

# Il profilo professionale del docente di IRC: elementi di riflessione

Di Togni Fabio, Università di Bergamo

L'Insegnamento della Religione Cattolica concordatario è, sin dalla sua introduzione formale nella scuola, oggetto di discussioni interne alla scuola e della scuola. Ricostruire la complessità del dibattito è impresa ardua. Esiste però una questione radicale alla quale si può provare a rispondere che riguarda lo specifico di tale campo del sapere nel sistema educativo di istruzione e formazione professionale. Tale questione è nodale e centrale al fine di mettere a fuoco il profilo professionale dell' IdR. In questo breve percorso si vuole mostrare che l'IRC, se vuole essere realmente propositivo e coerente con il proprio mandato ecclesiale, non può prescindere da una pedagogia della persona, elemento peculiare del profilo professionale del suo docente. In modo più radicale la tesi che si vuole offrire alla discussione è relativa al fatto che solo una pedagogia della persona, che ha il suo luogo proprio di incubazione e crescita nella tradizione giudaica cristiana, garantisce e preserva dagli eccessi dogmatici di qualsiasi insegnamento della religione, cattolica compresa. Per svolgere tale compito è necessario acquisire un accordo attorno ad alcuni termini quali quelli di "persona", "pedagogia", "fede", "religione" e scoprire come tali termini, nella loro storia e nella loro comprensione portano sin dalle origini le tracce del cuore dell'IRC che è la Rivelazione.

## 1. Storia di "persona". Una parola ricca e complessa.

Il termine persona richiede un itinerario storico elaborato e lungo che cercheremo di ricostruire sinteticamente<sup>1</sup>. La parola viene probabilmente dall' etrusco *phersu* e si riferisce a un personaggio mascherato e rimanderebbe al mito di Persephone che nelle versioni greche prende il nome di Persephone<sup>2</sup>. Ha a che fare quindi, sin dalle sue origini con la maschera e con il volto.

In questo significato nel greco antico viene usato il termine *prosopon* (pros+opon) che richiama lo *stare davanti allo sguardo* e quindi la *maschera* che *vela* e al tempo *svela* la presenza dell'attore sulla scena. Tale strumento scenico infatti maschera l'identità dell'attore ma rivela il personaggio che egli rappresenta sulla scena. Aristotele utilizza il termine *prosopon* nel senso di "parte che sta fuori dal cranio" e quindi il *viso* nel senso moderno di volto *proprio* svelato dallo sguardo dell' *altro*. Solo lo sguardo dell'altro infatti testimonia la presenza del proprio volto. Quest'ultimo è sineddoche (una parte per il tutto) del pensiero che è "occhi del pensiero", cioè della *theoria*<sup>3</sup>; non è la *faccia* che è una sineddoche dell'uomo legato all'uso delle mani. In questo senso la *faccia* rimanda a ciò che fa l'uomo per *téchne* ovvero alla "tecnica".

---

<sup>1</sup> In modo più preciso e diffuso cfr. G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in ID (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli (CS) 2006, pp. 17-74. In modo più diffuso sulla definizione di soggetto razionale si veda G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona* in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'Insegnamento della Religione Cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, in particolare pp. 81-109.

<sup>2</sup> Secondo il mito greco Demetra, dea della fertilità, aveva una figlia, Kore, alla quale era molto legata. Quando Ade, dio dell'oltretomba, aiutato da Zeus, rapisce la fanciulla per farne la sua sposa, Demetra si disperava, vagando alla ricerca della figlia finché la dea delle strade Ecate ed Helios, dio del sole, le rivelano che Kore si trova nel regno di Ade che l'ha rapita con l'aiuto di Zeus. Arrabbiata con Zeus, Demetra rifiuta di tornare sull'Olimpo e la terra comincia a morire. Sarà Hermes, inviato da Zeus, a varcare la soglia del mondo dei morti per chiedere ad Ade di lasciare andare la sua sposa, diventata Persephone, perché sulla terra possa rigenerarsi la vita.

<sup>3</sup> La parola viene dal verbo greco *Theoreo* che significa "vedere".

Con il passaggio al latino, la parola “maschera” viene indicata con il termine *persona*, derivata dal verbo *personare* che è un suonare (*sonare*) con intensità (*per*). Tale uso sarebbe legato all’effetto amplificante della maschera e, in senso figurato, acquisterebbe il significato di *dare voce a un assente*. Il termine *persona* ha avuto, sempre nel mondo latino, un utilizzo importante anche a livello giuridico. Il nodo sta nel concetto latino di *personalità giuridica* che può anche non riferirsi a un uomo in carne ed ossa. Potremmo dire che è un *fare la parte di*, impersonare, il che lo avvicina all’attore (dall’inglese *to act*).

Soprattutto il termine “*persona*” è debitore di una tradizione storico-filosofica legata al processo di inculturazione del cristianesimo nella razionalità greca operato nei primi secoli della storia della chiesa<sup>4</sup>. Tale termine nasconderebbe una più profonda riflessione volta a ricomprendere la natura stessa di Dio. Per la tradizione giudaica, ereditata poi dal cristianesimo, infatti la divinità e quindi la Verità non era *qualcosa* come per certi versi poteva essere “il motore immobile” della tradizione greca. Dio non era semplicemente *ciò-che-è* ma *colui-che-è-per-qualcuno* e questo lo poneva su un piano relazionale. Mentre il mondo greco era interessato a un *che* cosa, il mondo giudaico cristiano era interessato a un *chi*. Il mondo greco, che come dice Gilson ha in Aristotele il primo grande promotore del monoteismo, non coglieva la dinamicità di Dio e della verità. Al contrario il mondo giudaico aveva della verità una visione germinativa e dinamica, che descriveva la relazionalità intima e profonda che si poteva instaurare, ad esempio, tra la madre e il figlio. Il testo Biblico affermava chiaramente che Dio era un essere *di* relazione e *in* relazione.

Senza soluzione di continuità i Padri della Chiesa adottarono il termine “*persona*” per parlare di Dio: se, da un lato, Egli si nascondeva alla vista, dall’altro rivelava la sua presenza. Il Dio cristiano non era un’ *idea*, Egli è *relazione* e l’utilizzo del termine *persona* si arricchiva primariamente di questa dimensione *relazionale*<sup>5</sup>. Così, secondo la teologia patristica, Dio avendo scelto la storicità, con la creazione, l’incarnazione e la redenzione, sceglieva di porre la differenza – categoria tipica della relazione - in Sé stesso: la relazione diventava in sé di Dio e non rimaneva uno spiacevole incidente di percorso come spesso la percepivano i greci tanto che per Aristotele la relazione era una categoria che aveva meno essere e meno realtà. Inoltre l’utilizzo del termine *persona* in riferimento alla Trinità caricava questo termine di quel senso di trascendenza che caratterizzava la relazione dell’uomo con Dio. L’uomo aveva la possibilità di essere in relazione con Lui ma non poteva mai ricondurlo ai propri disegni e ai propri desideri.

Per questo il termine “*persona*” diventa oggi sempre più strategico poiché descrive da un lato la connaturale relazionalità della persona umana e al tempo stesso ne descrive l’inattingibilità, la non manipolabilità. E’ quello che viene chiamato il *già e non ancora*, l’essere e il divenire, la dinamicità, la sinteticità e la particolarità al tempo stesso. La persona umana ha quindi le stesse caratteristiche della trinità: è unità nella differenza. Per dirla in termini filosofici classici la questione della *sostanza* si ricollega alla questione della *relazione*.

---

<sup>4</sup> In particolare tale termine verrebbe inserito nella discussione trinitaria. Proprio attorno al IV secolo l’incontro tra la tradizione orientale ed occidentale, greca e latina, aprirebbe una lunga discussione sul rapporto tra sostanza e persona per cui si giunse alla definizione dell’unica sostanza nelle tre persone divine.

<sup>5</sup> Inoltre utilizzando nella teologia trinitaria la formula “tre persone uguali e distinte” la teologia patristica sceglie di riprendere la lunga e complessa storia del rapporto tra identità e differenza: infatti possiamo dire che la trinità è identità del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo. Al tempo stesso però ciascuna delle tre persone è diversa dall’altra e agisce nel mondo in modo diverso. All’interno della trinità le persone sono unite mentre quando si guarda l’effetto che hanno sul mondo, per come ci racconta la Rivelazione cristiana, hanno compiti diversi. L’idea di Dio della tradizione cristiana è caratterizzata da una dinamicità intrinseca. Non siamo di fronte al motore immobile che genera movimento per attrazione. Qui il movimento è dentro Dio stesso.

## 2. “Pedagogia” della “persona”

Il termine pedagogia è ricco anch'esso di storia. Tale parola contiene *pais* ovvero il fanciullo, il bambino. Quest'ultimo è oggetto della “gogia” che viene sempre dal greco. Di tale radice si danno tre etimologie: potrebbe derivare da *agoge* che significa “trasporto e movimento fisico ed emotivo indotto dalla musica”; oppure potrebbe discendere da *agogos* ovvero “guida di qualcuno da parte di qualcun altro”; infine potrebbe richiamare *aghein* che significa “condurre e l'essere condotti in senso attivo”. Tali termini indicano dinamicità e azione: dunque la pedagogia non è solo una *pedagogia* ovvero un discorso puramente descrittivo-naturalistico del fanciullo, una *loghia* del *pais* che si potrebbe fare dell' essere umano come di ogni altro animale. Tale termine rivela una intenzionalità e ha a che fare con il condurre il sé (ovvero i propri sensi interni) e il farsi condurre (come azione intenzionata esteriore). La pedagogia, in questo modo, non può prediligere il solo sviluppo evolutivo interiore o la sola azione esteriore compiuta da qualcuno o da qualche istituzione. L'Educazione e la riflessione su di essa, tipica della pedagogia, rinuncia alla mera descrizione del fatto educativo e si pone come scienza pratica dell'agire educativo. Tale orizzonte epistemologico non può evitare di fondarsi su una riflessione sulla libertà in educazione. E' possibile “muovere” l'altro ma mai “agire” sull'altro. C'è uno spazio dell'altro che non è manipolabile fino in fondo che non è direzionabile e manipolabile in senso meccanicistico o deterministico. Il motivo di questa “difesa dall'altro” sta nel suo essere *persona*. Se fosse solo umana ovvero riducibile agli istinti animali di una precisa specie e al suo funzionamento bio-psico-fisico, l'educazione si ridurrebbe a un addestramento garantendo quegli esiti positivi sperati che spesso nella pratica pedagogica, invece, non si riscontrano.

La persona umana è poi di certo *individua* e cioè unica e irripetibile. Questo dato di fatto non è però sufficiente a spiegare *chi* sia la persona umana, che cosa sogni e perché desideri. L'individualità, e da qui deriva la sua parzialità rispetto ai nostri obiettivi, come caratteristica della persona umana, descrive che *cosa* essa sia. Ciò non è sufficiente per rendere conto della dinamicità intrinseca che caratterizza la persona umana. Così in pedagogia un conto è tendere all'*individualizzazione* e un conto è rispondere alle istanze della *personalizzazione*. Questo perché la persona non è solo individua: prova ne è il fatto che non è possibile partire da un modello standard di educazione per poi tentare di adeguare, con metodi più o meno coercitivi, ogni individuo ad esso. E' possibile, in termini ipotetici, elaborare un *curricolo* di quelli che dovrebbero essere gli obiettivi da raggiungere. Allo stesso modo è possibile pensare di organizzare percorsi che siano attenti ai bisogni di ciascuno e che facciano in modo che tutti abbiano, al termine di essi, percorrere a ciascun individuo un curricolo identico a quello che ci si era prefigurati in partenza. Si può pure essere molto persuasivi, convincenti e motivanti. Questo tuttavia non garantisce un risultato certo. Se la persona fosse solo individua potrebbe accadere. La concreta pratica pedagogica dimostra invece che nessuno a livello personale raggiunge nessun obiettivo senza un'effettiva percezione che quel *fine* (ben diverso da obiettivo) sia il *suo bene*.

Sinteticamente allora possiamo elencare alcune caratteristiche/definizioni della persona umana.

**La persona non è manipolabile.** Non è possibile cambiare le persone se non a condizione che queste lo vogliano. La “pedagogia per la persona” parte da questo postulato indiscutibile. Questo fa di qualunque intervento educativo qualcosa di fragile. Diventa “solido” solo nel momento in cui la libertà personale dell'educando *acconsente*. Ritourneremo sui motivi che permettono di rendere la proposta dell'educazione *decidibile*.

**La persona non è riducibile a parti.** Non è possibile pensare che la persona sia scomponibile nelle sue facoltà. Come abbiamo fin qui intuito la persona è unità intrinseca. Tale unità non coincide con la somma delle facoltà dell'uomo. Così è la persona che è intelletto, volontà, ragione, libertà... ma non è mai solo ciascuna di esse. In termini più complessi e articolari, tale dinamica,

prende il nome di *ologramma*. Per questo si dice che la *persona ha una struttura ologrammatica*; con questo si vuol dire che ha delle facoltà ma non è riducibile a nessuna di esse; si vuol ribadire che è l'unità complessa e non algebrica di tutti i suoi modi di "stare al mondo". Dal punto di vista pedagogico le conseguenze sono ovvie. Non si educa la ragione, così come non si educano le emozioni e la fede prescindendo da tutto il resto. Educando ragione o emozione o fede si vuole educare una *totalità complessa* di movimento razionale, di ragione dinamica, di riflessione emozionata, di passione razionalmente assecondata. Ancora una volta va detto che l'illusione di educare o la mente o la fede o il corpo è vana: la razionalità non prescinde mai dalla sua carne e la i desideri non prescindono mai dai pensieri e dalla ragione. Si potrebbe estendere questo discorso a qualunque altra facoltà della persona umana giungendo al medesimo risultato. Essa è unità nella pienezza delle sue facoltà.

**La persona è relazione "incarnata"**. Non è possibile pensare che la persona sia qualcosa di statico come fosse un oggetto tra gli oggetti. Proprio in quanto persona essa è intrinsecamente *relazionata*. E' in relazione primariamente con sé stessa, vive cioè quella tensione interna tra ciò che sente di essere e ciò che desidera essere o sente di dove essere; tra quella che è la propria storia e il desiderio di poter direzionare la propria vita. Non quindi in rapporto con un sé generico ma preciso e incarnato.

E' poi in relazione con gli altri, ai quali affida la propria identità e con i quali la misura. Non con gli altri in generale, con una generica *alterità*, ma con altri precisi e concreti che hanno una storia e una vicenda di alleanza e/o di contrapposizione. E' infine in relazione con il mondo. Non un mondo generico ma un mondo incarnato e situato; vive cioè con le proprie radici perché vivere in una precisa nazione non è assimilabile ad alcuna altra condizione così come vivere in una città precisa non corrisponde alla vita di campagna o svolgere una determinata attività non può avere termini di paragone con un'altra professione. Tutto questo poi tiene in conto dell'immersione temporale nella storia che a ciascuno è dato di vivere.

La persona umana è intrinsecamente relazionata ed essendo tale è razionale in modo incarnato e situato. Non si può prescindere dalla storia del *qui e adesso* che è l'"incarnazione" della persona. Dal punto di vista educativo questo richiede un continuo discernimento non solo dei tempi storici ma anche dei *tempi propri* dell'educando, della relazionalità razionale che lo connota e caratterizza. Non esiste un progetto sempre valido e sempre applicabile. Ogni relazione educativa è un *evento unico irripetibile* a causa di questa incarnazione della persona. Non si può ripetere in educazione, perché il vero "momento pedagogico"<sup>6</sup>, quando cioè avviene l'educazione, non è secondo la logica del *Kronos*, parola con la quale i greci descrivevano il susseguirsi tutto identico di istanti, ma secondo la logica del *kairos*, termine che designa il "tempo opportuno, buono". Con un neologismo possiamo dire che l'*educazione* è *kairotica* mentre l'*addestramento* e è *cronologico*.

**La persona è simbolo**. Non si può ridurre la persona alla sua condizione. Questa verità della persona controbilancia gli esiti negativi della precedente. Siamo, in quanto persone umane, immersi in una storia ma non ci riduciamo solo ad essa. Altrimenti coloro che affermano l'esistenza di una relazione diretta tra certe condizioni o certe situazioni famigliari o certe conformazioni corporee e il carattere, lo stile o i movimenti di una persona, avrebbero ragione. Così, per costoro, ragazzi difficili verrebbero da quartieri difficile o da famiglie in difficoltà e così via. Questo esporrebbe alla deriva di un *determinismo* neppure troppo velato. Siamo figli della nostra storia, ma siamo anche artefici del nostro presente. Chiudere nel meccanismo delle "cause necessarie"

---

<sup>6</sup> In letteratura si definisce momento educativo il momento in cui si rende possibile l'educazione. Di solito viene identificato con un momento di crisi del rapporto educativo tra educando ed educatore. Cfr. M.Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico progettuale*, LAS, Roma 1999.

significa rinunciare all'educazione che è apertura. La persona umana infatti è aperta, è rimando *oltre ed ad altro*.

In virtù di tale struttura di rimando essa è simbolica. La parola "simbolo" deriva dal latino *symbolum* che a sua volta viene dal greco *σύμβολον* (*súmbolon*) dalla radici *συμ-* (*sym-*, "insieme") e *βολή* (*bolé*, "un lancio"), che acquista il significato approssimativo di "mettere insieme" due parti distinte. Nell'antichità, il termine simbolo (*Σύμβολον*) aveva il significato di "tessera di riconoscimento" o "tessera ospitale", secondo l'usanza per cui due persone, due famiglie o anche due città, spezzavano una tessera di solito di terracotta e ne conservavano ognuno una delle due parti a conclusione di un accordo o di un'alleanza. Da qui verrebbe anche il significato di "patto" (in latino *foedus* da cui "fede") o di "accordo". Il perfetto combaciare delle due parti della tessera provava l'esistenza dell'accordo. Ogni singolo pezzo della tessera, poi, aveva il suo senso pieno solo nel rimando all'altro. Da solo rimaneva un puro e semplice cocciolo e solo il suo legame all'altro dava a lui senso. Così la persona si spinge sempre verso altro per trovare senso. Vuole un fine e cerca un dover essere; è rimando e tensione. Tale rimando nellapersona è "dentro" nel rapporto tra corpo e anima ma si riverbera nelle sue scelte e nelle sue relazioni. Il modo attraverso cui la persona umana ricomponi i pezzi della propria vita, il suo essere e il suo dover essere, rinsaldando l'accordo tra le sue diverse dimensioni è la decisione della libertà che *accorda* credito a una promessa di bene possibile e decidibile. Allora solo perché è simbolo la persona può essere educata.

### 3. L'evidenza della fede

*Dal punto di vista fenomenologico, analizzando cioè la sua forma effettiva, la fede non è una condizione provvisoria, non è una figura debole della coscienza e della conoscenza ma è piuttosto una figura originaria.* Per entrare nel merito di questa tesi è necessario passare da una riflessione che coinvolge la nostra esperienza. Non è infatti possibile – ed è questa una delle eredità più preziose della modernità – parlare di "verità" e di "conoscenza" come di qualcosa di oggettivo e separabile dall'esperienza personale. Se così fosse, infatti, allo stesso modo in cui il nostro corpo trae dagli alimenti il proprio sostentamento basterebbe introdurre le conoscenze/oggetti all'interno per poter dire di conoscere. La prova effettiva di questa esperienza mostra tutta la sua fallimentarietà. Lo dimostra sia la pratica dell'insegnamento sia la pratica personale: in entrambe siamo continuamente rigettati nella leggerezza delle cose sapute e nella porosità del nostro poter conoscere.

A questo si aggiunge l'ulteriore complicazione del rapporto tra conoscenza e comprensione. Non tutto quello che sappiamo è infatti a noi chiaro e comprensibile. Esistono diversi livelli di approfondimento della medesima conoscenza: infatti non sempre le cose che si pensano sapute sono realmente comprese e la comprensione delle cose si approfondisce man mano le si pratica. Le conoscenze in se e per sé non esistono. Esistono solo per colui che le conosce e quindi non sono fuori della persona umana. Noi possiamo nominare le cose perché le possediamo e quindi sono nostre. Tale situazione ci fa dire che ogni conoscenza è sempre una "mia conoscenza". Non posso conoscere in generale ma conosco sempre qualcosa in un dato momento a partire dalla concreta situazione personale in cui mi trovo. Non esiste un fuori delle conoscenze che poi passano ad un dentro attraverso l'artificio più o meno abile del maestro e dell'insegnante. Le conoscenze se sono tali lo sono da dentro. Oltre tutto tali conoscenze divengono reali e significative nel momento in cui trovano tra di loro una correlazione e si fanno relazionali – e quindi razionali – viceversa verrebbero condannate all'oblio della irrazionalità e dell'irrelazionalità. Questo è il livello della comprensione o, in termini pedagogici, della competenza. La comprensione di me stesso, delle cose e del mondo non è altro che conoscenza competente, o semplicemente competenza. Tale competenza non è diversa da una decisione della libertà sulla credibilità delle

mie conoscenze che non è altro che un “accordare credito” a me stesso giudicando degne e credibili le mie esperienze. Così l’affidabilità *di* noi stessi e *in* noi stessi appare nella conoscenza competente. Dunque la fede non è una figura debole dell’esperienza della verità ma è la figura originaria di ogni esperienza di apprendimento: si apprende per fede non perché la ragione abbandonando l’impresa conoscitiva per in-evidenza (*credo quia absurdum*) ma piuttosto perché ogni evidenza deriva dalla decisione della libertà di ciascuno.

#### a) Corollario. Genitori di se stessi.

La conoscenza non è dunque separabile dalla persona che conosce. Essa non esiste come entità astratta. Non è quindi un attributo che si può aggiungere al modo di un oggetto. La persona non *ha* cultura: essa è cultura. Lo è nella dinamica della fede: accorda credito a un bene che le è offerto e così facendo lo fa essere. Conoscendo fa essere le cose ma fa essere anche se stessa. La persona “si fa” nella fede. Ogni conoscenza infatti è conoscenza di sé. Ecco perché ognuno è *genitore di se stesso*. Nell’apprendere si fa persona: apprendendo nasce a se stesso. Questa è in termini pedagogici la competenza che è una intima competizione per la vita, è un venire al mondo e un vedere la luce. Conoscere è agire su di sé. Questo perché la persona umana è azione.

L’Insegnamento della Religione Cattolica, come tutti i percorsi della scuola, contribuisce al compito personale di disciplinare sé portando ordine nel caos delle esperienze emotive e sensibili. Ha quindi un compito di sintesi coerente con quello di tutti i percorsi del sapere che è appunto possibilità di costruirsi un’idea sintetica del mondo. Ha, come ogni altra forma di sapere, un compito metafisico che contribuisce a costruire relazioni razionali tra le cose. “Facendo” la persona umana non solo produce oggetti, ma producendo cose esprime se stesso e “si fa”. Avere a cuore i modi e i processi che portano al prodotto significa avere un’attenzione finemente pedagogica nei confronti del cammino tra essere e dover essere tipico dell’educazione. Le azioni non sono generiche: esse sono storicamente situate. Agire secondo una forma storica significa incontrare la possibilità del bene. Il bene è raccontato sempre da una norma che lo indica e lo rivela. L’IRC contribuisce all’incontro con la norma: tale normatività rivelativa del bene ha la forma storica della religione. Regolare e disciplinare non sono costrizioni della libertà. Infatti la norma non è contraria alla decisione bensì ne è la condizione di possibilità<sup>7</sup>.

La libertà infatti non è autarchia e assenza di qualunque normatività ma è relazione. Decidere significa trovare e costruire un legame tra me e qualcosa di buono per me. Se c’è relazione c’è al contempo ragione. La libertà è dunque razionale. Così la norma, sia essa negativa nella forma di un “non puoi fare” o prescrittiva nella forma “devi fare”, chiede una decisione<sup>8</sup>. Così la *norma è la condizione di possibilità della ragionevolezza della libertà*. Viceversa la libertà irragionevole e anarchica è autodistruttiva. Con l’Insegnamento della Religione Cattolica dunque in un contesto preciso e determinato si fa esperienza della norma come condizione fondamentale della libertà e quindi dell’educazione. Questo permette di incrementare ulteriormente la convinzione che non può esistere una fede senza una religione, una conoscenza senza l’incontro con le forme storiche ed effettive, vissute di essa.

#### 4. Le forma storica della fede: la religione

Molto più complesso appare cercare di definire che cosa si intenda per “religione”, termine quest’ultimo spesso abusato e mal interpretato a seconda che a predicarlo sia il verbo teologico, filosofico, sociologico o psicologico. Quello che è utile per la nostra riflessione è raggruppare sostanzialmente le posizioni in due grandi ambiti: da un lato le riflessioni mosse dall’*esterno* della

---

<sup>7</sup> Basta pensare che il gioco riesce nella misura in cui sono poste le regole. Solo la regola permette di trasformare un movimento in un’azione invocando una decisione che fornisce un’intenzione cosciente a quel movimento.

<sup>8</sup> Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 48-53.



religione che la considerano un *fatto* analizzabile come ogni altra rappresentazione sociale e dall'altro quelle dall'*interno* della religione, da parte cioè di coloro che vivono e praticano la religione. Già questa suddivisione potrebbero sollevare delle questioni e in particolare la prima potrebbe tradire l'illusione che si possa analizzare la religione dall'esterno, come se fosse un fatto<sup>9</sup> al quale applicare i potenti e "neutrali" mezzi della scienza sociale. Tale deriva scienziata vuole separare la ragione e quindi la fede e non ultima la competenza dal suo essere situata come se parlare di religiosità intesa come generica apertura al trascendente fosse possibile a prescindere dalle sue forme concrete vissute dalle persone nelle religioni. Sarebbe, questo, l'ulteriore tentativo positivista dello scienziato sociale di trovarsi di fronte a un *fatto bruto* ovvero a un oggetto, prescindendo e "sollevandosi" da sé e dalla propria storicità. Per ritornare su terreni filosofici tale tentativo incarnerebbe l'idea di poter scindere i fenomeni, ovvero le cose come si manifestano, di competenza scientifica, dai noumeni, ovvero le cose in sé o l'essenza delle cose, di competenza della metafisica.

#### a) La religione riguarda il singolo.

La religione riguarda la propria coscienza individuale, le proprie opzioni di vita, il proprio agire, ultimamente il proprio bisogno di senso<sup>10</sup>. A questo punto sorge una questione ovvia e spontanea: quale rapporto intercorre tra la fede e la religione? Se la fede è la decisione personale di accordare un credito a un'anticipazione di compimento personale, ovvero è il patto fiduciario (*foedus*) stretto con l'esperienza del bene, la religione non può che essere l'incontro con la forma storica, istituita e situata di questa anticipazione, di questo bene personale. Come abbiamo visto, però, la decisione così come la libertà non sono delle parti o delle facoltà della persona. Sono unitarie e in quanto tali sono la persona umana stessa. Quest'ultima non esiste al di fuori della storia, della sua situazionalità, delle forme concrete del vivere. Dunque non c'è fede – così come libertà e decisione - senza la forma storica nelle quali la persona umana, che è unità di ciascuna di esse, vive e cresce. La persona è storica, quindi lo è anche la persona che crede, che spera e che decide. Non c'è fede senza la storicità di una persona che crede e quindi senza una religione; allo stesso modo in cui non c'è religione senza fede personale. Non è infatti possibile credere al di là e oltre una religione concreta: questo porta come immediata conseguenza la crisi di ogni modello privatistico della coscienza individuale e della libertà. Proprio perché la persona che decide non prescinde mai dalla storicità non può esistere una religiosità o un generico spirito religioso o una fede senza una religione fatta di gesti e parole.

La religione certamente si sceglie ma tale scelta non arriva dopo un itinerario di ricerca fatto da una presunta facoltà che si definisce fede: credere è l'itinerario di ricerca stesso vissuto da ogni persona umana dentro le forme concrete di una religione precisa e determinata. Così non esiste una situazione atemporale, senza pregiudiziali di sorta, in cui ognuno possa decidere di fronte a tutte le molteplici possibilità offerte.

In termini pedagogici ed esistenziali, se la competenza è la verità di ogni conoscenza e abilità cioè la loro reale comprensione, non è possibile essere competenti a prescindere dalle forme concrete e situate in cui la persona umana vive. La competenza personale è sempre incarnata.

---

<sup>9</sup> Si veda ad esempio la retorica del "fatto religioso".

<sup>10</sup> Per il suo profilo comunitario, la religione è assimilabile alle altre forme comunitarie. Anche a questo livello sorgono alcune questioni. Innanzitutto è lecito chiedersi se la religione abbia necessariamente un profilo comunitario o piuttosto societario. Se cioè sia retta da vincoli di appartenenza modellata su vincoli di familiarità (Levinas direbbe *avec visage*) o se si estenda, proprio per la sua forma istituita e quindi istituzionale, a legami di appartenenza di altro tipo che comprendano quelli di tipo affettivo ma che si estendano anche a quelli di tipo istituzionale (sempre l'autore francese le definirebbe *sans visage*). In altri termini "comunità" sarebbe il luogo di appartenenza non deciso ma nel quale ognuno si trova, diverso dalla "società" che rappresenterebbe invece la "comunità" decisa nella quale ci si impegna in modo autonomo e responsabile.

Quindi non si può essere competenti in tutte le molteplici e infinite storie possibili ma solo in quella in cui ci si trova.

## b) Dalla Storia delle religioni alla vita

E' questa l'immediata conseguenza che discende dalla precedente nostra riflessione. Non lo può essere per motivi esistenziali perché banalmente ognuno di noi crede in un contesto preciso e situato e possiede uno sguardo non esterno e non asettico. Non lo può essere neppure a livello fondativo perché la persona umana è libera non in senso assoluto e quindi "sciolto" da qualunque storicità, condizione che è invece garantita nella storia del pensiero da quello che veniva definito "soggetto razionale"<sup>11</sup>. Essere "soggetti razionali" è un'acquisizione certa della modernità ma non dice tutto di ciò che siamo. Infatti il soggetto non si misura con le forme di passività radicale alle quali ognuno di noi è sottoposto. Non si misura con i limiti della corporeità ad esempio e nemmeno con i limiti della storicità. Queste dimensioni infatti limitano la nostra possibilità reale e razionale ma al tempo stesso ne sono la condizione di possibilità: possiamo essere liberi perché abbiamo un corpo e una storia in cui siamo immersi e che, al contempo, il nostro agire inaugura.

Questo vale anche per tutto ciò che è legato all'Insegnamento della Religione che ci situa in un contesto preciso e ci pone in una condizione storica determinata. Non è quindi possibile risolvere il problema, se non in modo scienziato e positivista, di poter insegnare la religione attraverso l'esposizione ordinata dei fatti delle religioni come fossero entità esterne alla persona che vive. In modo analogo non si può mobilitare la competenza personale che è per definizione vitale, storica e situata, offrendo un'esposizione ordinata di fatti mentali ovvero di contenuti. La scuola delle discipline e dei saperi, ridotta alla sola trasmissione delle conoscenze, non può essere mai una scuola realmente sapienziale: solo la competenza personale che è storica poiché coinvolge le biografie, può trasformare i *saperi* in *sapere*, le discipline in unità di vita. Lo può fare in nome di una decisione personale che non può mai essere imposta. E' possibile addestrare con i metodi skinneriani ma non è possibile educare senza una decisione libera della persona che si deve educare.

Allo stesso modo è vano il tentativo di cercare un fondo comune alle religioni, una sorta di esperienza religiosa universale. Tale posizione nasce dalla convinzione che al fondo delle religioni ci sarebbe una base comune definibile come trascendenza che sarebbe il cuore di ogni esperienza della quotidianità (Goldammer 1960). Il procedimento di archeologia storica operato nei confronti delle forme storiche delle religioni metterebbe in rilievo una sorta di comune grammatica dal cui uso nascerebbe la pluralità dei discorsi religiosi e le diverse religioni. Una volta individuata la grammatica, ci si potrebbe interrogare sulla relazione fondamentale con la divinità al quale tutti devono sacrifici, culti e parole. La religione come grammatica fondamentale sarebbe un originario già da sempre posto, una sorta di dimensione connaturale alla persona, incontrato come «realtà preesistente che si fa incontro all'uomo quando egli si interessa di ciò che nel suo mondo vitale gli si mostra» (Wandelfels). Da qui la rinuncia a studiare ogni valore sociale della religione che diviene semplicemente un reperto da rinvenire e al più descrivere. Oltre a un evidente mitologismo delle origini, appare evidente un approccio epistemologico dal basso – o assente – profilo ermeneutico. La pretesa descrittiva tradisce un rifiuto di qualunque ermeneutica poiché quello che va evidenziato è un'età dell'oro, ove lo stato di natura, fornisce le versioni originali della religione che si sarebbero disseminate e talvolta corrotte nella sua vicenda storica.

In questo quadro pedagogico, è possibile affermare che la religione ha alcune caratteristiche. **La religione come esperienza di un ordine.** La persona umana è costitutivamente aperta alla verità nella forma della ricerca. Ogni persona, in altri termini, cerca senso, felicità, compimento compiendo un cammino che da un *da-dove* lo conduce a un *verso-dove* cioè in quello che

---

<sup>11</sup> Si veda G. Bertagna, *Religione e antropologia...*, Op. cit., in particolare pp. 81-109.



potremmo definire il regno dei fini. Ogni persona umana si comprende decidendo il bene che le viene offerto e percependolo come bene per sé. L'esperienza quotidiana della vita buona ci induce a credere (non nel senso dell' *opinar*) che al fondo dell'esperienza ci sia un ordine, una legge o meglio una normatività. Scegliere il bene diviene quindi un'esperienza di disciplinamento di sé, di ordine: una vita degna di essere vissuta non è mai disordinata e anarchica. Tale ordine è accessibile e al contempo si sottrae a qualunque oggettivazione e reificazione. Il che permette di affermare che la persona è aperta alla ricerca della verità, che tale ricerca è sempre una ricerca di sé e che tale ricerca non è mai conclusa ma ogni giorno si sviluppa e si approfondisce.

**La religione come "rottura".** L'esperienza ci restituisce, in virtù della sua incarnazione e situazionalità, il fatto che ogni persona umana si trova in contatto con diverse proposte decidibili per poter cogliere il proprio bene. Talvolta accade che progetti di vita, relazioni educative, proposte di senso si manifestino come discontinue rispetto al proprio stato attuale. In altri termini il regno dei fini, come esperienza del *dover essere personale*, coglie la persona nella sua apertura costitutiva e la libertà nella sua ricerca. Va ribadito che il bene e i fini non sono altro rispetto alla persona. Nessuno può desiderare qualcosa senza in qualche modo averne fatto una qualche esperienza. Dunque l'ordine che è la religione non è mai altro rispetto alla persona benché sia percepito come compito da scegliere. Proprio perché ogni persona si ritrova immersa in ordini diversi, la religione, appare nella sua discontinuità. Scegliere una religione appare dunque come necessità di una rottura che coinvolge la totalità della persona. Dal punto di vista terminologico si può quindi parlare dell'endiadi greca di *epistofe* (epi- strophe) e *matanoia* (meta-noesis) per la conversione. Mentre la seconda ha a che fare con il *nous*, cioè con l'intelletto, la prima ha a che fare con la *physis*, cioè con la natura e ultimamente, per estensione, con il *soma* e la *sarx*.

Tale discorso si chiarifica nella misura in cui, in modo analogico, si affronta la differenza tra comunità e società. La comunità è il luogo spontaneo e non deciso in cui ogni persona si trova immersa. Quest'ultima, per divenire luogo di responsabilità deve essere decisa e divenire ambito di impegno concreto. Tale decisione della libertà rende la comunità spontanea di nascita una società. Appartenere a una società, come luogo di responsabilità, è quindi legato alla decisione libera nei confronti del bene sperimentato nella comunità spontanea di vita. Analogamente ogni persona umana nasce in una religione che non sceglie ma che è chiamato a decidere divenendone membro responsabile. Tale decisione si dà nella forma di una rottura rispetto agli automatismi spontanei della comunità e diviene luogo dell'autonomia. Ecco perché, in quanto rottura, la "religione decisa" diviene esperienza totalizzante e non parziale o marginale e alla fine personale.

**La religione come attesa di una parola.** La persona umana per la sua apertura è "in attesa" di un compimento. Anche a livello di letteratura tale posizione è stata avvicinata in diversi modi. Tale attesa di compimento può essere legata alla differenza tra *idemità* e *ipseità* così come descritta da Ricoeur. Oppure si può far emergere, così come evidenziato dal Personalismo, dalla non trasparenza di sé o opacità che ognuno può sperimentare e che le diverse esperienze della vita buona cercano di illuminare.

Al di là delle diverse posizioni filosofiche, l'essenza di questo punto è legata a un criterio di verità dell'esperienza religiosa: il cuore dell'esperienza religiosa è la rivelazione che si offre in quanto proposta. Ciò che fa di una religione ciò che è non può essere la coerenza interna del suo sistema di verità ma la proposta di senso offerta. Se l'esperienza della religione si riducesse alla sola trasmissione di un sistema di conoscenze si rischierebbe il dogmatismo e il fondamentalismo.

## 5. Insegnare religione si può?

Detto questo sorge un problema complesso che coinvolge il profilo professionale del docente di religione che fu oggetto di una polemica oramai di diversi anni fa. Se non esiste fede senza

religione e valendo anche il contrario, sorge spontanea la questione se si possa insegnare la religione. Infatti, porsi una domanda in questo senso, significa evidenziare due nodi problematici.

Il primo è relativo all'impossibilità di poter avere una forma di conoscenza che non sia mediata dall'esperienza personale. Nell'atto di insegnare, insegno sempre la "mia" religione, il modo cioè con il quale quella norma che passa attraverso le forme istituite del vivere la fede interpella la mia libertà e si incarna nel vivere personale. Poiché non esiste una conoscenza della religione che la riduca ad un oggetto si insegna sempre la propria religione. Oltre all'ovvia accusa di relativismo, resta la certezza a livello pedagogico, che non si possa prescindere mai, nell'insegnamento, dalla propria esperienza personale, dalle proprie convinzioni, dalla propria fede in ciò che si ritiene il proprio bene personale.

La seconda considerazione, quasi a corollario della precedente, riguarda l'impossibilità di una separazione tra il cosiddetto "insegnamento di religione dal punto di vista culturale" e "l'insegnamento della religione dal punto di vista catechistico". Il primo sarebbe realmente rispettoso, dicono i sostenitori di tale tesi, poiché non avrebbe quell'elemento di confessionarietà che sarebbe non corrispondente alla necessaria laicità della scuola. Come abbiamo più volte ribadito non è tuttavia sostenibile la tesi secondo la quale esista una dimensione culturale a prescindere dalla persona che conosce. Non può esistere una cultura religiosa a se stante, indipendente o separabile dalla persona che conosce. Inoltre non è ipotizzabile se non in modo astratto, l'esistenza di una religione a prescindere dalla fede in essa come se credere potesse essere separato dalle forme concrete. Ogni qualvolta si vuole educare, si insegna qualcosa che si crede e la fede è il presupposto di ogni insegnamento non solo di IRC ma di qualunque altro campo del sapere. Non esiste un Insegnamento della Religione Cattolica che riconduca la religione a un oggetto.

La conclusione del nostro percorso è dunque semplice e telegrafica. Solo una pedagogia per la persona che faccia della persona umana nella sua libertà il reale centro dell'educazione può essere la garanzia dalla libertà dall'imposizione confessionale e ideologica. L'ideologia nella sua triplice obbedienza (alla storia, alla scuola, alla chiesa continuamente impegnato nella ricerca della verità di sé) esce dagli angusti angoli dell'ideologismo solo nella costante attenzione alla libertà dell'altra persona umana e a quel rispetto che si deve all'altro che evangelicamente solo in questo modo si ama come se stesso.