

## «Parlare di Dio» alla scuola primaria? Alcuni verbi per una riflessione sullo “stile” dell’insegnante di religione

« Parler de Dieu » à l'école primaire ? Quelques verbes pour une réflexion sur le « style » de l'enseignant de religion

“Talking about God in elementary school? A few verbs to reflect on the “style” of the religion teacher

*Licia Inicco*<sup>1</sup>

**Présentation** : Dans cette intervention, je voudrais réfléchir sur le style d’enseignement avec lequel les professeurs de religion pourraient “dire Dieu” aujourd’hui dans l’école élémentaire italienne. Tout d’abord, je vais mentionner quelques données réglementaires concernant la place de l’enseignement de la religion catholique (IRC) dans le système scolaire italien. Ensuite, je présenterai quelques verbes que, selon Noceti, les enfants pourraient nous enseigner comme des paroles « prophétiques ». En espérant offrir au lecteur des idées utiles et pour l’approfondissement personnel, et pour l’action pédagogique ou didactique, les contributions d’autres chercheurs seront même prises en compte, afin de développer les thèmes mis en évidence pour Noceti.

---

<sup>1</sup> Licia Inicco è laureata in Lettere all'Università degli Studi di Milano e in Scienze Religiose presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Milano con una tesi sulla raccolta di testi vedici *Mantramañjarī* di Raimon Panikkar. In seguito, si è dedicata all'approfondimento del pensiero teologico e della produzione letteraria del teologo catalano. Frequenta il corso di Scienze delle Religioni presso l'Università degli Studi di Torino. Insegna religione cattolica alla scuola primaria presso l'I.C. Varese 1 “Don Rimoldi” di Varese, dove fa parte del team del progetto "Una Scuola", nato dallo studio delle ricercatrici F. Antonacci e M. Guerra dell'Università di Milano-Bicocca. Con i colleghi ha documentato l'esperienza in *Una scuola a Varese*, in G. R. J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (cur.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, Torino, Loescher, 2021.

**Presentation:** In this talk, I'd like to reflect on the teaching style with which religion teachers could “say God” today in the Italian elementary school.

First, I'll mention some regulatory data concerning the place of the teaching of Catholic religion in the Italian school system.

Then, I'll present some verbs that, according to Noceti, children could teach us as “prophetic” words. Hoping to offer the reader useful ideas both for personal deepening and for pedagogical or didactic action, contributions from other researchers will also be taken into account to develop the topics highlighted by Noceti.

Mots clés : Enseignement de la religion catholique, école élémentaire, parler de Dieu, recherche de sens, culture.

key words: Catholic religion teaching, primary school, talking about God, search for meaning, culture.

A questo numero della rivista fa da sfondo una domanda molto stimolante: si può ancora “Parlare di Dio a scuola”?

Nell’ambito della scuola primaria in Italia il quesito riceve risposta affermativa, anche se in questo grado del sistema di istruzione è possibile declinare solo in forma abbastanza embrionale le implicazioni e le problematiche di carattere storico, filosofico, sociologico o antropologico connesse con la scelta di trattare il tema del divino.

Infatti, pur ponendosi spesso domande di senso, pur rivendicando talvolta anche il proprio diritto a definirsi “atei”, eppure ad avvalersi dell’insegnamento della religione cattolica<sup>2</sup>, i bambini — che prendono molto sul serio il “problema” Dio — non possono tuttavia essere destinatari di un discorso sul divino connotato da un alto livello di astrazione. Alcune questioni — anche riferite alla ricezione del tema nella nostra società, e quindi al posto che si potrebbe riservare all’ambito del divino in un contesto scolastico — assumono notevole rilievo per gli studenti in una fase successiva del proprio sviluppo personale, mentre riguardano questa altezza cronologica solo in modo abbastanza episodico e discontinuo.

Solo in parte diverso sarebbe il nostro discorso se — sempre ragionando sulla scuola primaria — volessimo domandarci invece quale sia l’approccio dei genitori in merito al discorso su Dio nell’ambito dell’IRC. Si dovrebbe in questo caso distinguere tra un rifiuto netto (in percentuale piuttosto ridotta, e motivato più frequentemente dall’appartenenza ad altre tradizioni religiose che da una diffidenza nei riguardi dell’IRC) e una disponibilità al confronto abbastanza diffusa.

Tralasciando i casi in cui l’IRC è scelto consapevolmente e fin dall’inizio come valida opzione formativa, nelle circostanze di “dubbio” il dato che emerge con maggior evidenza rimane infatti l’attenzione dei genitori al benessere e alla serenità dei propri figli.

Se il bambino — per il quale la famiglia ha operato la scelta di non avvalersi dell’IRC — individua in questo insegnamento uno stimolo e una fonte di interesse, e se vive come frustrante l’opzione di lasciare l’aula e i compagni per svolgere attività alternative, quasi sempre i genitori cambiano idea. La scelta è spesso preceduta o favorita dalla conoscenza personale dell’insegnante di religione<sup>3</sup>, che è chiamato a rendere conto della disciplina di cui si occupa e

---

<sup>2</sup> D’ora in poi IRC.

<sup>3</sup> D’ora in poi IdR.

delle modalità con cui esplica la pratica didattica. In questo senso, si possono verificare occasioni di dialogo profondo, durante i quali si dissipano i reciproci pregiudizi, in un'ottica di collaborazione e di autentica alleanza educativa.

Con i bambini è possibile riferirsi alla dimensione del divino attraverso quelli che Theissen chiama i «*simboli centrali*»: l'insegnante dirà per esempio agli alunni che, per i cristiani, «Dio è creatore, pastore e roccia», e per illustrare la visione biblica ricorrerà ad alcune immagini evocative dell'esperienza concreta dei bambini («la [...] mano [di Dio] prende l'uomo e lo guida nella vita»<sup>4</sup>).

Anche Doglio mostra come la Bibbia parli di Dio per mezzo di riferimenti a temi come il fuoco, l'acqua, le nubi, la pietra, l'albero, il bambino<sup>5</sup>... Questa modalità di dire il divino può essere compresa anche dagli alunni più piccoli, senza pretendere di esaurire il Mistero di Dio ma nello stesso tempo senza banalizzare il dettato scritturale.

Parlando dell'elementarizzazione della Bibbia, Theissen elenca anche una serie di «motivi fondamentali della fede biblica», tra cui potremmo citare il motivo della creazione, della sapienza, del miracolo, dello straniamento, della speranza, della conversione, dell'esodo<sup>6</sup>... La maggior parte di questi temi vengono affrontati ripetutamente nell'ora di religione durante i cinque anni della scuola primaria.

Nel presente contributo vorrei tuttavia osservare la tematica a partire da un altro punto di vista: proprio perché l'IdR, alla scuola primaria, ha a che fare con bambini ancora piuttosto piccoli, è mia opinione che il suo modo di “dire Dio”, prima di tutto, passi attraverso lo stile con cui si rapporta agli allievi. Se questo dato rimane valido per qualsiasi relazione educativa, tanto più lo è per i gradi inferiori del sistema d'istruzione.

In questo senso — ma senza pretesa di esaustività — vorrei soffermare l'attenzione sulle parole di alcuni studiosi che ho trovato illuminanti per riflettere sullo stile dell'IdR.

Nel primo paragrafo farò brevemente cenno ad alcuni dati normativi in merito alla collocazione dell'IRC nel sistema scolastico italiano. Nei paragrafi seguenti — prendendo le mosse da un articolo di Noceti — cercherò di cogliere alcuni possibili tratti della “postura” dell'IdR a partire da una serie di verbi che l'autrice individua come significativi per il rinnovamento della comunità, integrando le sue osservazioni con quelle di altri studiosi.

Il presente contributo avrà raggiunto il proprio scopo se il lettore potrà cogliervi una traccia della propria esperienza e magari individuare qualche spunto utile per ulteriori approfondimenti personali.

---

<sup>4</sup> G. Theissen, *Motivare alla Bibbia*, Brescia, Paideia, 2005, p.110.

<sup>5</sup> <http://www.symbolon.net/Temi%20biblici/I%20Simboli%20nella%20Bibbia/index.html>. Consultato il 12/1/2024.

<sup>6</sup> G. Theissen, *Motivare alla Bibbia*, op. cit., pp. 123-145.

## 1. **Premessa: le finalità della scuola italiana e l'insegnamento della religione cattolica**

In un volume dedicato all'insegnamento della Religione cattolica in Italia<sup>7</sup> Ciatelli mette in luce gli aspetti di continuità ma soprattutto quelli di discontinuità fra il Concordato tra Italia e Santa Sede del 1929 e l'Accordo di revisione del Concordato Lateranense tra Italia e Santa Sede del 1984.

All'epoca del Concordato del 1929 l'insegnamento religioso era ancora considerato da «uno Stato confessionale» come «"fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica"<sup>8</sup>; e non c'era nemmeno bisogno di precisare che si trattava della [religione cattolica] in quanto essa era l'unica religione di Stato»<sup>9</sup>.

Un fondamentale articolo della Legge 121 del 1985 — legge che recepisce appunto l'Accordo di revisione del Concordato del 1984 — recita invece:

«la Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado»<sup>10</sup>.

La collocazione dell'IRC «nel quadro delle finalità della scuola» si qualifica come elemento di cruciale e sostanziale novità, tanto da rappresentare «una rivoluzione copernicana»<sup>11</sup> nella storia della disciplina: infatti, affermare che l'IRC si inserisce «*nel quadro* delle finalità della scuola vuol dire [...] che si accettano senza riserve quelle finalità autonomamente determinate» e che «le si fanno proprie fino a farle diventare principio guida per tutta l'identità epistemologica, didattica e organizzativa della disciplina»<sup>12</sup>.

Data l'importanza del riferimento, è opportuno chiarire quali possano essere le suddette finalità della scuola.

Prendendo le mosse dalla Costituzione della Repubblica italiana, bisogna richiamarsi all'articolo 34 — in base a cui la scuola deve essere «aperta a tutti» — e all'articolo 3, secondo cui «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

In questo quadro, l'IRC — che si rivolge a tutti — si qualifica in prima battuta come una disciplina che non può operare preferenze di sorta, ma che «deve fondare la sua proposta didattica sulla assoluta uguaglianza di tutti i cittadini- alunni che hanno scelto di avvalersene»<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> S. Ciatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, Brescia, Morcelliana, 2022.

<sup>8</sup> Legge 27-5-1929, n.810, art. 36.

<sup>9</sup> S. Ciatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, op. cit., p. 15.

<sup>10</sup> Legge 25-3-1985, n.121, art. 9.2.

<sup>11</sup> S. Ciatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, op. cit., p. 19

<sup>12</sup> Ibid., p. 20.

<sup>13</sup> Ibid., p. 21.

D'altro canto, «il principio di uguaglianza non è una mera constatazione passiva»<sup>14</sup>, stante il fatto che — recita l'articolo 3 della Costituzione — la Repubblica si impegna attivamente affinché siano rimossi

«gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Se da un lato «la libertà e l'eguaglianza appartengono ai cittadini e quindi sono oggetto di un'azione prevalentemente politica attraverso l'identico trattamento di tutti», d'altro canto esse «sono obiettivi educativi in quanto valori che devono essere compresi e interiorizzati da tutti». Ecco perché «la scuola (e l'IRC al suo interno) non può fare a meno di occuparsene e di porli come fini della propria attività — realizzare la libertà e l'eguaglianza — ma anche come mezzi coerenti con gli stessi fini: la libertà e l'eguaglianza si insegnano mediante la libertà e l'eguaglianza»<sup>15</sup>.

Come si è letto, l'articolo 3 fa riferimento anche al «pieno sviluppo della persona umana», che «è il compito più propriamente educativo che compete alla scuola. Per il solo fatto di parlare di sviluppo» infatti, «è qui in gioco il processo di formazione e di crescita, che [...] si svolge prevalentemente sotto forma di educazione, cioè nella scuola»<sup>16</sup>.

In definitiva, conclude Ciatelli,

«è la scuola lo strumento a disposizione della Repubblica per rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo in questione. E tale sviluppo deve essere “pieno”, cioè realizzato completamente: non, ovviamente, in termini identici per tutti, [...] ma al massimo livello possibile per ciascuna persona (quindi con un'attenzione squisitamente pedagogica alle differenze individuali e alle potenzialità di ognuno)»<sup>17</sup>.

Dall'analisi delle norme prese in esame, è possibile trarre le seguenti conclusioni:

«Le finalità della scuola italiana sono chiaramente legate al bene della persona umana e [...] tutto il processo di insegnamento/ apprendimento scolastico ha una forte curvatura educativa determinata proprio dall'attenzione alla persona dell'alunno. Si tratta di riferimenti facilmente condivisibili dall'IRC proprio per la loro portata educativa. La formazione della persona sarebbe incompleta se mancasse quel minimo di cultura religiosa che consente di decifrare i segni dell'esperienza vissuta — in passato e nel presente — dai credenti cattolici e da quelli di altre fedi religiose»<sup>18</sup>.

Anche Di Tolve, in un suo recente contributo, sottolinea come l'Accordo di revisione del Concordato del 1985 espliciti che la Repubblica riconosce sia il «valore della cultura religiosa»

---

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> S. Ciatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, op. cit., p. 24.

sia il fatto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano»<sup>19</sup>.

In virtù di ciò, l'IRC — distinguendosi dalla catechesi — si qualifica per essere un insegnamento che, specificamente, «si inserisce nella formazione culturale dell'alunno affinché possa “decodificare” tutto il patrimonio culturale ed europeo, che per il 95% è composto da contenuti che si riferiscono al cattolicesimo e alle religioni»<sup>20</sup>. È importante, però, sottolineare, prosegue Di Tolve, che

«valore culturale del cattolicesimo non significa insegnamento dimezzato, ma conoscenza precisa nella sua interezza, che comprende contenuti della fede, aspetti di vita, espressioni di culto e quant'altro è necessario per apprenderlo. Il tutto orientato alle finalità scolastiche che sono di conoscenza della cultura italiana, che non si può spiegare e conoscere in tutte le sue forme (letteratura, arte, musica...) senza il cattolicesimo»<sup>21</sup>.

La questione è rilevante: si presterebbe infatti un cattivo servizio alla formazione dei nostri alunni qualora si rinunciassero a una presentazione completa del cattolicesimo, che comprenda gli aspetti dogmatici, quelli legati al culto, le implicazioni etiche e morali, le ricadute esistenziali ... Il cattolicesimo non è infatti né una forma annacquata di educazione civica, né una sorta di utopia moralistica dei buoni sentimenti; conoscere una versione “ridotta” di questa religione porterebbe a non poter comprendere — ad esempio — buona parte dello sviluppo storico dell'Italia e dell'Europa.

Inoltre — se vogliamo trasferire il problema sul piano dell'ermeneutica dell'attualità — è facile notare come molti simboli ed immagini tratti dall'alveo della religione siano migrati progressivamente in altri campi, come ad esempio quello della politica o della pubblicità. Saper ricostruire l'origine dei contenuti religiosi, riflettere su di essi ed essere consapevoli anche del portato emotivo che veicolano permette di osservare con sguardo critico i fenomeni connessi alla strumentalizzazione dei simboli. Ciò consente, ad esempio, di smascherare manovre che — soprattutto in periodi di conflitto — utilizzano oggi anche in rete il riferimento alla religione come veicolo per il controllo del consenso<sup>22</sup>.

Come si vede, la questione non ha niente a che vedere con l'opzione di aderire o meno a una religione: si tratta piuttosto di porre i nostri studenti in condizione di acquisire competenze in ambito culturale tali da porli in grado di incontrare e interpretare più consapevolmente il mondo che hanno ricevuto in eredità e la società in cui si trovano a vivere.

È utile osservare infine come Di Tolve e Ciatelli facciano riferimento — oltre che al cattolicesimo (che rimane, ovviamente, il principale ambito di studio dell'IRC) — anche, più in generale, alle religioni. È oggi sempre più evidente, infatti, che nel contesto scolastico le ore dedicate all'IRC rappresentano di fatto l'occasione privilegiata (e, talvolta, l'unica) per un incontro e un confronto con le religioni di altri, che non devono essere considerate religioni altre, nel senso di estranee alla cultura dei nostri alunni. Anche sotto questo profilo è opportuno

---

<sup>19</sup> M. Di Tolve, «Il valore della cultura religiosa e il patrimonio storico italiano», *Vita Pastorale*, 1 (2025), p. 14.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibid., p. 15.

<sup>22</sup> La questione è ben delineata e documentata, ad esempio, in Carlo Nardella, *La migrazione dei simboli. Pubblicità e religione*, Milano, Guerini, 2015, e in Carlo Nardella (cur.), *Religioni dappertutto. Simboli, immagini sconfinamenti*, Roma, Carocci, 2023.

considerare l'IRC «con fiducia, affinché un allievo sappia rendere ragione della sua cultura e confrontarsi con altre culture e religioni, nel pieno rispetto di tutti»<sup>23</sup>.

In merito alla conoscenza delle radici religiose e culturali del proprio paese avremo modo più avanti di svolgere qualche ulteriore osservazione. Quanto detto finora, invece, può essere riassunto in questi termini:

«l'IRC, proprio perché deve rispettare le finalità della scuola e testimoniare il valore di una cultura religiosa che in Italia si è nutrita per secoli di cattolicesimo, può essere occasione di una laicità inclusiva, aperta all'incontro con l'altro (e con l'Altro) e posta a difesa della libertà religiosa di tutti»<sup>24</sup>.

## 2. Una questione di “postura”

Dopo aver brevemente esaminato le fonti normative su cui si fonda un IRC collocato «nel quadro delle finalità della scuola» — nel senso che contribuisce al «pieno sviluppo della persona umana» e alla crescita culturale degli studenti — è mio desiderio mettere a tema un primo tratto con cui l'IdR può parlare di Dio alla scuola primaria.

La riflessione prenderà le mosse da un articolo di Noceti: secondo questa studiosa, sarebbe tempo che, come adulti e educatori, si cominciasse a ragionare su un mutamento di postura. Il contributo dell'autrice fa riferimento in particolare alla comunità ecclesiale.

Personalmente, tuttavia, ritengo che i rilievi di Noceti ben si attaglino anche al ruolo dell'IRC all'interno della comunità scolastica, che, non diversamente rispetto a quella ecclesiale, è chiamata oggi a rispondere a una sfida educativa sempre più urgente.

Noceti apre il suo contributo con il passo evangelico di Mt 18, 1-5 e sottolinea come il brano citato si collochi «in apertura al “discorso della comunità” (Mt 18) dedicato allo stile di vita ecclesiale»: nel testo, alla domanda su chi sia il più grande, Gesù non risponde a parole, ma collocando un bambino in mezzo ai discepoli e invitandoli così a «adottare una nuova prospettiva [...] con cui guardare la realtà»<sup>25</sup>.

Questo gesto ci esorta a riconoscere la necessità di «una nuova postura»: bisogna «accettare la logica del rovesciamento e “diventa[re]”, con scelta libera e consapevole, “piccol[i]”», perché «chi si colloca in questa posizione [...] mette in evidenza ciò che è essenziale e mostra i bisogni che sono davvero di tutti, [...] disvela i segreti dei cuori, percepisce particolari che non sono leggibili dall'alto delle strutture e dei ruoli di potere. [...] Più volte Gesù rimanda ai bambini, per decostruire questo immaginario umano orientato al “potere su”»: nella società odierna, i bambini possono diventare «un simbolo “potente” per comprendere il cambiamento necessario per una comunità che si pensa come germe del Regno di Dio»<sup>26</sup>.

La questione della nuova postura potrebbe essere espressa anche in termini “geometrici”.

---

<sup>23</sup> M. Di Tolve, «Il valore della cultura religiosa e il patrimonio storico italiano», op. cit., p. 15.

<sup>24</sup> S. Cicatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, op. cit., p.19.

<sup>25</sup> S. Noceti, «Se i bambini avessero voce. Fantasie e utopie per una comunità cristiana inclusiva», *Credere oggi*, 244 (2021), p. 78.

<sup>26</sup> Ibid., pp. 78-79.



Cavarero invita a riflettere su come «il soggetto autocratico, integro, coeso e autoreferenziale»<sup>27</sup> sia stato spesso pensato nei termini di «un io in posizione dritta e verticale». Ne danno testimonianza vocaboli come “rettitudine” o “dirittura”: il nostro linguaggio si riferisce all’“uomo retto” come a «un soggetto che si attiene alla verticalità dell’asse rettilineo che funge da principio e da norma della sua postura etica»<sup>28</sup>.

Alla crisi di questo tipo di modello, che è in declino ormai da almeno un secolo, Cavarero propone di rispondere non tanto continuando a frammentare il soggetto, «spezza[ndo] in mille parti il suo asse verticale», ma — sulla scorta di un’osservazione di Arendt, per la quale «ogni inclinazione ci sporge all’esterno, ci porta fuori dall’io»<sup>29</sup> — provando invece a «dargli una diversa postura, [...] una piegatura». Ciò consentirebbe di «inclin[re] [il soggetto] sull’*altro*, come il modello relazionale non solo consente ma, in una prospettiva geometrica, incoraggia a fare»<sup>30</sup>.

La questione assume un rilievo interessante per il nostro discorso qualora si ipotizzi che il soggetto “inclinato” possa essere proprio l’insegnante: se da un lato l’IdR deve saper ribadire e rivendicare la dignità del proprio lavoro e della disciplina di cui si occupa, dall’altro, l’abitudine a dimorare in una sorta di “terra di confine” — permeata da una serie di questioni come il laicismo sospettoso, i riduzionismi, la secolarizzazione... — potrebbe averlo allenato più di altri professionisti a sostenere il mutamento a cui si è fatto cenno.

Oggi, come ben sa chi lavora nella scuola, l’autorevolezza del docente non è più data per scontata, ma è divenuta una sorta di “medaglia” che bisogna continuare a guadagnarsi sul campo, presentandosi come credibili sotto il profilo esistenziale e accettando di lasciarsi coinvolgere dalle domande e dai mondi vitali degli alunni. Chi, nonostante le molte difficoltà, consente oggi alla sfida di parlare di Dio a scuola può forse rappresentare in questo senso un interrogativo fecondo, un invito appunto a uscire fuori da sé e ad “inclinarsi” sporgendosi dalla cattedra per incontrare l’altro.

### 3. Domandare, fidarsi

Sempre sull’onda del mutamento di paradigma, l’articolo di Noceti risulta stimolante anche perché pone in cattedra i bambini.

Per concretizzare quel «rinnovamento» cui si è già fatto cenno, l’autrice propone di accettare un ribaltamento di ruoli che si potrebbe rivelare «profetico» e individua sei verbi che a suo parere proprio i bambini potrebbero consegnarci.

I verbi sono: «*imparare, giocare, fidarsi, domandare, includere, ricominciare*»<sup>31</sup>.

Mi sembra opportuno prendere in considerazione anzitutto il verbo “domandare”, che rimanda anche al termine “fidarsi”: riflettendo su una scuola in cui i docenti siano “inclinati” al «pieno sviluppo della persona umana» è necessario infatti, come si è già accennato, acquisire la capacità di intercettare la domanda degli alunni.

---

<sup>27</sup> A. Cavarero, *Inclinazioni. Critica della rettitudine*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2013, p.21.

<sup>28</sup> Ibid., p. 14.

<sup>29</sup> H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino 2006, p. 39, citata in A. Cavarero, *Inclinazioni*, op. cit., p. 14.

<sup>30</sup> A. Cavarero, *Inclinazioni*, op. cit., p. 21.

<sup>31</sup> S. Noceti, «Se i bambini avessero voce», op. cit., p. 81.



«Nel bambino, come ricorda Donald Winnicott, c'è una profonda richiesta di riconoscimento, da parte della madre prima di tutto e poi dalle persone significative che via via intessono la rete relazionale della sua esistenza [...]. Fin dall'inizio c'è una ricerca dei volti, quindi la volontà di dare nome a sé e agli altri, per arrivare infine ad acquisire parole per esprimere desideri, emozioni, sentimenti. Esserci, essere riconosciuto, partecipare, ottenere attenzione, sono altrettanti passaggi e aspetti con cui la soggettività di un bambino si dà nel contesto familiare, scolastico, sociale, e viene plasmata così la sua identità nella viva interazione relazionale e comunicativa»<sup>32</sup>.

Un dato di esperienza con cui il docente deve confrontarsi nella pratica quotidiana presso la scuola primaria è tuttavia la sensazione che il tempo “non basti mai”. Gli insegnanti conoscono la difficoltà di conciliare la necessità di garantire ad ogni studente uno sguardo di cura unico e personalizzato con l'impegno per condurre tutta la classe a un livello adeguato di conoscenze e competenze.

Per un verso risulta oggi più difficile rispetto al passato individuare nei bambini un patrimonio condiviso di esperienze e conoscenze di base su cui costituire insieme l'impalcatura per ulteriori apprendimenti; d'altro canto, il docente non può esimersi dall'accogliere negli alunni una fragilità emotiva e un disorientamento che derivano di frequente da situazioni familiari e relazionali complicate.

Per citare la Premessa alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, «il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso» e «le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica». In effetti,

«vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e “il saper stare al mondo”. E per poter assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione».

Non si richiede — si badi bene — che il docente si improvvisi psicologo, o che si sostituisca ai genitori: piuttosto, ciò da cui non possiamo esimerci oggi è — nelle parole di Lorenzoni — «affrontare e [...] dare spessore al grande bisogno di ascolto e di democrazia che c'è nelle nostre scuole». Si tratta, spiega l'autore, di

«democrazia in senso pieno, come quella richiamata dalla nostra Costituzione, che invita a rimuovere tutti gli ostacoli che determinano le piccole e grandi discriminazioni di cui sono oggetto molti cittadini, fin dalla più tenera età. Tutti sappiamo quanto il bisogno d'ascolto, se frustrato, generi chiusura, arroccamento, sfiducia. Ed è proprio questa sfiducia verso gli adulti che si frequentano più a lungo, cioè i genitori e gli insegnanti, che sta alla radice di tanti insuccessi scolastici e di tante crisi esistenziali»<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Ibid., pp. 85-86.

<sup>33</sup> F. Lorenzoni - M.T. Goldoni, *Così liberi mai. La proposta del cerchio narrativo nella scuola di base come scoperta di sé e come apertura agli altri*, Perugia, Era Nuova, 2010, p. 24.

Nel quotidiano dell'azione educativa è possibile ricorrere a varie pratiche, le quali, integrandosi con la didattica senza toglierle tempo, favoriscano la partecipazione democratica. Con molta fatica e moltissima pazienza, alla scuola primaria si può ad esempio creare un primo *habitus* all'ascolto. Dedicarsi a quest'opera costituisce certo uno dei possibili contributi dell'IRC alla scuola.

In concreto, Lorenzoni e Goldoni fanno riferimento alla pratica del cerchio narrativo: senza la pretesa di trattare qui un tema che richiederebbe altro approfondimento, è facile intuire la portata innovativa dell'atto di spostare la cattedra confinandola contro il muro per ascoltare le storie della Bibbia o per riunirsi a dialogare disponendosi in modo da formare una figura in cui l'insegnante non assuma più una posizione di preminenza.

Nella scuola primaria, dare agli alunni la possibilità di ascoltare e raccontare, ascoltarsi e raccontarsi senza giudizio nel luogo protetto costituito dal cerchio narrativo — che crea uno spazio e un tempo “speciale” — significa offrire l'opportunità di sperimentare uno stile accogliente, che peraltro si pone in continuità con quanto i bambini già esperiscono alla scuola dell'infanzia. Ciò che emerge in questi momenti di condivisione — durante i quali la mediazione del corpo ritrova la propria centralità, perché tutti sono fisicamente vicini, si trovano sullo stesso piano ed è possibile guardarsi in faccia — non si sperimenta nemmeno durante le migliori pratiche di laboratorio o di lezione dialogata.

Imparare a coltivare una disposizione continua all'ascolto è complesso anche per l'adulto, che può essere portato a riproporre, senza rendersene conto, una modalità “direttiva” che risulta per lui più rassicurante. Per tornare al cerchio narrativo, sarebbe inutile ad esempio perdere tempo a spostare tutti i banchi per sedersi in circolo, se poi l'insegnante — come a volte capita di vedere — si disporrà al centro del cerchio, in piedi, per svolgere una lezione frontale.

Occupandoci del verbo “domandare”, abbiamo riflettuto su come l'IdR debba possedere uno stile accogliente, che custodisca le varie domande e le narrazioni. A questo punto potrebbe sorgere una domanda: di cosa dovremmo parlare nel cerchio?

Theissen ci guida osservando che

«è proprio dell'interesse religioso il desiderio di senso. Con questo [l'autore intende] un accordo vissuto tra la realtà e i motivi interni dell'uomo. Questa esigenza non è un motivo tra gli altri, ma una sorta di “metamotivo” operante in tutti i motivi»<sup>34</sup>.

La domanda corretta non sarà allora “di cosa parlare” — quesito che ci porremmo piuttosto se dovessimo preparare una relazione — ma invece “cosa possiamo lasciar parlare durante il cerchio narrativo nell'ora di religione”.

È ovvio che le risposte potranno essere le più svariate, anche in base alla circostanza concreta: certo, però, uno dei bisogni che prende spesso voce durante la pratica del cerchio narrativo è proprio il desiderio di senso.

Theissen osserva che «il “senso” è una cosa soggettiva», ma ciononostante «si è tutti d'accordo che ogni tipo d'insegnamento della religione, nella scuola inferiore o superiore [...], debba tematizzare le “questioni di senso e di valore”». Tali questioni vengono poste a tema anche in ambito non religioso: la specificità della risposta della religione in questo senso consiste però

---

<sup>34</sup> G. Theissen, *Motivare alla Bibbia*, op. cit., p. 255.

«nella rinuncia da parte dell'uomo al suo atteggiamento egocentrico, nel non chiedersi: come posso io avere un mondo che abbia senso, un prossimo accettabile, un rapporto con la totalità dell'essere? Più importante è invece domandarsi come rispondere adeguatamente alla sensatezza e all'insensatezza della realtà, come rendere al prossimo quanto gli è dovuto, come diminuire il suo dolore, come rispondere adeguatamente agli inviti della realtà. Le immagini e le narrazioni bibliche indicano la via a questa "conversione", ma è anche possibile che altri pervengano a questa conversione per altre strade»<sup>35</sup>.

Theissen, citando Frankl, afferma che nella rinuncia all'«atteggiamento egocentrico» si trova «la svolta copernicana nella vita»<sup>36</sup>: se questo è vero, a mio parere è necessario che l'ora di religione si qualifichi anche come l'occasione per fare intuire — già nei gradi inferiori dell'istruzione — la possibilità di questa svolta. Ciascuno poi vi perverrà o non vi perverrà, seguirà una strada oppure un'altra, ma mi pare importante che — proprio per il fatto di contribuire alla conoscenza dell'universo culturale dell'essere umano — l'IRC dia contezza di come il cristianesimo e molte altre religioni abbiano cercato di offrire all'uomo questa via di pienezza.

La questione del senso, peraltro, si collega anche con un altro aspetto, che Theissen mette in luce occupandosi dell'impostazione kerymatica nello studio della Bibbia. Questo testo sacro

«non è solo un serbatoio di esperienze umane, una scorta di soluzioni di problemi o di simboli. Nel corso della storia dei suoi effetti [la Bibbia] è sempre stata anche occasione per prendere contatto con una realtà ultima e di entrare in contatto con Dio. I testi biblici fanno sì che ancor oggi una goccia di eternità cada nella vita umana e la riempia di un valore infinito. Una cosa simile non si adatta a nessuna programmazione curricolare, il cui problema è sempre quello delle capacità, competenze e conoscenze di cui i giovani hanno bisogno per affrontare la vita. La vita non si esaurisce in questo genere di finalità»<sup>37</sup>.

Lo studioso cita alcuni motivi sui quali si potrebbe sorreggere la sua ultima affermazione. Anzitutto,

«l'accertamento del senso e la formazione dell'identità sono processi mai conclusi. [...] Qualsiasi traguardo rimanda a traguardi ulteriori. [...] Quanto più, con la nostra razionalità moderna, dirigiamo la nostra vita (e la nostra pedagogia) verso dei fini, tanto più ci coglie il sentimento inquietante che questi fini si arenino in un grande vuoto, a meno che nella vita non ci si imbatta in qualcosa che rappresenti un valore in se stesso»<sup>38</sup>.

Parla di questo argomento anche Di Tolve, che individua proprio nella possibilità di mettere a tema il problema della ricerca di un senso la specificità dell'IRC rispetto, ad esempio, a un insegnamento di storia delle religioni:

«coloro che vorrebbero un insegnamento di storia delle religioni ignorano che gli studenti non chiedono di sapere la storia, ma cercano il senso, il significato

---

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> Ibidem, nota I.

<sup>37</sup> G. Theissen, *Motivare alla Bibbia*, op. cit., p. 83.

<sup>38</sup> Ibidem.

dentro ogni percorso storico, e questo non è possibile se non a partire da un'identità. [...] Una scuola che preferisce avere i ragazzi per strada e non nelle aule a cercare il senso della vita, attraverso la bellezza di tutta la cultura, anche quella nata dal cristianesimo e da altre religioni, non è a rischio di fallimento totale, sia culturale, sia educativo?»<sup>39</sup>.

Un'ultima considerazione in merito al tema del “domandare” ci deriva ancora una volta da Theissen: la religione a scuola può contribuire a formare una personalità che sia in grado di concepire e di sostenere anche la possibilità del fallimento come una delle dimensioni dell'esistenza.

«Chi prepara gli uomini alla vita solo orientandoli a dei fini, non li prepara alla situazione del fine mancato. Si può dare la motivazione a tentare sempre di nuovo malgrado le avversità e a porsi sempre nuovi fini, ma ci sono dei limiti. La vita non è un curriculum in cui, come nello stadio, tutti tendiamo alla meta lungo linee tracciate l'una accanto all'altra, senza ostacolarci reciprocamente. La vita è un labirinto in cui ci si perde, si gira attorno e ci si attraversa la strada l'un l'altro. Quando le persone mancano i propri fini non si tratta solo di guasti riparabili. La prova più grande nella vita inizia proprio là dove cadiamo. Qual è il curriculum che prepara a questo? Anche in questo caso cerchiamo qualcosa di più grande del fallimento e della disfatta»<sup>40</sup>.

Lo ribadiamo ancora una volta: non si tratta di fare proselitismo, ma del diritto degli studenti ad aver coscienza di non essere soli in questa ricerca. Infatti, in molti luoghi del mondo e in vari momenti della propria storia, l'essere umano (approdato o meno che sia ad una fede religiosa) ha sentito il bisogno di un'ulteriorità, della verità e di un motivo per cui vivere.

Nel salterio laico di Bernhard, in cui pure «si insinua il dubbio che il Signore così fervidamente invocato non sia altro che una formula stereotipata priva di contenuto, e che il Tutto della unione mistica sia piuttosto il Nulla»<sup>41</sup>, il poeta scrive:

«Ti voglio lodare mio Dio  
nell'abbandono  
e tutta l'angoscia dilegua  
e ogni morte mi regala la luce degli occhi  
mio Dio Ti lodo  
per quanto duri il tempo  
più non sono solo  
sono con Te  
e lieto  
gli uccelli dispersi in volo  
neri  
e ancora  
neri  
si frantuma il numero  
la luna lancia un grido  
ma io sono

<sup>39</sup> M. Di Tolve, «Il valore della cultura religiosa e il patrimonio storico italiano», op. cit., p. 15.

<sup>40</sup> G. Theissen, *Motivare alla Bibbia*, op. cit., pp. 83-84.

<sup>41</sup> L. Reitani, *L'arte dell'«Ars moriendi»*, in T. Bernard, *In hora mortis*, Milano, SE, 2002, pp. 69-70.

oltre»<sup>42</sup>.

#### 4. Includere

In riferimento al termine “includere” — che Noceti ci presenta come un altro dei sei verbi che i bambini potrebbero affidarci — mi pare opportuno citare un articolo di Torti.

La studiosa mette a tema una questione meritevole a mio giudizio di essere qui almeno accennata: esprimo la convinzione — maturata anche “sul campo” durante l’insegnamento alla scuola primaria — che l’argomento richieda ampia considerazione nel concreto della pratica didattica degli IdR.

Torti sottolinea come, in ambito ecclesiale ma anche scolastico, «la “buona notizia” che ricevono le bambine non [sia] sovrapponibile a quella che ricevono i bambini»<sup>43</sup>.

Sotto il profilo didattico, l’approccio alle materie di studio e gli stessi libri di testo a volte propongono e veicolano infatti modelli del maschile e del femminile secondo cui «la risposta tecnicamente “giusta” implica l’accettazione di aspetti del mondo che forse tanto giusti non sono»<sup>44</sup>.

Talvolta, viene surrettiziamente trasmessa l’idea per cui il mondo maschile e quello femminile non possiedano lo stesso rilievo, mentre i modelli di riferimento si appiattiscono sui due stereotipi della seduzione e della casalinghità per le bambine e della forza irruenta e orgogliosa e dell’amore per l’esplorazione per i bambini. In questo modo, la differenza sessuale non viene letta nei termini della reciprocità, ma «pesantemente rimarcata per mantenere e consolidare gerarchie e separazioni»<sup>45</sup>.

La questione risulta particolarmente spinosa in quanto «per bambini e bambine adeguarsi ai modelli offerti da coloro che si occupano della loro crescita e socializzazione costituisce una necessità, perché in questo modo hanno la garanzia di essere — in quanto rispondenti alle aspettative — accettati e amati»<sup>46</sup>.

L’autrice sottolinea tuttavia che i bambini tendono sempre ad «eccedere» questi modelli: «basta che ci poniamo in ascolto, e questa eccedenza ci viene incontro»<sup>47</sup>, come ben sa l’insegnante che abbia osservato giocare tra loro i bambini e le bambine.

In ambito religioso, d’altro canto,

«per le bambine il fatto di non avere, in quanto femmine, la possibilità di rispecchiamento nel volto divino costituisce una mancanza che inevitabilmente condiziona la percezione del proprio valore e quindi le priva di una risorsa fondamentale per contrastare lo sguardo svalutante e oggettivante con cui fin da piccole e poi lungo il corso della vita si trovano a fare i conti — sia nelle relazioni affettive sia nelle interazioni sociali — e che non di rado viene interiorizzato. Per i maschi, all’opposto, l’uso di forme linguistiche e figurative esclusivamente maschili usate in riferimento a Dio si insinua nel profondo e diventa una sorta di riserva aurea che conferma il ruolo

<sup>42</sup> T. Bernard, *In hora mortis*, op. cit., p. 57.

<sup>43</sup> R. Torti, «Dalla parte delle bambine. Quale vita e quale Dio?», *Credere oggi*, 244 (2021), p. 61.

<sup>44</sup> Ibid., p. 64.

<sup>45</sup> Ibid., p. 65.

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Ibidem.

primario e dominante già previsto per loro dalla società. Un vantaggio che però i bambini pagano a caro prezzo: l'illusione di essere depositari di un'onnipotenza e infrangibilità che in realtà non è data a nessun essere umano»<sup>48</sup>.

Dopo aver letto l'articolo di Torti, chi scrive ha voluto provare l'esperimento di chiedere ai bambini di una classe prima di disegnare Dio (a questa altezza cronologica la maggior parte dei bambini non ha avuto modo di visionare un grande quantitativo di opere d'arte a soggetto religioso e quindi non ne è rimasta ancora influenzata).

Molte bambine hanno in effetti disegnato un essere antropomorfo molto grande, dagli spiccati tratti femminili, con capelli lunghi, gioielli, gonne sgargianti. I bambini maschi, invece, hanno raffigurato un essere antropomorfo in forma maschile. Tratto comune alla maggior parte dei disegni è stato un sorriso molto largo, mentre spesso il carattere di onnipotenza è stato rappresentato per mezzo delle ali, di una corona o di un alone di luce.

Un altro esperimento interessante provato nel corso degli anni è stato la presentazione del dipinto *Ritorno del figliol prodigo* di Rembrandt: nella maggior parte dei casi mi ha colpito l'immediata decodifica da parte degli alunni del dettaglio della mano maschile e di quella femminile nel personaggio del padre, e la spiegazione da loro fornita («Dio è papà e mamma»), a conferma del fatto che i bambini possiedono una comprensione intuitiva che procede oltre certi sterili schematismi.

Uno stile inclusivo, in merito alla questione di dire Dio, deve tenere conto anche di questo aspetto, che è spesso una delle rivendicazioni dei bambini, che in varie circostanze ribadiscono a chiare lettere il diritto di essere maschi e femmine a modo proprio (si pensi ad esempio alla classica affermazione «posso piangere anche se sono un maschio!», che spesso i bambini, quando cadono, indirizzano ai compagni se capita che li prendano in giro).

Torti propone varie strategie per fare in modo che lo stile con cui diciamo Dio sia rispettoso delle bambine e dei bambini: per un verso la studiosa esorta alla riscoperta (che deve avvenire, a mio giudizio, in via preliminare attraverso lo studio personale e la documentazione da parte dell'IdR) delle molte figure delle matriarche bibliche, delle donne dei Vangeli e delle madri della fede.

In seconda battuta, l'autrice rivendica la necessità di smettere di anesteticizzare, ma, anzi, di rimettere a tema la potenza dirompente del nuovo modello del maschile proposto da Gesù, che spesso è stato al contrario proiettato solo sul femminile («gli aspetti che nell'uomo Gesù minavano alla base il senso patriarcale del maschile sono stati trasferiti sul sesso considerato inferiore, elaborando un sistema di "virtù" presentate come connaturali e obbligatorie per il sesso femminile»<sup>49</sup>).

Infine, un'altra strategia può essere quella di modificare — con accorgimenti spesso anche molto semplici — il nostro modo di presentare l'agire di Dio: Torti riflette per esempio su come, parlando della sollecitudine di Dio per noi, si possa prendere le mosse dalla parabola della donna che cerca la moneta di Lc 15, 8-10, o, se vogliamo parlare del Regno di Dio, dalla donna che impasta il pane (Mt 13, 33).

In questo modo, secondo la studiosa, «è molto probabile che [...] non solo cambieranno i disegni e i pensieri su Dio, ma bambine e bambini impareranno che ci sono modi di essere

---

<sup>48</sup> R. Torti, «Dalla parte delle bambine», op. cit., p. 69.

<sup>49</sup> Ibid., p. 70.

maschi e femmine molto più belli e liberanti di quelli che vengono raccontati dalla pubblicità e a volte anche dalla chiesa»<sup>50</sup>.

## 5. Imparare

Proseguendo nella nostra indagine circa lo stile con cui l'IdR può dire Dio alla scuola primaria, non possiamo certo ignorare il verbo "imparare". A proposito di questo termine, Noceti afferma:

«I bambini non vanno pensati come "destinatari" dell'opera educativa di adulti [...] ma prima di tutto come "soggetti competenti", "soggetti attivi", sia del processo di crescita che li riguarda che delle dinamiche di formazione degli adulti che con loro si relazionano. Siamo abituati a pensare i bambini prima di tutto come "esseri umani deficitari", e in tutto "dipendenti", ma fin dai primi giorni di vita sono "soggetti" che si sforzano attivamente e creativamente di dare un senso alla realtà che incontrano, di stare in comunicazione [...], di attivare reciprocità nei rapporti»<sup>51</sup>.

Nelle scuole dei primi gradi dell'istruzione è molto importante che anche l'IdR possieda la consapevolezza di trovarsi di fronte appunto a «soggetti attivi», che cercano di «dare un senso alla realtà che incontrano»; in questo ordine di scuola, la difficoltà non risiede tanto nel fatto di essere in grado o meno di "parlare di Dio" attraverso l'IRC, ma nel fatto di riuscire a predisporre per gli alunni esperienze di qualità, che da un lato li coinvolgano nella globalità della loro persona, e dall'altro li portino a intuire una profondità ulteriore.

Anzitutto — e, mi verrebbe da dire, in via preliminare rispetto a tutto ciò che segue — è importante ricordare che per i bambini il verbo "imparare" si declina nei termini di un «assimilare vitalmente»: i bambini sono «una sollecitazione vivente a porsi di nuovo sulle strade dell'imparare senza stancarsi, della meraviglia e del nuovo che irrompe»<sup>52</sup>.

In ambito religioso, tuttavia, la categoria di novità risulta a volte di difficile gestione per i bambini, in quanto si trovano in un'età in cui vanno formulando le prime ipotesi su sé stessi, sul mondo e su Dio. Sia per quanto riguarda la propria tradizione spirituale, sia nel confronto con altre religioni, gli alunni chiedono spesso la mediazione dell'adulto per aiutarli a integrare le nuove esperienze con ciò che già conoscono, o che è stato tramandato loro.

Si tratta di un dinamismo che in effetti impegna tutta la vita e che richiede continui aggiustamenti e ricalibrature. Nell'ambito del confronto con le altre religioni la questione di rivela particolarmente interessante.

Una delle difficoltà che si manifestano spesso, anche per gli adulti, nello studio di religioni diverse da quella che ha plasmato il proprio contesto di appartenenza risiede nel fatto di rischiare di intendere il sostantivo "assimilazione" nei termini di un annullamento di uno dei due fattori in gioco.

Spesso si assiste per esempio a uno svilimento o a una banalizzazione delle esperienze religiose altrui, di cui non vengono riconosciute le peculiarità, (si pensi — a livello di cultura popolare — a una certa ricezione semplicistica e in stile "new-age" dell'Hinduismo), oppure si

---

<sup>50</sup> Ibid., p. 75.

<sup>51</sup> S. Noceti, «Se i bambini avessero voce», op. cit., p. 80.

<sup>52</sup> Ibid., p. 82.



tende a rigettare come del tutto superata e poco “sorprendente” la tradizione religiosa che già si conosce.

Credo sia invece importante come educatori aiutare i nostri alunni a conservare alla dinamica dell’assimilazione un carattere contemporaneamente “verticale” (che la qualifichi come appropriazione della propria tradizione, delle radici) e “orizzontale” (cioè di profonda accoglienza dell’altro nel proprio orizzonte di pensiero).

L’argomento è stato più volte sfiorato di sfuggita nel corso di questo contributo: per considerarlo ora in un modo un poco più puntuale mi paiono particolarmente utili le parole di uno dei maggiori teorizzatori del dialogo tra le religioni, cioè Panikkar.

Lo studioso catalano scrive: «è solo accettando le limitazioni della nostra concretezza che noi possiamo radicarci nella verità, e possiamo divenire più universali solo se rimaniamo fedeli alla nostra peculiare identità»<sup>53</sup>.

In effetti, «la tradizione è superata solo se viene lasciata indietro per il fatto di averla seguita. [...] La scelta di negarla, ignorarla o addirittura combatterla costituisce il peggior modo di essere tradizionalisti. Solo l’assimilazione consente di avanzare senza il peso o la paura del passato»<sup>54</sup>.

Provare con gli studenti a compiere questo passo è particolarmente importante anche sotto il profilo culturale, in quanto permette di evitare ingenui trasposizioni o adesioni troppo facili ed entusiastiche a religioni e linguaggi altrui. In questo senso, però, sarà importante avere cura che il nostro agire non sia frettoloso.

«L'uomo ha un bisogno profondo di coltivare una conoscenza interculturale, e potrà riuscirvi [...] ricorrendo [...] a un processo ritmico e naturale. Molte tradizioni parlano di mangiare il simbolo, mentre altre culture parlano di apprendimento e lettura, in quanto leggere significa selezionare, comprendere, non ammassare montagne di dati, ma riunirli — e ricordarli — in quel centro interiore in cui ha luogo l'assimilazione, e questo richiede tempo»<sup>55</sup>.

Nella scuola primaria l’Idr potrà far sorgere nei bambini almeno una prima consapevolezza della bellezza e della fecondità di questo tipo di approccio interculturale, obiettivo complesso eppure oggi quanto mai necessario. Anche questo è un altro tassello nel cammino alla ricerca dello stile con cui è possibile dire a scuola il Dio che accoglie.

## 6. Giocare ... e ricominciare

Mi pare infine molto interessante il riferimento che Noceti opera al gioco: per quanto riguarda il verbo “giocare” — e in misura ancora maggiore rispetto agli altri che abbiamo sinora analizzato — dobbiamo proprio metterci alla scuola dei bambini.

Riflettendo a loro volta sul passo evangelico di Mt 18, 1-5, Guanzini e Novakovits prendono in considerazione in particolare il noto passaggio: «se non vi convertirate come i bambini, non

<sup>53</sup> R. Panikkar, *I Veda. Mantramāñjarī. Testi fondamentali della rivelazione vedica*, Milano, Bur-Rizzoli, 2012, p. 23.

<sup>54</sup> R. Panikkar, *El concepto de naturaleza. Analisis historico y metafisico de un concepto*, Instituto de filosofía "Luis Vives", Madrid, 1972, pp. XIII- XVI. La traduzione è mia.

<sup>55</sup> R. Panikkar, *I Veda*, op. cit., p. 25.

entrerete nel regno dei cieli». I due autori si chiedono quale sia il senso dell'avvertimento di Gesù, «che stabilisce un misterioso rapporto fra lo spirito della fede e lo spirito dell'infanzia»<sup>56</sup>.

Il gioco, che è «semplicemente l'attività dell'infanzia»<sup>57</sup>, si qualifica come un'occasione di scoperta della propria identità «attraverso un vivo uso dei sensi e del corpo», così come un «essere plasmati dall'agire simbolico»<sup>58</sup>.

Questa attività, che — come si intuisce — non è affatto separata dalla vita, è per i bambini un «modo fondamentale di accesso alla realtà [...] l'esperienza di un mondo che si apre e si dispiega per e insieme al bambino e disegna le mappe emotive e cognitive del suo regno a venire»<sup>59</sup>.

D'altronde, come notano i due autori, «non esiste il “mondo” come realtà semplicemente disponibile al soggetto: il mondo è invece una realtà che deve essere continuamente costruita, appresa e addomesticata da parte di ciascuno, nelle diverse situazioni sociali e luoghi di vita di cui si fa esperienza»<sup>60</sup>.

Secondo gli autori, c'è una profonda connessione tra il gioco e «l'intelligenza biblica della creazione: in entrambi i casi viene respinto e rimosso un *nulla* caotico e inafferrabile e con ciò aperto uno spazio per la vita»<sup>61</sup>. Inoltre, il gioco è occasione di relazione con l'altro e con gli oggetti, che rivelano nel gioco le «reciproche corrispondenze»<sup>62</sup>, è anche una dilatazione del tempo e un'apertura dello spazio, che «annuncia una condizione quasi beata, serissima sebbene spensierata, come una prefigurazione del regno a venire»<sup>63</sup>.

Credo che il potere ermeneutico del gioco e lo spazio di ri-significazione e di apertura che consente di istituire potrebbero risultare d'ispirazione per parlare di Dio a scuola: infatti, anche la ricerca della verità (con o senza la lettera maiuscola) è un cammino sempre aperto, che — quando mantiene la freschezza del gioco e della scoperta — evita il rischio di cadere in derive ossessive e quasi autolesionistiche, o in pericolosi irrigidimenti.

In questo senso, ci può aiutare anche il fatto che «il gioco ha sempre la penultima parola»: infatti, «la pretesa di avere e dire l'ultima parola sul significato delle cose sarebbe la fine di ogni gioco»<sup>64</sup>. «È sempre l'incertezza della realtà a scatenare la certezza dei bambini che un altro mondo è possibile e riavvia ogni volta l'entusiasmo della scoperta». Questa logica consente di superare l'opposta logica del potere, secondo cui «comprendere è dominare»<sup>65</sup>.

Per un IdR è molto forte la tentazione di dare risposte, di placare la sete in certi casi davvero impaziente degli studenti di fronte ai quesiti che la vita e il desiderio di senso presentano loro. Con il tempo, però, si impara che una domanda importante è un valore grande, che bisogna saper custodire, e talora appagare per così dire con moderazione, affinché rimanga sempre vitale, cioè generatrice di vita e di nuove piste di ricerca.

---

<sup>56</sup> I. Guanzini, D. Novakovits, «Teologia ed esegesi dell'infanzia», *Credere oggi*, 244 (2021), p. 29.

<sup>57</sup> Ibid., p. 31.

<sup>58</sup> S. Noceti, «Se i bambini avessero voce», op. cit., p. 83.

<sup>59</sup> I. Guanzini, D. Novakovits, «Teologia ed esegesi dell'infanzia», op. cit. p. 30.

<sup>60</sup> Ibid., pp. 30-31.

<sup>61</sup> Ibid., pp. 31-32.

<sup>62</sup> Ibid., p. 32.

<sup>63</sup> Ibid., p. 33.

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> I. Guanzini, D. Novakovits, «Teologia ed esegesi dell'infanzia», op. cit., p.34.

È molto illuminante in questo senso l'osservazione di Theissen, che riguarda nello specifico le domande particolarmente complicate e l'ambito della teodicea:

«L'insegnamento della religione pretende che si sopportino molte esperienze di discrepanza e questo può essere problematico per la motivazione. Molti si dicono: ai problemi religiosi non c'è soluzione. Perché occuparsene? Riflettere senza risultati non motiva a riflettere ancora. È più motivante occuparsi di problemi risolvibili, in cui poter sperimentare successi. Per fortuna, nell'insegnamento della religione ci sono anche problemi risolvibili. Ma spesso anche questioni come quella della storicità dei resoconti evangelici per il profano sono "insolubili", visto che davanti alla congerie delle opinioni esegetiche contrastanti egli resta bloccato. Di fronte ai "problemi insolubili" l'insegnante deve promuovere quell'atteggiamento che viene definito "tolleranza dell'ambiguità", che è un presupposto per il comportamento creativo e sensibile ai problemi. Esso consiste nell'essere aperti a questioni non passibili di soluzione evidente. Per consolarsi, si potrebbe ricordare che anche l'interpretazione di Kafka esige della "tolleranza dell'ambiguità". Senza di essa la vita non è sostenibile; fa parte della maturità dell'uomo»<sup>66</sup>.

Citando De Certeau, Guanzini e Novakovits dicono infine che «il bambino, come il mistico, "trasforma il dettaglio in mito; vi si aggrappa, lo esorbita, lo moltiplica, lo divinizza"»<sup>67</sup>.

«Un'inezia — un filo blu, un legnetto storto [...] — ritaglia uno spazio sospeso di senso nel continuum del gioco (dell'esistenza) dove non si perde semplicemente tempo, ma ci si perde nel tempo e "si prende" il tempo. Nel comune "pathos del dettaglio", mistici e bambini smuovono qualcosa sul fondo del quotidiano capace di ricondurci, con il "quasi niente" di sensazioni, incontri o compiti giornalieri, a particolarità sepolte ma colme di grazia, ricordandoci ogni volta che il fondamentale è indissociabile dall'insignificante»<sup>68</sup>.

Apprendere questa postura mi pare quanto mai necessario anche per il docente di religione, perché «in questo modo si inaugura un nuovo modo di pensare il mondo, l'uomo e Dio»<sup>69</sup>.

Al termine della nostra riflessione — che ci ha visto passare in rassegna alcuni verbi che potrebbero rivelarsi d'ispirazione per la nostra pratica didattica — credo sia giunto il momento di prendere coraggio, e proseguire la ricerca come un entusiasmante gioco di esplorazione e scoperta.

Molto altro è ancora da scrivere, da tentare e da vivere: è tempo di "ricominciare".

---

<sup>66</sup> G. Theissen, *Motivare alla Bibbia*, op. cit., p. 246.

<sup>67</sup> M. De Certeau, *Fabula mistica*, p. 10, citato in I. Guanzini, D. Novakovits, «Teologia ed esegesi dell'infanzia», op. cit. p. 40.

<sup>68</sup> I. Guanzini, D. Novakovits, «Teologia ed esegesi dell'infanzia», op. cit., pp. 40- 41.

<sup>69</sup> Ibid., p. 41.

## **Pour citer cet article**

### **Référence électronique**

Licia Inicco, «Parlare di Dio» alla scuola primaria? Alcuni verbi per una riflessione sullo “stile” dell’insegnante di religione, *Educatio* [En ligne], 15| 20245 URL: <http://revue-educatio.eu>

### **Droits d’auteurs**

Tous droits réservés