

Progettare per competenze l'insegnamento della religione



Promuovere l'innovazione didattica: competenze e processo di cambiamento dell'azione docente

Prof. Giuseppe Cursio

Premessa

L'European Testing Conference (2005)¹ stabilisce i principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti; sottolinea che gli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze di apprendimento dei giovani e degli adulti e, nello stesso tempo, sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi. Occorre formare professionalità che colgano le esigenze delle classi eterogenee, strutturare ambienti di apprendimento educativo e sociale in modo che gli studenti sviluppino le conoscenze, **le competenze necessarie e gli atteggiamenti per interagire nelle loro vite attraverso le differenze.**

Per fare ciò sembra necessario puntare sulla formazione docente ed in particolare abilitare gli stessi a maturare **un giudizio professionale in contesto:** saper decidere quale migliore strategia didattica è possibile praticare per risolvere un particolare problema nato nel nostro contesto educativo- scolastico. Il giudizio professionale si sviluppa tenendo presente due ordini di dimensioni.

a) **Riflettere sulla propria esperienza.**

Sulla dimensione riflessiva dell'insegnare mi farò aiutare da tre autori che hanno condizionato il mio modo di pensare l'insegnamento: Massimo Recalcati, Giorgio Blandino e Luigina Mortari.

b) **Cercare le migliori evidenze disponibili.**

Sulla necessità di cercare le migliori evidenze disponibili mi farò aiutare da Roberto Trinchero.

Ci troviamo costantemente ad affrontare domande e decidere poi che cosa farci di queste domande. Pongo alla vostra attenzione alcune idee implicite che aprono al problema della necessità delle "evidenze scientifiche": "I ragazzi con più stimoli apprendono di più e meglio di quelli sottoposti a meno stimoli!", "In questa scuola non possiamo fare didattica attiva perché non abbiamo i laboratori!", "I ragazzi imparano meglio se li si lascia sperimentare e costruire i concetti da soli!", "La lezione frontale? Ormai è una strategia didattica superata!", "Se hai capito il concetto una volta, poi lo saprai applicare sempre!", "I ragazzi imparano meglio quando fanno lavori di gruppo!". Quante volte abbiamo sentito

¹ Cfr. R. MINELLO, *Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti*, in *Formazione & Insegnamento*, Roma, Pensa MultiMedia, XI – 4 – 2013, p. 34.

insegnanti ed educatori pronunciare queste frasi? Ma cosa dice la ricerca in proposito? Queste sono solo credenze o hanno davvero un fondamento empirico?²

Per ciò che riguarda l'IRC abbiamo a disposizione molte **ricerche esplorative** che in qualche modo hanno rilevato, attraverso questionari e interviste ai docenti, i metodi didattici che di solito questi utilizzano nelle classi.³ Non abbiamo a disposizione osservazioni fatte durante l'ora di IRC che ci consentono di comprendere quali sono i fattori che promuovono un apprendimento significativo della disciplina, quali sono i fattori che promuovono comprensione profonda. Per tale motivo presenteremo anche alcune "evidenze" (strategie che in un determinato contesto si sono rilevate efficaci per affrontare un particolare problema didattico in classe) rilevate da alcuni studiosi che potrebbero - se ri-contestualizzate - aiutarci a rendere profondo e significativo l'apprendimento IRC.

In generale, secondo Calvani, «le indicazioni scientifiche o evidenze [...] dovrebbero essere intese come un insieme di avvisi o suggerimenti (*alert*) di cui ogni operatore dovrebbe tener conto; questi deve poi rimanere libero di decidere anche in senso contrario, consapevole però dei rischi a cui può andare incontro» (p. 132). Al contrario, una delle principali criticità riscontrate «deriva dal fatto che la maggior parte delle scelte didattiche non avviene alla luce di un processo esplicitamente dichiarato e consapevolmente gestito ma sulla base di motivazioni nascoste».⁴

E' importante sviluppare dunque, un giudizio professionale con attenzione a questa duplice dimensione: **la riflessività e la ricerca delle buone evidenze.**

➤ **Pensa ad una situazione educativo-didattica che vivi nella tua esperienza e prova a cogliere delle idee per l'innovazione del tuo insegnare a partire dagli stimoli che vengono offerti dai seguenti autori.**

Sviluppiamo questa dimensione della riflessività facendoci aiutare prima dall'analista Massimo Recalcati, poi faremo un ampliamento di questo discorso con gli studi di Luigina Mortari e poi ancora con Giorgio Blandino.

1. UN'ORA DI LEZIONE PUÒ CAMBIARE LA VITA!⁵ MASSIMO RECALCATI

Un'ora di lezione può cambiare una vita!⁶ Proviamo ad esplorare ed interpretare questa dichiarazione di Massimo Recalcati, che oggi è tra i più noti psicanalisti in Italia, è docente all'Università di Pavia, ma soprattutto è una persona che risveglia umanità.

Per interpretare questa dichiarazione lo studioso ricorda i tempi della sua giovinezza, i tempi in cui lui frequentava l'istituto Agrario. In quella scuola fa un incontro significativo: una docente di Lettere. Ci troviamo nella periferia di Milano, negli anni '70.

² R. TRINCHERO, *Sappiamo davvero come far apprendere? Credenze ed evidenza empirica*, in Form@re, Open Journal per la formazione in rete, Numero 2, Volume 13, anno 2013, pp. 52-67.

³ MALIZIA G. (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'IRC in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, LDC, Torino 2017.

⁴ Cfr. A. CALVANI, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erikson, 2012, Trento.

⁵ Cfr. M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

⁶ Cfr. *Ib.*

Una mattina, nella classe di un istituto agrario, entra una giovane professoressa di lettere che parla di letteratura e di poesia con una passione sconosciuta... E' questo incontro a salvare Massimo Recalcati.

Questa storia mi ha suggerito di parlarti dell'importanza di un'ora di lezione che può cambiare la vita. Proverò a tirar fuori pensieri nuovi e antichi da questo incontro con Massimo Recalcati il cui testo che ti propongo mi ha aiutato a scoprire un nuovo senso per fare ...un'ora di lezione di RC.

Da tempo ascolto i miei colleghi insegnanti di religione che mettendo in evidenza il limite del tempo mi dicono spesso: "Ma abbiamo un'ora sola, oppure ...ma due ore sono poche". Un'ora di lezione può cambiare una vita. A quali condizioni? Proviamo a scoprirlo insieme attraversando le parole di M. Recalcati.

1.1 Per non chiudere gli occhi: la scuola crolla.

La scuola non respira, non conta più nulla, è povera, marginalizzata, i suoi edifici crollano, in qualche scuola alla fine dell'anno tutti i lavori dei bambini vanno tolti! Alcuni Dirigenti burocrati vietano feste in classe giustificando il tutto con tanto di citazioni ministeriali, niente compleanni, niente feste del carnevale... lo dice la legge! Ai genitori si chiedono soldi e carta igienica ma non il parere sui progetti educativi per i figli. La scuola crolla. Docenti (alcuni) che hanno il diritto di... e parlano sempre di "diritto di" ... parlano di libertà di insegnamento (non tutti) e temono il confronto e la valutazione. La scuola crolla!

1.2 Silenzio...entra l'insegnante.

Abbiamo conosciuto un tempo dove bastava che un insegnante entrasse in classe per far calare il silenzio. Era il peso della tradizione. Si parlava solo se interrogati, era vietato fare domande, dovevi ripetere il sapere dell'insegnante... mancanza totale del rito del senso, del perché si doveva studiare. Bastava uno sguardo e regnava il silenzio assoluto, il silenzio che faceva presagire l'eventuale punizione.

Quando il mio maestro era assente in classe (spesso, molto spesso) entrava "il bidello", con lui ho imparato a leggere e scrivere, aveva una bacchetta, ogni errore tre colpi in testa, non ricordo quei tempi con nostalgia, erano tempi in cui la curiosità era soffocata e le domande erano vietate. Oggi le bacchettate sono le note disciplinari sul quaderno oppure sul registro oppure le sottili violenze psicologiche che chiamo carezze di plastica, quelle forme di riconoscimento che si fanno ai nostri bambini e adolescenti che talvolta possono risultare false.

1.3 Entra l'insegnante: costruttore di silenzi.

Oggi, quando un insegnante entra in classe, quando noi entriamo in classe, dobbiamo guadagnarci il silenzio, un silenzio che non è più appoggiato alla forza della tradizione! Un silenzio che fa appello alla sola forza dei propri atti.

Ogni volta che un insegnante entra in classe - dice M. Recalcati - si deve confrontare con la propria solitudine, con un vuoto di senso entro il quale è costretto a misurare la propria parola.

Oggi, ogni insegnante si incontra e si scontra con questa domanda: nell'epoca dell'indebolimento generalizzato di ogni autorità simbolica è ancora possibile una parola degna di rispetto? La pratica dell'insegnamento può accontentarsi di essere ridotta a

trasmissione di informazioni o deve mantenere vivo il rapporto vitale del soggetto con il sapere?

1.4 Il limite: culla della profezia.

Questo è il bivio culturale: trasmettere informazioni oppure risvegliare desiderio? Per risvegliare desiderio come insegnanti dobbiamo avere consapevolezza del limite del nostro sapere, dobbiamo avere consapevolezza dell'impossibilità di sapere tutto il sapere! **Il pericolo più grave che corriamo e che “trattando un sapere religioso” rischiamo di diventare dogmatici e infallibili facendoci difensori di verità invece che persone in ricerca.** Il tratto distintivo di un maestro è che mostra il limite del proprio sapere.

1.5 Un nuovo stile dell'insegnante.

Ogni insegnante insegna a partire da uno stile che lo contraddistingue. Lo stile è il rapporto che l'insegnante sa stabilire con ciò che insegna a partire dalla singolarità della sua esistenza e dal suo desiderio di sapere. In questo modo **apriamo strade ai bambini e adolescenti alla cultura religiosa come luogo di umanizzazione della vita. La scuola e l'educazione sviluppano nelle persone l'umanità.** Un'ora di lezione può cambiare una vita a condizione che il libro/l'insegnante apra mondi e che non sia solo una merce o un burocrate, un'ora di lezione risveglia curiosità, sviluppa dimensioni relazionali profonde a condizione di non cadere nella faticosa “arte del riciclo”: fare le stesse cose senza passione né anima, copiare le vecchie programmazioni per adempiere alla legge della burocrazia. I libri e gli insegnanti aprono mondi. Non dimentichiamolo.

1.6 Tirare fuori sapienza dalla “vite storta”.

C'è stato un tempo, nella storia della scuola, in cui il bravo insegnante “raddrizzava” il proprio alunno a suon di rigorosa disciplina. Tutti uguali, con il grembiule, e se per caso non si poteva avere il grembiule perché mamma e papà erano poveri, eri considerato una “mela marcia”. Oggi, insegnare significa riconoscere le qualità della “vite storta”, significa partire proprio dagli errori e dalle “storture” per sviluppare processi di apprendimento. Oggi, l'apprendimento inizia con l'esperienza dell'inciampare. Se entri in classe e inciampi sulla cattedra, per bloccare la risata dei bambini oppure degli adolescenti tu potrai avere uno sguardo sadico nei loro confronti. Ma se spieghi loro che l'inciampare è il principio di ogni apprendimento, i tuoi bambini, i tuoi adolescenti, non avranno più paura di sbagliare. La “vite storta”: ogni vita è unica e singolare, come un tralcio di vite; non è perfetta; porta frutto proprio grazie al suo essere così come è.

Ma come costruire l'ora di religione come un evento di cambiamento? Quali potrebbero essere le condizioni? Come praticare l'innovazione? Domande.

Carl Gustav Jung in un suo scritto ci dice: esiste una strada la tua! Il processo di professionalizzazione del docente è individuativo, unico e per iniziare questo processo è necessario che liberamente scegliamo di formarci, scegliamo l'arte della cura di sé.

2. RIFLETTERE SUL PROPRIO INSEGNARE: LA SCELTA DELLA CURA. LUIGINA MORTARI

I nostri vissuti scolastici come docenti possiamo immaginarli come il continuo fluire di pensieri ed emozioni talvolta inconsapevoli, questi vissuti ogni giorno passano nel nostro

dentro e, a causa della frenesia e della velocità delle cose da fare, talvolta si fa molta fatica a fermarsi per iniziare a “riflettere”. Anzi spesso sentiamo dire che “Non abbiamo tempo per pensare, bisogna agire”. Ci chiediamo che tipo di agire possa nascere senza un “pensare l’agire”.

2.1 Hai un tesoro nascosto: Il tuo sapere pratico.

Potremmo essere portatori di molti vissuti scolastici, ma di poca esperienza professionale; **il vissuto diventa esperienza quando si sceglie di pensare, di riflettere**. Lo scopo di sviluppare la dimensione riflessiva dell’insegnare è quello di farci trovare nella pratica educativa criteri di azione, teorie per orientare le scelte e darne ragione. Il nostro compito non è quello di copiare i maestri, ma quello di trovare la nostra strada, la nostra maniera speciale di riflettere su quello che succede nelle nostre classi, **costruire un sapere di casi**, trovare ognuno la propria strada e fare di questa strada una testimonianza di condivisione nella propria comunità professionale.

Educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità, ci troviamo ogni giorno a prendere decisioni su situazioni uniche, che non saranno mai uguali, situazioni sulle quali non esistono risposte pre-confezionate. Io e te siamo costantemente alla ricerca di “saperi tecnici” e l’essenza di questi saperi può essere tradotta nella seguente formula: “data la situazione A, se vuoi ottenere B, allora fai C”.

Ai corsi di formazione ognuno di noi ha domande implicite in testa, ha delle attese: “Ditemi cosa posso fare con quel bambino dislessico... Ditemi come posso gestire il conflitto con i genitori” e tante altre domande nate da situazioni particolari. Tutti noi andiamo alla ricerca di un “sapere tecnico”, ma l’elevato tasso di problematicità dell’agire educativo è conseguente al fatto che presenta sempre casi unici, differenti l’uno dall’altro per i quali non sono disponibili linee precodificate di azione.⁷ La saggezza educativa avviene mediante il “pensare su quello che succede in classe”, trasformare in questo modo i vissuti in esperienze, si tratta di una disposizione a cercare l’azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all’obiettivo di favorire la miglior formazione possibile. Non è possibile trovare una “procedura tecnica” valida per tutti e per sempre che risolva quei particolari problemi didattici che noi abbiamo. Rispetto a quel particolare problema didattico noi possiamo trovare **l’azione giusta che dia come risultato la migliore formazione in quel momento e per quegli alunni o studenti**. In questo modo costruiamo insieme un sapere dell’esperienza, stando in rapporto, costantemente pensoso, in ciò che accade nelle nostre classi. Sviluppare una professionalità riflessiva attraverso il **diario professionale** potrebbe essere la strada per praticare la saggezza, la scelta, la decisione per una formazione possibile. La via è la costruzione di una comunità professionale: docenti cioè che pensano insieme l’azione didattica e trovano soluzioni tirate fuori dal sapere dell’esperienza.

2.2 Costruire un sapere esperienziale...lo puoi fare!

Noi docenti siamo portatori di un “un sapere esperienziale” di cui abbiamo ancora poca consapevolezza. La nostra tradizione culturale è segnata da un grave dualismo: da una parte i teorici, quelli che ritengono di conoscere le teorie, e dall’altra i pratici che cercano costantemente di “mettere in pratica” i consigli dei teorici. Il ricercatore individua le

⁷ Cfr. Luigina MORTARI, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2013.

strategie formative ed il pratico cerca di applicarle, in questo percorso il solco tra teorie e pratica sarà sempre più vasto.

Una buona pratica invece implica **ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta** e quindi un contributo soggettivo che consenta la **costruzione di un sapere esperienziale, in questo caso si parla di "prassi": un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione**. Un buon pratico, un pratico realmente competente, cerca sul campo una teoria dell'agire educativo che sappia costituire un valido orizzonte di senso: pensare quello che si sta vivendo nelle nostre classi e interpretarne il senso, perché è il senso che dà direzione all'azione, dà energia e motivazione all'azione.

2.3 La disciplina del pensare.

Il sapere che viene dall'esperienza -dice la Mortari- quello cioè guadagnato sul campo, richiede che si assuma il presente vissuto come oggetto di riflessione, cosicché il suo tratto costitutivo diviene l'essere pensosamente presenti rispetto al divenire dell'esperienza. La disposizione alla pensosità è la condizione necessaria affinché l'esperienza si trasformi in competenza.⁸ Pensare è dunque **cercare la verità dell'esperienza**; è la capacità propria della ragione di cercare il significato di ciò che accade e di metterlo in parola. Cercare il significato delle nostre esperienze: questa è la mossa essenziale del pensiero.

Costruirsi un giudizio professionale attento alla dimensione riflessiva e alle evidenze possibili che ci aiutano ad affrontare i nostri problemi di natura educativo-didattica. C'è un'altra attenzione di cui bisogna tener conto. Un fenomeno che nei processi di crescita viene definito **resistenza al cambiamento**. Ecco il terzo contributo che vi propongo: quello di Giorgio Blandino.

3. ACCOGLIERE LE RESISTENZA AL CAMBIAMENTO: GIORGIO BLANDINO.⁹

I tempi delicati e complessi della scuola conservano anche aree di resistenza al cambiamento. La lettura di un testo di G. Blandino¹⁰ fornisce importanti criteri per auto-osservarsi e riuscire finalmente a vedere quello che accade davanti ai nostri occhi. Nella pancia della scuola c'è una dimensione inconscia, uno spazio dove vanno a finire tutte le "fantasie nascoste", uno spazio emotivo che non ha nome, non ha volto, è indifferenziato ma che è come una massa informe che non permette di camminare agilmente. Si chiama **inconscio istituzionale**, cioè la tendenza a mettere ostacoli per non realizzare cambiamenti. Spesso ci sono grandi progetti, grandi parole e poche persone che presiedono all'obiettivo. Guardiamo i nostri colleghi docenti e ci rendiamo conto della velocità con cui votiamo "certe delibere strane" sulle quali non abbiamo tempo di "pensare" per capirci qualcosa. Se fai domande, dai fastidio.

⁸ Cfr. *Ib.*

⁹ Cfr. BLANDINO G., *Le capacità relazionali*, Torino, UTET, 1996; ID. *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano, Raffaello Cortina, 2008; BLANDINO G. - GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

¹⁰ Cfr. BLANDINO G. - GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere*, cit.

3.1 Alcune cose che “non vogliamo vedere”.

Una forma di resistenza al cambiamento sono le diagnosi veloci che di solito avvengono nella sala docenti: “Quello lì è disgrafico, quello è discalcolico, quello è un Bes”. Il nuovo vocabolario è immenso. Durante i consigli di interclasse dobbiamo stare molto attenti alle firme dei piani di apprendimento personalizzati. Firme, firme, tante firme. Alcuni bambini disgrafici diventeranno Bes certificati nella scuola media di primo e secondo grado salvo poi accorgersi che a questi bambini non è stato mai insegnata la scrittura, non hanno mai imparato a scrivere.

Ci sono **resistenze al cambiamento del docente ed eventi sfidanti che provengono dagli alunni**, situazioni che non vogliamo vedere; indichiamone alcune che fanno parte della nostra esperienza:

- l’insegnante parla ad un corpo nevrotizzato ed ipercinetico dei bambini o degli adolescenti...e continua ad usare solo il canale delle parole;
- l’insegnante a causa dei numerosi impegni rinuncia alla fatica del pensare e dice: “Non so che fare, non sono una psicologa”; sperimenta la fatica di trovare strade per entrare in contatto con i bambini e ciò diventa sempre più faticoso e complesso;
- bambini e bambine fanno fatica a stare attaccati al banco di scuola;
- si alzano presto per andare al pre-scuola e dopo la scuola gli tocca la palestra ed il catechismo;
- a ricreazione i bambini si abbuffano di merendine e intanto le “mele delle cooperative” vanno al macero...

3.2 Perché non vogliamo vedere?

Le organizzazioni dice G. Blandino hanno anche **obiettivi difensivi**. Ci sono tre tipi di difese che di solito mettiamo in atto:

a) Difenderci per proteggerci da tutto ciò che è sconosciuto.

Il proprio ruolo, il proprio impegno lavorativo e la progettazione educativa, talvolta, possono essere vissuti in modo difensivo-protettivo, non sul piano della realtà ma sul piano della fantasia, ossia come un modo per proteggersi contro ciò che è sconosciuto, nuovo, inquietante. Qualche esempio: programmazioni educative in fotocopia, con il solo cambio dell’anno scolastico; preoccupazione di compilare il verbale i cui contenuti dicono poco di quello che in realtà è successo nelle riunioni.

Arriva il tempo della stanchezza e tutti siamo tentati di abbandonare l’esecuzione creativa del compito ed eseguire in maniera burocratica e ripetitiva la nostra professione.

b) In difesa contro affetti e sentimenti.

Nelle organizzazioni e nella scuola in particolare tutto è progettato pensato come se i membri e i loro rapporti fossero mossi unicamente da idee e momenti razionali, linguaggi razionali, comportamenti razionali.

Appena però andiamo alla macchinetta del caffè con la collega ci rendiamo conto che in realtà **esiste un’altra dimensione della comunicazione, quella nascosta**, che non vogliamo far vedere agli altri: fattori emozionali, libidici, linguaggi informali, parole piene di passione. Nella relazione con i colleghi si manifestano continuamente sentimenti di simpatia, antipatia, fiducia, sfiducia, incontri, scontri, tentativi di apparire un insegnante

amato e stimato dagli allievi, nonché dai colleghi e dal Dirigente Scolastico. Noi docenti di religione rischiamo di diventare i “bravi con tutti”, andando lentamente verso il burnout.¹¹

A livello ufficiale-organizzativo, possiamo anche permetterci di condividere i sentimenti “buoni”, ma le emozioni scatenate dalla rabbia per esempio non sono affatto accolte. Proviamo a pensare ai nostri corsi di aggiornamento e vediamo quanta cittadinanza ha la manifestazione delle emozioni e di eventuali punti di vista divergenti.

Legami affettivi e sentimenti vengono negati perché fanno paura, hanno diritto di cittadinanza solo quando viaggiamo con il collega dopo un collegio docenti oppure un corso di formazione.

E’ rassicurante pensare che si interagisce con un allievo, con un collega, con un direttore e non con delle “persone”. Il ruolo è controllabile.

c) Un terzo meccanismo difensivo riguarda la relazione con gli altri.

In ogni organizzazione tutte le persone, qualunque sia il loro status e il loro ruolo, cercano di riconoscere la loro identità attraverso i comportamenti, le reazioni, le immagini degli altri. Nella scuola, **l’identità e l’autostima dell’insegnante dipendono anche in larga misura dai riconoscimenti dei colleghi e degli allievi.** L’altro è indispensabile, necessario per il nostro sviluppo, per questo motivo tuttavia l’altro può essere al tempo stesso pericoloso, perché così come ci può confermare nella nostra identità, nello stesso tempo la può distruggere.

La dinamica interpersonale è un movimento dialettico di vicinanza e lontananza, lo spazio da considerare nella giusta misura: le percezioni dei colleghi non vanno assolutezzate e rese determinanti per la nostra identità. Talvolta può capitare che abbiamo un così grande bisogno di “essere visti e riconosciuti” che il nostro nome potrebbe comparire in tanti progetti scolastici. Si è impegnati in tante cose ed il lavoro faticoso con la classe rischia di essere evaso, coperto da bellissimi film di animazione!

4. QUALI INDICAZIONI VENGONO DA QUESTI AUTORI PER PROMUOVERE L’INNOVAZIONE DIDATTICA?

Ricordati ora della situazione educativo-didattica che vivi nella tua scuola che hai pensato all’inizio... A partire dalle indicazioni che vengono da questi tre autori, e cioè:

- **risvegliare il desiderio di apprendere** (Recalcati)
- **riflettere sull’insegnare** (Mortari)
- **riconoscere le resistenze** (Blandino)...

➤ **quali idee hai colto come basi di fondo per l’innovazione del tuo insegnamento?**

¹¹ Giuseppe Cursio, *No stress. Strumenti per la prevenzione del burnout degli insegnanti di religione*, SEI, Torino 2007.