



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 reinforcement profile  
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) need of a competent formative accompaniment no longer be attributed solely to parental/family function, but due to the professional contribution of the school education agency in respect of values and principles recognized in the constitutions by international human rights declarations. The teacher profile acquires an enhanced educational task that regulate and opens to the real challenge now goes beyond the already obsolete educational service for a balanced development of the personal lives and societies. In this sense, the educational-teaching model hermeneutical-existential, 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 of the 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 il contributo 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, Youth Fragility, Teaching Hermeneutical-Existential, Life Skills.  
Formazione Docenti, Radicalizzazioni Ideologico-Religiose, Fragilità Giovanili, 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, nella fondamentale scelta delle competenze orientate non solo a padronanze culturali ma anche allo sviluppo di un effettivo equilibrio personale, interpersonale, sociale degli alunni, richiedono oggi un'alta preparazione professionale da parte degli insegnanti. In Italia, la normativa in vigore riguardante la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, seppure da una parte negli ultimi anni sia corsa ai ripari creando le condizioni minime per una formazione che possa rispondere maggiormente alle esigenze della società odierna<sup>1</sup>, sembra ancora non aver creato tutte le condizioni necessarie per implementare misure che consentirebbero una reale maggiore preparazione della categoria docente, soprattutto in funzione di 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<sup>2</sup>.

Secondo gli obiettivi previsti attualmente in Italia per la formazione iniziale degli insegnanti<sup>3</sup>, 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 Indi-

- 1 Cfr. 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 e decreti attuativi); DPR 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).
- 2 Cfr. COMMISSIONE INTERNAZIONALE AUSTRIA – FRANCIA – GERMANIA, *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*, Commissione Europea – Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza 2009; M. ALETTI – G. ROSSI, *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*, Centro Scientifico Editore, Torino 2004; P. DI BLASIO – S. MIRAGOLI, *Itinerari del rancore*, Boringhieri, Torino 2007.
- 3 Cfr. D.M. 249/2010, art. 2 e decreti attuativi della L. 107/2015.

cazioni pedagogico-didattiche vigenti<sup>4</sup>. 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; solo con l'approvazione dei decreti attuativi della Legge 107/2015, potranno accedere ai concorsi coloro che hanno conseguito almeno 24 crediti universitari in settori formativi psico-antropo-pedagogici o nelle metodologie didattiche. 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 più legata a concreti metodi e tecniche di insegnamento (anche qui sempre di orientamento "disciplinare"). Possiamo quindi sollevare alcuni interrogativi che sembrano essere qui pertinenti.

La prima questione riguarda il fatto se sia sufficiente o meno un percorso universitario triennale in ambito psico-pedagogico e 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 5 anni di formazione universitaria; quanto più servirebbe per coltivare e portare a maturazione degli esseri umani, soprattutto nella fase spinosa dell'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 l'approfondimento della 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 trovasse 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 adeguata-

4 Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo* (DM 254/2012); *Linee Guida Licei* (D. M. 211/2010); *Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012); *Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012); *Linee Guida IeFP* (Decreto 4/2011); si veda anche D. L.vo 226/2005 che riporta come "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 (DPR 89-88-87/2010).

mente le diverse aree di competenza non solo disciplinare, ma anche comunicativo-relazionale, psico-pedagogica, pedagogico-didattica, progettuale-organizzativa, valutativa-autovalutativa, etico-valoriale<sup>5</sup>. 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<sup>6</sup>, 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<sup>7</sup>: disorientamento esisten-

5 Cfr. INDIRE, *Professione docente: profili, tendenze e sfide*, in Bollettino di Informazione Internazionale, Unità italiana di Eurydice, Firenze 2004; COMMISSIONE EUROPEA, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 3 febbraio 2005; A. CENERINI – R. DRAGO, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erikson, Trento 2000.

6 Cfr. F. MONTUSCHI, *Silenzi e parole nelle relazioni*, Cittadella, Assisi 2009; A. VENTRE, *Vivere e interpretare la relazione*, EDB, Bologna 2008; V. ANDREOLI, *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*, Rizzoli, Milano 2014. C. CARNEVALE, *La primavera della cura*, LDC-II Capitello, Torino 2012; ID., *Essere genitori. Domande e paure: un cammino di consapevolezza per cercare e capire*, AVE, Roma 2012.

7 Cfr. ad es. V. ANDREOLI, *La fatica di crescere. Valori smarriti per un'adolescenza da ri-*

ziale (mancanza di senso), depressione, ansia, aggressività, violenze (come il bulimismo), devianze, disturbi alimentari come anoressia e bulimia, ecc.<sup>8</sup>

Attualmente, può essere considerato uno di questi disagi il fenomeno spiazzante delle radicalizzazioni religiose con esiti di violenza estrema<sup>9</sup>. 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<sup>10</sup> 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 particolar 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<sup>11</sup>. La radicalizzazione con esiti violenti è rintracciabile anche in altri contesti religiosi e in diverse esperienze sociali (religiose, politico-ideologiche) nel passato e nel presente, in oriente come in occidente<sup>12</sup>. 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.

Se consideriamo la 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

trovare, Rizzoli, Milano 2009; G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.

- 8 Qui poniamo sotto la lente di ingrandimento il versante del disagio nel mondo adolescenziale-giovanile, nel quale però non mancano chiaramente segnali invece di ricchezza evolutiva, come ad esempio gli alti livelli raggiunti nei percorsi di istruzione e formazione da tanti giovani che realizzano poi dei personali progetti di vita caratterizzati da un equilibrio che diviene contributo positivo per il benessere proprio e altrui.
- 9 Cfr. ad es. J. ASSMANN, *Non avrai altro Dio. Il monoteismo e il linguaggio della violenza*, Il Mulino, Bologna 2007.
- 10 COMMISSIONE INTERNAZIONALE AUSTRIA – FRANCIA – GERMANIA, *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*, Commissione Europea – Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza 2009.
- 11 Cfr. A. BONGIOVANNI, *Fondamentalismi*, EMI, Bologna 2010; si vedano anche articoli di Diego Marani (scrittore impegnato a Bruxelles presso la Commissione europea dove si occupa di cultura e promozione del multilinguismo) in diversi articoli on-line (supplemento culturale del Sole 24 Ore, rivista on line Piazza Enciclopedia Magazine e sito web eunews.it).
- 12 Cfr. F. SQUARCINI – L. TAVARNESI, *Fondare i fondamentalismi. Esplorazioni critiche dei diversi modi del fondamentalismo nella storia*, Editrice Fiorentina, Firenze 2007.

- 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 segno 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»<sup>13</sup>. 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)<sup>14</sup> prospera soprattutto nelle fasce di età giovanile, nelle quali esplodono bisogni e dinamiche (anche di morte, propria o altrui...) covate per lunghi anni nei delicatissimi processi di sviluppo individuali, spesso solitari, cioè privi di un adeguato accompagnamento formativo, un accompagnamento che, oltre ad occuparsi di una formazione culturale, si preoccupi invece autenticamente anche della complessa maturazione completa globale della persona umana<sup>15</sup>.

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<sup>16</sup>, una didattica-formativa<sup>17</sup>, 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

Un approccio pedagogico-didattico che potrebbe portare un contributo ad una formazione iniziale e in servizio di docenti maggiormente preparati per affrontare queste sfide, è a nostro parere 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 e si è sviluppato poi con ricerche teoriche<sup>18</sup> e pratiche di sperimentazione e implementazione didattica diffuse in diver-

13 COMMISSIONE INTERNAZIONALE AUSTRIA – FRANCIA – GERMANIA, *Radicalizzazione violenta, riconoscimento del fenomeno*, cit.

14 Vedi ad es. gli episodi di violenza legati a sette religiose verificatesi non solo negli ultimi decenni; cfr. ad es. M. C. DEL RE, *Le nuove sette religiose. Culte e sette emergenti di tutto il mondo. Guru, santoni e manipolatori di anime*, Gremese, Roma 1997.

15 Cfr. C. ZANON, *Fondamentalismi. Le chiavi psicologiche per capire l'integralismo religioso*, Arkadia, Cagliari 2013; H. FRANTA – A. R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 2009; G. MILANESI – M. ALETTI, *Psicologia della religione*, LDC, Torino-Leumann 1974; visita anche il sito istituzionale della SIPR (Società Italiana di Psicologia della Religione), [www.psicologiadella-religione.it](http://www.psicologiadella-religione.it).

16 Cfr. anche Z. FORMELLA, *Psicologia dell'intervento educativo*, LAS, Roma 2015.

17 Vedi anche R. MINELLO – U. MARGIOTTA, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia, 2011.

18 Cfr. Z. TRENTI, *Opzione religiosa e dignità umana*, Armando, Roma 2001; ID, *Il linguaggio nell'educazione religiosa*, LDC, Leumann-Torino 2008; Z. TRENTI-R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, LDC, Leumann-Torino 2006.

se pubblicazioni<sup>19</sup>. Il modello si muove nell'alveo della svolta ermeneutico-esistenziale che ha caratterizzato il pensiero occidentale<sup>20</sup>, appoggiandosi a costrutti psico-pedagogici e didattici che vedono la connessione tra sviluppo psicologico, contesto socio-culturale e costruzione cooperativa<sup>21</sup>.

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»<sup>22</sup>.

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 maturazione 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 il ragazzo nella condizione di saper individuare possibili risposte alle domande che si pone o che impara a porsi, per cercare di capire il suo presente, ciò che accade dentro e fuori di sé, e 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

19 Cfr. ad esempio Z. TRENTI – L. MAURIZIO – R. ROMIO, *L'ospite inatteso*, SEI, Torino 2014; R. ROMIO – G. CHIODINI, *La gioia dell'incontro*, Piemme, Milano 2015; C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, LDC-IL Capitello, Torino 2013.

20 Cfr. sulla scia di M. Heidegger e H. G. Gadamer; si veda anche la questione fenomenologia e interpretazione in E. Husserl.

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

22 Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, cit., p. 99.

maggiore o minore importanza ora all'una ora all'altra dimensione<sup>23</sup>; e nel complesso le discipline scolastiche fundamentalmente sono sempre state pensate in funzione di generali finalità educative<sup>24</sup> e, oggi, in riferimento alla maturazione di competenze personali<sup>25</sup>. 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 "prioritarie" 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<sup>26</sup>.

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), bensì utilizzi questi contenuti, mediante un percorso di ricerca ad approccio prevalentemente costruttivo-collaborativo<sup>27</sup>, che coinvolga 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/studenti, domanda che motiverà poi il processo di apprendimento e avrà una ricaduta in termini di significatività educativo-esistenziale. Solo così i contenuti disciplinari scoperti, in un certo senso "guadagnati" insieme, collaborando e cooperando, avranno una loro valenza "formativa" per la maturazione personale e socio-relazionale dell'alunno/studente, il quale 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 ricordato<sup>28</sup>.

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 fa-

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

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

25 Si veda nota n. 4.

26 Cfr. C. CARNEVALE, *Progettare per competenze*, cit.

27 Cfr. ad es. A. CARLETTI – A. VARANI, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005; M. CALLARI GALLI – F. CAMBI – M. CERUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003; M. CERUTI, *Docenti oggi*, Giunti Scuola, Firenze 2012.

28 Si veda sempre nota n. 4.

- se 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;
- 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»<sup>29</sup>. 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.

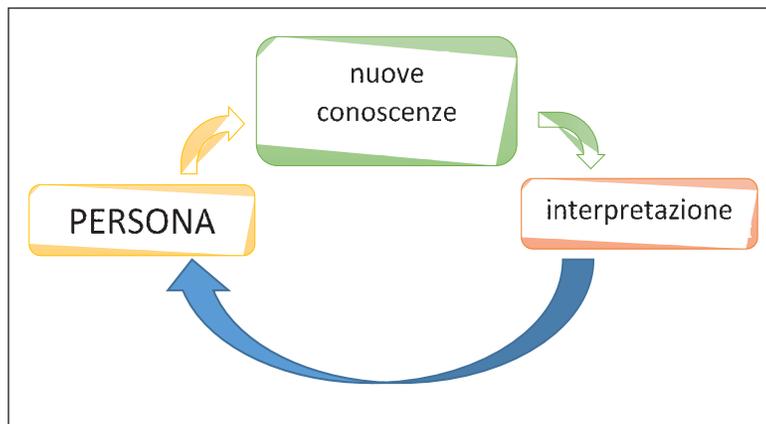


Fig. 1 – Processo ermeneutico nell'orizzonte pedagogico-didattico

29 Z. TRENTI – R. ROMIO, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, cit., p. 102.



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

Come si nota anche 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»<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> *Ib.*, p. 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”), 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 accompagnandola nelle sue fondamentali esperienze esistenziali, sviluppo intimo che, come abbiamo visto sopra, se lasciato incustodito può divenire nido in cui possono nascere e proliferare alcuni fattori scatenanti le radicalizzazioni. La didattica ermeneutico-esistenziale, rende infatti “esplicite” alcune problematiche, complessità e ostacoli dello sviluppo dell’identità, della relazionalità, del senso, utilizzando la protettiva “mediazione” dei saperi scolastici, con il ricorso alle fonti contenute come pratica di razionalità argomentativa, saperi che consentono un confronto “indiretto” con le dinamiche interiori di valutazione, di opinione, di scelta, di azione, tutelando così gli alunni da un impatto troppo ravvicinato con dinamiche profonde che potrebbero essere invece gestite 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 poi 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, allenando a competenze di vita e allontanando 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.

## Riferimenti bibliografici

### ***Sul contesto socio-culturale dal punto di vista delle esigenze educative***

- Andreoli, V. (2014). *L'educazione (im)possibile. Orientarsi in una società senza padri*. Milano: Rizzoli.
- Andreoli, V. (2009). *La fatica di crescere. Valori smarriti per un'adolescenza da ritrovare*. Milano: Rizzoli.
- Carnevale, C. (2012). *La primavera della cura*. Torino: LDC-Il Capitello.
- Carnevale, C. (2012). *Essere genitori. Domande e paure: un cammino di consapevolezza per cercare e capire*. Roma: AVE.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuov.
- Montuschi, F. (2009). *Silenzi e parole nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Ventre, A. (2008). *Vivere e interpretare la relazione*. Bologna: EDB.

### ***Sulla professionalità dei docenti e le esigenze della loro formazione***

- 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.
- Cenerini, A., Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erikson.
- Ceruti, M. (2012). *Docenti oggi*. Firenze: Giunti Scuola.
- 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.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

### ***Sulle radicalizzazioni ideologico-religiose***

- Aletti, M., Rossi, G. (2004). *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Assmann, J. (2007). *Non avrai altro Dio. Il monoteismo e il linguaggio della violenza*, Bologna: Il Mulino.
- Bongiovanni, A. (2010). *Fondamentalismi*. Bologna: EMI.
- Di Blasio, P., Miragoli, S. (2007). *Itinerari del rancore*. Torino: Boringhieri.
- 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.
- Milanesi, G., Aletti, M. (1974). *Psicologia della religione*. Torino-Leumann: LDC-Squarcini, F., Tavarnesi, L. (2007). *Fondare i fondamentalismi. Esplorazioni critiche dei diversi modi del fondamentalismo nella storia*. Firenze: Editrice Fiorentina, 2007.
- Zanon, C. (2013). *Fondamentalismi. Le chiavi psicologiche per capire l'integralismo religioso*. Cagliari: Arkadia.

### ***Sul modello pedagogico-didattico ermeneutico-esistenziale***

#### **a) ricerche teoriche**

- Trenti, Z. (2001). *Opzione religiosa e dignità umana*. Roma: Armando.
- Trenti, Z. (2008). *Il linguaggio nell'educazione religiosa*. Torino-Leumann: LDC.
- Trenti, Z., Romio, R. (2006). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. Torino-Leumann: LDC.

#### **b) applicazioni**

- Carnevale, C. (2013). *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*. Torino: LDC-Il Capitello.
- Trenti, Z., Maurizio, L., Romio, R. (2014). *L'ospite inatteso*. Torino: SEI.
- Romio, R., Chiodini, G. (2015). *La gioia dell'incontro*. Milano: Piemme.

### Documenti

- Commissione Internazionale Austria – Francia – Germania, *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*, Commissione Europea – Direzione Generale della Giustizia, Libertà e Sicurezza 2009
- INDIRE, *Professione docente: profili, tendenze e sfide*, in Bollettino di Informazione Internazionale, Unità italiana di Eurydice, Firenze 2004.
- Commissione Europea, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 3 febbraio 2005.

### 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 e decreti attuativi).
- DPR 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).
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo* (DM 254/2012).
- Linee Guida Licei* (D. M. 211/2010).
- Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012).
- Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012).
- Linee Guida IeFP* (Decreto 4/2011).
- 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 (DPR 89-88-87/2010).

### Sitografia

- Sito istituzionale della SIPR (Società Italiana di Psicologia della Religione): [www.psicologia-dellareligione.it](http://www.psicologia-dellareligione.it).