percorribilità

La conoscenza del lungo percorso delineato finora va tenuto a mente quando viene affrontata la tematica della valutazione dell'IRC in relazione alle nuove disposizioni sulla valutazione nella scuola primaria le quali, come si è detto, non affrontano la questione ma si limitano a dei rimandi alla normativa esistente. La scelta di escludere l'IRC dalla nuova modalità, scelta dal sapore più politico che pedagogico, si discosta dal dibattito sulla valutazione che vivificò la scuola negli anni Settanta, Ottanta e Novanta, dibattito dal quale l'IRC non venne esclusa, spegnendo la fucina di idee che l'avevano animato. Probabilmente è stata la consapevolezza degli elementi del passato sopra delineati ad aver causato una differente prassi applicativa dell'O.M. 172/2020. Si registrano<sup>30</sup>, a tal proposito, tre differenti attuazioni:

- L'O.M. è stata attuata alla lettera: per la valutazione dell'IRC i docenti hanno utilizzato il classico giudizio sintetico (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente) coerentemente all'ultima Norma, la C.M. 491/1996, che ne esplicita le caratteristiche, nel rispetto dei paletti imposti dal Testo unico: Nota distinta ed esclusione dei voti. Per l'aspetto interno della valutazione, i docenti hanno espresso la stima riguardo l'interesse manifestato e i livelli di apprendimento conseguiti, senza esplicitare alcun riferimento docimologico che li abbia orientati in tale processo.

- L'O.M. è stata attuata nel rispetto dell'autonomia scolastica e dei tradizionali paletti normativi con una soluzione moderatamente più innovativa. Per la valutazione dell'IRC i docenti hanno utilizzato il classico giudizio sintetico ma soltanto per l'aspetto valutativo esterno. Tutto il processo relativo alle modalità valutative è stato condiviso e approvato dal collegio docenti e rispecchia le indicazioni fornite dall'O.M. Concretamente: a partire dagli obiettivi specifici ricavati dalle Indicazioni nazionali per l'IRC e inseriti nei curricoli verticali d'Istituto elaborati dalle singole scuole, è stata creata una griglia/legenda da inserire nel P.T.O.F. che illustri come decodificare la nuova modalità valutativa in raccordo ai tradizionali giudizi utilizzati per l'IRC.

- L'O.M. è stata attuata nel rispetto dell'autonomia scolastica e dei tradizionali paletti normativi con una soluzione più radicale. Per la valutazione dell'IRC i docenti non hanno utilizzato il classico giudizio sintetico ma le voci introdotte dall'O.M. nel rispetto dei paletti normativi del Testo unico. L'intero processo relativo alle modalità valutative è stato condiviso e approvato dal collegio docenti secondo i nuovi criteri. Concretamente: gli obiettivi di apprendimento ricavati dalle Indicazioni nazionali per l'IRC e inseriti nei curricoli verticali

---

<sup>30</sup> La rilevazione delle differenti prassi è stata notata grazie agli scambi di idee, commenti, usi, materiale didattico e informativo avvenuti all'interno di "Supporto IRC/IDR – Insegnamento e insegnanti di religione" comunità 'virtuale' composta da più di 3.700 docenti, quasi tutti insegnanti di religione, gestita personalmente dal sottoscritto <https://www.facebook.com/groups/supportoIRC>.

d'Istituto elaborati dalle singole scuole sono stati declinati secondo le nuove modalità valutative, i docenti di religione hanno applicato la nuova normativa a tutto il processo valutativo dell'IRC, constatando che tali nuove modalità ben si sposano con le finalità generali dell'IRC.

Tutte e tre le prassi si sono mostrate rispettose della normativa. La prima per ovvi motivi, la seconda e la terza, rispettando i divieti posti dal Testo unico, hanno mutuato dalla nuova modalità alcuni elementi e, grazie all'autonomia scolastica, hanno esplicitato e reso più comprensibile il giudizio espresso e l'interesse manifestato. Le ultime due soluzioni sono state animate da un'istanza chiara, condivisa anche dagli insegnanti che – obtorto collo – hanno applicato alla lettera l'O.M.

Se l'IRC ha natura e finalità scolastiche, disponendo di tutta la strumentazione didattica al pari di ogni altra disciplina, come libri di testo, insegnanti qualificati, indicazioni didattiche specifiche per grado di scuola, monte ore settimanale dedicato, deve avere anche il momento valutativo dell'apprendimento. Se manca quest'ultima fase, o, peggio ancora, essa fa riferimento a normativa e prassi non proprio recenti, tutto il processo formativo ne risulta monco o vetusto.

Con l'intento di mettere in evidenza l'applicabilità della valutazione alla scuola primaria all'IRC, sono di seguito presentati due esempi, uno dedicato alla classe III e l'altro alla classe V, nei quali, a partire dal curriculum verticale IRC d'Istituto, sono stati selezionati alcuni obiettivi da inserire nella progettazione annuale e distribuiti nei diversi livelli a seconda degli apprendimenti conseguiti dagli alunni.

#### Esempio n. 1 – Classe III

Area linguistico espressiva / Competenza chiave europea: sociale e civica				
Ambito tematico	Obiettivi di apprendimento	Obiettivi specifici (abilità)	Contenuti di massima (conoscenze)	Traguardi di competenze
Dio e l'uomo	*Scoprire che per la religione cristiana Dio è Creatore e Padre e che fin dalle origini ha voluto stabilire un'alleanza con l'uomo	*Identificare l'Alleanza tra Dio e l'uomo *Ravvisare il significato religioso dei racconti biblici sull'origine del mondo	*Gen 1-2: la creazione del mondo *L'arca di Noè *il Decalogo	*L'alunno riflette su Dio Creatore e Padre
La Bibbia e le sue fonti	*Ascoltare, leggere e saper riferire circa alcune pagine bibliche fondamentali, tra cui i racconti della creazione, le vicende e le figure principali del popolo d'Israele, gli episodi chiave dei racconti evangelici e degli Atti degli apostoli	*Scoprire, attraverso le teorie scientifiche e racconti letterari, l'origine del mondo *Ripercorrere attraverso pagine bibliche la storia del popolo d'Israele	*Scienza e Bibbia a confronto *Alcuni racconti mitici *Racconti dei Patriarchi *La Mesopotamia	*Riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei e documento fondamentale della nostra cultura, sapendola distinguere da altre tipologie di testi, tra cui quelli di altre religioni
Il linguaggio religioso	*Riconoscere i segni cristiani in particolare del Natale e della Pasqua, nell'ambiente, nelle celebrazioni e nella pietà e nella tradizione popolare	*Individuare il significato degli elementi comuni della Pasqua ebraica con quella cristiana	*La cena di Pasqua ebraica	*Riconosce il significato cristiano del Natale e della Pasqua
I valori etici e religiosi	*Riconoscere l'impegno della comunità cristiana nel porre alla base della convivenza umana la giustizia e la carità	*Interpretare l'impegno dei profeti biblici a favore della giustizia	*Passi scelti dal libro di Isaia	*Si confronta con l'esperienza religiosa

Durante la fase della progettazione annuale il docente compie una selezione di alcuni obiettivi specifici dal curriculum d'Istituto. Su ognuno di essi costruisce un'unità di apprendimento (UdA), specificando quali strumenti e modalità intende attuare per la valutazione. Di seguito una rubrica di valutazione che funge da legenda dei vari livelli dell'O.M. prendendo come esempio due obiettivi sopra descritti.

OBIETTIVO	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Ripercorrere attraverso pagine bibliche la storia del popolo d'Israele	L'alunno ripercorre in modo autonomo e completo gli eventi della vita dei Patriarchi biblici integrando gli elementi forniti durante la lezione con altri reperiti altrove, in modo continuo e pertinente	L'alunno ripercorre in modo autonomo e completo gli eventi della vita dei Patriarchi biblici utilizzando gli elementi forniti durante la lezione, in modo continuo	L'alunno ripercorre, se guidato dal docente, in modo completo gli eventi della vita dei Patriarchi biblici, utilizzando gli elementi forniti durante la lezione	L'alunno ripercorre con difficoltà e, se guidato dal docente, gli eventi della vita dei Patriarchi biblici
*Conoscere il significato degli elementi comuni della Pasqua ebraica con quella cristiana	L'alunno individua autonomamente e completamente gli elementi della Pasqua ebraica comuni a quella cristiana, integrando gli elementi forniti durante la lezione con altri reperiti altrove, in modo critico e pertinente	L'alunno individua autonomamente e completamente gli elementi della Pasqua ebraica comuni a quella cristiana, utilizzando gli elementi forniti dal docente in modo pertinente	L'alunno individua, se guidato dal docente, in modo completo gli elementi della Pasqua ebraica comuni a quella cristiana, utilizzando gli elementi forniti dal docente	L'alunno individua con difficoltà e, se guidato dal docente, gli elementi della Pasqua ebraica comuni a quella cristiana

Di seguito un esempio di Nota di valutazione dell'IRC per un alunno di classe III

OBIETTIVI IRC OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO	LIVELLO RAGGIUNTO
*Ripercorrere attraverso pagine bibliche la storia del popolo d'Israele	INTERMEDIO
*Individuare il significato degli elementi comuni della Pasqua ebraica con quella cristiana	AVANZATO

## Esempio n. 2 – Classe V

Area linguistico espressiva / Competenza chiave europea: sociale e civica				
Ambito tematico	Obiettivi di apprendimento	Obiettivi specifici (abilità)	Contenuti di massima (conoscenze)	Traguardi di competenze
Dio e l'uomo	*Conoscere le origini e lo sviluppo del cristianesimo e delle altre grandi religioni individuando gli aspetti più importanti del dialogo interreligioso	*Descrivere gli elementi fondamentali delle grandi religioni *Scoprire l'importanza del dialogo tra cristiani e i seguaci di altre religioni per favorire una convivenza pacifica	*I fondatori delle grandi religioni *L'ecumenismo e il dialogo interreligioso *La promozione della pace tra le grandi religioni	*L'alunno si confronta con l'esperienza religiosa
La Bibbia e le sue fonti	*Confrontare la Bibbia con i testi sacri delle altre religioni	*Individuare similitudini e differenze tra la Bibbia e i principali testi sacri delle grandi religioni	*Passi scelti dalla Torah, dal Corano, dai Veda, dai Tripitaka	*L'alunno riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei, sapendola distinguere da altre tipologie di testi
Il linguaggio religioso	*Intendere il senso religioso del Natale e della Pasqua, a partire dalle narrazioni evangeliche e dalla vita della Chiesa	*Approcciare le tradizioni natalizie di alcuni paesi del mondo *Illustrare le differenti interpretazioni del messaggio cristiano attraverso l'arte sacra	*Tradizioni e storie dal mondo sull'albero di Natale	*L'alunno riconosce il significato cristiano del Natale
I valori etici e religiosi	*Scoprire la risposta della Bibbia alle domande di senso dell'uomo e confrontarla con quella delle principali religioni non cristiane	*Elencare le principali domande trascendenti dell'uomo	*Elencazione domande di senso	*L'alunno riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei, sapendola distinguere da altre tipologie di testi

Durante la fase della progettazione annuale il docente compie una selezione di alcuni obiettivi specifici dal curriculum d'istituto. Su ognuno di essi costruisce un'unità di apprendimento (UdA), specificando quali strumenti e modalità intende attuare per la valutazione. Di seguito una rubrica di valutazione che funga da legenda dei vari livelli dell'O.M. prendendo come esempio due obiettivi sopra descritti.

OBIETTIVO	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Riconoscere gli elementi fondamentali delle grandi religioni	L'alunno riconosce in modo autonomo e completo gli elementi fondamentali delle grandi religioni integrando gli elementi forniti durante la lezione con altri reperiti altrove, in modo critico e pertinente	L'alunno riconosce in modo autonomo e completo gli elementi fondamentali delle grandi religioni utilizzando in modo pertinente i dati forniti dal docente	L'alunno riconosce, se guidato dal docente, in modo completo gli elementi fondamentali delle grandi religioni utilizzando i dati forniti dal docente	L'alunno ricostruisce con difficoltà e, se guidato dal docente, gli elementi fondamentali delle grandi religioni

OBIETTIVO	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Elencare le principali domande trascendenti dell'uomo	L'alunno elenca in modo autonomo e completo le principali domande trascendenti dell'uomo, integrando gli elementi forniti durante la lezione con altri reperiti altrove, in modo critico e originale	L'alunno elenca in modo autonomo e completo le principali domande trascendenti dell'uomo, utilizzando in modo critico gli elementi forniti dal docente	L'alunno elenca in modo autonomo, se guidato dal docente, le principali domande trascendenti dell'uomo, utilizzando gli elementi forniti dal docente	L'alunno elenca con difficoltà e, se guidato dal docente, le principali domande trascendenti dell'uomo

Di seguito un esempio di Nota di valutazione dell'IRC per un alunno di classe V

OBIETTIVI IRC OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO	LIVELLO RAGGIUNTO
*Descrivere gli elementi fondamentali delle grandi religioni	BASE
*Elencare le principali domande trascendenti dell'uomo	INTERMEDIO

## Conclusione

Al termine di questo percorso, che ha toccato ambiti differenti allo scopo di provare a fornire una visione completa, è opportuno focalizzare gli elementi portanti della riflessione esposta.

L'IRC è una disciplina con uno statuto giuridico misto: alcuni elementi derivano da Norme concordate d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana, altre sono di derivazione esclusivamente statale. La valutazione dell'IRC non è regolamentata da Norme di rango concordatario ma esclusivamente di tipo statale. Le intese tra Ministero dell'Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana (1985, 1991, 2012) lo chiariscono più volte e gli attuali paletti normativi, a cui più volte si è fatto riferimento, - Nota distinta e divieto utilizzo voto in decimi- sono inseriti in una Norma statale (D. Lgs. 297/1994, art. 309, c.4). Soltanto un intervento del legislatore potrà modificare tale norma.

Su questo tema non abbiamo avuto nel passato, né tanto meno sono da attendere per il futuro, indicazioni da parte della Conferenza Episcopale Italiana, la quale, ben consapevole delle proprie competenze quando si tratta di IRC, non è mai intervenuta sul tema della valutazione, mostrandosi in questo modo rispettosa dell'autorità statale, a cui compete la materia. L'insieme delle scelte pedagogiche e docimologiche che animano la scuola -descritte in questo lavoro come aspetti interni alla valutazione- possono essere condivise anche con l'IRC: è già accaduto in passato. Sembra, però, che su questo aspetto il Ministero sia reticente a procedere.

Le riflessioni esposte, specie laddove si sono offerte esemplificazioni degli obiettivi IRC declinati secondo la nuova modalità valutativa, restano teoriche. Occorre un confronto con le esperienze, occorre condividere le prassi, raccontare i percorsi delle diverse realtà e rifletterci. Impareremo molto.



In conclusione: il problema della valutazione dell'IRC non è più rimandabile, né è rispettoso o opportuno lasciarlo nel disinteresse; esso va affrontato, come si è visto, in più sedi, affinché ognuno svolga la propria parte; anche se dovesse richiedere più tempo del dovuto. Personalmente sono sicuro che i docenti, categoria a cui appartengo, continueranno a fare la loro parte.

### **Evaluation of the Catholic Religious Education in the Primary Schools. Historico-Critical Notes on the ongoing rapport and a working proposal.**

#### **▶ ABSTRACT**

This article aims to deepen the reflection between the new modalities in primary school introduced by recent legislation of the Catholic Religious Education (CRE). The legislation excluded the applicability of the new method to this discipline, referring to the pre-existing regulatory framework. The author, a religious educator, shows how in the past the intertwining between evaluation and CRE has been possible despite some regulatory stakes that still remain, proposing a practical solution to overcome the deadlock.

#### **▶ KEY WORDS**

Primary School; Catholic Religious Education; Evaluation; Descriptive Judgement; Scholastic Autonomy.

✉ [nascenti@libero.it](mailto:nascenti@libero.it)

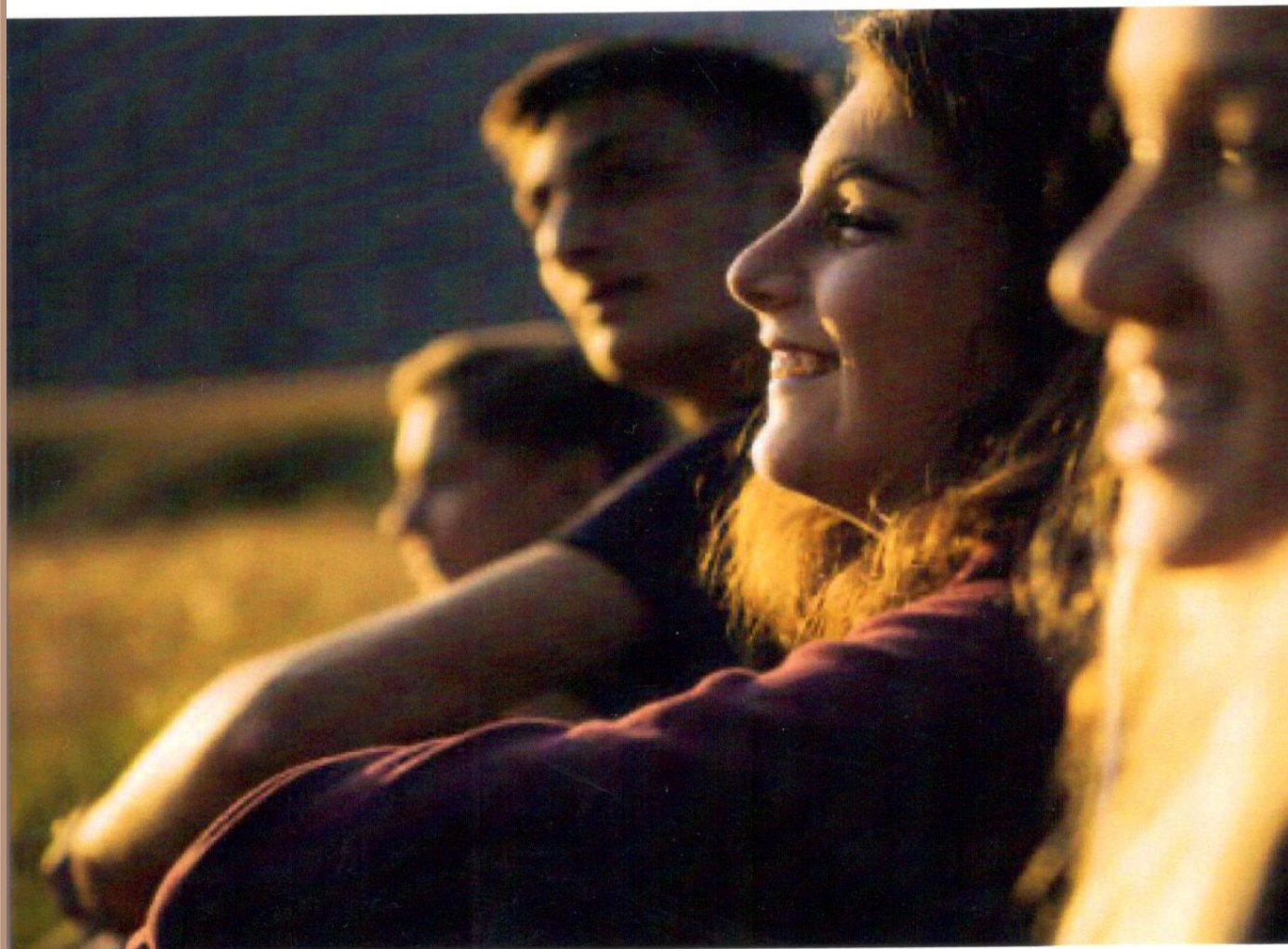
**cer**

catechetica, educazione e religione

**Istituto di Catechetica**  
Università Pontificia Salesiana

# Catechisti oggi in Italia

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



LAS - ROMA



«Catechetica ed Educazione» 6 (2021) 3, 149-165.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Il Rinnovamento della Catechesi: Documento di base per il nuovo Catechismo**

(a cura di) Corrado Pastore\*

**\*Corrado Pastore:** è Professore Emerito di Catechetica, nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Nell'anno 2021 l'Istituto di Catechetica ha concluso la ricerca sui catechisti italiani (2017-2020), con la pubblicazione nella Collana "Catechetica, Educazione e Religione" del volume: *Catechisti oggi in Italia. Indagine Mixed Mode a 50 anni dal "Documento Base"*.

Nell'ambito della ricerca si trova una essenziale rassegna bibliografica (pp. 136-138) documento fondamentale della Chiesa italiana: *Il rinnovamento della catechesi (Documento Base)*. In questo numero di "Catechetica ed Educazione" si è pensato di integrarla, avvalendosi dei precedenti lavori "certosini" di Ubaldo Gianetto (1927-2013) e Joseph Gevaert (1930-2019): U. Gianetto, *Bibliografia ragionata sul "Rinnovamento della catechesi"* (Documento Base), in Associazione Italiana Catecheti (AICa) – Meddi L. (a cura), *Il Documento di Base e il futuro della catechesi in Italia*, Luciano Editore, Napoli 2001, 105-115; U. Gianetto, *Catechismi C.E.I. Raccolta bibliografica 1967-2002*. Terza edizione corretta e integrata a cura di J. Gevaert (pro manuscripto), Istituto di Catechetica, Università Pontificia Salesiana, Roma 2020, 19-30.

Il documento *Il rinnovamento della catechesi*, pubblicato nel 1970, ha avuto molte ristampe ed è stato riconsegnato dai Vescovi il giorno di Pasqua del 1988.

Nei diversi anniversari: 10, 25, 40, 50 anni, è stata fatta una rilettura attualizzata del documento per rilanciare la catechesi di fronte alla realtà cambiante e rispondere in questo modo alle nuove esigenze. Questo fatto denota e fa vedere il suo impatto e influsso nella Chiesa italiana.

La Bibliografia è divisa in 6 parti: 1. Edizioni del Documento di Base. 2. Commentari. 3. Libri. 4. Contributi in Libri. 5. Riviste: Numeri monografici/Dossier. 6. Riviste: articoli in diversi numeri dell'annata. 7. Riviste: articoli.

Nella Rassegna bibliografica si segue l'ordine cronologico, non quello alfabetico.<sup>1</sup>

### 1. Edizioni del Documento di Base

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Seminario per il nuovo Catechismo Italiano*, Roma, 2-5 luglio 1967 (Manoscritto riservato), UCN, Roma 1967, pp. 99.

—, *3° Seminario per il nuovo Catechismo Italiano*, Roma, 27 – 30 dicembre 1967 (Manoscritto riservato), UCN, Roma 1967, pp. 93.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA – COMMISSIONE PER LA CATECHESI, *Il nuovo catechismo. 1. Documento di base* (pro manuscripto), CEI, Roma 1968, pp. 140.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il Rinnovamento della Catechesi. Documento di base per il nuovo Catechismo* (2a stesura datata 1-8-1969), CEI, Roma 1969, pp. 174.

—, *Il rinnovamento della Catechesi. Documento di base per il nuovo catechismo* (Stesura 20 novembre 1969, pro manuscripto).

—, *Catechismo per la vita cristiana. 1. Il Rinnovamento della Catechesi*, Edizioni Pastorali Italiane, Roma 1970, pp. 130.

—, *Il Rinnovamento della Catechesi*, Edizioni Paoline, Roma, pp. 150.

—, *Il Rinnovamento della Catechesi, Documento pastorale dell'Episcopato italiano*, in *Enchiridion* CEI, vol. 1, EDB, Bologna 1985, 737-834, n. 2362-2973.

ITALIAN EPISCOPAL CONFERENCE – AUSTRALIAN EPISCOPAL CONFERENCE, *The Renewal of the Education of Faith*. Australian Supplement (in 9 points), E. Dwyer, Sydney 1970, pp. XXI-184.

<sup>1</sup> Ho studiato la tematica dell'articolo in altre pubblicazioni: cf. J.L. MORAL, *L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana*, LAS, Roma 2016, 63-92; ID., *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017, 168-185 e 295-309; ID., *Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee*, LAS, Roma 2019, 153-172 e 256-265.



THE BISHOPS' CONFERENCE OF ENGLAND AND WALES, *Teaching the Faith the New Way*. Introduction and Australian Translation of the Original Document of the Italian Episcopal Conference, St. Paul Publications, Slough 1973, pp. 127.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Catechismo per la vita cristiana. Il rinnovamento della catechesi*, Fondazione di religione Santi Francesco d'Assisi e Caterina da Siena, Roma 1988, pp. 144.

—, *Lettera dei Vescovi per la riconsegna del testo "Il rinnovamento della catechesi"*, Roma, 3 aprile 1988, Fondazione di religione Santi Francesco d'Assisi e Caterina da Siena, Roma 1988.

—, *Riconsegna del testo "Il rinnovamento della catechesi"*. Lettera dei vescovi 3 aprile 1988, in *Enchiridion CEI*, vol. 4, EDB, Bologna 1991, 540-551; n.1014-1027.

## 2. Commentari

GIANNATELLI R. (a cura), *Il rinnovamento della Catechesi in Italia*. Quaderni di Orientamenti Pedagogici, PAS Verlag, Zurich 1970, pp.152.

DEL MONTE A., *Il laboratorio iter del documento pastorale di Vescovi italiani per il rinnovamento della catechesi*, 15-22; GROPPA G., *La catechesi nell'opera pastorale e educativa della Chiesa* (Cap. I, II del "Rinnovamento della catechesi"), 23-38; GIANETTO U., *Natura e compiti della catechesi* (Cap. III del "Rinnovamento della catechesi"), 39-54; ALBERICH E., *Il contenuto della nuova catechesi* (Cap. IV, V del "Rinnovamento della catechesi"), 55-70; ALBERICH E., *Le fonti della catechesi* (Cap. VI del "Rinnovamento della catechesi"), 71-83; 71-84; MILANESI G., *Dimensione antropologica della nuova catechesi* (Cap. VII del "Rinnovamento della catechesi"), 85-101; GIANNATELLI R., *Linee di metodologia catechistica* (Cap. IX del "Rinnovamento della catechesi"), 103-122; NEGRI G., *Il coordinamento catechistico in vista all'unità della persona* (Cap. VIII, X del "Rinnovamento della catechesi"), 123-147.

MEDICA M.G. (a cura), *Documento di Base. Il rinnovamento della catechesi. Testo e Commento a cura del Centro Catechistico Salesiano*, Elledici, Leumann (TO) 1970, 81972, pp. 510.

CAPORELLO E., *Storia e fisionomia del DB*, 355-374; DACQUINO P., *La dimensione biblica*, 375-390; MAZZARELLO S., *La dimensione liturgica*, 391-399; GOZZELINO G., *La dimensione ecclesiale*, 401-418; NEGRI G., *La dimensione antropologica*, 419-442; REVIGLIO R., *La dimensione pastorale*, 443-457; GIANNATELLI R., *La dimensione metodologica*, 459-475.

MEDICA M.G. (a cura), *Il rinnovamento della Catechesi. Dal Documento di Base ai nuovi catechismi, alla catechesi viva. Storia, dimensioni, piste di riflessione e di ricerca*, Elledici, Leumann (TO) 1970, 81974, pp. 430.

CAPORELLO E., *Storia e fisionomia del DB*, 11-35; MEDICA M.G., *Il Documento di Base della CEI e il Direttorio Catechistico generale*, 37-74; MEDICA M.G., *La "catechesi" secondo il Documento di Base*, 75-126; DEL MONTE A., *La dimensione cristologico trinitaria del DB*, 127-146; DACQUINO P., *La dimensione biblica*, 149-172; MIGNONE S.M., *La dimensione liturgica*, 173-194; GOZZELINO G., *La dimensione ecclesiale*, 195-215; NEGRI G., *La dimensione antropologica*, 217-242; FRATALLONE R., *La dimensione morale*, 243-270; REVIGLIO R., *La dimensione pastorale*, 273-292; GIANNATELLI R., *La dimensione metodologica*, 293-313; MEDICA M.G., *Chiesa locale, comunità catechistica formatrice di catechisti*, 315-354; MEDICA M.G., *La spiritualità dei catechisti*, 355-390; MEDICA M.G., *Documento di Base, nuovi catechismi, catechesi viva*, 391-416.

RIVA S. (a cura), *Nuove vie della catechesi in Italia*, La Scuola, Brescia 1973, pp. 296.

RIVA S., *I tempi che prepararono il "Documento di Base"*, 9-44; MAGGIONI B., *La Scrittura anima e "libro" della catechesi*, 47-72; LODI E., *La liturgia espressione viva del mistero di Cristo e*



della Chiesa, 73-129; BORDONI M., *I problemi della cristologia contemporanea nella catechesi*, 131-155; RUFFINI E., *Nuove prospettive della teologia sacramentaria nella catechesi*, 157-182; GOFFI T., *La teologia morale e la catechesi d'oggi*, 183-202; VILLANI G., *Antropologia, teologia e catechesi*, 205-231; MONTUSCHI F., *Età evolutiva e catechesi*, 233-257; RIVA S., *Didattica e catechesi*, 259-290.

FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'ITALIA SETTENTRIONALE, (a cura), *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, La Scuola, Brescia 1977, pp. 142.

COLOMBO C., *Riflessioni sul problema della catechesi*, 9-20; DAL MONTE A., *Il rinnovamento della catechesi in Italia, nel decennio catechistico 1966-1976 secondo il Documento base*, 21-58; GIANETTO U., *L'idea di catechismo nella storia della Chiesa*, 441-58; GIANETTO U., *Orientamenti generali del rinnovamento della catechesi nel nostro secolo*, 59-94; SIMON M., *La teologia della catechesi*, 95-106; COLOMBO G., *Per il rinnovamento della catechesi in Italia. Prospettive teologiche*, 107-127.

GUGLIELMONI L (a cura), *Il rinnovamento catechistico in Italia a 25 anni dal "Documento di base"*, Elledici, Leumann (TO) 1995, pp. 254.

VILLANI G., *Il "laboratorio" del Documento Base*, 12-24; PIGNATIELLO L., *Anni '60: una straordinaria stagione pastorale*, 28-39; GORETTI S., *Il cammino della catechesi dal Vaticano II al Catechismo della Chiesa cattolica*, 43-51; CAPORELLO E., *Una chiesa in ricerca*, 56-64; DEL MONTE A., *Il rinnovamento postconciliare della pastorale catechistica in Italia*, 67-82; ESTEPA L. M., *Il Documento base nella catechesi europea*, 86-98; CATTI G., *"Il rinnovamento della catechesi" e le sue fonti*, 101-114; SARTORI L., *Teologi e pastori per il rinnovamento della catechesi*, 117-128; NERVO G., *Rinnovamento catechistico e animazione caritativa*, 131-141; MAGRASSI A.M., *Rinnovamento catechistico e rinnovamento liturgico nell'immediato postconcilio*, 145-160; GIANNATELLI R., *Il cammino "imprevisto" del documento Base: dall'antropologia alla comunicazione sociale*, 164-177; GUGLIELMONI L., *Le motivazioni di una "riconsegna"*, 181-194; GUGLIELMONI L., *Continuità e rinnovamento*, 198-231; CHIARINELLI L., *L'attualità del Documento Base*, 238-247; GUGLIELMONI L., *Conclusione*, 249-252.

ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI (AICA) – MEDDI L (a cura), *Il Documento Base e il futuro della catechesi in Italia*, Luciano Editore, Napoli 2001, pp. 142.

BIANCARDI G., *Elementi di specificità e organicità nella visione di catechesi proposta dal Documento Base*, 11-28; RONZONI G., *La metodologia catechistica che deriva dal Documento Base*, 29-48; GUZZI M., *Annunciare il Cristo nascente*, 53-62; DOTOLO C., *L'annuncio nel contesto culturale della modernità e postmodernità*, 63-74; MEDDI L., *Il rinnovamento della catechesi: riscriverlo per rilanciarlo*, 69-103; GIANETTO U., *Bibliografia ragionata sul "Rinnovamento della Catechesi" (Documento di Base)*, 105-115; MANELLO M.P.– OHOLEGUY M.I., *Verso una nuova identità del Gruppo italiano catecheti*, 119-129.

ZIVIANI G. – BARBON G. (a cura), *La catechesi a un nuovo bivio? Convegno a 40 anni dal Documento base* (Padova, 8-9 maggio 2009), EMP, Padova 2010, pp. 252.

CHIARINELLI L., *Il documento base frutto della chiesa del Concilio*, 17-39; DERROITTE H., *Evoluzione della catechesi nei paesi francofoni occidentali. Presentazione e analisi*, 41-64; BIEMMI E., *La via italiana del cambiamento*, 65-89; SORAVITO L. – BISSOLI C., *Riscriviamo il Documento Base? Rilanciamo il sogno della catechesi*, Tavola rotonda, 91-104; *Sintesi dei laboratori*: BARBON G., *Linee programmatiche del Documento Base. Introduzione ai laboratori*, 107-114; SARTOR P. – S. NOCETI, *La chiesa e il ministero della Parola*, 115-126; GAZZOTTI E. – D. MARIN, *Principali espressioni del ministero della Parola*, 127-132; BARBON G. – R. PAGANELLI, *Le finalità della catechesi*, 133-142; SIMONELLI C., *Il messaggio della chiesa è Gesù Cristo*, 143-153; ZUPPA P. – S. RAMIREZ, *Criteri per una*

piena predicazione del messaggio cristiano, 155-164; BIANCARDI G. – U. MONTISCI, *Le fonti della catechesi*, 165-184; ZANOLETTI E. – I. SEGHEDONI, *I soggetti della catechesi*, 185-194; BRESSAN L., *La catechesi nella pastorale della chiesa locale 1*, 195-201; CALABRESE G., *La catechesi nella pastorale della chiesa locale 2*, 203-217; MIGNANI G. – L. ZANINI, *Il metodo della catechesi*, 219-227; BEZZE G. – M.T. STIMAMIGLIO, *La vitalità della comunità cristiana: i catechisti*, 229-236; BARBON G., *Schema per un confronto e un lavoro a gruppi*, 237-238; VIVIAN D., *Rileggendo il Documento Base. Conclusioni dei laboratori*, 239-243.

PAGANELLI R. (a cura), *Visitare e ri-esprimere il Documento base*, Quaderni di Evangelizzare, EDB, Bologna 2010, pp. 80.

PAGANELLI R., *Introduzione. Nei 40 anni del DB*, 5-8; NOCETI S., *La Chiesa e il ministero della parola di Dio*, 9-14; PAGANELLI R., *Le principali espressioni del ministero della Parola*, 15-22; BIEMMI E., *Finalità e compiti della catechesi*, 23-28; LAITI G., *Il messaggio della Chiesa è Gesù Cristo*, 29-34; PAGANELLI R., *Per una piena predicazione del messaggio cristiano*, 35-42; BISSOLI C., *Le fonti della catechesi*, 43-48; ZANOLETTI E., *I soggetti della catechesi*, 49-56; BRESSAN L., *La catechesi nella pastorale della Chiesa locale*, 57-62; BARBON G., *Il metodo della catechesi*, 63-68; SORAVITO L., *I catechisti*, 69-75.

ALCAMO G. (a cura), *Il compito educativo della catechesi. Il contributo del Documento di Base*, Paoline, Milano 2011, pp. 136.

ALCAMO G., *Il contesto pastorale che ha generato il Documento di base*, 13-41; MEDDI L., *Lettura critica del Documento di base per il rinnovamento della catechesi in Italia*, 59-78; RUTA G., *La catechesi “insegnamento che diviene educazione” (RdC 188)*, 79-100; ALCAMO G., *L’habitat della Chiesa nel XXI secolo. Conclusione*, 101-108; RUTA G., *Terminologia pedagogica del Documento di base (1970)*, 109-116.<sup>2</sup>

### 3. Libri

TONELLI R., *Appunti di Pastorale Giovanile sulla linea del “Rinnovamento della Catechesi”*, Elledici, Leumann (TO) 1970.

ALUFFI A., *Meditando il Documento di Base*, Elledici, Leumann (TO) 1971.

CHINAGLIA P., *Presentazione del «Documento di Base». 1. Natura, fine e contenuto della catechesi. Corso per catechisti*, Elledici, Leumann (TO) 1971.

—, *Dal catechismo di S. Pio X al “Rinnovamento della catechesi”*, Gili, Torino 1971.

MEDICA G.M., *Proposta spirituale. Una pagina al giorno per leggere in forma personalistica/esistenziale «Il rinnovamento della Catechesi»*. Documento di Base della CEI, Elledici, Leumann (TO) 1971.

—, *Programma la tua azione pastorale. Approfondisci il Documento di Base. Prova a interrogarti per riflettere (tre piste di ricerca per ogni mese)*, Agenda Catechistica 1971-72, Elledici, Leumann (TO) 1971.

<sup>2</sup> In questa prospettiva definisce R. Latourelle la sfida attuale della teologia fondamentale: «Vista così nel suo compito essenziale di proporre la rivelazione come “credibile” e la fede come “ragionevole”, o, se si preferisce, di manifestare la rivelazione e la sua accettazione mediante la fede come *sensata* per l’uomo, la fondamentale non è un’impresa facoltativa, lasciata alla buona volontà dei teologi, ma un compito necessario, cui la Chiesa non può sottrarsi se non vuole tradire la sua missione sia verso i fedeli che verso i non credenti che la interrogano» (R. LATOURELLE, *Nuova immagine della fondamentale*, in R. LATOURELLE - G. O’COLLINS, *Problemi e prospettive della teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 1980, 78).

PAJER F., *Nuova metodologia catechistica. Fondamenti metodologici della catechesi alla luce del Documento di base*, Edizioni Paoline, Roma 1971.

DAMU P., *Per una revisione catechistica (piste mensili di riflessione sul Documento di Base)*, Agenda Catechistica 1972-73, Elledici, Leumann (TO) 1972.

UFFICIO CATECHISTICO DIOCESANO DI TORINO, *Per una revisione della pastorale catechistica: questionari sulla testimonianza di fede impostati sul Documento di Base*, Elledici, Leumann (TO) 1972.

MEDICA M.G., *Documento di Base. Il rinnovamento della catechesi. Commento con riferimento al Direttorio catechistico generale*, Elledici, Leumann (TO) 1972; Nuova edizione 1980.

PALANTI T., *La genesi del "Documento di base" italiano per "Il Rinnovamento della catechesi". Indagine circa le fonti originali (Tesi di laurea, Facoltà teologica)*, Pontificio Ateneo di S. Anselmo, Roma 1973.

RIVA S. – G. CATTI, *Il movimento catechistico italiano. Dal Vaticano II al Sinodo della catechesi*, EDB, Bologna 1977.

BALOCCO A., *La catechesi negli anni '80. Da "Il rinnovamento della catechesi" alla "Catechesi Tradendae". Sinossi dei documenti ecclesiali sulla catechesi 1970-1979*, Edizioni Paoline, Roma 1981.

MEDICA M.G., *Catechetica. Corso "Ut unum sint" per corrispondenza. 10 lezioni di approfondimento del Documento di Base*, Roma 1983.

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Itinerario per la vita cristiana. Linee e contenuti del progetto catechistico italiano*, Elledici, Leumann (TO) 1984.

BOLLIN A. – F. GASPARINI, *La catechesi nella vita della Chiesa. Note storiche*, Edizioni Paoline, Roma 1989.

PINTOR S., *Il progetto catechistico italiano*, Leoniana, Roma 1991.

RUTA G., *Il cristocentrismo nel movimento catechistico italiano nel XX secolo*, Edi Oftes, Messina 1992.

GUGLIELMONI L., *La lampada e l'olio. Dal Rinnovamento della Catechesi alla Nuova Evangelizzazione (Intervista con Mons. Aldo Del Monte)*, Elledici, Leumann (TO) 1992.

MEDDI L., *Integrazione fede e vita. Origine, sviluppo e prospettive di una intuizione di metodologia catechistica italiana*, Elledici, Leumann (TO) 1995.

DAMU P., *Conoscere il "Documento Base". Guida per i catechisti a "Il rinnovamento della catechesi" e alla "Lettera di riconsegna"*, Elledici, Leumann (TO) 1996.

RONZONI G., *Il progetto catechistico italiano. Identità e sviluppo dal Concilio Vaticano II agli anni 90'*, Elledici, Leumann (TO) 1997.

MARIN D., *I convegni e i congressi catechistici in Italia*, Elledici, Leumann (TO) 1998.

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Incontro ai catechismi. Itinerario per la vita cristiana*, LEV, Città del Vaticano 2000.

ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI (AICA) – L. MEDDI (a cura), *Il Documento di Base e il futuro della catechesi in Italia*, Luciano Editore, Napoli 2001.

ALCAMO G., *La catechesi in Sicilia dal Concilio Vaticano II al Giubileo del Duemila*, San Tommaso – Elledici, Messina – Leumann (TO) 2006.

#### 4. Contributi in Libri

ZAGNOLI R., *Congenialità della comunicazione catechistica e della comunicazione audiovisiva*, in BALOCCO A. (a cura), *La catechesi negli anni '80. Da "Il rinnovamento della catechesi" alla "Catechesi Tradendae". Sinossi dei documenti ecclesiali sulla catechesi 1970-1979*, Edizioni Paoline, Roma 1981, 124-130.

GARISELLI G., *Il rinnovamento catechistico in Italia*, in ETCHEGARAY CRUZ A., *Storia della catechesi*, Edizioni Paoline, Roma 1983, 335-369.

ANGELINI G., *La catechesi dal Vaticano II a oggi. Analisi storico per chiarire i problemi e le linee della catechesi ai nostri giorni*, in ANGELINI G. et al., *Catechisti testimoni. Atti IV Convegno catechistico diocesano*, Busto Arsizio 30 settembre 6 ottobre, Centro Ambrosiano di Documentazione e Studi Religiosi, Milano 1985, 49-85, 86-106.

PINTOR S., *Il nuovo catechismo italiano tra memoria e profezia*, in WAKENHEIM C., *Breve storia della catechesi*, EDB, Bologna 1985, 155-156.

LOMBARDI R., *Il movimento catechistico in Italia (Appendice)*, in LÄPPLE A., *Breve storia della catechesi*, Queriniana, Brescia 1985, 239-283.

TAGLIAFERRI F., *Il tipo di cultura soggiacente al documento di base «Il Rinnovamento della Catechesi»*, in GRUPPO ITALIANO CATECHETI, *Catechesi e cultura attuale*, Convegno 1987, Segreteria GIC, Milano 1987, 11-30.

GIANETTO U., *Rassegna critica dei tentativi di risposta [alle sfide culturali emerse dopo la pubblicazione del Documento di Base]*, in GRUPPO ITALIANO CATECHETI, *Catechesi e cultura attuale*, Convegno 1987, Segreteria GIC, Milano 1987, 67-106.

VILLANI G., *Consonanze: Gesualdo Nosengo e il Documento Base*, in CAVALLOTTO G. (a cura), *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2000, 282-292.

BISSOLI C., *Il progetto pastorale e catechistico della Chiesa italiana*, in ISTITUTO DI CATECHETICA – E. ALBERICH – U. GIANETTO (a cura), *Andate e insegnate. Manuale di catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 2002, 38-56.

LOMBARDI R., *Il progetto catechistico italiano. Verifica per una prospettiva*, in CALABRESE S. (a cura), *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della Fede?*, Elledici, Leumann (TO) 2004, 161-173.

MEDDI L., *Il Documento Base come pedagogia della fede. Modello, itinerari e metodi*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA DEI CATECHETI - KANNAISER- F. FELIZIANI (a cura di), *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, Elledici, Torino 2011, 129-141.

—, *La proposta catechistica in Italia. Direzioni, progetti, problemi*, in ROUTHIER G. – BRESSAN L. – VACCARO L., *La catechesi e le sfide dell'evangelizzazione oggi. Colloquio Internazionale Gazzada 20-22 ottobre 2011*, Morcelliana, Brescia 2012, 63-81.

## 5. Riviste, Numeri monografici/Dossier

ORIENTAMENTI PEDAGOGICI, *Il rinnovamento della catechesi*, 17 (1970) 3, 648-736.

DEL MONTE A., *Il laboratorio iter del documento pastorale di Vescovi italiani per il rinnovamento della catechesi*, 648-654; GROppo G., *La catechesi nell'opera pastorale e educativa della Chiesa* (Cap. I, II del "Rinnovamento della catechesi"), 655-668; GIANETTO U., *Natura e compiti della catechesi* (Cap. III del "Rinnovamento della catechesi"), 669-682; ALBERICH E., *Il contenuto della nuova catechesi* (Cap. IV, V del "Rinnovamento della catechesi"), 683-696; GIANNATELLI R., *Linee di metodologia catechistica* (Cap. IX del "Rinnovamento della catechesi"), 697-713; NEGRI G., *Il coordinamento catechistico in vista all'unità della persona* (Cap. VIII, X del "Rinnovamento della catechesi"), 714-736.

VIA VERITÀ E VITA, *Prospettive di fondo della nuova Catechesi: il documento pastorale sulla catechesi*, 19 (1970) 29, 7-110.

QUAGLINI M.A., *Il documento pastorale sulla catechesi*, 7-10; PIGNATIELLO L.M., *La catechesi nel rinnovamento pastorale italiano*, 11-15; NEGRI G., *Una catechesi per la vita cristiana quotidiana*, 16-28; CATTI G., *La prospettiva biblica della nuova catechesi*, 29-35; BRANDOLINI L., *La pro-*



spettiva liturgica della nuova catechesi, 36-45; GALLIANO A.M., *La prospettiva comunitaria ed ecclesiale della nuova catechesi*, 46-62; PAJER F., *La prospettiva della testimonianza nella nuova catechesi*, 63-78; ROATTA G., *L'orientamento cristocentrico della nuova catechesi*, 81-89; VILLANI G., *La dimensione antropologica della nuova catechesi*, 90-99; RIVA S., *La legge fondamentale del metodo catechistico*, 100-110.

EVANGELIZZARE, *La catechesi oggi in Italia*, 5 (1980) 6, 324-362.

NOSIGLIA C. *Le scelte della Chiesa Italiana*, 324-328; PERIN G., *Catechesi e contesto socio-culturale*, 328-331; BONATO G., *Trento: Formazione dei catechisti: problemi e prospettive*, 333-337; CATTI G., *Diritto alla catechesi*, 338; CARRÙ G., *Torino: a che punto è la nostra catechesi?*, 339-342; BARBI A. – LAITI G., *Verona: Catechisti per una Chiesa che si rinnova*, 348-349; SARNATARO C., *Napoli: pregi e limiti di un cammino*, 343-345; FERRARI G., *Mantova: linee sicure per un cammino da fare*, 345-346; GIULIANI A., *Milano: indici di un rinnovamento*, 346-348; LA ROSA L., *Messina: catechesi tra vecchio e nuovo*, 348-351; BAGNI A., *La catechesi di gruppi o movimenti*, 351-353; BORELLO L., *Dove va la catechesi italiana*, 354-358; DEL MONTE A., *Il posto del vescovo*, 359-362.

CREDEREOGGI, *La catechesi*, 9, 53 (1989) 5, 5-102.

GARANCINI G., *La catechesi al centro della città dell'uomo*, 5-15; LEONARDI G., *L'educazione alla vita di fede nel popolo di Israele e nelle prime comunità cristiane*, 16-34; GIANETTO U., *La catechesi in tre momenti salienti della vita ecclesiale*, 35-45; ALBERICH E., *La catechesi alla luce del Concilio Vaticano II*, 46-54; SARTORI L., *Rapporto tra teologia, magistero, catechesi*, 55-67; NOSIGLIA C., *Le scelte di fondo del progetto catechistico italiano*, 68-78; SORAVITO L., *Catechesi e vita della comunità cristiana*, 79-91; LANFRANCHI A., *Catechismi – catechesi – catechisti – comunità*, 92-102.

PRESENZA PASTORALE, *La catechesi in Italia. Catechismo-catechismi-catechesi in Azione Cattolica* 60 (1990) 7-8, 5-168.

SANGUINETTI S., *Editoriale*, 5-7 (419-421); DE GIORGI S., *Una catechesi missionaria per la nuova evangelizzazione*, 11-39 (423-451); COLETTI D., *Cultura religiosa e questioni da essa posti*, 41-55 (453-467); BISSOLI C., *Catechesi e missione evangelizzatrice della Chiesa*, 57-75 (469-487); PINTOR S., *Progetto Catechistico Italiano e pluralità di tipologie catechistiche*, 77-92 (489-504); NOSIGLIA C., *I catechismi: dai testi sperimentali ai nuovi testi*, 93-105 (505-517); MARIANI T., *Annuncio cristiano ed esperienza umana nel divenire cristiano e nella catechesi*, 107-117 (519-529); LANFRANCHI A., *Nodi nella catechesi in Azione Cattolica*, 119-127 (531-539); LOMBARDI R., *Il linguaggio della comunicazione religiosa: una sfida per i catechisti e i catechismi* 129-145 (541-557); CAVALLOTTO G., *Iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi: criteri ed elementi costitutivi*, 146-168 (558-580).

VIA VERITÀ E VITA, *A 25 anni dal Documento Base*, 44 (1995) 153, 8-103.

CAPORELLO E., *A 25 anni dalla pubblicazione del Documento base per i catechisti del 2000*, 8-14; LAURITA R., *Ritratti di Catechisti*, 15-24; COLZANI G., *Dotti nella fede, suadenti nella Parola*, 26-31; MEDDI L., *Il catechista è educatore*, 32-39; SORAVITO L., *Catechesi per le diverse età*, 40-49; LANZA S., *Il catechista è l'animatore?*, 50-58; BASSANI E., *La formazione dei catechisti in diocesi*, 60-64; SCOLARI V., *Dal catechista unico al gruppo di catechisti*, 65-72; LUCCHESI M., *Il catechista, i catechismi e i sussidi catechistici*, 73-79; BRODOLONI P., *Il catechista non è un'isola*, 80-91; BATTISTA G., *Rileggendo il Documento Base*, 92-103.

IL REGNO – ATTUALITÀ, *Catechesi in Italia. A 25 anni dal Documento Base, Studio del mese*, 40 (1995) 757, 562-574.



MATTÉ M., *Catechesi in Italia. Fatti i catechismi...*, 562-563; CHIARINELLI L., *Il contesto pastorale*, 564-569; DEL MONTE A. (MATTÉ M. a cura), *Parlare d'altro*, 566-567; PINTOR S., *Catechisti: generosità e stanchezza*, 569-571.

VIA VERITÀ E VITA, *La catechesi della Chiesa in Italia verso il 2000. Verso i 30 anni del Documento Base*, 44 (1999) 174, 4-66.

TETI G., *Editoriale. Verso una catechesi evangelizzatrice*, 4-7; REDAZIONE, *Aspetti positivi e nodi non risolti della catechesi*, 8-12; BISSOLI C., *Comunità, catechesi e Parola*, 14-18; LANZA S., *Comunità, catechesi e teologia*, 19-21; RUSPI W., *Comunità, catechesi, liturgia, carità*, 22-26; MEDDI L., *Tutta la comunità è soggetto di catechesi*, 28-31; PADOVANI B., *La formazione dei formatori nella comunità*, 32-34; LAURITA R., *Evangelizzazione, catechesi, iniziazione cristiana*, 35-38; SCAFFARDI M.C., *La catechesi in situazione*, 39-40; SARNATARO C., *Catechesi come comunicazione*, 41-44; CATTI G. – TOSCHI S., *Catechesi e balbuzie*, 45-48; CLERICI A., *Catechizzare con carità e gioia secondo sant'Agostino*, 50-52; SORAVITO L., *Una comunità tutta evangelizzante*, 54-59; BARBON G., *La scuola nazionale di catechesi*, 60-61; GIULIANI A., *“Vi racconto la catechesi”*, 62-63; ALBERICH E., *La catechesi in Europa*, 64-66.

PRESENZA PASTORALE, *Il progetto catechistico italiano. Dossier*, 70 (2000) 5, 335-373.

CHIARINELLI L., *Per la vita cristiana*, 23-32 (337-346); RONZONI G., *Dalla lettera di riconsegna, un “discernimento” sul Documento di Base*, 33-42 (347-356); CARMINATI M., *La catechesi nella pastorale*, 43-46 (357-360); SORAVITO L., *La catechesi degli adulti e il Progetto Catechistico Italiano*, 47-54 (361-368); SCABINI P., *Catechesi organica, sistematica, permanente. Il contributo dell’Azione Cattolica Italiana al Progetto Catechistico Italiano*, 55-59 (369-373).

ITINERARIUM, *Il rinnovamento della catechesi. Note a trent’anni dalla (CRAVOTTA G. a cura)*, 8 (2000) 16, 15-105.

MEDDI L., *Il rinnovamento della catechesi: riscriverlo per rilanciarlo?*, 15-43; CRAVOTTA C., *Il criterio della narratività quale germe del rinnovamento della catechesi*, 45-77; LA ROSA L., *Corrente dottrinale e corrente esperienziale nel Rinnovamento della catechesi*, 79-83; RUTA G., *Gesù Cristo centro vivo della catechesi” e la sfida del pluralismo religioso*, 85-105.

JESUS, *A trent’anni dal Documento Base, XXII* (2000) 9, 12-18.

VALLE A., *Catechesi in Italia. Rinnovamento mancato*, 12-13; BOBBIO A., *Il libro bianco nascosto*, 14; BOBBIO A., *Comunicare il mistero con la vita. Intervista a Mons. A. Dal Monte*, 15-18.

ORIENTAMENTI PASTORALI, *La catechesi oggi in Italia, Dossier*, 49 (2001) 2, 23-75.

SIGALINI D., *La catechesi*, 23-24; MEDDI L., *Catechesi in Italia. Il già e il non ancora*, 25-32; RONZONI G., *La metodologia catechistica che deriva dal Documento Base*, 34-42; RUSPI W., *Una nuova proposta di catechesi oggi in Italia?*, 43-46; BISSOLI C., *Catechesi e nuovi movimenti di evangelizzazione*, 61-67; COCCONI U., *Una nuova figura ecclesiale. Il Coordinatore dei catechisti*, 68-73; MEDDI L., *Annuale Convegno dell’AICa (Associazione Italiana Catecheti)*, 74-75.

NOTIZIARIO UCN, *Seminario sul 40° del Documento Base. Il rinnovamento della catechesi*, Roma, 14-15 aprile 2010, 3 (2011) 201-256.

CROCIATA M., *Saluto iniziale*, 203-206; FORTE B., *Introduzione al Seminario*, 207-211; SORAVITO L., *Il documento base e la pastorale della Chiesa italiana*, 212-225; PACOMIO L., *La Scrittura come “libro” della catechesi (D.B. 105)*, 226-229; SEMERARO M., *La liturgia come “sorgente inesauribile della catechesi”*, 230-232; LAFRANCONI D., *Il catechista come “acuto conoscitore della persona umana”*, 233-237; CHIARINELLI L., *Nutrire e guidare la mentalità di fede nel tempo attuale*,

238-243; BRAMBILLA F.G., *Il Documento Base e la trasmissione della fede: dire il Vangelo negli ambiti di vita della persona*, 244-252; FORTE B., *Un decalogo per rinnovare la catechesi a 40 anni dal documento di base*, 253-254; BENZI G., *Presentazione di “Annuncio e catechesi per la vita cristiana”*, 255-256.

CATECHESI, *Speciale 40° Documento Base*. Commissione Episcopale per la dottrina della fede l'annuncio e la catechesi, Seminario di Studio 14-15 aprile 2010, 79 (2009-2010) 6, 1-77.

BENZI G., *Il DB tra passato, presente e futuro*, 1; CROCIATA M., *Saluto al Seminario per il 40° del Documento base*, 2-6; FORTE B., *Introduzione al Seminario per il 40° del Documento base*, 7-12; BENZI G., *La lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti della Commissione episcopale sul 40° del Documento base. Presentazione*, 13-15; COMMISSIONE EPISCOPALE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, L'ANNUNCIO E LA CATECHESI, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana. Lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti della Commissione episcopale nel 40° del Documento di base Il rinnovamento della catechesi*, 16-24; SORAVITO L., *Il documento base e la pastorale della Chiesa italiana*, 25-39; BRAMBILLA F.G., *Il Documento base e la trasmissione della fede: dire il Vangelo negli ambiti di vita della persona*, 40-50; SCIUTO C., *Quattro sfide a tema nella Tavola rotonda*, 51-63; FORTE B., *Un decalogo per rinnovare la catechesi a 40 anni dal Documento base*, 64-65; SCIUTO C. (a cura), *Il DB negli Atti delle Assemblee generali della CEI tra il 1967 e il 1970*, 66-77.

CATECHETICA & EDUCAZIONE, *La catechesi in Italia oggi*, 4 (2019) 1, 7-247.

NOSIGLIA C., *Introduzione*, 7-11; SEMERARO M., *La Chiesa italiana dopo il Concilio Vaticano II*, 13-25; GALANTINO N., *Le scelte della CEI per il contesto pastorale italiano*, 27-34; CROCIATA M., *Per un bilancio degli «Orientamenti pastorali»*, 35-52; BISSOLI C., *Il cambiamento catechistico nella memoria dei protagonisti*, 53-67; MORAL J.L., *La prospettiva catechetico-pastorale come nuova «sensibilità dogmatica»*, 69-90; MEDDI L., *Bilancio critico del rinnovamento della catechesi italiana*, 91-119; PASTORE C., *Bibbia e catechesi*, 121-130; PAGANELLI R. – BARBON G., *Il tema della formazione*, 131-144; ZUPPA P., *La Comunità ecclesiale nella prassi catechistica*, 145-154; CACCIATO C., *Il tema dell'iniziazione cristiana*, 155-163; PINHEIRO J., *Primo annuncio e catecumenato*, 165-174; ROMANO A., *La ricerca sui catechisti italiani*, 175-186; SORECA S., *La formazione dei catechisti*, 187-196; GAGNI G., *Catechesi e formazione catechetica dei presbiteri*, 199-205; FANISIO F., *La dimensione pedagogica della catechesi italiana*, 207-215; FALLINI C., *La dimensione kerygmatica nel «Documento Base»*, 217-223; CARBONARA E., *Una panoramica sulla catechesi degli adulti in Italia*, 225-229; CUMIA S., *La politica nel progetto catechistico italiano e nel magistero della CEI*, 231-239; DONATELLO V., *La persona con disabilità nei documenti per la catechesi in Italia*, 241-247.

## 6. Riviste, Articoli in diversi numeri dell'anno

CATECHESI, *Il Rinnovamento della Catechesi*, 39 (1970) nn. 1-11.

CHINAGLIA P., *La catechesi agli adulti. Note sul “Rinnovamento della catechesi”*. Documento di base per il nuovo catechismo, 1, 4-13; CHINAGLIA P., *I contenuti della catechesi agli adulti. Per una lettura del “Rinnovamento della catechesi”*, 2, 3-7; MEDICA G.M., *“Il rinnovamento della catechesi” è nelle nostre mani*, 11, 1-3; AVANTI G., *Prospettive di azione pastorale connesse con “Il rinnovamento della catechesi”*, 11 4-9; GHERARDINI B., *Come ho letto il Documento di base*, 11, 10-11; GADDI G., *Un costruttore per la catechesi d'oggi*, 11, 11-22; AVANTI G., *Il rinnovamento catechistico e la nuova Messa*, 11, 24-26; PAJER F., *La forza della testimonianza nel rinnovamento della catechesi. Una prospettiva del Documento di Base*, 36, 2-8; 41, 8-15.

LA RIVISTA DEL CATECHISMO, *Il rinnovamento della catechesi*, 19 (1970) nn. 2-6.

DEL MONTE A., *I problemi e le prospettive di soluzione*, 2, 77-87; BELLOLI B., *I precedenti e i contenuti del Documento di Base*, 2, 87-95; GIANNATELLI R., *Nuovi catechismi per una nuova catechesi*, 3, 118-120; ELONI L., *Il rinnovamento della catechesi interpella la chiesa italiana*, 3, 149-152; RICCITELLI B., *La liturgia nel «Rinnovamento della Catechesi»*, 3, 158-173; 4/5, 242-270; DEL RIVO A., *Otto foglietti popolari per il lancio de “Rinnovamento della catechesi”*, 4/5, 356-359; GIUSTI G., *La «buona notizia» contenuto della catechesi*, 6, 371-377.

SUSSIDI, *Presentazione del Documento di Base*, 35 (1970) nn. 3-12.

RICCITELLI B., *Per una presentazione del «Documento di Base»*, 3, 130-138; PAJER F., *Rinnovare la catechesi riscoprendone le fonti*, 8/9, 408-429; PAJER F., *La legge fondamentale della metodologia catechistica secondo il Documento di Base*, 10, 477-490; BONETTO B.G., *La fedeltà all'uomo nella catechesi. Capitolo VI del Documento di Base. La fedeltà all'uomo nella catechesi*, 11, 539-549; BONETTO B.G., *La catechesi come rapporto interpersonale. Capitolo VIII del Documento di Base*, 12, 607-619.

SUSSIDI, *Commento e Studio del «Documento di Base»*, 36 (1971) nn. 1-7.

GUARNACCI M., *Finalità e compiti della catechesi*, 1, 3-10; RICCITELLI A., *Evangelizzare nella chiesa locale*, 2, 82-85; VILLOTTI L., *Aspetti d'una catechesi aggiornata*, 4, 212-216; RICCITELLI A., *Catechesi nella pastorale della chiesa locale*, 5, 265-270; RICCITELLI A., *Aspetti di una catechesi aggiornata*, 6/7, 332-340.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. Alla luce del DB. Riflessioni sull'identità del catechista. I tratti fondamentali della spiritualità del catechista/1-6*, 1 (1984) 2-8.

DAMU P., *L'“essere” prima del “fare”*, 2, 3-4; *Catechista, un cristiano “speciale”?*, 3,3-4; *Una profonda umiltà*, 4, 3-4; *Con serena e ferma fiducia*, 5, 3-4; *Salvato per salvare*, 6, 3-4; *Chiamato da Dio nella Chiesa*, 7, 3-5; *Ascoltatore attivo della Parola di Dio*, 8, 3-4.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. Alla luce del DB. I tratti fondamentali della spiritualità del catechista/7-13*, 2 (1985) nn. 2-9.

DAMU P., *Il personale e il comunitario nella preghiera*, 2, 3-4; *Una forte esperienza liturgico-sacramentale*, 3,3-4; *In continua conversione*, 4, 3-5; *“Una vita vissuta eucaristicamente”*, 5, 3-5; *In sintonia con la comunità ecclesiale*, 7, 3-6; *Membri attivi della comunità ecclesiale*, 8, 3-5; *Con cuore aperto all'uomo*, 9, 3-6.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. Alla luce del DB. La spiritualità del catechista*, 3 (1986) nn. 1-9.

DAMU P., *“Non per farsi servire, ma per servire”*, 1, 3-6; *Il servizio della testimonianza*, 3, 3-6; *A servizio come educatore*, 4, 3-5; *Il servizio dell'insegnamento*, 5, 3-6; *Con la guida dello Spirito Santo/1,2*, 7, 3-6; 8, 3-6; *A imitazione della Vergine Maria*, 9, 3-5.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. Alla luce del DB. Alla scoperta dell'identità del catechista*, 4 (1987) nn. 3-9.

DAMU P., *Catechesi come servizio alla Parola di Dio*, 3, 3-6; *La dimensione “evangelizzatrice” della catechesi*, 4, 3-5; *Uno sguardo d'insieme sulla finalità e i compiti della catechesi*, 5, 3-5; *Formare una personalità cristiana “matura”*, 7, 3-5; *Portare a una conoscenza sempre più matura della fede*, 8, 3-6; *“Iniziare” all'insieme della vita ecclesiale*, 9, 3-7.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. Alla scoperta dell'identità del catechista. La riconsegna del Documento Base come rilancio dell'impegno catechistico in Italia*, 5 (1988) nn. 1-9.

DAMU P., *Per la comunione con Dio e con gli uomini*, 1, 3-6; *Formare una mentalità universale*/1,2, 2, 3-6; 3,3-5; *Impegno fede e vita*/1,2, 4, 3-5; 5, 3-6; *Contenuti e rinnovamento*/1,2, 8, 3-5; 9, 3-6.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. La riconsegna del Documento Base come rilancio dell'impegno catechistico in Italia. Alla scoperta dell'identità del catechista*, 6 (1989) nn. 1-9.

DAMU P., *Contenuti e rinnovamento*/3,4,5, 1, 3-8; 2, 3-8; 3, 3-7; *Cristo al centro della catechesi*/1,2,3, 4,3-6; 5, 3-7; 6, 3-5; *L'annuncio del messaggio cristiano*/1,2,3, 7, 3-6; 8, 3-6; 9, 3-5.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico, Alla luce del DB. Alla scoperta dell'identità del catechista*, (1990) nn. 1-8.

DAMU P., *Gli elementi essenziali del Messaggio cristiano*/1,2,3,4, 1, 3-6; 2, 3-7; 3, 3-8; 4, 3-5; *Le fonti della catechesi*/1,2, 5, 3-6; 6, 3-5; *I soggetti della catechesi*/1,2, 7, 3-6; 8, 3-5; *La catechesi nella pastorale della Chiesa locale*, 8, 3-6.

DOSSIER CATECHISTA, *Il Progetto catechistico. Alla luce del DB. I tratti fondamentali della spiritualità del catechista*, (1991) nn. 1-4.

DAMU P., *Il metodo della catechesi*/1,2,3, 1, 3-6; 2, 3-5; 3, 3-5; *I catechisti*/1-2, 4, 3-6; 5, 3-5.

EVANGELIZZARE, *A 40 anni del Documento base. Spazio aperto. Dal Documento base ai nostri giorni*, 38 (2008-2009) nn. 1-10.

BIEMMI E., *La catechesi ad un nuovo bivio?*, 1 (2008) 56-60; NOCETI S., *La Chiesa e il ministero della Parola*, 2 (2008) 120-124; BIEMMI E., *La finalità della catechesi*, 3 (2008) 184-188; LAITI C., *Il messaggio della Chiesa è Gesù Cristo*, 4 (2008) 248-252; BISSOLI C., *Le fonti della catechesi*, 5 (2009) 312-316; BARBON G., *Fedeltà a Dio e all'uomo. Lo stile dell'incarnazione*, 6 (2009) 376-380; ZANOLETTI E., *I soggetti della catechesi*, 7 (2009) 440-444; BRESSAN L., *La catechesi nella pastorale della Chiesa locale*, 8 (2009) 504-508; SORAVITO L., *I catechisti*, 9 (2009) 568-572; BIEMMI E., *Rivisitare il Documento base: un tentativo di bilancio*, 10 (2009) 632-636.

VIA, VERITÀ E VITA, *Catechesi nel 40° del Documento Base* 59 (2010) nn. 1-6.

ALCAMO G., *Verso una nuova prassi conciliare*, 1, 36-39; *Una catechesi per un itinerario di fede*, 2, 36-39; *Il ministero della Parola nella Chiesa*, 3, 36-39; *La scelta cristologica e antropologica*, 4, 36-39; *La mentalità di fede*, 5, 36-39; *Documento base e catechismi*, 6, 36-39.

CATECHESI, *Il Documento base 40 anni dopo*/1-6, 80 (2010-2011) nn. 1-6.

MEDDI L., *Un documento per rinnovare la catechesi*/1,2,3, 1, 3-22; 2, 13-32; 3, 3-23; BOLLIN A., *Tre voci per il Documento base* (interviste a C. NOSIGLIA – C. BISSOLI – L. SORAVITO, 2, 3-22; DOTOLÒ C., *Nella logica della centralità di Cristo. Una rilettura dei contenuti teologici del DB*, 3, 24-39; RONZONI G., *Il metodo in catechesi*, 4, 3-9; NAPOLIONI A., *Da persona a persona: il volto "umano della catechesi"*, 5, 3-19; LIPARI D., *Cosa rimane di "formazione" oggi? Note preliminari per una esplorazione diacronica di un concetto e di una pratica*, 6, 3-18; ZUPPA P., *Dire "formazione" oggi nella Chiesa a 40 anni dal DB*, 6, 19-28

## 7. Riviste, Articoli

### 1967-1969

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE – DEL MONTE A. – CAPORELLO E., *Il nuovo catechismo per l'Italia* (Presentazione di GATTI A.), in «La Rivista del Catechismo» 4 (1967) 3, 167-169.

BELLOLI G.B., *Riunione del Consiglio dell'Ufficio Catechistico Nazionale*, in «La Rivista del Catechismo» 5 (1968) 2, 180-183.



—, *Il contenuto pastorale del Documento di Base*, in «La Rivista del Catechismo» 5 (1968) 4/5, 360-366.

CAPORELLO E., *Il contenuto del nuovo catechismo italiano*, in «Via Verità e Vita» 17 (1968) 17, 31-40.

REDAZIONE, *Il «Documento di base» del nuovo catechismo italiano*, in «Via Verità e Vita» 17 (1968) 20, 134-135.

GRASSO D., *Per un nuovo catechismo italiano*, in «La Civiltà Cattolica» 119 (1968) 4, 465-478.

CASTELLANO M., *Il nuovo catechismo per l'Italia*, in «La Rivista del Catechismo» 6 (1969) 3, 184-187.

PEDRETTI C., *Primo: dire la verità. Riflessioni sul Documento di Base – 2a stesura*, in «La Rivista del Catechismo» 18 (1969) 6, 431-438.

EDITORIALE, *Il nuovo catechismo*, in «Testimonianze» 12 (1969) 115, 383-389.

GRASSO D., *Una consultazione catechistica in Italia*, in «La Civiltà Cattolica» 112 (1969) 2, 261-265.

### 1970-1979

VILLANI G., *Contesto culturale del nuovo catechismo italiano*, in «Via Verità e Vita» 19 (1970) 27, 73-84.

PAJER F., *Il primo documento del nuovo catechismo italiano*, in «Via Verità e Vita» 19 (1970) 28, 112-114.

NEGRI G., *Mai élite senza massa e mai massa senza élite. A proposito del Documento di Base*, in «Note di Pastorale Giovanile» 4 (1970) 4, 4-30.

GIANNATELLI R., *Il nuovo catechismo per la chiesa italiana*, in «Note di Pastorale Giovanile» 4 (1970) 6, 58-63.

CONCETTI G., *Il Documento di base per il nuovo catechismo*, in «Palestra del Clero» 49 (1970) 8, 468-472.

GRASSO D., *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, in «La Civiltà Cattolica» 121 (1970) n. 2876, 162-167.

MEDICA G.M., *Il rinnovamento della catechesi. Documento di base del nuovo Catechismo*, in «Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose» 8 (1970) 1, 18-42.

RICCITELLI A., *La liturgia nel «rinnovamento della catechesi». Commento al documento pastorale sulla catechesi*, in «Annali dei Sacerdoti Adoratori» 19 (1970) 7, 5-62.

—, *Per una presentazione del «Documento di Base»*, in «Sussidi» 34 (1970) 3, 130-138.

SANCINI F., *Il «nuovo corso» della catechesi in Italia*, in «Il Regno – Attualità» (1970) 4, 146-148.

CAPPELLI T., *Il rinnovamento della catechesi nel nuovo testo di base*, in «Presenza Pastorale» 40 (1970) 3, 222-228.

ALBERICH E., *Teologia e antropologia nella catechesi*, in «Presenza Pastorale» 40 (1970) 8-9, 619-628.

DEL MONTE A., *Due tipi di catechesi: catechesi dell'annuncio e catechesi dell'interpretazione*, in «Presenza Pastorale» 40 (1970) 8-9, 637-642.

COLOMBO C., *La presentazione del Documento Base*, in «L'Osservatore Romano», 19 marzo 1970.

DEL MONTE A., *Le document de base pour le nouveau catéchisme italien*, in «Catéchèse» 10 (1970) 38, 75-79.

—, *Le tournant de la catéchèse en Italie*, in «Lumen Vitae» 25 (1970) 4, 631-640.

CARDARELLI E., *Il rinnovamento della catechesi*, in «La Rivista del Catechismo» 20 (1971) 8, 471-476.



PASQUALE U., *Considerazioni sul Documento di Base*, in «Catechesi» 40 (1971) 55, 10-12; 60, 5-7; 65, 10-12; 70, 9-12; 75, 7-8; 80, 9-24.

GIANETTO U., *Il mio piano di lavoro secondo il Documento di Base*, in «Catechesi» 40 (1971) 83, 10, 6-16.

GALLIANO A.M., *I catechisti nel documento di base: testimoni ed educatori*, in «Via Verità e Vita» 20 (1971) 34, 19-30.

DIOCESI DI AVELLINO: *Il documento di base allo studio dei catechisti*, in «Via Verità e Vita» 20 (1971) 35, 95-96.

MARTHALER B.L., *The Renewal of Catechesis in Italy*, in «Religious Education» 66 (1971) 357-363.

PIGNATIELLO L.M., *La chiesa locale protagonista di catechesi: nuova ipotesi e implicanze operative*, in «Via Verità e Vita» 21 (1972) 40, 19-29.

GRASSO D., *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, in «La Rivista del Clero Italiano» 52 (1972) 2, 92-99.

MEDICA G.M., *Commento al Documento di Base*, in «Catechesi» 42 (1973) 2, 39-44.

CATTI G., *Il rinnovamento della catechesi*, in «Catechesi» 45 (1976) 3, 57-64.

PIGNATIELLO L.M., *Documenti ecclesiali a confronto*, in «Via Verità e Vita» 26 (1977) 63, 54-62.

DEL MONTE A., *Il rinnovamento della catechesi in Italia nel decennio 1966- 1976*, in «Teologia» 2 (1977) 111-128.

MILAN P., *Il rinnovamento della catechesi in Italia. Paese da evangelizzare*, in «Presenza Pastorale» 48 (1978) 12, 7-31.

AZIONE CATTOLICA RAGAZZI, *Il difficile cammino del rinnovamento della catechesi*, in «Presenza Pastorale» 48 (1978) 12, 51-70.

GIANNATELLI R., *La catechesi nella chiesa locale: verifiche e prospettive di un cammino a dieci anni dal Documento di Base*, in «Notiziario UCN» 8 (1979) 5-6, 127-146.

### 1980-1989

DEL MONTE A., *Dieci anni di cammino della catechesi in Italia. Dal documento "Il rinnovamento della catechesi" al Catechismo dei giovani "Non di solo pane"*, in «Catechesi» 49 (1980) 3, 3-13.

CAPORELLO E., *Acquisizioni e problemi aperti del rinnovamento della catechesi. Un itinerario di crescita dal Vaticano II ai documenti catechistici e alla prassi pastorale*, in «Catechesi» 49 (1980) 3, 14-20.

DE GUIDI S., *La dimensione pastorale della morale nei catechismi dei fanciulli, dei giovani, degli adulti in confronto con il Documento Base*, in «Rivista di teologia morale» 12 (1980) 47, 439-444.

GIANNATELLI R., *Il "progetto catechistico italiano". Interpretazione e verifica di un cammino percorso. Orientamenti per gli anni '80*, in «Catechesi» 50 (1981) 1, 5-15.

CHIARINELLI L., *Catechesi per la vita cristiana. Punti di arrivo e nuove prospettive di un impegno ecclesiale*, in «Catechesi» 50 (1981) 1, 17-28.

GIANETTO U., *L'idea di catechesi dal "Documento di base" a "Catechesi Tradendae". Analisi dei documenti magisteriali*, in «Catechesi» 50 (1981) 1, 29-41.

CAPORELLO E., *Dal Documento di Base ai nuovi catechismi*, in «Presenza Pastorale» 51 (1981) 10, 55-60.

RUSPI W., *La "consegna" e la "riconsegna" della fede nel rinnovamento catechistico italiano*, in «Via Verità e Vita» 32 (1983) 94, 20-25.

GIUSTINIANI P., *Il Catechismo per la vita cristiana e le trasformazioni del Paese*, in «Via Verità e Vita» 33 (1984) 98, 20-35.

SARNATARO C., "Progetto catechistico" e scelte pastorali del magistero dei vescovi italiani, in «Via Verità e Vita» 33 (1984) 98, 37-47.

DI SANTE C., *Il Catechismo per la vita cristiana e le istanze del movimento liturgico*, in «Via Verità e Vita» 33 (1984) 98, 49-65.

GIUSTINIANI P., *Una catechesi trasformatrice della realtà sociale?*, in «Via Verità e Vita» 34 (1985) 103, 6-18.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il rinnovamento della catechesi*, in «Presenza Pastorale» 56 (1986) 3/4, 49-51.

GIANNATELLI R., *Il documento di base sulla soglia degli anni '90. Perché regge bene*, in «Notiziario UCN» 16 (1987) 1, 3-5.

NOSIGLIA C., *Editoriale*, in «Notiziario UCN» 16 (1987) 2, 37-39.

AMBROSIANO A., *La lettera dei Vescovi per la riconsegna di «Il rinnovamento della catechesi»*, in «Notiziario UCN» 16 (1987) 5, 177-184.

BISSOLI C., *Revisione dei catechismi a partire dal Documento di base*, in «Note di pastorale giovanile» 21 (1987) 3, 24-30.

AMBROSIANO A., "Il rinnovamento della catechesi". *La riconsegna del documento di base ai catechisti convenuti in piazza san Pietro*, in «Notiziario UCN» 17 (1988) 2, 105-109.

—, *La riconsegna del documento di base «Il rinnovamento della catechesi»*. Atti del 1° Convegno Nazionale dei Catechisti, Roma 23-25 aprile 1988, in "Catechisti di qualità" (1988) 105-108.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Lettera dei Vescovi per la riconsegna del testo «Il rinnovamento della catechesi»*, in «Catechesi» 57 (1988) 6, 22-27.

AMBROSIANO A., *La riconsegna del documento di base ai catechisti convenuti in piazza san Pietro*, in «Via Verità e Vita» 37 (1988) 119, 14-20.

ZAGARA D., *Facciamo il punto sulla situazione. Interviste*, in «Via Verità e Vita» 37 (1988) 119, 28-46.

FRANCHINI E., *Il secondo "rinnovamento"*, in «Il Regno – Attualità» 33 (1988) 595, 6, 235.

—, *Il rinnovamento della catechesi. La riconsegna*, in «Il Regno – Attualità» 33 (1988) 595, 6, 233-236.

BISSOLI C., *L'Apostolo Paolo ai catechisti. La sua presenza nel Documento Base e nei Catechismi. Le sue fondamentali dinamiche*, in «Dossier Catechista» 6 (1989) 5, 13-17.

DAMU P., *Riconsegna del "Documento base": rilancio dell'impegno catechistico. Un commento applicativo alla "Lettera per la riconsegna"*, in «Catechesi» 58 (1989) 4, 17-21; 5, 20-28.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Lettera dei vescovi italiani per la riconsegna e il rilancio del testo: Il rinnovamento della catechesi*, in «Credereoggi» 9 (1989) 53, 113-121.

### 1990-1999

MAGGI D., *La riconsegna del Documento Base: una coscienza educativa di chiesa in crescita*, in «Note di pastorale giovanile» 25 (1991) 8, 56-67.

MEDDI L., *Catechismo, Documento base e Direttorio catechistico generale*, in «Via Verità e Vita» 42 (1993) 142, 72-80.

BONOMO F.L., *Liturgia e catechesi alla luce del Documento di base*, in «Rivista di Pastorale liturgica» 1 (1993) 176, 3-9.

ALBERICH E., *La catequesis en el contexto del Concilio Vaticano II y el posconcilio*. Actas del Congreso Internacional de Catequesis, Del V Centenario al III Milenio, Sevilla septiembre 1992, in «Teología y Catequesis» 5-48 (1993) 277-292.

GUGLIELMONI L., *Il "Documento di base", memoria e prospettiva. Qualificate testimonianze su "Il rinnovamento della catechesi" nel 25° anniversario*, in «Catechesi» 64 (1995) 5, 4-10.

RUTA G., *"La dignità della persona" nella catechesi. Con particolare riferimento al "Documento di base" e ai catechismi CEI per l'iniziazione cristiana*, in «Catechesi» 64 (1995) 8, 17-26.

CASALE U., *25 anni alle spalle, il nuovo millennio di fronte. Richiami alle tappe del cammino catechistico in Italia: dal "Documento di base" al nuovo "Catechismo degli Adulti"* in «Catechesi» 65 (1996) 1, 32-36.

MEDDI L., *Una catechesi per l'"integrazione fede-vita". Itinerari di maturazione della formula e nuove prospettive*, in «Catechesi» 65 (1996) 1, 4-13.

CHIARINELLI L., *L'educazione alla fede nella prospettiva del terzo millennio. Il Progetto Catechistico Italiano nell'attuale contesto culturale ed ecclesiale*, in «Notiziario UCN» 25 (1996) 4, 8-17.

DAMU P., *Catechesi sullo Spirito Santo/2. Orientamenti dal "Documento base", da "Dominum et vivificantem", dal Catechismo della Chiesa Cattolica e dal Catechismo degli Adulti*, in «Catechesi» 67 (1998) 2, 18-23.

REDAZIONE, *Aspetti positivi e nodi non risolti della catechesi a partire dal Documento di base*, in «Via Verità e Vita» 47 (1999) 174, 8-13.

BISSOLI C., *Comunità, catechesi e Parola. Riflessioni sul primato della Parola di Dio nel Documento di base*, in «Via Verità e Vita» 47 (1999) 174, 14-18.

ALBERICH E., *La catechesi alla fine di un secolo: crisi e speranze*, in «Orientamenti Pedagogici» 46 (1999) 6, 1097-1108.

PAGANELLI R., *Nuove strade per la catechesi*, in «Settimana» (1999) 6, 1.24.

## 2000-2009

GIANNATELLI R., *Dal "Documento Base" ai media per la comunicazione della fede. Racconto di una esperienza*, in «Catechesi» 69 (2000) 4, 76-78.

COSTA G., *Rispecchiandoci nel "Documento di Base". I capitoli del Documento riletti oggi: acquisizioni e prospettive*, in «Catechesi» 69 (2000) 5, 74-76.

NOSIGLIA C., *Trent'anni del Documento Base: prospettive di rinnovamento (Consulta dell'UCN, 5-6 aprile 2000)*.

GIANNATELLI R., *La comunicazione della fede: dal Documento Base per il rinnovamento della catechesi in Italia all'areopago dei media (Comunicazione 22 giugno 2000 nell'aula Nervi per il Giubileo dei catechisti)*.

ALBERICH E., *Catechesi. Considerazioni sul futuro. Stanchezza, nostalgie, incertezze: alla ricerca di un nuovo modello*, in «Il Regno – Attualità» 8 (2000) 225-227.

MEDDI L., *Documento Base: auguri per i trent'anni!*, in «Evangelizzare» 29 (2000) 4, 51-53.

PAGANELLI R., *Documento Base. Auguri per i trent'anni!*, in «Evangelizzare» 29 (2000) 10, 635-637.

MEDDI L., *Il Documento Base: riscriverlo per rilanciarlo?*, in «Itinerarium» 8 (2000) 16, 15-43.

PAGANELLI R., *La catechesi dal Vaticano II al 2000*, in «Settimana» 33 (2000) 8-9.

MEDDI L., *Ridirsi e ridire la fede*, in «Settimana» 34 (2000) 6.1.16.

PAGANELLI R., *Compie trent'anni il Documento Base*, in «Settimana» 34 (2000) 14, 5.

—, *Ma la catechesi si è rinnovata?*, in «Settimana» 34 (2000) 38, 5.

GIULIANI A., *La primavera della catechesi italiana*, in «Via Verità e Vita» 49 (2001) 181, 60-63.

MORANTE G., *Documento base e catechismi per l'iniziazione cristiana*, in «Via, Verità e Vita» 50 (2002) 190, 1, 33-36.

MEDDI L., *La catechesi oltre. Il servizio catechistico nella prospettiva missionaria ed evangelizzatrice*, in «Euntes Docete» 40 (2002) 2, 113-141.

DE NICOLÒ Giancarlo (a cura), *A 40 anni dal Documento di base "Rinnovamento della Catechesi"* (RdC). Intervista a Cesare Bissoli, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 9, 20-28.

TONELLI R., *Rinnovamento della Catechesi e pastorale giovanile*, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 9, 29-30.

CHIARO M., *Nuovo bivio per la catechesi*, in «Settimana» 44 (2009) 19, 1.16.

BEZZE G., *Sulla catechesi alcuni punti di "non ritorno"*, in «Settimana» 44 (2009) 20, 2.

GROSSELLI G., *Il documento base? Ricchezza da non manomettere*, in «Settimana» 44 (2009) 32, 2.

#### 2010-2020

MEDDI L., *Il Documento base. 40 anni di catechesi*, in «Settimana» 45 (2010) 9, 1.16.

BULGARELLI V., *Il Documento Base apre al futuro*, in «Settimana» 45 (2010) 16, 1.16.

ATTANASIO M. R., *Seminario 40 anni del Documento base. Il rinnovamento della catechesi*, in «Via Verità e Vita» 59 (2010) 4, 14-15.

—, *40 anni del Documento base*, in «Via, Verità e Vita» 59 (2010) 4, 52-54.

BIGNARDI P., *Comunità credente come educante nella riflessione della Chiesa italiana dal documento base ad oggi*, in «Notiziario UCN» 3 (2011) 18-29.

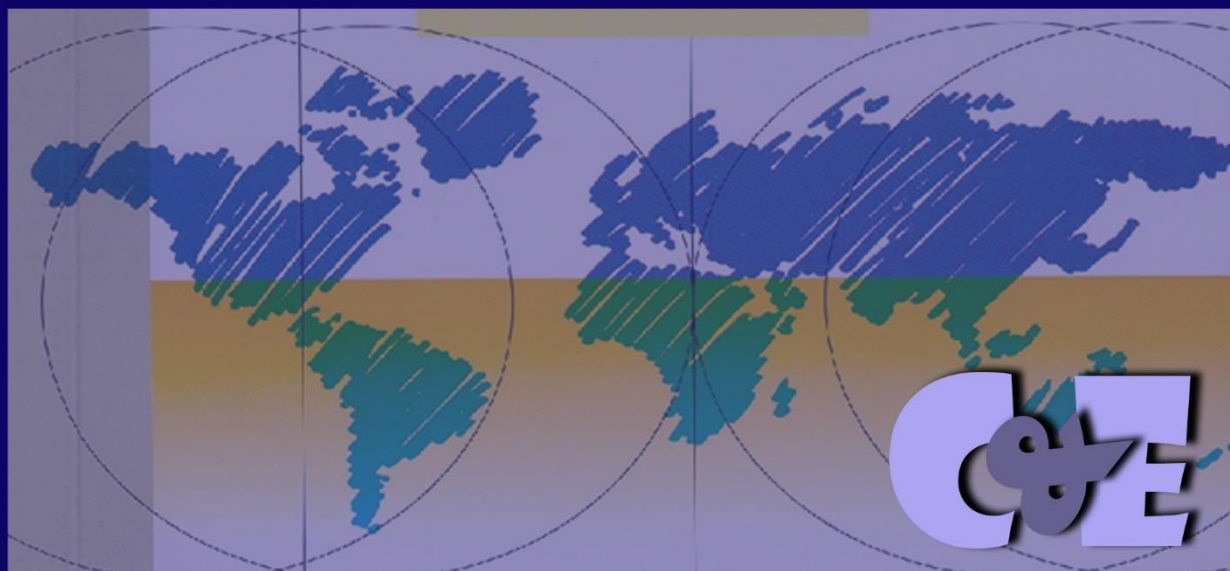
CURRÒ S., *Comunità credente come educante*, in «Notiziario UCN» 3 (2011) 30-32.

SCIUTO C., *Annuncio e catechesi per la vita cristiana. Lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti nel 40° del documento base "Il rinnovamento della catechesi"*, in «Notiziario UCN» 3 (2011) 90-94.

CURRÒ S., *Il Documento Base, traduzione italiana del Concilio*, in «Catechesi» 83 (2013-2014) 1, 55-63.

—, *Il problematico orizzonte teologico-pastorale degli Orientamenti. Tra Documento base e nuove sfide*, in «Catechesi» 84 (2014-2015), 6, 14-32.

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



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

**iCa**

---

## **ISTITUTO DI CATECHETICA**

Università Pontificia Salesiana

**FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 – 00139 Roma.

---



**LAS-ROMA**



Questa testata è associata a