



La possibilità della formazione degli insegnanti in didattica ermeneutico-esistenziale

Un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente

The possibility of teacher training in hermeneutical-existential teaching

A profile reinforcement of the teachers in front of the youth fragility exposed to violent religious extremism

Cristina Carnevale

MIUR

cristina.carnevale@istruzione.it

ABSTRACT

In the socio-cultural context, in the West, the school educational agency is facing a complex issue that concerns the impact on the young generation of ideological extremism, particularly in religious matrix, resulting in violent dynamics. The delicate process of development (identity, relational, social development) need a competent formative guide no longer attributed only to parental/family function, but related to the professional contribution of the school education agency regarding values and principles recognized in the constitutions and by international human rights declarations. The teacher profile achieves a strengthened educational task that accepts the real challenge and goes beyond the already obsolete educational service for a balanced development of personal lives and societies. In this sense, the hermeneutical-existential educational-teaching model, born in reference to the teaching of religion in Italy with the contribution of Prof. Zelindo Trenti (Salesian Pontifical University - Rome), could bring a significant contribution to the initial and in-service teachers that are most prepared for the teaching challenges of the 21st century).

Nel contesto socio-culturale odierno, in occidente, l'agenzia educativa scolastica si trova ad affrontare una complessa questione che riguarda l'impatto sulle giovani generazioni delle radicalizzazioni ideologiche, in particolare quelle a matrice religiosa, che scaturiscono in dinamiche violente. I delicatissimi processi di sviluppo identitario, relazionale e sociale necessitano come non mai di un competente accompagnamento formativo non più attribuibile alla sola funzione genitoriale/familiare, ma ascrivibile ad un contributo professionale dell'agenzia educativa scolastica in relazione a principi valoriali riconosciuti dalle carte costituzionali e dalle dichiarazioni internazionali dei diritti umani. Il profilo dell'insegnante acquista così un rafforzato compito educativo che travalica ormai la già desueta caratterizzazione disciplinare e si apre alla sfida del reale servizio educativo per uno sviluppo equilibrato delle vite personali e delle società. In questo senso, il modello educativo-didattico ermeneutico-esistenziale, nato in riferimento alla didattica della religione in Italia con l'apporto fondativo del Prof. Zelindo Trenti dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, potrebbe portare un contributo non indifferente per una formazione iniziale e in servizio di docenti maggiormente preparati ad affrontare le sfide del 21° secolo.

KEYWORDS

Teachers Training, Ideological and Religious Extremism, Teaching Hermeneutical-Existential, Life Skills.

Formazione Docenti, Radicalizzazioni Ideologico-Religiose, Didattica Ermeneutico-Esistenziale, Competenze di Vita.

1. Interrogativi sulla formazione degli insegnanti oggi

Gli orizzonti educativi scolastici attualmente prospettati in Europa, ed in particolare in Italia, richiedono oggi un'alta preparazione professionale da parte degli insegnanti. Ciò accade a causa della fondamentale scelta formativa nell'ottica delle competenze degli alunni. Queste sono orientate non solo a padronanze culturali, ma anche allo sviluppo di un effettivo equilibrio personale, interpersonale, sociale. In Italia, la normativa in vigore riguardante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, da una parte, negli ultimi anni è corsa ai ripari creando le condizioni minime per una formazione che possa rispondere maggiormente alle esigenze della società odierna;¹ d'altra parte, sembra ancora non aver creato tutte le condizioni necessarie per implementare misure che consentirebbero una reale maggiore preparazione della categoria docente. Soprattutto occorrerebbe prospettare una formazione che risponda a nuove esigenze educative che si vanno via via delineando in riferimento a problematiche emergenti, quali ad esempio la questione della radicalizzazione ideologica, soprattutto a matrice religiosa, che negli ultimi tempi porta con sé conseguenze di inaspettata pericolosità per il presente e il futuro delle singole persone e delle società (Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania, 2009; Aletti & Rossi, 2004; Di Blasio & Miragoli, 2007).

Secondo gli obiettivi previsti attualmente in Italia per la formazione iniziale degli insegnanti (D.M. 249/2010, art. 2), la formazione è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente; rientra nella formazione iniziale anche l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Già un primo interrogativo qui riguarda il fatto che la normativa si riferisca ai soli risultati di apprendimento (bisognerebbe aggiungere "disciplinari"), senza citare la maturazione di competenze dello studente sottolineata invece dalle Indicazioni pedagogico-didattiche vigenti². Se si vanno poi a visionare i programmi per le prove di esame dei concorsi, considerando i titoli di accesso e le discipline connesse alle classi di concorso, si nota che per l'insegnamento nelle scuole Secondarie di primo e secondo grado è prevista sì almeno l'esigenza di una specifica competenza "didattica", ma ancora prevalentemente "disciplinare": per lo più si richiede solamente una competenza strettamente contenutistico-disciplinare; vi è invece qualche riferimento a lineamenti di psico-pedagogia per la Scuola dell'Infanzia e solo in parte per la Primaria, scuola per la quale è richiesta una preparazione maggiormente legata a concreti metodi e tecniche di insegnamento (anche qui sempre di orientamento "disciplinare"). Possiamo quindi sollevare altri interrogativi che sembrano essere qui pertinenti.

La prima questione riguarda il fatto se sia sufficiente o meno un percorso universitario biennale specialistico ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo in ambito pedagogico-didattico (almeno per quanto riguarda la scuola Secondaria di primo e secondo grado) per chi si occupa del complesso e delicato sviluppo delle persone umane. Facendo un esempio intenzionalmente provocatorio, potremmo affermare che per divenire esperti in campo agrario servono almeno cinque anni di formazione universitaria; quanto più servirebbe per coltivare e portare a maturazione degli esseri umani, soprattutto nella fase spinosa del-

1 Si veda in bibliografia la normativa scolastica di riferimento.

2 Si vedano in bibliografia le *Indicazioni e Linee* dei diversi ordini e gradi di scuola.

l'adolescenza e delle fragilità giovanili in un contesto socio-culturale complesso come quello occidentale odierno? È davvero oggi ancora accettabile il fatto che coloro che intendono impegnarsi nel contesto educativo-scolastico abbiano un diploma di laurea in una qualsiasi disciplina, un diploma riferito cioè ad un sapere disciplinare da insegnare, e solo come "appendice" posseggano una sorta di "infarinatura" sul piano pedagogico-didattico, trascurando ad esempio la fondamentale correlazione tra la didattica dei saperi disciplinari e la dimensione psicologica dello sviluppo umano? Anche qui azzardando un esempio provocatorio possiamo pensare ad un caso simile in campo medico: se un laureato in biologia, frequentando un biennio di medicina, potesse essere abilitato ad esercitare la professione medica, è facile credere che la cosa lascerebbe tutti molto perplessi, soprattutto eventuali pazienti che si trovassero un giorno ad incontrare questo "medico". I docenti, allora, che hanno tra le mani la fragile identità in formazione di bambini, ragazzi, adolescenti e giovani, quanta formazione dovrebbero avere, e di quale tipo in particolare, per poter almeno "provare" ad educare anche attraverso i saperi disciplinari (se ancora con essi è necessario formare le persone oggi) senza provocare troppi danni o lasciare incustodite, incurate, alcune aree di formazione umana non più trascurabili nella società odierna?

Gli orientamenti italiani ed europei tracciano importanti principi comuni riguardo alle competenze professionali del docente, ma spesso nella concretezza dei percorsi formativi e di aggiornamento non sempre vengono curate adeguatamente le diverse aree di competenza non solo disciplinare, ma anche comunicativo-relazionale, psico-pedagogica, pedagogico-didattica, progettuale-organizzativa, valutativa-autovalutativa, etico-valoriale (Indire, 2004; Commissione Europea, 2005; Miur, 2016; Cenerini & Drago, 2000). Considerando la normativa in atto sulla formazione docente sopra citata, è chiaro quali siano le aree maggiormente trascurate in fase iniziale, come quella di una didattica a base psico-pedagogica che in questo articolo richiameremo come di fondamentale importanza per una autentica valorizzazione formativa delle discipline scolastiche, area non frequentemente curata neanche in sede di aggiornamento in servizio, seppure tentativi di formazione permanente stiano provando a porre rimedio a tale mancanza.

La seconda questione riguarda proprio nello specifico la caratterizzazione della formazione docenti in area didattica. Se è vero che esiste l'offerta di una formazione in "didattica disciplinare" (didattica della matematica, delle lingue, della storia e così via) – e ciò si realizza soprattutto durante la formazione in servizio, in risposta spesso a contingenti bisogni di pratica professionale che rifuggono l'approfondimento scientifico-teorico per porsi piuttosto su un piano pragmatico – è anche vero che i modelli educativo-didattici di riferimento non sempre sono espliciti e non sempre i docenti sono consapevoli di quale approccio psico-pedagogico mettono in atto applicando alcuni metodi e tecniche di insegnamento. Ciò impoverisce le potenzialità di una didattica "formativa" a vantaggio di una didattica esclusivamente "culturale", chiude le possibilità di incontro educativo con i saperi scolastici, lasciando aperta la strada a bagagli culturali privi di valore sul versante dello sviluppo della persona umana. Appare molto diffusa ad esempio, in particolare nelle scuole Secondarie di secondo grado, la messa in pratica di modelli didattici che implicano approcci educativi ininfluenti sul piano di un sano ed equilibrato sviluppo umano degli studenti in tutte le dimensioni.

2. La sfida delle radicalizzazioni religiose e le competenze dell'insegnante

In un tale panorama riguardante la formazione dei docenti e in una società occidentale che sempre più vede messa alla prova la componente genitoriale nel contributo educativo nei confronti delle giovani generazioni (Montuschi, 2009;

Ventre, 2008; Andreoli, 2014; Carnevale, 2012b; Carnevale, 2012a), la scuola, chiamata a coadiuvare l'opera educativa di famiglie spesso disorientate sul piano pedagogico, non sempre riesce a fornire un apporto significativo per un'armonica maturazione umana orientata alla padronanza di competenze di vita (identitarie, relazionali, sociali, di senso).

Nei rapporti sociali e interpersonali, ma anche nelle dinamiche interiori riguardanti la personalità, tanti sono i segnali-disagio derivanti da questo limite, soprattutto nelle fasce di età adolescenziale-giovanile (Andreoli, 2009; Milan, 2001): disorientamento esistenziale (mancanza di senso), depressione, ansia, aggressività, violenze (come il bullismo), devianze, disturbi alimentari come anoressia e bulimia, ecc³.

Attualmente, può essere considerato uno di questi disagi il fenomeno spiazzante delle radicalizzazioni religiose con esiti di violenza estrema (www.radicalisationresearch.org, Assmann, 2007; Schmid, 2014;). Vediamo un profilo di questo tipo di disagio in rapporto alle competenze che il corpo docente potrebbe mettere in campo al fine di affrontare con adeguati approcci, metodi e strumenti le situazioni emergenti.

Il Manuale della Commissione Europea sulla radicalizzazione violenta (Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania, 2009) sottolinea l'esigenza di un riconoscimento di tale fenomeno da parte dei gruppi professionali coinvolti, al fine di individuare ed implementare delle risposte adeguate. Nel caso del manuale citato si fa riferimento in particolare modo alla radicalizzazione religiosa islamista colta nel peculiare contesto della vita dei detenuti negli istituti penitenziari; ma la radicalizzazione non è un'esclusiva islamica, così come tale fanatismo non è rintracciabile solo nelle carceri (Bongiovanni, 2010)⁴. La radicalizzazione con esiti violenti è individuabile anche in altri contesti religiosi e in diverse esperienze sociali (come la scuola), religiose, politico-ideologiche, nel passato e nel presente, in oriente come in occidente (Squarcini & Tavarnesi, 2007). Da questo punto di vista la questione interessa il gruppo professionale insegnante e lo interpella in vista della ricerca di una risposta adeguata sul piano educativo-didattico. Ciò implica chiaramente una formazione corrispondente in questo senso. Proprio in questi ultimi tempi, in Italia, il Piano Miur per la Formazione dei Docenti 2016-2019, in riferimento all'integrazione, alle competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, richiama alcuni importanti elementi per affrontare la sfida del prevenire le degenerazioni violente e ideologiche comunemente catalogate come "radicalizzazione" (Miur, 2016, punto 4.7).

Se consideriamo, come esempio, la particolare esperienza Svizzera, il Comitato per la Sicurezza, nelle raccomandazioni offerte a vari settori sociali per la prevenzione delle radicalizzazioni, ricorda come le scuole (anche non dell'obbligo) e il settore dei servizi sociali debbano essere ampiamente sensibilizzati sul tema della radicalizzazione. I vari Enti locali e i Direttori della pubblica educazione, così come i Direttori cantonali delle opere sociali devono mettere a disposizione degli insegnanti e degli specialisti nel campo dei servizi sociali "materiale

3 Qui poniamo sotto la lente di ingrandimento il versante del "disagio" adolescenziale-giovanile; non mancano comunque segnali di alti livelli raggiunti nei percorsi di istruzione e formazione da tanti giovani che realizzano equilibrati progetti di vita portando un contributo positivo per il benessere proprio e altrui.

4 Interessanti a questo proposito sono gli articoli, disponibili on-line nel supplemento culturale del Sole 24 Ore, nella rivista Piazza Enciclopedia Magazine e nel sito web eu-news.it, scritti dall'autore Diego Marani (scrittore impegnato a Bruxelles nell'ambito di cultura e promozione del multilinguismo presso la Commissione europea).

informativo, istruzioni e strumenti per consentire loro di riconoscere tempestivamente un'eventuale radicalizzazione" (Comitato ristretto Sicurezza Svizzera, 2016). Ciò sarebbe utilissimo anche nei piani formativi per docenti in Italia, come nel resto d'Europa.

Se esaminiamo il concetto di radicalizzazione, così come viene definita nel manuale della Commissione europea, possiamo descriverla nel seguente modo:

- La radicalizzazione è una volontà crescente di sostenere cambiamenti difficili da raggiungere nella società, che possono avere come scopo l'abolizione dell'ordine democratico stabilito e che può implicare l'uso di metodi non democratici;
- Un processo che induce un individuo o un gruppo ad accettare, sostenere o incoraggiare l'uso della violenza come mezzo politico;
- Un processo di evoluzione personale per la quale un individuo adotta idee ed obiettivi politici o politico-religiosi sempre più estremi, con la convinzione che il raggiungimento di tali obiettivi giustifichi metodi violenti;
- Un processo di adozione di una convinzione estremista e la volontà di utilizzare, sostenere o incoraggiare la violenza e la paura, come metodi per cambiare la società.

Questo processo include il passaggio dalle idee alle azioni.

Tra gli indicatori della radicalizzazione (che non possono però essere considerati necessariamente segni di una radicalizzazione avvenuta) troviamo:

- Pratica della religione: con intensificazione e isolamento in gruppi specifici;
- Routine quotidiane: con rivendicazione della possibilità di pratica e giudizio negativo verso chi non le mette in atto;
- Organizzazione della vita privata: con accentuata decorazione del proprio ambiente di vita con simboli specifici e rifiuto di ciò che è ritenuto contrario al proprio credo;
- Apparenza esterna: con uso di segni chiaramente visibili (ad es. Abiti, modalità di curare/coprire i capelli o la barba per gli uomini);
- Comportamento sociale: con cambiamento degli schemi di comunicazione e di comportamento, allontanamento da relazioni ritenute in opposizione, sentimento di superiorità e atteggiamenti di rifiuto e contrasto;
- Centri di interesse: cambi di interesse e di consumo mediatico (libri, i siti web, film, musica, ecc.);
- Commenti sugli eventi socio-politico-religiosi: con il rifiuto di determinati sistemi valoriali (come quelli democratici, aspetto caratteristico dell'estremismo);
- Comportamenti verso le autorità: con comportamenti ostili, aggressivi verso coloro che detengono responsabilità di guida e orientamento (come ad esempio gli insegnanti ...).

Il Manuale indica anche quelle che possono essere considerate le fasi della radicalizzazione:

- a) Pre-radicalizzazione (meccanismi personali scatenanti);
- b) Identificazione (scelte religiose/ideologiche attive);
- c) Indottrinamento (la convinzione che la società debba cambiare);
- d) Manifestazione (impegno personale secondo l'abilità o la capacità con il possibile uso della violenza).

Il processo di radicalizzazione non è necessariamente lineare. Esso può essere

rapido ed in alcuni casi può essere provocato da influenze esterne: un leader carismatico o una dinamica di gruppo; ma può anche aver luogo come processo interno: una sorta di “autoradicalizzazione” scatenata da fattori come la frequentazione di siti condizionanti in Internet insieme a circostanze personali individuali.

In questo articolo, ci interessano in particolare queste ultime “circostanze personali individuali” le quali, oltre ad essere legate al contesto educativo familiare o a situazioni socio-culturali di appartenenza, possono essere più profondamente connesse a processi psicologici, interni alla persona stessa, che interpreta in modo peculiare determinate relazioni familiari, sociali, influenze carismatiche o derivanti da comunicazioni legate ai social-network. Nel Manuale citato si dice che «I radicali carismatici e manipolatori sono in grado di imporre i loro punti di vista ed influenzare il modo di vita degli individui vulnerabili» (Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania, 2009). La domanda è chi sono gli “individui vulnerabili”?

In questo studio, possiamo ipotizzare che questi siano coloro che sul piano interno, psicologico, non hanno ancora avuto l’occasione di sviluppare adeguate competenze personali connesse all’identità, alla relazionalità, alla socializzazione e al senso, il più delle volte adolescenti e giovani. È per questo che sempre più nella società occidentale odierna il fenomeno della radicalizzazione religiosa, riferibile a diverse appartenenze di fede (Del Re, 1997)⁵, prospera soprattutto nelle fasce di età giovanile. In questo stadio di sviluppo possono esplodere bisogni e dinamiche, anche di morte propria o altrui, covati per lunghi anni nei delicatissimi processi di crescita individuali, spesso solitari, cioè privi di un adeguato accompagnamento formativo che, oltre ad occuparsi di una formazione culturale, si preoccupi autenticamente anche della complessa maturazione della persona umana (www.psicologiadellareligione.it; Zanon, 2013; Franta & Colasanti, 2009; Milanesi & Aletti, 1974).

È a questo proposito che proponiamo qui di richiamare l’esigenza di una marcata formazione dei docenti perché maturino competenze sul piano di una didattica a base psico-pedagogica (Formella, 2015), una didattica-formativa (Minello & Margiotta, 2011), al fine di rispondere con una sempre più adeguata preparazione alle sfide aperte in particolare dalle radicalizzazioni religiose violente in questo 21° secolo.

3. Una possibilità formativa per i docenti: l’approccio pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale

Di fronte a queste sfide, un contributo per la formazione iniziale e in servizio dei docenti può venire, a nostro parere, da un particolare approccio pedagogico-didattico: il modello ermeneutico-esistenziale ad indirizzo costruttivo-collaborativo.

Tale modello pedagogico è nato in Italia, in riferimento in particolare alla didattica della religione, con il contributo fondativo del Prof. Zelindo Trenti dell’Università Pontificia Salesiana di Roma. Si è sviluppato con ricerche teoriche (Trenti, 2001; Trenti, 2008; Trenti & Romio, 2006) e pratiche di sperimentazione e implementazione didattica diffuse in diverse pubblicazioni (Trenti, Maurizio, Romio, 2014; Romio & Chiodini, 2015; Carnevale, 2013). Il modello si muove nell’alveo della svolta ermeneutico-esistenziale che ha caratterizzato il pensiero occi-

5 Vedi ad es. gli episodi di violenza legati a sette religiose verificatesi non solo negli ultimi decenni.

dentale⁶, appoggiandosi a costrutti psico-pedagogici e didattici che vedono la connessione tra sviluppo psicologico, contesto socio-culturale e costruzione cooperativa⁷.

Il cuore del modello ermeneutico-esistenziale, applicato in campo pedagogico-didattico, si ritrova nella stretta correlazione tra due elementi fondamentali: da una parte gli alunni, con le loro caratteristiche psicologiche, i loro bisogni di sviluppo e di comprensione, le loro domande, le loro attese, le aree di esperienza umana legate alla fascia di età; dall'altra le discipline scolastiche attraverso le quali, in primo luogo aiutare gli alunni ad acquisire elementi per comprendere (interpretare) meglio se stessi, gli altri e il mondo (con apprendimenti-contenuti: conoscenze e abilità, strumenti culturali, disciplinari); e in secondo luogo attraverso le quali aiutarli a crescere, a vivere (maturando competenze: trasferendo cioè conoscenze e abilità in contesti vitali, in situazioni autentiche, rendendole risorse per la vita). In effetti, «l'ermeneutica si muove obbligatoriamente in una feconda inter-relazione fra soggetto e oggetto, fra progetto esistenziale-storico e tradizione passata; ma l'accento è portato con sempre più chiara enfasi sull'interpretazione del progetto storico-esistenziale, sull'elaborazione del senso» (Trenti & Romio, 2006, 99).

Questi due elementi (alunno e disciplina, contenuti/competenze) devono rimanere strettamente uniti se non si vuole o rendere il sapere scolastico insensato e inutile per lo sviluppo degli alunni o, al contrario, occuparsi degli alunni in un modo non consono all'ambiente scolastico il quale, secondo la normativa in atto, educa attraverso dei saperi disciplinari ben definiti.

In questo approccio, è essenziale però mettere in primo piano la maturazione dell'alunno, i suoi bisogni di crescita e le sue domande profonde. I contenuti disciplinari rimangono "strumento di formazione", nella logica del promuovere le domande e avviare la loro elaborazione per la ricerca di risposte che abbiano senso sul piano dello sviluppo personale (competenza ermeneutico-esistenziale). L'obiettivo dei percorsi scolastici non è solo quello di aiutare gli alunni ad acquisire contenuti, bensì di accompagnarli, mediante lo "strumento" disciplinare, ad elaborare risposte di senso agli interrogativi esistenziali che essi si portano dentro. I nuovi elementi acquisiti, legati ai contenuti disciplinari, dovrebbero mettere gli alunni nella condizione di saper individuare possibili risposte alle domande che si pongono o che imparano a porsi, cercare di capire il loro presente, ciò che accade dentro e fuori di loro stessi, progettare il futuro (competenza nell'orientamento di vita). In questo senso la svolta ermeneutica dall'assimilazione all'interpretazione è di fondamentale importanza.

La storia della scuola e della pedagogia è costellata di modelli educativo-didattici che cercano di distinguere o integrare istruzione ed educazione, o di dare maggiore o minore importanza ora all'una ora all'altra dimensione⁸; e, nel complesso, le discipline scolastiche fundamentalmente sono sempre state pensate in funzione di generali finalità educative⁹; anche oggi, in riferimento alla maturazione di competenze personali è chiara la finalità educativa¹⁰. Ma la novità di questo approccio è che le finalità educative, o le più concrete e autentiche competenze attese oggi secondo le Indicazioni nazionali, sono considerate "priorita-

6 M. Heidegger e H. G. Gadamer; si veda anche la questione fenomenologia e interpretazione in E. Husserl.

7 Sulla scia di J. Piaget, L. S. Vygotskij, J. Bruner e K. Z. Lewin.

8 Si veda un qualsiasi manuale di storia della scuola e di storia della pedagogia.

9 Si vedano ad esempio i Programmi Didattici lungo la storia della scuola in Italia.

10 Si veda nota n. 2.

rie” rispetto alla didattica disciplinare; infatti, le aree di esperienza che accompagnano lo sviluppo umano, piene di domande, contraddizioni, paure, bisogni, vengono in primo piano rispetto ai contenuti disciplinari. Sulla base di aree di esperienza che necessitano di una loro comprensione, di un loro sviluppo, di una maturazione, i contenuti disciplinari vengono ad offrire opportunità, dimensioni e spazi educativi, di crescita. Secondo questo modello pedagogico-didattico, i contenuti delle discipline scolastiche sono quindi strumento orientativo per il bambino e l’adolescente in un “esplicito” percorso di comprensione ed interpretazione della propria esistenza, fino all’elaborazione di risposte personali, significative, relative a fondamentali domande di senso, secondo le fasce di età, risposte che divengono risorsa, aiuto, nel vivere. È chiaro che questo modello ben si innesta nell’attuale scuola delle competenze e ne rappresenta in fondo un tentativo di applicazione: un sapere per vivere (Carnevale, 2013).

Il principio basilare del modello richiede una didattica disciplinare applicativa che non parta dai contenuti specifici disciplinari, come nell’approccio classico al sapere (trasmissivo-recettivo). L’azione didattica utilizza sì questi contenuti, ma lo fa in un percorso di ricerca ad approccio prevalentemente costruttivo-collaborativo (Carletti & Varani, 2005; Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003; Ceruti, 2012). Il processo coinvolge cioè attivamente gli studenti, a partire dall’individuazione di una domanda/problema legata al momento di vita, alla condizione esistenziale, alla fase di crescita psicologica degli alunni; la domanda motiverà poi l’evoluzione dell’apprendimento e avrà una ricaduta in termini di significatività educativo-esistenziale. Solo così i contenuti disciplinari scoperti, “attraversati”, in un certo senso “guadagnati” insieme, collaborando e cooperando, avranno una loro valenza “formativa” per la maturazione personale e socio-relazionale dello studente. L’alunno rimane al centro dell’azione educativo-didattica, protagonista del proprio apprendimento “formativo”. Tutto ciò, come abbiamo detto, ancora una volta si sposa bene con la logica progettuale nell’ottica delle competenze, in chiave educativa valida per tutti i gradi di scuola, sollecitata dalle nuove Indicazioni nazionali, come sopra ricordato¹¹.

Se vogliamo in qualche modo sintetizzare gli elementi chiave di una didattica applicativa ad approccio ermeneutico-esistenziale, potremmo richiamare i seguenti fattori:

- Il punto di partenza del processo di apprendimento ermeneutico-esistenziale non sono i contenuti disciplinari, bensì una proposta di coinvolgimento che dovrebbe toccare la persona interessandola in base al momento di vita, alla fase di sviluppo, alla condizione esistenziale prevalente in una data fascia di età;
- La proposta di coinvolgimento avrà lo scopo di suscitare la domanda che si impone al soggetto di fronte o dentro esperienze vitali che necessitano di interpretazione; occorrerà accompagnare cioè la persona dell’alunno nei sentieri dei dubbi costruttivi, di dubbi in qualche modo “pedagogici”, nel senso che spingano la persona in un’evoluzione in termini di crescita non solo culturale ma anche personale (lettura della realtà, comprensione dell’esperienza umana, cambiamento);
- Si avvierà quindi la ricerca, la quale sarà realizzata in una serie di attività (il più possibile realistiche, legate alla realtà, ad esperienze di vita autentiche) che potranno essere svolte nelle modalità dell’approccio cooperativo, costruttivo, collaborativo;

11 Si veda sempre nota n. 2.

- Segue un percorso per elaborare il senso delle attività, confrontandosi con i contenuti disciplinari scolastici, fino a costruire insieme delle possibili risposte significative per la crescita e l'esistenza dell'alunno (ricaduta educativa sulla persona, competenze di vita).

«Il procedimento ermeneutico parte dal soggetto, dalla domanda che gli si impone da identificare con chiarezza. È sulla domanda che si giustifica e si definisce il ricorso (...) alla ricerca (...) nel ritorno sulla persona, nella novità che la ricerca le ha consentito, si chiude il circolo ermeneutico» (Trenti & Romio, 2006, 102). Alcuni grafici possono aiutarci a presentare, in primo luogo, le linee essenziali del procedimento ermeneutico applicato in campo pedagogico-didattico e, in secondo luogo, le principali fasi del processo di apprendimento secondo una didattica di tipo ermeneutico-esistenziale ad approccio costruttivo-collaborativo.

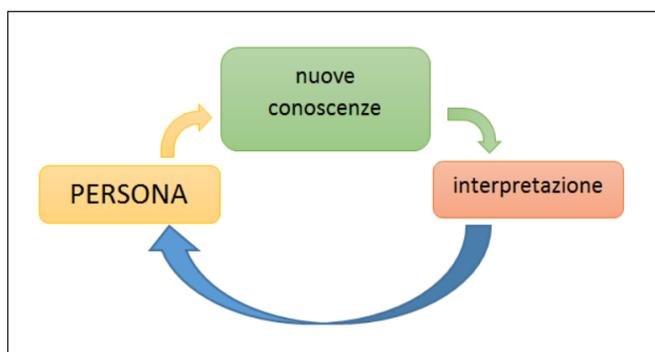


Fig. 1. Processo ermeneutico nell'orizzonte pedagogico-didattico

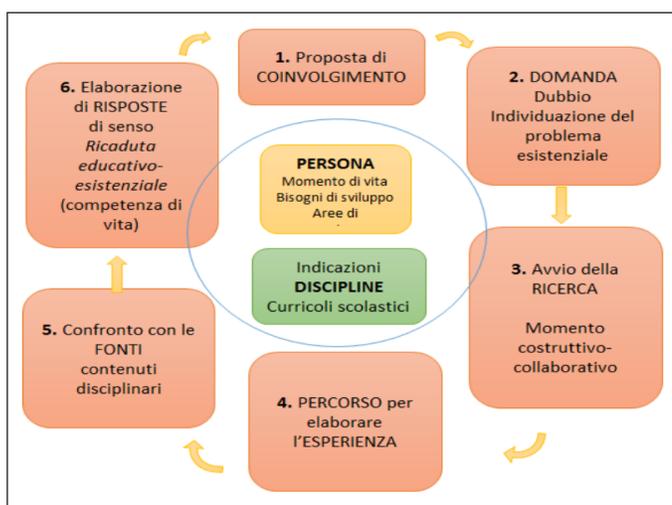


Fig. 2. Step del processo di apprendimento secondo una didattica di tipo ermeneutico-esistenziale ad approccio costruttivo-collaborativo

Come si nota nei grafici, il modello fondamentale tende al cambiamento della persona. In questo senso l'insegnante, in una didattica ermeneutico-esistenziale, dovrà tenere unite le due dimensioni (alunno-disciplina): il nodo centrale del modello è infatti costituito dalla relazione vita-percorsi di apprendimento, senso-contenuti, persona-disciplina. Troviamo anche il riferimento al momento di vita che sta attraversando l'allievo (l'esperienza di vita prevalente in una data fascia di età), con i relativi bisogni di maturazione legati alle diverse aree di esperienza (identità, relazione, senso) connessi strettamente ai contenuti disciplinari, secondo le indicazioni vigenti. Ragazzo e disciplina sono i due paletti orientativi fondamentali per progettare un'efficace percorso di apprendimento. Chi guardasse solo alla disciplina organizzerebbe esperienze di apprendimento che rischierebbero di essere "insensate" per la crescita personale degli alunni; ma anche «chi guardasse solo alla persona, ai suoi dinamismi psicologici, alle sue istanze esistenziali mancherebbe radicalmente il processo educativo che la riflessione ermeneutica comporta. La persona ha risorse interiori, potenzialità pressoché illimitate di sviluppo: ma la persona è strutturalmente relazione. La legge del suo sviluppo è anche relazionalità obbligata con l'orizzonte di vita che le è proprio da cui attinge stimoli e orientamenti risolutivi per la sua maturazione» (Trenti & Romio, 2006, 103).

4. La formazione in didattica ermeneutico-esistenziale per un rafforzamento del profilo docente

Qualificare i docenti nella consapevolezza dei possibili itinerari didattico-disciplinari avviabili a partire dalla scelta di assunzione di questo modello pedagogico-didattico comporterebbe, a nostro avviso, un ampliamento delle loro competenze, in particolare sul piano di una didattica formativa a base psico-pedagogica (non solo didattica "disciplinare"). Questo tipo di didattica sarebbe volta più radicalmente al sostegno dei fragili passi delle identità in formazione, come quelle delle giovani generazioni, prevenendo le identità vulnerabili e i molti disagi ad esse connesse, quali anche le conseguenze personali e sociali delle radicalizzazioni ideologico-religiose sopra richiamate. Ciò lo riteniamo per almeno due motivi.

In primo luogo, la didattica ermeneutico-esistenziale aggancia l'insegnamento scolastico allo sviluppo interiore psicologico della persona umana; la accompagna nelle sue fondamentali esperienze esistenziali, nel suo sviluppo intimo che, come abbiamo visto sopra, se lasciato incustodito, può divenire nido per la nascita e il proliferare di alcuni fattori scatenanti le radicalizzazioni. La didattica ermeneutico-esistenziale, infatti, rende "esplicite" alcune problematiche, complessità e ostacoli dello sviluppo dell'identità umana, della relazionalità, del senso. Utilizzando la protettiva "mediazione" dei saperi scolastici, con il ricorso alle fonti-contenuti come pratica di razionalità argomentativa, si attraversano i saperi consentendo un confronto "indiretto" con le dinamiche interiori di valutazione, di opinione, di scelta, di azione. Si tutelano in questo modo gli alunni da un impatto troppo ravvicinato con dinamiche profonde che potrebbero essere gestite invece solo all'interno di un rapporto diadico di analisi psicologica. Ciò consente di far emergere, di far venire a galla, in esperienze scolastiche controllate, di gruppo, alcuni nodi esistenziali che, se non indagati, se non sciolti, potrebbero con il tempo dilagare in conseguenze poco arginabili nella vita giovanile e adulta.

In secondo luogo, l'approccio collaborativo-sociale della ricerca costruttiva nel processo ermeneutico-esistenziale consente all'identità in formazione di misurarsi in un ambiente "relazionale", non monolitico, potremmo dire in qualche modo "democratico", all'interno del quale ogni radice di fondamentalismo viene

messa alla prova nella partecipazione, nello scambio, in un percorso dialogico che allarga gli orizzonti di comprensione e apre alle possibilità di incontro, di dialogo, di rispetto, di mutuo aiuto e di reciproca solidarietà umana. Si allenano così gli alunni a competenze di vita e allontanandoli sempre più da possibili dinamiche di “morte”.

Tali risorse del modello pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale, a nostro avviso gravide di potenzialità, implementate in una formazione per i docenti, potrebbero quindi favorire maggiori competenze professionali sul piano psico-pedagogico-didattico con interessanti sviluppi a favore di un rafforzamento del profilo docente, in particolare di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente, oggi in primo piano nelle cronache internazionali.

Nel concreto, in Italia, in riferimento al Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 (Miur, 2016), vi è la possibilità di valorizzare al meglio alcune dimensioni formative previste. In primo luogo la formazione in didattica ermeneutico-esistenziale può riferirsi a quanto previsto nel punto 4.2 del Piano, “Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base”, nel quale si sostiene l’esigenza di una formazione degli insegnanti legata alle didattiche collaborative e costruttive e al rapporto tra saperi disciplinari e didattica per competenze. E questo è proprio ciò che tenta di proporre la didattica ermeneutico-esistenziale. Inoltre, la formazione dei docenti secondo l’approccio ermeneutico-esistenziale amplirebbe le aree formative del punto 4.7, “Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale”. Questo punto del Piano per la formazione prevede:

- Le competenze glottodidattiche specialistiche necessarie ad insegnare l’italiano agli studenti;
- Lo sviluppo della sensibilità culturale;
- Lo sviluppo della conoscenza e della storia delle culture;
- Le competenze storico-religiose necessarie per comprendere ciascuna delle grandi comunità di fedi, la loro storia, la storia delle loro relazioni e dei sistemi di espressione della libertà nei diversi contesti storico-politici;
- Lo sviluppo del pensiero critico, del dialogo (interculturale e interreligioso) del rispetto e della mutua comprensione, fondamentali per contrastare l’intolleranza e gli estremismi.

L’approccio ermeneutico-esistenziale aggiungerebbe a queste dimensioni formative la fondamentale attenzione al delicato sviluppo interiore dell’identità umana; potrebbe mettere in grado gli insegnanti di coltivare al meglio la maturazione identitaria degli alunni, nella prospettiva di una relazionalità-socialità lontana dai rischi della radicalizzazione e aperta allo sviluppo interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Aletti, M., Rossi, G. (2004). *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Andreoli, V. (2009). *La fatica di crescere. Valori smarriti per un’adolescenza da ritrovare*. Milano: Rizzoli.
- Andreoli, V. (2014). *L’educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*. Milano: Rizzoli.
- Assmann, J. (2007). *Non avrai altro Dio. Il monoteismo e il linguaggio della violenza*. Bologna: Il Mulino.
- Bongiovanni, A. (2010). *Fondamentalismi*. Bologna: EMI.
- Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

- Carletti, A., Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Carnevale, C. (2012a). *Essere genitori. Domande e paure: un cammino di consapevolezza per cercare e capire*. Roma: AVE.
- Carnevale, C. (2012b). *La primavera della cura*. Torino: LDC-IL Capitello.
- Carnevale, C. (2013). *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*. Torino: LDC-IL Capitello.
- Cenerini, A., Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (2012). *Docenti oggi*. Firenze: Giunti Scuola.
- Comitato ristretto Sicurezza Svizzera. (2016). *Misure per la prevenzione della radicalizzazione Punto della situazione in Svizzera*. Berna: Rete integrata Svizzera per la sicurezza.
- Commissione Europea. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles.
- Commissione Internazionale Austria, Francia, Germania. (2009). *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno da parte di gruppi professionali coinvolti e risposte a tale fenomeno. Manuale con il supporto finanziario del programma di prevenzione della radicalizzazione violenta e di risposta alla stessa*. Bruxelles: Commissione Europea, Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza.
- Del Re, M. C. (1997). *Le nuove sette religiose. Culti e sette emergenti di tutto il mondo. Guru, santoni e manipolatori di anime*. Roma: Gremese.
- Di Blasio, P., Miragoli, S. (2007). *Itinerari del rancore*. Torino: Boringhieri.
- Formella, Z. (2015). *Psicologia dell'intervento educativo*. Roma: LAS.
- Franta H., Colasanti A. R. (2009). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Indire. (2004). Professione docente: profili, tendenze e sfide. In *Bollettino di Informazione Internazionale*. Firenze: Unità italiana di Eurydice.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milanesi, G., Aletti, M. (1974). *Psicologia della religione*. Torino-Leumann: LDC.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Miur (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. La Buona Scuola.
- Montuschi, F. (2009). *Silenzi e parole nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Radicalisation Research. Reperibile presso <http://www.radicalisationresearch.org>. [Ultima consultazione 15/11/2016].
- Romio, R., Chiodini, G. (2015). *La gioia dell'incontro*. Milano: Piemme.
- Schmid, A. P. (2014). *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review*. The Hague: International Centre for Counter-Terrorism.
- SIPR-Società Italiana di Psicologia della Religione. Reperibile presso <http://www.psicologia-dellareligione.it>. [Ultima consultazione 15/11/2016].
- Squarcini, F., Tavarnesi, L. (2007). *Fondare i fondamentalismi. Esplorazioni critiche dei diversi modi del fondamentalismo nella storia*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Trenti, Z. (2001). *Opzione religiosa e dignità umana*. Roma: Armando.
- Trenti, Z. (2008). *Il linguaggio nell'educazione religiosa*. Leumann-Torino: LDC.
- Trenti, Z., Maurizio, L., Romio, R. (2014). *L'ospite inatteso*. Torino: SEI.
- Trenti, Z., Romio, R. (2006). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. Leumann-Torino: LDC.
- Ventre, A. (2008). *Vivere e interpretare la relazione*. Bologna: EDB.
- Zanon, C. (2013). *Fondamentalismi. Le chiavi psicologiche per capire l'integralismo religioso*. Cagliari: Arkadia.

Normativa scolastica di riferimento

- D.M. 249 del 10 settembre 2010. Regolamento requisiti e modalità della formazione iniziale degli insegnanti dei vari ordini e gradi scolastici.
- D.M. 11 novembre 2011. Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo.

- D.M. 4 aprile 2011 n. 139. Requisiti necessari all'istituzione e all'attivazione dei corsi di studio per la formazione iniziale degli insegnanti.
- D.M. 21 settembre 2012 n. 80. Prove di esame e relativi programmi dei concorsi per posti di insegnamento nella scuola dell'infanzia, primaria, e per gli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado.
- D.M. 14 marzo 2012 n. 31. Definizione del numero dei posti e delle classi di concorsi a livello nazionale per il Tirocinio Formativo Attivo.
- D.D. 23 aprile 2012 n. 74. Indicazioni operative per le prove di selezione per l'accesso ai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo di cui all'art 15 del DM 10/09/10 n. 249.
- Legge n. 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- D.P.R n. 19 del 23 febbraio 2016. Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento.
- D.M. 254/2012. Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo.
- D. M. 211/2010. Linee Guida Licei.
- Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012. Linee Guida Tecnici.
- Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012. Linee Guida Professionali.
- Linee Guida IeFP (Decreto 4/2011).
- DPR 89-88-87/2010. D. L.vo 226/2005. Con "Allegato A": il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo, al quale fanno riferimento i Regolamenti dei Licei, Tecnici e Professionali attualmente in vigore.

