

## **Autobiografia di un Insegnante di religione come professionista riflessivo**

Giuseppe Cursio\*

### **► SOMMARIO**

Lo scrivere e il leggere nella formazione dell'insegnante, il diario riflessivo, l'autobiografia formativa e la disponibilità ad apprendere, possono essere un farsi strada tra i lacci del proiettare sugli studenti problematiche personali, i nodi che portano alla richiesta di aiuto e i legami della dedizione nel cammino quotidiano scolastico. Queste possono essere le basi per una postura riflessiva in classe nell'insegnamento della religione. Per avviare l'elaborazione del senso della disciplina che si insegna, ma anche della relazione pedagogica che si è chiamati a sostenere in classe, occorre riconoscere il valore della propria saggezza pratica in una ricerca/formazione che diviene mirata perché guidata da domande concrete, elaborate in una scrittura autobiografica, in una condivisione di esperienze formative all'interno di "fraternità riflessive". Tutto ciò può essere una lampada per futuri formativi, continuando a muovere passi nel bosco della scuola vissuta a volte come palude educativa.

### **► PAROLE CHIAVE**

Azioni riflessive, Autobiografia formativa, Diario riflessivo, Fraternità riflessive, Local theory, Professionista riflessivo, Working theories.

**\*Giuseppe Cursio:** Insegnante di Religione Cattolica presso l'Istituto di Istruzione Superiore Paolo Baffi di Fiumicino. Pedagogista. Docente invitato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

### ***Ouverture: domande che accompagnano***

Gli studi specialistici mettono al centro del percorso formativo dei docenti la necessità di una preparazione alla ricerca e di un apprendimento per *competenze riflessive*.<sup>1</sup> Il docente è chiamato a individuare e organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili, per particolari gruppi di studenti, in specifici contesti, rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle potenzialità. In questo articolo provo a raccontare nella forma autobiografica, in pensieri sparsi e non certamente in una modalità sistematica, i passi, le fermate, gli interrogativi, gli ostacoli per diventare insegnante di religione (Idr) professionista riflessivo.<sup>2</sup>

Nel mare della complessità in educazione dove risultano spesso difficili l'interpretazione della situazione educativa e, ancor di più, la proposta di soluzioni, i docenti di religione si interrogano sul senso dell'insegnare e sul loro ruolo nella scuola.<sup>3</sup> Qui vorrei provare a raccontare come sto costruendo la postura della riflessività per esplorare sensi e significati che si possono celare nell'esercizio didattico e relazionale del mio essere insegnante di religione cattolica. Postura della riflessività è per me farsi accompagnare dalle domande, interrogarsi, ascoltare le spaccature,<sup>4</sup> i frammenti, tutto quello che può dare ordine e orientare l'energia potente del vissuto, energia che ha bisogno di una forma, di un singolare e soggettivo modo di "mettere parola, mettere pensiero, comprendere" il mio vissuto di docente di religione, sedimentato e nascosto nei concetti "paludosi"<sup>5</sup> a cui dare parola. Quando si entra in classe si entra come in una palude: i concetti, le parole, il sentire, tutto è così faticoso da poter essere raccontato perché mancano le parole, è come un'onda che attraversa il docente, che sente ma che - come succede nella mia esperienza - fa fatica a mettere in riflessione, in pensiero.

Questo mio narrare non è un modello in cui identificarsi, il mio racconto non contiene ancora tracce di traiettorie formative per il futuro o per altri Idr, questo mio racconto è la *mia* strada, uno scritto certo ancora disorganico, fatto solo di frammenti. Spero che riesca a far emergere comunque il filo rosso, ciò che tiene unito il mio vissuto di Idr che lavora per trasformare il "grumo" di tale vissuto in *esperienza pensata, elaborata, digerita*.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Cf. ad es. L. MORTARI, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

<sup>2</sup> Cf. D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999.

<sup>3</sup> In molti corsi di formazione che ho frequentato, questa domanda in ogni contesto è sempre emersa. Si veda anche al riguardo S. CICATELLI - G. MALIZIA (Edd.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017; A. PERON, *L'insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio, oggi*, LAS, Roma 2021.

<sup>4</sup> Cf. A. RIGOBELLO, *Perché la filosofia*, La Scuola, Brescia 1979.

<sup>5</sup> Cf. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*.

<sup>6</sup> Cf. W.R. BION, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma 2009.

*Professionista riflessivo*, ovvero imparare a riflettere sul vissuto, pensare nel corso dell'azione didattica, per trasformare tale vissuto in *esperienza*; questa può essere una prima definizione/interpretazione che nel fluire del tempo sarà poi connotata di interrogativi e stimoli per nuove scoperte. Per questo motivo tale prima iniziale disposizione riflessiva, ovvero il mantenersi pensanti mentre si agisce, è stata costruita partendo da domande che ho ricavato dalla lettura di M. S. Knowles:<sup>7</sup> come eravamo prima di un *evento apicale* e come siamo diventati dopo averlo attraversato? L'evento apicale si può riferire a esperienze professionali che sono state connotate dal segno del *prima* e del *dopo*, esperienze cioè che hanno aiutato a comprendere un po' di più il vissuto di Idr. Che relazione c'è, ad esempio, tra la mia biografia educativa e il modo in cui esercito il ruolo di Idr nel presente? Come sono stato influenzato dagli eventi di vita e da quelli strettamente professionali? Quali progetti per il futuro tutto questo implica? Cioè, come ricavo il guadagno formativo delle mie esperienze per mobilitare risorse per il mio futuro professionale? Chi dovrei o potrei ringraziare per il mio modo di essere stato e di essere Idr? Quali sono state le figure mitiche, nella nostra formazione e come lo sono diventate?

Il primo passo verso lo sviluppo della pratica riflessiva consiste nell'analizzare la propria autobiografia, perché attraverso questa attività diveniamo consapevoli dei vissuti che hanno plasmato la nostra versione del mondo, i nostri punti di vista sulla realtà e, in particolare, i nostri punti di vista sui complessi mondi educativi.<sup>8</sup>

L'articolo tenta di offrire tracce di risposte, non ancora sistematiche, ad alcune di queste domande perché possano diventare un contributo per chi, come me, ha fatto la scoperta dell'importanza della *postura riflessiva* in educazione.

### **1. Lo scrivere e il leggere nella formazione dell'insegnante: il diario riflessivo**

Un pensare capace di mettere ordine non può che muovere dai propri vissuti educativi: è un pensare che mette al centro dello sguardo quel mondo-vita dell'educazione che tende ad abitare nell'impensato, nella parola vuota, che ha bisogno di essere riempita di senso; occorre allora cominciare a leggere le contraddizioni e nominare i problemi che emergono in questo cammino di ricerca.

Per mantenere i vissuti disponibili allo sguardo interrogante del pensiero è utile dunque ricorrere alla *scrittura*, perché alla radice dell'atto dello scrivere c'è proprio la volontà di trattenere le cose. Il diario di bordo è il tentativo di mettere in parola la "camminata nell'aula" piena di molti mondi, relazioni: raccontare dunque le proprie difficoltà ma anche i rari successi attraverso la fatica dello scrivere.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Cf. M.S. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

<sup>8</sup> Cf. S. BROOKFIELD, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

<sup>9</sup> Cf. L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2013.

Penso qui a un *diario riflessivo*, non personale e privatistico, ma da condividere nei momenti di formazione professionale. Si tratta di una *dimensione generativa dello scrivere* dove più punti di vista descrivono, sentono e interpretano l'evento educativo. Ciò può aiutare a costruire il reale con la propria interpretazione, senza la pretesa positivista di fotografare "tutto" il reale stesso.

Il diario<sup>10</sup> è un po' come un *cammino nel bosco*,<sup>11</sup> un cammino incerto, nella ricerca del "costruirsi" professionista riflessivo. È una presa di distanza dal senso comune; ricercare l'origine e l'originale, ricercare il senso dell'educazione e dell'insegnamento; un senso non dato ma cercato e costruito giorno per giorno. Si tratta di una ricerca che mi invita a salutare le "città del dogma pedagogico" e dei "saperi didattici tecnici"; costruire punti di vista-teorie sempre da migliorare, navigare in classe con le vele dei saperi incerti. Il diario può documentare il tentativo di scrivere sul mio vissuto di insegnante: quanto di questo vissuto è diventato esperienza riflessa? Scrivere un diario apre a una concezione negoziale ed ermeneutica del significato dell'evento educativo; sentieri nel bosco si aprono mentre cammini.

Ci sono stati Autori<sup>12</sup> che mi hanno aiutato a camminare nel bosco a fare la mia personale strada, autori che mi hanno iniziato a parole nuove che sono entrate nella mia mente e nel mio diario: "fenomenologia ed ermeneutica", parole dense e luminose, parole che ancora oggi non ritengo di aver compreso; come cristalli con molte facce, come salite in montagna, come caverne esplorate nel buio, parole che attraggono e che spesso mi hanno interpretato, mi hanno aperto strade; parole lette e ruminare da esperti che per me diventavano acqua bevibile, digeribile.<sup>13</sup>

Ho letto i loro libri che "fanno testo" e questo mi ha insegnato a essere più consapevole delle *working theories*,<sup>14</sup> teorie ingenue, popolari, che condizionano il mio personale processo riflessivo nel mio servizio di insegnamento. Il lavoro in trincea-classe, la compagnia di letture e le supervisioni di esperti, mi hanno aiutato a mettere in logica il processo, a mentalizzare, a diventare pian piano professionista riflessivo.

La scrittura del diario, imbevuta e nutrita di letture, rappresentava così un primo tassello nel mosaico della definizione di *professionista riflessivo*: l'imparare a pensare mentre si agisce fa scoprire la necessità dell'interazione teoria-pratica, una maggiore comprensione degli eventi concreti che via via vivevo in classe attraverso la lente delle teorie per tirare fuori così dall'azione di classe delle "teorie locali".

<sup>10</sup> Cf. D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

<sup>11</sup> Cf. M. ZAMBRANO, *Chiari nel bosco*, Mondadori, Milano 2004.

<sup>12</sup> Penso ad esempio ad Antiseri, Parente, Rigobello, Cicatelli, Minello, Lacan, Blandino, Formenti, Mortari, Zambrano.

<sup>13</sup> Cf. L. MORTARI, *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2003.

<sup>14</sup> Cf. L. MORTARI, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006.

## 2. L'autobiografia formativa

Nel mio percorso di costruzione degli elementi che costituiscono il mio essere professionista riflessivo, esperienza fondante è stata la scrittura *dell'autobiografia formativa*.

I termini autobiografia formativa sono entrati nella mia mente dopo un lungo processo di ricerca, spesso inconsapevole e pieno di dubbi. Sentivo l'esigenza di pensare e osservare la mia mente al lavoro, ma non sapevo come fare. Intuivo l'importanza di prendere coscienza di ciò che si pensa mentre si agisce in classe. E poi ho scoperto che proprio queste domande di ricerca, queste esigenze, erano considerate come obiettivi metacognitivi dal *movimento autobiografico*.<sup>15</sup>

Il movimento autobiografico mi ha aperto delle strade e mi ha offerto le domande guida che, nel camminare nel sentiero del bosco, sono diventate come una lanterna che illuminava, non tanto l'orizzonte, quanto i miei stessi passi. E di qua intuivo l'importanza di dare forma alla mia propria identità professionale e di chiarire la dimensione progettuale della mia propria vita di insegnante, imparando a percepire me stesso come una persona in grado di apprendere. Il movimento autobiografico, i suoi autori, le sue domande, le tracce, le riflessioni, le esperienze sono diventate così un obiettivo motivazionale che mi ha aperto a tante domande, ma ancora solo poche risposte. Mi sono aggrappato al movimento autobiografico perché trovavo interessanti gli obiettivi di ricerca; trovare descrizioni, spiegazioni, teorie che dessero senso alle azioni passate e presenti.

Si trattava quindi di raggiungere un obiettivo trasformativo: la ricognizione autobiografica può infatti riaprire possibilità di nuove scelte, far scoprire potenzialità inespresse e tempi-vita non vissuti.

Iniziava così a delinarsi una mia personale idea di Idr come professionista riflessivo, cioè tentavo di costruirmi come soggetto di conoscenze autonome, ricostruendo i pieni e i vuoti della mia formazione e soprattutto, ecco la mia scoperta più personale, accogliendo la filosofia del "non-tutto", del "non lo so", l'educare la mente al non dare risposte "sistematiche-ideologiche", ma costruire insieme all'altro possibili vie di soluzione ai problemi che nascono negli eventi educativi.

In particolare cercavo di imparare ad ascoltare il sintomo del soggetto in educazione, partendo realmente "da quello che c'è". I miei studenti, ad esempio, sono adolescenti che parlano con il corpo, privi di parole, privi di pause di riflessione, esplorano il mondo con le mani, vivono di notte con i giochi digitali, attaccati alle *chat* in attesa di un volto da amare, in attesa di soddisfare il bisogno di essere riconosciuti.<sup>16</sup> Volevo dunque partire dal sintomo,<sup>17</sup> partire da questa condizione per lasciarmi interrogare e volevo trasformare questa "materia -vita- adolescente" in stimolo per provocare una "messa in logica", una "riflessività" sulla mia azione di insegnamento.

<sup>15</sup> Cf. R. MADERA, *Il metodo biografico come formazione, cura, filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2022; ID., *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>16</sup> Cf. D.W. WINNICOT, *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

<sup>17</sup> Cf. N. DE SMET, *In classe come al fronte. Un nuovo sentiero nell'impossibile dell'insegnare*, Quodlibet Studio, Macerata 2018.

Essere professionista riflessivo è, prima di ogni cosa, fare a me stesso le domande, lasciarmi interrogare soprattutto dai processi dell'apprendere e, in questo percorso, ho interrogato vari testi-documenti. Ho trovato interessante, ad esempio, il punto di vista di Mario Castoldi,<sup>18</sup> ponendomi domande su questa fonte-testo da cui sono emerse alcune dimensioni illuminanti. L'apprendimento è "costruttivo" perché promuove un nuovo equilibrio tra struttura mentale e nuove conoscenze. È "collaborativo" perché è vissuto nell'esperienza della socialità. È "intenzionale" perché io e i miei studenti attiviamo processi motivazionali. È "conversazionale" perché dobbiamo sempre imparare a negoziare i significati delle parole con gli altri. È "contestualizzato", riferito cioè a particolari compiti di realtà. E, in ultimo, la dimensione che più mi interessa, l'apprendimento è "dimensione riflessiva", che si esplica come negoziazione intrapsichica: il soggetto deve cioè imparare a creare un circolo tra conoscenza, esperienza e riflessione, come un dialogo interiore, un farsi domande.

### 2.1. *La storia personale: tracce di autobiografia formativa*

Queste dimensioni di apprendimento sono state messe alla prova nella mia esperienza negli Stati Uniti nell'incontro con l'insegnante statunitense Erin Gruwell,<sup>19</sup> che ha utilizzato proprio la *scrittura autobiografica sotto forma di diario personale* per aiutare giovani adolescenti a dare senso, a motivare cambiamento, a creare condizioni per la trasformazione personale e sociale. Intuivo che, con la fatica dello scrivere si sviluppava la dimensione riflessiva sul proprio vissuto, si mentalizzava il proprio vissuto.<sup>20</sup>

Le dimensioni dell'apprendimento scoperte con Castoldi iniziavano a emergere nel "particolare", nel singolare, nel soggettivo, nel biografico. Scoprivo che bisognava attraversare in prima persona l'esperienza dell'aver sempre un taccuino tra le mani per accogliere domande, farsi domande, interrogare gli studiosi, ma soprattutto provare a documentare attraverso la scrittura che cosa succedeva tra me e i miei studenti durante l'ora di Religione. Questa era la sfida. Questa è ancora oggi la mia sfida.<sup>21</sup>

L'incontro con Erin Gruwell è stato certamente un'esperienza apicale, centrale per il mio cambiamento, ma questo incontro è stato il frutto, così mi sembra di capire, della storia della mia ricerca. L'evento che io considero apicale vissuto con Erin Gruwell e i suoi studenti *Freedom Writers*<sup>22</sup> è stato preparato dalla serie

<sup>18</sup> Cf. M. CASTOLDI, *Didattica generale*, Nuova edizione riveduta e ampliata, Mondadori, Milano 2015.

<sup>19</sup> Cf. THE FREEDOM WRITERS - E. GRUWELL, *Freedom Writers Diary. Their story, their words*, Broadway Books, New York 1999; IDD., *The Freedom Writers Diary. How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, Broadway Books, New York 1999; THE FREEDOM WRITERS FOUNDATION - E. GRUWELL, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, Broadway Books, New York 2007.

<sup>20</sup> Cf. D. DEMETRIO, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>21</sup> Cf. G. CURSIO - G. COLOMBO - M. INDRI DE CARLI, *Vivere vuol dire. Percorsi di riflessione incrociando le domande dei giovani*, Paoline, Milano 2002.

<sup>22</sup> Cf. G. CURSIO, *Il Metodo "Freedom Writers". Una didattica per la ricerca di senso: cambiare se stessi e il mondo attraverso la scrittura autobiografica*, LAS, Roma 2022.

di tentativi ed errori per aprire strade nella mia aula durante le lezioni di Irc (Insegnamento della Religione cattolica). Questi tentativi ed errori, connotati da sofferenza e mancanza di visione possiamo sintetizzarli con tre parole-chiave: *i lacci, i nodi, i legami*.

## 2.2. *Farsi strada mentre si cammina: i lacci, i nodi, i legami*

*Primo tempo: il tempo dei lacci.* La mia storia di giovane Idr si identificava troppo con la mente del giovane adolescente entrando spesso in simbiosi.<sup>23</sup> In questa fase, dentro di me, vivevo e praticavo in maniera inconsapevole l'esperienza della dissociazione e della proiezione. Non ero a contatto con la mia mente adolescente e proiettavo sui miei studenti le mie problematiche attraverso il giudizio e l'interpretazione. Ho attraversato questo periodo in solitudine e con grande sofferenza. Non riuscivo a trovare le parole per "chiedere aiuto". Mi rifugiavo nella lettura di manuali pedagogico-didattici tecnici<sup>24</sup> per risolvere i miei problemi. Nessun risultato in questa ricerca. In questo periodo intuivo l'importanza della prevenzione dello *stress* degli insegnanti dovuto alle dinamiche emotive vissute e non "pensate".<sup>25</sup>

*Secondo tempo: il tempo dei nodi.* È stato il tempo della richiesta di aiuto attraverso la supervisione<sup>26</sup> di un esperto che potesse consentirmi un "contatto" con la mia esperienza adolescente comprendendola meglio. Quindi, riconoscere nodi e ambivalenze dentro di me creava una condizione di accettazione dei mondi mentali ed emozionali dei miei studenti. Accettazione dentro di me, che va fatta riflessivamente ogni volta nella mia aula. Non esiste uno "stato" di accettazione incondizionata, esistono situazioni dove io sono chiamato a metterci dentro il "pensare" che non è l'assalto sul pensiero, sull'oggetto da dominare, ma mettere parole all'interno degli eventi, aiutare a comprendere, a interpretare, a dare senso a quella singolare situazione.

*Terzo tempo: il tempo dei legami.* È il tempo in cui, ancora ora, lavoro giorno per giorno nel rispetto di me stesso e degli altri, dando considerazione soprattutto alla *distanza nella relazione* tra me e lo studente e dando spazio alla ricerca della mia personale singolare originalità come docente. In questo tempo, ho abbandonato una parola densa di molta ambivalenza: *empatia*. Spesso ho usato questa parola perché pensavo fosse portatrice di un dinamismo efficace, invece per me significava provare a manipolare e calmare la rabbia dei miei studenti adolescenti. Immaginavo che un docente comprensivo potesse risolvere la gestione delle dinamiche emotive degli studenti grazie all'empatia. Per me così non è più ora. Oggi mi rendo conto che era solo un modo per controllare e manipolare i miei studenti. I divini dettagli che narrano le dinamiche emotive vanno compresi e interpretati in contesto. Non mi fido più dei "manuali" per gestire le emozioni.

<sup>23</sup> Cf. D.J. SIEGE, *La mente adolescente*, Raffaello Cortina, Milano 2014; G.P. CHARMET, *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari 2012; ID., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una strada*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

<sup>24</sup> Cf., ad es., K.W. VOPEL, *Manuale per animatori di gruppo*, Elledici, Leumann (TO) 1998.

<sup>25</sup> Cf. G. CURSIO, *No stress. Strumenti per la prevenzione del burnout degli Idr*, SEI, Torino 2007.

<sup>26</sup> Vedi Centro di Psicanalisi Lacaniana, Roma.

Per dare nuove parole a questa sintetica storia, possiamo dire che il tempo dei lacci corrispondeva al tempo delle “*illusioni*”. Pensavo, ad esempio, che tutto quello che dicevo in classe fosse sempre comprensibile, nella realtà non era proprio così! Il tempo dei nodi è stato invece il tempo della “*sana delusione*”, nel quale ho compreso meglio la mia stessa mente adolescente che faceva “contatto” con quella dei miei studenti, provocando spesso cortocircuiti relazionali. Il tempo dei legami, infine, è ora il tempo che vuole essere di “*dedizione*”:<sup>27</sup> un tempo in cui cerco di entrare “in reale contatto” con gli studenti, attraverso la mediazione della disciplina scolastica, soprattutto mediante la letteratura che consente l’emergere delle domande religiose.

Ogni camminata nell’aula però è un *tempo presente* in cui interagiscono dentro di me il tempo dei lacci, dei nodi e dei legami (proiezioni, richiesta di aiuto, dedizione). Non vivo felicemente nell’isola dei legami. Vivo in un tempo presente che mi chiede di essere consapevole dei miei lacci, dei nodi e delle trasformazioni che avvengono e che creano le condizioni di un legame con l’altro che è il mio studente.

### 2.3. *Guadagno formativo: disponibilità ad ap-prendere*

Dall’esperienza di scrittura dell’autobiografia formativa, nel mio cammino verso la consapevolezza della postura riflessiva in educazione, alcuni concetti hanno dato forma al mio tentativo di riflettere, di mettere ordine e arginare le manie dell’entropia, e cioè la tendenza al disordine.

Uno di questi concetti è la necessità di abbandonare la logica della “*prensione*” a favore di uno stile “*de-pressivo*”.<sup>28</sup> In effetti, a caratterizzare l’epistemologia moderna è la logica della prensione; il metodo positivista è quello che cerca di esercitare una forma di controllo sulle cose: sulla natura, sugli altri e anche sull’interiorità; anche la filosofia talvolta ha preteso di soggiogare il pensiero.<sup>29</sup> Invece la *ragione materna*, quello che io chiamo stile *de-pressivo* (stile accogliente, opposto a uno stile invadente e fagocitante), chiede di disattivare la logica della prensione per essere capaci di distensione che è condizione essenziale dell’attuarsene della conoscenza come amore per le cose,<sup>30</sup> perché la conoscenza, come disposizione amorosa autentica, non si appropria dell’oggetto-sapere, ma è un quieto stare presso di esso. Allentare la prensione sulle cose, consente il dilatarsi degli spazi e il differenziarsi dei tempi del conoscere, con l’effetto non solo di consentire il germinare del luogo dell’interiorità, ma anche di rendere la mente più ricettiva verso la realtà.<sup>31</sup>

Nel mio cammino riflessivo-autobiografico mi sono poi aggrappato a quello che io definisco i “*concetti zattera*” nel movimento del mare dell’interiorità. Uno di questi riguarda il fatto che la verità pedagogico-didattica che vado

<sup>27</sup> Cf. G. CURSIO – M. DIANA – F. FELIZIANI KANNHEISER, *L’educatore educato. Promuovere e motivare alla relazione e all’apprendimento*, EDB, Bologna 2010.

<sup>28</sup> Cf. M. KLEIN, *La psicoanalisi dei bambini*, Fabbri, Milano 2010.

<sup>29</sup> Cf. MORTARI, *Un metodo a-metodico*.

<sup>30</sup> Oggi per me sono confortanti le posture cognitive ed emozionali della poetessa Chandra Livia Candiani, cf. ad es. C.L. CANDIANI, *Il Silenzio è cosa viva. L’arte della meditazione*, Einaudi, Torino 2018.

<sup>31</sup> Cf. H. ARENDT, *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009.

cercando non è quella razionale, oggettiva, nutrita dalla *fame di conoscenza*, ma la verità che illumina la vita, la quotidianità in aula, ossia quella che nasce dalla *sete di vivere* bene il proprio insegnamento e dunque deve rischiare il mio cammino professionale qui e ora; è una verità che non può essere cercata altrove da un soggetto che pretende di avere perso il radicamento nell'esperienza, ma da una coscienza che è attenta al divenire delle cose.<sup>32</sup>

### 3. Il luogo della postura riflessiva: insegnare religione, la mia "classe cantiere"

#### 3.1. Messo di fronte alla domanda: che cosa insegno quando insegno religione?

L'insegnamento della religione è per me il luogo della riflessività, il luogo dove mi interrogo sul perché insegno e come insegno.

Un frutto dell'attuale mio cammino come insegnante di religione, tutto da mettere comunque in discussione, è pensare alla religione come custodia della dimensione spirituale della vita; è una postura della mente umana, capire qualcosa del mistero della vita, nella sua dimensione di ambivalenza: una cattedrale di bellezza e insieme un ospedale. Religione, ovvero eccedenza di vita che sfugge alla capacità di controllo dell'uomo.<sup>33</sup>

In questo orizzonte, a forza di tentare e ritentare, è nata una domanda-guida che è una sorta di paradigma per la costruzione del mio piano di lavoro dell'Irc: che cosa pensa, sente, e come si comporta il credente di fronte a...? Di fronte all'odio, all'invidia, al fallimento, alla fratellanza, al lutto, alla gioia, ecc. Come si nota sono tutti tratti dell'umano. Per tentare di individuare alcune prese di posizione rispetto a queste domande, spesso mi faccio aiutare da storie come quelle di Ety Hillesum e Dietrich Bonhoeffer.<sup>34</sup>

Ho scoperto e riconosciuto la mia poca attenzione a un documento fondante dell'Irc: la Bibbia. Questa sconcertante verità non è diventata per me motivo di blocco, ma di ulteriore riflessione. Mi sono incamminato nelle parole della Bibbia attraverso la contaminazione tra queste parole e la letteratura/poesia: Leopardi, Montale, Quasimodo e altri, hanno illuminato, ridato senso alle parole della Bibbia. Ho scoperto il grande valore della contaminazione e del principio della "storia degli effetti".<sup>35</sup>

L'accesso a una presenza culturale nella scuola attraverso il documento fondante, la Bibbia e le letterature, e l'esperienza dell'*interdisciplina*, possono porre le basi per la costruzione di un sapere saporito, squisitamente laico. Circolava in me il bisogno di riscoprire la valenza di una didattica dell'Irc attraverso

<sup>32</sup> Cf. C.L. CANDIANI, *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*, Einaudi, Torino 2021.

<sup>33</sup> Cf. V. MANCUSO, *Io e Dio. Una guida dei perplessi*, Garzanti, Milano 2011; ID., *L'anima e il suo destino*, Raffaello Cortina, Milano 2007; ID., *Dio e il suo destino*, Garzanti, Milano 2013.

<sup>34</sup> Cf. E. HILLESUM, *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano 1985; D. BONHOEFFER, *Resistenza e resa. Lettere e scritti dal carcere*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1988.

<sup>35</sup> C. BISSOLI, *La categoria ermeneutica "storia degli effetti" e la lettura della Bibbia. Prospettive educativo-didattiche*, in «Orientamenti Pedagogici» 49 (2002) 3, 97-107.

la Bibbia. Scrittura sacra: l'atto dello scrivere e la narrazione, le vedevo intimamente connesse.

### 3.2. *La classe come luogo dell'azione riflessiva*

La riflessività abita il contenuto della disciplina che si insegna, ma anche *la relazione* con lo studente in aula. Per me la classe è una "classe cantiere"; con ciò intendo un gruppo scolastico in cui le problematiche socio-relazionali sono molto complesse; in questo contesto è possibile sperimentare, come in un "cantiere", la costruzione di nuove relazioni per l'apprendimento.

Dopo molti anni di errori non visti, mi sono reso conto dell'importanza del *sostenere* la motivazione dei miei studenti a imparare; sono andato in giro per l'aula facendo commenti "positivi" e non "adulativi" al loro lavoro. Sto imparando a mantenere i confini tra il mio essere docente e gli studenti che sono insieme a me nell'aula, confini connotati dal rispetto e dall'attenzione. Ho scoperto che la mia singularità soggettiva, come persona docente, si esprime anche nell'attenzione all'abbigliamento come segno di attenzione nei confronti di se stessi e degli altri.

La classe mi ha insegnato ad animare una discussione stando sempre attenti all'interesse degli studenti, un interesse per la vita, e quindi conoscere più a fondo i loro *compiti di sviluppo*,<sup>36</sup> quelli che io definisco tempi-vita degli studenti. In questa esperienza vado sempre di più scoprendo che l'esperienza dell'imparare è anche un'esperienza di fatica. La salita verso le profondità dell'interiorità è piena di ostacoli, questa fatica però dà il gusto di riconoscere il valore delle piccole cose che succedono tra gli studenti e l'insegnante nel processo dell'imparare. Fatica e gioia della scoperta che ogni tanto ci visita.

Abitare la fragilità è la condizione perché tutto questo qualche volta possa realizzarsi efficacemente; bisogna convivere e accogliere la *fatica di insegnare* che è causata prevalentemente da una perdita del prestigio sociale del docente, da un modello di insegnamento che spesso non funziona più, da un retroterra culturale dei genitori a volte molto povero, da un fossato digitale sempre più vasto e, per ultimo, dalla crisi dell'adulto (genitore e insegnante), crisi che si evidenzia soprattutto nella *difficoltà a pensare e riflettere sulla propria esperienza*.<sup>37</sup>

### 3.3. *La mia classe: un laboratorio di ricerca educativa*

Dalla vita della classe e dall'insegnamento, nascono gli incidenti critici che fanno rendere conto della significatività o meno dei contenuti dell'Irc e che rivelano le più urgenti questioni socio-relazionali da accompagnare. Da qui l'insegnante si può interrogare su come rinnovare, come costruire azioni per avvicinarsi a una soluzione efficace dei problemi didattici e relazionali. Da qui si possono porre questioni insieme ai colleghi su che cosa significa "soluzione efficace", si possono fare domande radicali, personali: è possibile insegnare IRC? In che senso? Come gestire le classi?

<sup>36</sup> Cf. P. GAMBINI, TCS-A. *Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza. Sessualità, abilità cognitive e socio-relazionali e identità*, Erickson, Trento 2015.

<sup>37</sup> Cf. L. TUFFANELLI - D. IANES, *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011.

Nel mio caso, la classe è *il mio laboratorio per sviluppare la postura della riflessività* che si nutre della letteratura pedagogica, la quale mi aiuta ad illuminare i viottoli dei miei dubbi scarni di parole e delle mie domande incerte scritte in un diario. Vi è poi anche il contributo della vita “notturna”, cioè lo sviluppo della dimensione riflessiva ascoltando le intuizioni notturne e i sogni che nascono dopo una giornata di vissuti complessi in aula.

Dalla classe nasce l'impulso a cercare un manuale tecnico che possa risolvere le problematiche della mia esperienza docente; ma questo non può bastare. Oggi la complessità consiste proprio in questo, nella difficoltà di interpretare e comprendere il vissuto docente; le situazioni educative sono uniche e non replicabili, quindi non esiste un sapere teorico che risolva tutte le “mie” questioni educativo-didattiche. Non ci sono manuali che risolvano il mio vissuto, ma solo delle teorie con le quali posso confrontarmi e interpretare quello che sto vivendo.

#### 4. Futuri formativi: verso la costruzione di “fraternità riflessive”

Allora da dove partire? Che cosa può significare sostenere un Idr a valutare la possibilità di divenire professionista riflessivo? In sintesi potrebbe significare aiutarlo a riconoscere il valore della propria saggezza pratica nella condivisione di esperienze formative all'interno di “fraternità riflessive”,<sup>38</sup> comunità formative che valorizzino la lettura-ricerca mirata legata a domande concrete, elaborate nella scrittura autobiografico-professionale.

Per provare a dare qualche caratteristica a questa dimensione di “fraternità riflessiva” mi farò aiutare da alcuni testi di letteratura.

Viviamo una stagione inquietante; la centratura narcisistica e la diffidenza verso l'altro, percepito come nemico, entra inconsapevolmente nelle nostre vite quotidiane, ciò che oggi sembra essere sacro è il dominio sull'altro, una fraternità ferita che il maestro Lev Tolstoj ci racconta in *Resurrezione*:

Invano gli uomini, ammutoliti a centinaia di migliaia in un piccolo spazio, si sforzavano di isterilire la terra su cui vivevano, invano la ricoprivano di pietre affinché nulla vi crescesse; invano strappavano anche il più piccolo filo d'erba e affumicavano l'aria col carbon fossile e la nafta; invano tagliavano alberi e scacciavano animali e uccelli. La primavera era sempre primavera, anche tra le mura della città. Il sole scaldava, l'erba, dove non la raschiavano, cresceva d'un bel verde vivido; e cresceva non solo nelle aiuole dei viali, ma anche fra le lastre di pietra. I pioppi, le betulle, i pruni stendevano le loro foglie vischiose e profumate, i tigli si gonfiavano di gemme pronte a schiudersi. Come sempre in primavera, le gracchie, i passeri e i colombi preparavano lietamente i loro nidi, e le mosche, riscaldate dal sole, ronzavano sulle pareti. Le piante, gli uccelli, gli insetti e i bambini erano lieti. Soltanto gli uomini - i grandi, gli adulti - continuavano a ingannare e a tormentare se stessi e gli altri. Gli uomini, che non apprezzavano né quel mattino di primavera né quel divino splendore dell'universo creato per il bene dei viventi e per predisporli tutti alla pace, alla concordia e all'amore; gli uomini, che consideravano sacro e importante soltanto ciò che essi stessi avevano inventato per dominar gli uni sugli altri.<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Devo questa intuizione all'articolo del pedagogista Giuseppe Milan. G. MILAN, *L'intelligenza della fraternità*, in «Rivista Lasalliana» 89 (2022) 4, 325.

<sup>39</sup> L. TOLSTOJ, *Resurrezione*, Garzanti, Milano 1988, 3-4.

Questa vita di potere raccontata da Tolstoj è una vita che scivola anche nei rivoli dell'educazione e della formazione degli insegnanti. A tal proposito ecco cosa scrive lo scienziato Ashley Montagu: «Pochi tentativi sono stati compiuti per insegnare ai bambini a diventare esseri umani; eppure, questo è ciò che le nostre scuole dovrebbero preoccuparsi di fare. Le nostre scuole dovrebbero trasformarsi in istituti ove si insegnano l'arte e la scienza delle relazioni umane, l'arte di divenire esseri umani». <sup>40</sup> Questo vale anche per la formazione degli insegnanti.

Occorre allora pensare a una "fraternità riflessiva" come luogo fisico e simbolico dove si impara insieme a pensare mentre si progetta, si agisce, ci si relaziona, si costruisce insieme *local theory*,<sup>41</sup> cioè delle procedure che possono essere applicate ai problemi particolari che emergono nella nostra azione educativa. Saggezza pratica vuol dire che il docente riflette sul proprio vissuto che può diventare pian piano esperienza educativa.

La riflessione può essere però sostenuta da un orientamento esperto. L'insegnante può farsi infatti aiutare, per esempio, dalle teorie di Linda Albert per la gestione dei comportamenti problematici,<sup>42</sup> può avvicinarsi alla letteratura critica per leggere i risultati delle ricerche così da avere teorie che possano illuminare la situazione educativa; in questo modo l'insegnante può giungere a ipotizzare la costruzione di *local theory* lasciandosi accompagnare da proposte formative che rispondano realmente ai suoi bisogni.

Questa ricerca del professionista riflessivo allora non finisce e non si chiude nel proprio sé (scrittura autobiografico-professionale), ma si apre all'altro (la lettura, la ricerca, le proposte formative); ha infatti la finalità, in primo luogo, di aiutare lo studente a utilizzare il sapere per affrontare i propri compiti di sviluppo<sup>43</sup> e, in secondo luogo, ha la conseguenza di costruire comunità riflessive insieme ad altri docenti.

La dimensione di riflessività professionale che ho provato a raccontare in questo testo, infatti, può aiutare a costruire *comunità formative di scambio*. Tali comunità possono vivere alcuni rischi, come le concezioni che narrano la formazione degli insegnanti con lo slogan "si è fatto sempre così", "ci hanno detto che dobbiamo fare così". La costruzione della dimensione riflessiva invece obbliga necessariamente a costruire comunità professionali di docenti che condividano saperi e costruiscano nuovi percorsi senza paura del nuovo.

La riflessività e la scrittura del diario professionale, come sopra riferito nella mia esperienza personale, possono stimolare a inventare nuovi possibili scenari esperienziali formativi degli insegnanti.

Non possiamo aspettarci tutto solo dall'Istituzione, che tende talvolta a conservare e proteggere. Una Istituzione come sistema padronale, ad esempio,

<sup>40</sup> A. MONTAGU, *La razza. Analisi di un mito*, Einaudi, Torino 1996, 255.

<sup>41</sup> Per *local theory* si intende una teoria che non può essere generalizzata perché generata da un'osservazione su una particolare classe per affrontare uno specifico problema; cf. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*.

<sup>42</sup> Cf. L. ALBERT, *Cooperative Discipline. Classroom Management that Promotes Self-Esteem. Leader's Guide*, American Guidance Service, Philadelphia 1990.

<sup>43</sup> Cf. GAMBINI, TCS-A. *Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza*.

che vigila sul contenuto religioso e non consente aperture, interpretazioni e svaluta, senza intenzionalità, la dimensione pedagogico-didattica, a fronte di una custodia irriflessa della tradizione teologica, può portare un insabbiamento del pensiero critico, ovvero a cercare di rispondere a domande formative che in realtà non sono mai state poste. Le “fraternità obbligatorie” non hanno in sé dimensione generativa, sono legate dall’imposizione e dal sospetto.

Serve invece il coinvolgimento e l’iniziativa del singolo, *professionista riflessivo*, inserito in una comunità di ricerca, una comunità che tende a costruire un atteggiamento nomadico, mai stanziale, per sviluppare impianti metodologici con un’apertura temporale e spaziale. Ciò può sostenere nel gestire l’istinto alla perfezione autosufficiente, all’immobilità, alla chiusura per aprirsi invece alla “genesi”, cioè alla *trasformazione continua e creativa*.<sup>44</sup>

Immaginare allora una “*fraternità riflessiva*” dei docenti di religione, aperta alla ricerca di orientamento esperto, può aiutare ad abitare senza timore l’utopia, provare ad abitare nel mezzo, sostenerci nella fatica della gestione dell’aula dove scorre la vita che ci interroga. Non vogliamo momenti di “duologo”,<sup>45</sup> il parlarsi in due senza dimensione generativa; vogliamo e cerchiamo momenti di *dialogo* come trasformazione e apertura al mondo così come ci hanno insegnato Martin Buber, Ferdinand Ebner, Emmanuel Mounier. A conclusione, le parole di E. Morin:

Ripetiamolo senza posa: tutto ciò che non si rigenera degenera, e questo vale anche per la fraternità. È questo che la rende ancora più preziosa: essa è fragile come la coscienza, fragile come l’amore la cui forza è tuttavia inaudita. La fraternità, mezzo per resistere alla crudeltà del mondo, deve diventare scopo senza smettere di essere mezzo. Lo scopo, non può essere un termine, deve diventare cammino, il nostro cammino, quello dell’avventura umana.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> Cf. G. SANDRONE BOSCARINO, *Personalizzare l’educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2009.

<sup>45</sup> Cf. A. KAPLAN, *Il duologo. La vita del dialogo*, Morcelliana, Brescia 2021.

<sup>46</sup> E. MORIN, *Fraternità, perché?*, Ave, Roma 2020, 56.

## Autobiography of a Religious Educator as a Reflective Professional

### ► ABSTRACT

Writing and reading in teacher training, the reflective journaling, formative autobiography and the readiness to learn can be a way through the snares of projecting personal problems onto the students, the nodes that lead to the request for help and the bonds of dedication in the daily school journey. These can be the basis for a reflective classroom posture in teaching religion. To start developing the meaning of the discipline that is taught, but also of the pedagogical relationship that one is called to support in the classroom, it is necessary to recognize the value of one's own practical wisdom in a research/training that becomes targeted because it is guided by concrete questions, elaborated in an autobiographical writing, in a sharing of formative experience within "reflective fraternities". All of this can be a lamp for future education, continuing to take steps in the woods of the school, sometimes experienced as an educational swamp.

### ► KEYWORDS

Formative Autobiography, Local Theory, Reflective Actions, Reflective Diary, Reflective Fraternities, Reflective Professional, Working Theories.

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