



Una proposta pedagogico-didattica

di *Giuseppina Zuccari*



La “pedagogia scolastica”

Vorrei fare alcune riflessioni e sottolineature sul significato e sul contributo specifico della pedagogia e della didattica all'interno del piano di Studi previsti dagli Istituti di Scienze Religiose, con particolare riferimento all'Istituto Superiore “San Pietro Martire” di Verona, che articola, a partire dall'Anno Accademico 1996-97, i corsi del terzo e del quarto anno di indirizzo “pedagogico-didattico” entro il vasto panorama di studi teologici.

Tale indirizzo si propone infatti come finalità quella di preparare gli studenti ad un eventuale insegnamento di Religione Cattolica (IRC) nella scuola di ogni ordine e grado; questa necessità formativa è suggerita dai problemi emergenti dalla situazione Concordataria e dalle successive Intese, che hanno cambiato gli scenari istituzionali, pedagogici ed organizzativi di questo intervento, che richiede pertanto nuove competenze a tutti i livelli scolastici, dalle materne alle superiori.

In seguito al Nuovo Concordato dunque, l'insegnamento di religione cattolica non rappresenta più il “fondamento e coronamento di tutte le attività scolastiche”, ma si legittima da un Patto fra lo Stato Italiano e la Chiesa

Si realizza attraverso i “contenuti propri della religione cattolica”, e quindi mediante specifici programmi pensati e presentati per ogni grado scolastico, nel rispetto delle peculiari modalità di approccio alla conoscenza e delle strutture psichiche riconosciute come caratteristiche proprie di ogni fascia di età.

Le finalità di questo intervento si identificano con quelle proprie della scuola, direzionate alla formazione della persona considerata in tutte le sue dimensioni ed ar-

ticolazioni. Queste finalità non contraddicono però quelle Pastorali della Chiesa la quale, con l'IRC, entra "per chiamata" nella realtà della scuola, come riconoscimento di un indispensabile apporto nella promozione dell'uomo e del cittadino nella fase scolare.

Qualche riflessione....

La prima riflessione allora è questa: è trasferibile la cultura della religione cristiano-cattolica in un contesto educativo-scolastico?

Elio Damiano¹ afferma che l'istituzionalizzazione scolastica di una disciplina, ossia di quella serie di elaborazioni di «contenuti culturali» che vengono trasformati da «oggetti della conoscenza» in «oggetti di insegnamento», rientra nell'ambito che è proprio della pedagogia della scuola.

Se si vuole dunque giustificare dal punto di vista epistemologico la collocazione della religione a scuola, il quadro di riferimento non può essere quello delle scienze che studiano la religione, bensì quello delle scienze che studiano l'educazione: quello della pedagogia scolastica, appunto!

Un conto è allora stabilire se esiste una cultura della religione valida sotto il profilo scientifico, un altro è risolvere il problema della sua «trasferibilità» in contesti educativo-scolastici.

È questo contesto, afferma ancora E. Damiano², che viene ad assumere la funzione di «operatore epistemologico», in quanto accerta la possibilità di tradurre le azioni dei docenti in termini di finalità educative, di criteri selettivi in ordine a metodi, contenuti, valutazione di un curriculum organizzato secondo i vincoli dell'educazione formale.

Questi aspetti costitutivi del curriculum non sono quindi da ricercarsi fra quelli delle scienze della religione, ma fra

¹ E. DAMIANO, *La religione cattolica a scuola*, La Scuola, Brescia 1989.

² E. DAMIANO (a cura di), *Insegnare con i concetti*, SEI, Torino 1994.

quelli con cui si costruisce il discorso pedagogico-scolastico. Così quando si parla di interdisciplinarietà, questa va intesa nel senso scolastico, ossia come trama di relazioni da attivare fra insegnamenti nella scuola.

La scuola non può che perseguire i suoi fini specifici, ancorché parziali (non è infatti l'unica agenzia educativa), ma sempre veri e ricchi di valore culturale e formativo. È dentro e per servire tali fini che si colloca lo spazio dell'IRC.

La seconda riflessione pone l'accento sul *concetto di cultura*.

Oggi gli studi e le ricerche ci pongono di fronte ad un'immagine di cultura che non corrisponde più a quella tradizionale, che vede in essa una sorta di stampo per omologare le persone; e neppure la concezione che vede nella cultura occidentale il culmine di un processo di sviluppo planetario.

Nel suo interessante saggio, Giuseppe Mantovani³ articola la sua riflessione sulla "cultura" così com'è concepita nell'attuale scenario, e sulle sue funzioni, nei seguenti punti che cerco di sintetizzare al massimo:

La cultura si riceve. Viene trasmessa di padre in figlio «attraverso un'attenta manutenzione delle norme della vita quotidiana»: l'assenza di una appropriata trasmissione culturale non produce indipendenza e libertà, ma disorientamento, ostilità, rabbia. L'ostilità e la paranoia imperanti in una comunità in piena crisi, che non riesce a dare un senso plausibile a ciò che accade, ricordano il desolato panorama mentale in cui maturano le bravate dei «mostri» che popolano le nostre odierne storie, minuziosamente evocate ed esaltate dai mass media. Accade così che, grazie alla televisione, le gesta di pochi ottusi criminali invadano la fantasia di milioni di persone che cenano davanti al piccolo schermo... Non va mai dimenticato che il contagio attraverso il contatto con messaggi ampiamente dif-

³ G. MANTOVANI, *L'elefante invisibile*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1998.

fusi nell'ambiente è una modalità caratteristica della trasmissione culturale»⁴. Per questo la pedagogia oggi attribuisce grande significato ai contesti culturali quali contesti di vita.

La cultura è una mappa che racconta una storia

Il ruolo della cultura nella vita delle persone nasce dal fatto che nella realtà sociale esistono molteplici aspetti che vanno oltre le semplici relazioni interpersonali. La cultura rende possibili le relazioni degli individui all'interno di una cornice culturale: è questa stessa cornice culturale che istituisce tra le persone legami particolari intorno a particolari valori codificati in quelle particolari mappe che esse usano per esplorare la realtà. La cultura, in questo senso, non è una cosa che possa essere semplicemente appresa, ma diviene la premessa di ogni possibile futuro apprendimento. Non si impara una cultura, vi si entra. Non siamo noi ad acquisire una cultura, ma è essa che ci acquisisce e ci fa vivere all'interno del suo ordine simbolico⁵. Diviene essenziale, per la pedagogia, fornire le «chiavi» di accesso al mondo culturale, simbolico, pienamente umanizzante. Per l'IRC, questo discorso è particolarmente importante e significativo.

La cultura come strumento di mediazione

Gli studi di Normann hanno mostrato come il nostro modo di affrontare un problema sia influenzato dal tipo di "dispositivo", ossia di possibilità o stimolazioni che ci vengono offerte dall'ambiente attraverso i "dati" immediatamente utilizzabili: uno schermo di computer o un foglio di carta innescano differenti tipi di rappresentazioni e di azioni.

Nel suo famoso ed importante volume *Verso un'ecologia della mente*, Gregory Bateson scrive: «Supponiamo che io sia cieco e che usi un bastone. Cammino toccando le cose: tap, tap, tap. In quale punto incomincio io? Il mio siste-

⁴ G. MANTOVANI, *L'elefante invisibile*, 25-31.

⁵ J. BRUNER, *Do we acquire culture or viceversa?*, in «Behavioral and Brain Sciences», 16 (1996).

ma mentale finisce all'impugnatura del bastone? O alla punta del bastone?». La domanda che si pone Bateson è sottile, e tende a dimostrare come il bastone, che è il canale lungo cui corrono le informazioni che servono al cieco per camminare per la strada, in realtà non è né "dentro" né "fuori" il suo sistema cognitivo.

Questo esempio mostra come sia difficile tracciare un confine netto tra la mente ed il mondo esterno. È ovvio che il bastone non è "completamente dentro" la mente del cieco: quello che non è affatto pacifico per la mentalità dualistica di cui la psicologia e la cultura odierna sono imbevute è che il bastone non sia neppure del tutto "fuori" del sistema cognitivo del cieco. Il bastone è una propaggine della mente del cieco mentre questi cammina per la strada.

«I modi in cui la mente è distribuita dipendono essenzialmente dagli strumenti attraverso i quali le persone interagiscono con il mondo, e questi a loro volta dipendono dagli scopi delle persone. La combinazione di scopi, strumenti e cornici sociali costituisce il contesto del comportamento e definisce in che senso l'attività cognitiva è distribuita nel contesto».

La mente del cieco, dunque, si serve del bastone per compiere delle azioni. Il suo bastone diviene "protesi" in grado di filtrare l'informazione necessaria e di rendere accessibili determinate azioni-esperienze.

Attraverso la metafora del bastone, Bateson ha voluto introdurre la questione relativa al fatto che l'essere umano, a livello individuale o collettivo (l'intelligenza è distribuita anche tra le persone, perché nella vita quotidiana l'individuo vive ed opera di solito all'interno di gruppi) esplora la realtà con l'aiuto di strumenti, gli *artefatti*, attraverso i quali conosce le cose ed agisce nel mondo.

Gli "artefatti" sono dunque definiti dei *progetti che hanno preso corpo*; «come il bastone con cui il cieco esplora la strada non è che un prolungamento della sua mente, così gli strumenti di cui ci serviamo per interagire con l'ambiente non sono né fuori della mente né dentro di essa, ma in entrambi i luoghi. Gli artefatti sono interfacce che collegano i nostri progetti con le opportunità presenti

nell'ambiente. La mediazione degli artefatti ci dice come facciamo a scrivere un testo, a superare un esame, a preparare una cena per gli amici, ma non ci dice perché valga la pena di fare queste cose. Per dare una risposta a tale questione dobbiamo pensare non agli artefatti in sé e per sé ma ai giochi sociali che le persone, i gruppi e le organizzazioni fanno attraverso di essi»⁶.

Spiega Mike Cole: «Ciò che per convenzione chiamiamo "strumenti" e ciò che sempre per convenzione chiamiamo "segnì" sono due aspetti diversi di uno stesso fenomeno. Sono *dispositivi di mediazione*. Gli strumenti sono più orientati verso l'esterno, sono mezzi per cambiare determinati aspetti dell'ambiente; i segni sono invece più orientati verso l'interno, verso il sé'. Tutti partecipano ad un'unica "danza" grazie a cui, per usare una memorabile espressione di Vygotskij, gli essere umani riescono a controllare il loro comportamento dall'esterno»⁷.

G. Mantovani si chiede se gli uomini riescano veramente, mediante gli artefatti, a controllare completamente il loro comportamento; e questo gli appare poco plausibile, se soltanto, come egli afferma, consideriamo la capacità umana di improvvisare usando gli strumenti per fini imprevisti ed imprevedibili in sede di progettazione. Egli porta a sostegno del suo argomentare il fatto che la "porta del frigo" è in tutte le case americane la bacheca della famiglia: nessuno l'ha mai progettata per questo scopo, eppure dove trovare un posto più visibile, più frequentato e più perfetto per lasciare messaggi della liscia superficie dell'elettrodomestico che fa da balia a tutte le età della vita e a tutte le ore del giorno? «Noi preferiamo pensare al mondo come ad uno spazio da esplorare con l'aiuto delle mappe che la cultura ci offre».

«Una mappa: ecco una buona metafora per definire la cultura. Non l'unica, certo. Possiamo concepire la cultura anche come strumento di mediazione, una cornice condivisa, una rete di senso che avviluppa persone e cose. Basta che non la confondiamo con ciò che non è: uno stam-

⁶ G. MANTOVANI, *L'elefante invisibile*, 119-125.

⁷ M. COLE, in «Cultura e psicologia» 1/1 (1995) 25-54.

po per rendere uniformi le persone. Al contrario, è proprio la cultura che ci permette di cogliere le differenze umane... cultura che coincide con l'attività mentale di individui che usano in modo attivo la conoscenza in differenti contesti»⁸.

La cultura come rete di senso

Giuseppe Mantovani spiega come si realizza tale «produzione di senso». Egli fa riferimento, in particolare, agli studi di due scienziati "cognitivi", Holyoak e Thagard, (1995) che si occupano di analogie, i quali sostengono che esse sono *atti creativi*, veri e propri *balzi mentali* attraverso cui le persone stabiliscono corrispondenze tra domini diversi della realtà, fondate sul riconoscimento di una somiglianza.

L'analogia ci consente di comprendere che cosa accada all'interno di un dato dominio della realtà, partendo da ciò che sappiamo di un altro dominio che conosciamo meglio.

Costruire un'analogia significa dunque creare un ponte tra due situazioni su cui facciamo passare ciò che abbiamo capito della prima per capire qualcosa che ci sfugge della seconda. Noi cerchiamo di orientarci nelle situazioni ambigue collocandole in categorie già note, di cui abbiamo decodificato con successo il significato in precedenza.

Nella formazione delle analogie si possono distinguere tre differenti livelli:

a) al primo l'analogia si fonda sul fatto che due oggetti hanno attributi fisici simili;

b) al secondo essa si basa su una somiglianza nelle relazioni reciproche fra gli oggetti presenti nei due domini considerati;

c) al terzo livello l'analogia viene costruita tenendo presenti le caratteristiche strutturali che accomunano i due domini collegati dall'analogia.

Le analogie del terzo tipo richiedono che vengano identificati e confrontati aspetti non fisici ma astratti presenti nelle situazioni. Questa operazione, definita «mappatura

⁸ G. MANTOVANI, *L'elefante invisibile*, 119-125.

in termini di sistema», è propria dell'intelligenza umana matura ed eccede le competenze dei primati non umani, nonché quelle dei bambini al di sotto dei cinque anni.

Nella realtà le cose non sono separate sempre così nettamente come nella teoria: «se dico, per esempio, che Anna è uno scricciolo, nell'analogia è certo presente una mappatura del primo livello, stabilita in forza di alcuni attributi visibili: infatti Anna mi sembra minuta e scarna come penso siano gli scriccioli. Ma nella mia analogia c'è anche una mappatura del terzo livello, dal momento che nel parallelo fra Anna e lo scricciolo entrano categorizzazioni e stereotipi che riguardano donne e uccelli. La fragilità, la volatilità, la tenerezza che ispira un esserino debole come lo scricciolo vengono usate dall'analogia per scoprire, al di là delle eventuali somiglianze fisiche tra Anna e lo scricciolo, qualcosa che riguarda quella piccola donna che è Anna».

Le analogie che le persone stabiliscono sono spesso del terzo tipo perché le somiglianze che esse vedono non sono soltanto quelle fisiche: e qui comincia il discorso della cultura... Che cosa sono infatti le analogie del terzo livello, se non quelle che utilizzano legami fondati su somiglianze che sono colte dai sistemi simbolici?

Quando un cristiano dice che Cristo è l'Agnello di Dio, egli non pensa che Cristo assomigli ad un agnello in senso fisico; egli pensa ad una somiglianza di funzione, quella del sacrificio, che egli non inventa, ma trova nella sua tradizione.

L'analogia gli viene trasmessa in forma solenne nella liturgia della Pasqua e nelle parole della Scrittura, ed in forma più dimessa dalle immagini, dai modi di dire e dalle pratiche quotidiane.

La cultura è dunque costituita di «nessi analogici».

Le reti che le culture costruiscono delimitano quindi la realtà nel momento stesso in cui le danno un senso: il senso della propria collocazione nel mondo naturale e sociale; il problema è tutto interno alla griglia culturale di cui disponiamo: ci sono esperienze che non possiamo prendere nelle nostre reti, perché impossibilitati al pescaggio per mancanza di strumentazione!

Bruner⁹, afferma che l'educazione ha il compito di assistere le persone nella loro produzione di significato, ossia nel loro sforzo di costruire un mondo fisico e sociale dotato di senso. Per far questo le persone debbono essere in grado di interpretare le proprie esperienze, discriminando tra i diversi contesti e le diverse situazioni. Per produrre significato, occorre dunque che gli incontri con le varie esperienze siano situati nel loro contesto culturale in modo che si possa capire che senso abbiano.

È questo il compito della pedagogia e dunque dell'educazione: coinvolgere il soggetto in prima persona nella costruzione di una rete di senso, dentro un processo culturale inteso come processo di piena umanizzazione.

L'educazione così concepita ha poco a che vedere con l'istruzione intesa come insieme di procedure a cui ricorrere per trasferire informazioni da parte di un esperto ad un inesperto, in modo che il secondo entri in possesso di una copia della conoscenza presente nel primo. Sarebbe un'impresa, oltreché impossibile, anche insensata.

La terza riflessione discende dalle altre due ed è indirizzata alla identificazione delle correlazioni di significato fra la cultura scolastica e la cultura religiosa.

Nell'intervento di un IRC scolastico, infatti, la concezione della cultura come costruzione di una rete di senso si adatta molto bene all'apporto specifico dei contenuti della religione cattolica nella costruzione di significati esistenziali, che si realizza attraverso il ricorso ad un linguaggio comunicativo di situazioni, esperienze, eventi che illuminano e connotano il mondo della religiosità e della spiritualità.

Il linguaggio religioso, come linguaggio tipicamente culturale, che utilizza analogie, metafore, categorie linguistiche particolari (narrazioni storie, miti, riti...) attiene alla sfera insondabile e misteriosa dell'uomo; si connota come «sistema di significati»; è forza che struttura ed in qualche modo determina l'esistenza stessa.

⁹ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996.

Non è dunque classificazione delle cose e degli eventi, ma «strutturazione mentale e reale dell'universo, capacità di chiarire e ordinare la realtà, base per la comunicazione interpersonale»¹⁰. Il linguaggio religioso non comunica essenzialmente informazioni, ma è soprattutto evento in cui è resa possibile e si realizza la comprensione delle cose, ed attraverso il quale viene manifestata la visione del mondo e la propria convinzione religiosa. Questa strutturazione mentale postula che l'educatore abbia ben presente tre particolari aspetti, anche nell'intervento di IRC:

— le «forme» delle rappresentazioni mentali sono di natura non solo percettiva-esperienziale, ma anche emozionale-relazionale: è sempre la persona singola che, attraverso la propria attività diretta, dà consistenza e significato alle sue rappresentazioni, la cui qualità dei contenuti deriva dalla competenza personale. Il linguaggio, come «vettore» cognitivo e sociale, attraverso le «modalità di rappresentazione e categorizzazione del reale», assume il suo vero significato simbolico e comunicativo e diviene un «sistema di decodifica» degli eventi; conferisce infatti agli eventi stessi una «struttura»; rende esplicito e comunicabile il processo di categorizzazione della realtà; consente lo scambio sociale;

— gli «artefatti culturali»: l'essere umano, a livello individuale e collettivo, esplora la realtà con l'aiuto di strumenti, gli «artefatti», attraverso i quali conosce le cose ed agisce nel mondo. Gli «artefatti» sono dunque definiti *progetti che hanno preso corpo*, interfacce che collegano i nostri progetti con le opportunità presenti nell'ambiente. L'attenzione va pertanto posta non agli «artefatti» in sé, ma ai giochi sociali che le persone, i gruppi e le organizzazioni fanno attraverso essi. «Strumenti e segni» sono due aspetti diversi di uno stesso fenomeno: sono *dispositivi di mediazione*;

— la cultura come «rete di senso». Si evidenzia in particolare il ruolo importante dell'analogia, che viene considerata come modalità di «sense-making», in grado cioè di attivare processi di produzione di senso.

¹⁰ S. LANZA, *La narrazione biblica*, Elledici, Torino 1988.

Il problema culturale, della pedagogia scolastica, è dunque quello di creare le condizioni affinché si realizzino negli alunni, fin da piccoli, la competenza a “costruire significati”.

Tale competenza non è assolutamente legata a fatti evolutivi naturali ma a processi interiori del soggetto il quale, attraverso gli “artefatti culturali” e le “forme della cultura”, costruisce le sue “mappe di senso” ed allarga, nella relazionalità, le sue “reti di significato”.

Le riflessioni suesposte hanno rappresentato e continuano a rappresentare, nei corsi di indirizzo, elementi di analisi strutturale come scelta ermeneutica, in grado di aprire a prospettive nuove della disciplina “religione cattolica”, dentro una elaborazione coerente e rigorosa che porta ad esplorare la religione stessa nelle sue risorse interpretative della cultura, in vista della promozione della persona.

Questa precisa scelta di campo è dunque una scelta di prospettiva educativo-scolastica. Pur collocandosi nel più ampio quadro di studi teologici che connotano l'Istituto, agisce nella consapevolezza che la formazione dei docenti di IRC necessita di misurarsi anche con una prassi didattica che privilegia il dialogo e l'incontro con gli allievi, e che tende sempre più consapevolmente partire da loro, dai loro problemi, per mantenere vivo il rapporto educativo con gli alunni, soprattutto nelle età ricche di fermenti evolutivi e di più fervida attesa, cui la religione può dischiudere un orizzonte sorprendentemente significativo.

La didattica dell'IRC Il campo specifico di ricerca-azione, che consente agli studenti-docenti di realizzare esperienze che riguardano specificamente l'ambito della didattica nelle sue ampie articolazioni, è quello del corso di “didattica dell'IRC”, che si pone anche temporalmente come completamento degli altri corsi dell'Indirizzo pedagogico-didattico.

L'esperienza dell'anno scorso (A.A.1996-97) si è presentata molto problematica e difficile, vuoi per la novità di materie inserite in un contesto da sempre caratterizzato come specificamente teologico, vuoi per l'alto numero

di studenti iscritti al quarto anno, che ha costretto alla costituzione di gruppi-laboratorio molto numerosi. Debbo dire però che è stata anche un'esperienza particolarmente stimolante, soprattutto per l'alto interesse dimostrato dagli studenti e per la loro attiva collaborazione, che ha permesso di raggiungere notevoli risultati anche sul piano della costruzione didattica di piste di lavoro.

Mi sembra importante evidenziare alcuni aspetti positivi realizzati lo scorso anno, al termine del ciclo dei corsi:

— l'oggettiva difficoltà organizzativa data dalla situazione numerica ha portato ad escogitare delle modalità di lavoro didattico dalle quali gli studenti (soprattutto quelli che hanno esperienza di insegnamento) hanno potuto "ricavare e comprendere" come poter far fronte ad un gruppo-classe numeroso e molto eterogeneo, senza andare in "tilt";

— è stata fatta un'esperienza di elaborazione "a mappa" del contenuto comune a tutti gli otto gruppi di lavoro centrato sul tema "La festa cristiana". Costruire una Mappa concettuale, sul piano della didattica, significa ricercare e rappresentare in maniera sintetica ed essenziale un concetto: l'uso del linguaggio grafico consente di illustrare i suoi componenti nella complessità delle relazioni, più efficacemente del linguaggio verbale.

La "mappa concettuale" realizza il "sapere dell'insegnante" il quale, sulla base delle fonti primarie (nel nostro caso le fonti della cultura religiosa cattolica), istituzionali (programmi), e secondarie (altre esperienze di insegnamento), sceglie un "concetto organizzatore", snodo cruciale dell'Unità Tematica, ne costruisce la definizione e la rappresenta attraverso uno schema grafico in modo da poter segnalare le relazioni logiche e procedurali fra gli attributi definienti ed altri concetti correlati.

Essa consente pertanto all'insegnante un' *analisi strutturale* dell'unità tematica selezionata. Con l'ausilio di questo strumento, è possibile analizzare il *contenuto* scelto tenendo conto di tre aspetti fondamentali: quello che riguarda le esperienze di *senso comune*, ossia il sentire di un particolare gruppo sociale in ordine al contenuto stesso, e quindi l'immaginario collettivo che ne emerge; quello che

riguarda le esperienze *riflesse*, ossia organizzate, sistematizzate e tramandate per via orale o scritta, definite per questo di "senso scientifico"; infine, quello che riguarda il passaggio *dal segno al senso*, e che apre ad una visione di "senso religioso".

Le Mappe Concettuali vanno concepite in modo particolare come «espedito grafico» per poter accertare la padronanza di un argomento: è quindi una sorta di esercizio «autoformativo» per l'insegnante stesso e di verifica sui propri saperi e sulla capacità ad organizzarli in modo sintetico e sistematico.

Questa attività ha assorbito parecchio tempo ed è stata vissuta in modi diversi a seconda della composizione dei gruppi: ha rappresentato però uno dei momenti essenziali per esercitarsi didatticamente, anche attraverso lo strumento predisposto, e soprattutto per poter riflettere e prendere coscienza sulla necessità di poter padroneggiare bene, da adulti-docenti, il contenuto che poi andrà presentato e sviluppato con gli alunni;

— definita la mappa secondo una comune struttura organizzativa, (anche se con stili diversi che hanno caratterizzato ciascun gruppo) si è passati poi alla composizione di sottogruppi, al fine di poter articolare il contenuto dentro un itinerario didattico specifico per gli alunni di ogni grado scolastico, dalla materna alle superiori. È stato quindi costruito il "protocollo di osservazione" per i bambini della scuola materna e gli alunni delle prime classi della scuola elementare; ed è stato invece organizzato un questionario per gli alunni dell'ultimo ciclo della scuola elementare, delle medie e delle superiori. Tale operazione, in una sequenza didattica, è indispensabile per l'identificazione delle conoscenze che sono in possesso del soggetto-alunno, già assorbite dal contesto familiare e sociale in maniera spontanea. Sondare costantemente le idee degli alunni in relazione ai concetti-chiave dell'argomento da esaminare è importante perché consente di mettere in luce la distanza esistente fra i *criteri* che adottano gli alunni stessi nell'interpretazione della realtà, quelli attraverso i quali si accede alla "struttura oggettiva" del contenuto, e le *strategie* di accostamento alla conoscenza che i soggetti at-

tivano per analizzare, confrontare, selezionare. Al protocollo di osservazione (e al questionario) si assegna pertanto il compito di *verificare* quali sono le *esperienze ancoraggio* che possono essere utilizzate per comprendere i contenuti che si intende sviluppare, rispettando così in maniera concreta la centralità del soggetto nel processo di apprendimento;

— stabilite le vicinanze-distanze esistenti fra le esperienze-conoscenze di base degli alunni e le nuove conoscenze da innestare, i gruppi hanno proceduto a costruire la “rete”, ossia il percorso esecutivo dell’unità didattica, dunque cosa fare prima/cosa fare dopo, al fine della concretizzazione e del successo del percorso educativo-didattico.

L’organizzazione della rete, quindi, non è altro che la *messa in rete* dell’articolarsi delle tappe fondamentali del percorso, una sorta di “copione” di riferimento per il docente; e tiene conto dei tempi che si intendono spendere per lo sviluppo completo dell’unità tematica scelta, delle modalità didattiche che consentono la realizzazione degli obiettivi previsti, della verifica-valutazione, della documentazione delle attività come memoria dei percorsi realizzati.

Da tutta questa complessa esperienza è stato possibile evincere un aspetto importante: la didattica disancorata da aspetti strutturali culturalmente ed educativamente connotati diviene didatticismo sterile, tecnicismo senza anima.

La didattica vera, al contrario, ancorata sulle persone e sui loro bisogni di senso, ossia di comprensione di sé e del mondo, si adatta facilmente a tutte le età nella flessibilità dei contenuti e nell’armonizzazione delle forme specifiche di intervento (Peccato non poter pubblicare i materiali prodotti, che sono tuttavia depositati presso la Segreteria dell’Istituto).

L’esperienza in corso L’esperienza di quest’anno accademico 1997-98 è molto più tranquilla e gestibile, anche in relazione al numero di

studenti iscritti al terzo ed al quarto anno, che è "normalizzata" sui parametri dell'Istituto.

L'attività del "laboratorio di didattica dell'IRC" in corso evidenzia aspetti molto interessanti; grazie al prezioso contributo del Prof. Costanzi Cristiano, che ha coordinato le attività dei gruppi costituiti come "gruppi di recupero concettuale" fin dal primo quadrimestre, e che continua nel suo aiuto, è stato possibile mettere a punto quegli aspetti di studio e di ricerca direzionate su due livelli: il primo, di natura epistemologica e psicopedagogica, ha consentito, attraverso un'analisi strutturale degli argomenti più significativi della ricerca odierna, di poter entrare con più agilità mentale e con maggiori consapevolezze educative nell'ampio orizzonte pedagogico-didattico; il secondo, di natura più squisitamente didattica, ha consentito invece quella continua sutura teoria-prassi che realizza l'intervento scolastico nelle forme richieste dalla cultura, che sono appunto quelle della piena umanizzazione del soggetto.

Gli interrogativi e le perplessità degli studenti, parecchi dei quali sono docenti di religione cattolica, mettono in luce come sia difficile oggi realizzare davvero interventi significativi nelle nostre scuole, anche per motivi che non sempre e non solo sono legati alla volontà degli insegnanti stessi. E questo non solo in quanto il quadro scolastico si presenta con delle caratteristiche estremamente difformi, a seconda del contesto a cui si fa riferimento, ma soprattutto perché esistono modalità differenti nell'affrontare i problemi dell'insegnamento: molto dipende dall'idea di scuola e di insegnamento che esiste e resiste nell'immaginario collettivo.

Chi ha esperienza di insegnamento, infatti, evidenzia come il "modello insegnante" che è presente e dominante nelle scuole sembra proprio essere centrato sull'individualità del lavoro docente; la creatività sembra non poter essere conciliabile con il rispetto di regole; a volte lavorare insieme con gli altri sembra superfluo, una perdita di tempo... proprio perché l'attività dell'insegnante, quella "vera", viene concepita come fatto eminentemente individuale. La sensazione che emerge è che comunque nelle regole

istituzionali vi siano rintracciabili forme di burocratizzazione, che appesantiscono inutilmente con condizionamenti.

Siamo inoltre nel pieno processo delle riforme scolastiche, (almeno sul piano del "parlato") che si interessano naturalmente delle architetture generali e fondanti tutto il processo stesso; esistono anche interessanti tentativi di sperimentazioni didattiche; ma non sempre si riesce a centrare i problemi reali che affliggono le nostre scuole!

Siamo in presenza dunque di tanti e continui sconquassi innovativi, che molte volte non hanno neanche il tempo di esistere, di consolidarsi, e tutto cambia nuovamente... e succede che più che fagocitare interesse e cambiamento, portano a disorientamento e delusione...

Tuttavia, anche nelle situazioni di maggior disagio, non va mai dimenticato che la scuola ha dei precisi compiti da svolgere, sempre, ma soprattutto in tempi come i nostri, contrassegnati dalla rapidità dei cambiamenti, dalla complessità delle situazioni, dalla cultura dell'emergenza, in cui c'è maggior bisogno di ri-esaminare le situazioni stesse per guardarvi bene dentro, nella sostanza dei dati e dei fatti, ed impegnarsi con grande senso di responsabilità, senza coperture o alibi di sorta.

Fintanto che la scuola si occuperà di insegnamento connotato di tutte le forme culturali proprie, gli insegnanti dovranno trovare la loro dimensione professionale-operativa nella traduzione didattica di azioni concrete attraverso le quali gli allievi possano raggiungere il massimo possibile dei risultati formativi, anche al di là delle loro caratteristiche personali e sociali di partenza.

Prospettive progettuali...

Sono sempre più convinta, grazie alla preziosa esperienza realizzata, che la strada intrapresa dall'Istituto debba procedere, in uno sforzo che va sempre più organizzato e ri-strutturato, col contributo di tutti i responsabili, in particolare degli studenti, nella consapevolezza che, attraverso docenti formati sul piano culturale, contenutistico e professionale, si realizza un importante servizio nei con-

fronti degli alunni dei vari gradi scolastici, e, per riflesso, delle famiglie e della stessa comunità cristiana e civile.

Va dunque potenziata l'attività di studio (attività di recupero concettuale, di ricerca-azione, di negoziazione, confronto, dialogo, disponibilità alla messa in discussione, a ri-ordinare e ri-organizzare i propri quadri mentali e concettuali...) e finalizzarla all'acquisizione di competenze professionali in ordine all'IRC scolastico. Vale a dire:

- alla capacità di equilibrare gli obiettivi educativi in un rapporto dialettico fra attesa umana del soggetto-scolaro e risposta significativa della scuola;

- al rilevare la dimensione "umanizzante" dell'esperienza cattolico-cristiana;

- a destreggiarsi con competenza nel vasto panorama dei contenuti della disciplina RC, per una selezione intelligente, ossia congruente, correlata ed efficace riguardo alle particolari età evolutive cui è rivolto l'intervento ed agli indirizzi scolastici;

- ad approntare strumenti didattici adeguati ad una coerente e rigorosa impostazione metodologica;

- a puntualizzare con sempre maggior chiarezza sui nodi significativi del fare scuola, per conferire sistematizzazione all'apprendimento ed al sapere. Ciò comporta una visione organica e coerente della disciplina e delle discipline scolastiche più affini, come apertura interdisciplinare e come indispensabile contributo culturale.

Occorre certamente superare l'ambiguità data dall'immagine che l'organicità e la sistematicità sia una prerogativa tipica del contenuto proposto, e risieda quindi nell'Oggetto Culturale. Al contrario, la proposta risulta pedagogicamente coerente ed organicamente compaginata se così la percepisce l'alunno cui è rivolta.

Gli studi ermeneutici ci hanno infatti da tempo insegnato che l'interpretazione è selettiva e riorganizzatrice, e che selezione e riorganizzazione avvengono soprattutto sulla base dell'orizzonte interpretativo del soggetto (anche in soggetti in tenera età, con tutte le attenzioni e sfumature del caso...).

Ogni proposta va verificata dunque sul soggetto, e non semplicemente sul contenuto! Occorre invece interrogarci

sull'importanza che assumono, nella maturazione culturale della persona, i contenuti che essa incontra: il sapere infatti non è autentico se non in quanto, in modo unitario ed organico, sia gestibile e gestito dalla persona.

È questo dunque l'impegno dell'Istituto in ordine all'indirizzo pedagogico-didattico: realizzare interventi che facilitino agli studenti la costruzione ed il continuo ampliamento di una rete di senso, e che abilitino quegli studenti stessi che potranno accedere all'insegnamento dell'IRC ad essere in grado, attraverso la loro azione pedagogico-didattica, ad allestire tutte le condizioni necessarie alla realizzazione di un apprendimento significativo, attraverso le forme culturali proprie della scuola, per una piena umanizzazione delle persone, alunni e docenti!