

## ITINERARIO

*Michele Pellerey*

1. Il concetto - 2. Problematizzazione del concetto - 3. Elementi fondamentali di un itinerario.

### 1. Il concetto

Il termine « itinerario » è stato assai usato sia nei trattati di vita spirituale (ad es.: S. BONAVENTURA, *Itinerarium mentis in Deum*) sia nella organizzazione delle attività pastorali e liturgiche. Esempi di itinerari sono le iniziazioni sacramentali, proprie del periodo quaresimale, che fin dai primi secoli della Chiesa sono state definite nei loro momenti e nella loro successione temporale. Si usa anche spesso l'espressione « cammino di fede » per indicare il passaggio progressivo da uno stato di poca o nulla fede a uno nel quale la fede anima e dà significato alla vita e all'esperienza umana. Nella pratica educativa e scolastica spesso si è collegato il concetto di itinerario con quello di metodo [ → METODO], ma ancor più con quello di sequenza pedagogica e/o didattica, cioè successione ordinata di attività educative o di lezioni scolastiche.

In *senso generico*, quindi, il concetto di itinerario si riferisce al percorso attraverso il quale si può, o si deve, passare per giungere a una meta prefissata. In *senso specifico* per itinerario si deve intendere una successione ordinata di tappe o momenti educativi (tappe che sono strutturate nei loro obiettivi particolari, nei loro contenuti e metodi, nei loro modi e tempi di realizzazione e nei loro mezzi e protagonisti), che almeno in via di ipotesi è in grado di condurre al conseguimento degli obiettivi pastorali, educativi o didattici pre-stabiliti dalla comunità responsabile. Si nota quindi subito come il concetto di itinerario sia direttamente collegato con quello di obiettivo, anzi ne forma il necessario complemento. Ciò deriva anche dal carattere proprio dell'educazione e dell'azione pastorale realizzata nelle istituzioni ecclesiali e salesiane: e cioè l'intenzionalità e la sistematicità. L'*intenzionalità* indica la necessaria definizione ed enunciazione esplicita delle finalità generali e degli obiettivi specifici che si vogliono conseguire attraverso le iniziative pastorali, educative o

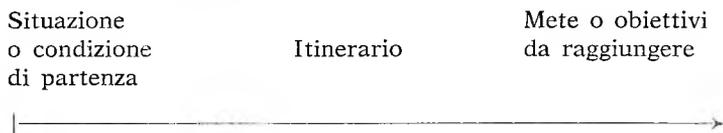
didattiche considerate [ → OBIETTIVI]; la *sistematicità* si riferisce alla conseguente organizzazione di un progetto di intervento, strutturato in tutte le sue componenti, alla sua realizzazione concreta e alla valutazione continua sia dei risultati, sia dei modi attraverso i quali essi sono stati conseguiti. Un itinerario ben strutturato tende a garantire la sistematicità dell'azione pastorale, educativa e didattica.

Direttamente collegati al concetto di itinerario sono i concetti di prassi e di programmazione.<sup>1</sup>

Per *prassi*, in senso generale, si può intendere una via sistematica di trasformazione o di codificazione dell'esistente elaborata a partire da un ben definito progetto in stretto rapporto con la concretezza dei problemi e dei bisogni reali. Quanto alla *programmazione* essa si riferisce per lo più all'organizzazione concreta e a medio termine delle condizioni e dei tempi necessari alla realizzazione del progetto. È, in una parola, la distribuzione nel tempo degli interventi e delle responsabilità e la predisposizione delle risorse materiali e personali richieste.

## 2. Problematizzazione del concetto

La definizione e l'organizzazione di un itinerario educativo (ma la stessa cosa vale per un itinerario pastorale o didattico) debbono necessariamente passare attraverso la chiarificazione della meta e la consapevolezza documentata della situazione o delle condizioni di partenza dei soggetti interessati al progetto. Ciò si può rendere evidente mediante il seguente schema:



Questo schema permette di evidenziare alcune *tendenze* nella determinazione del progetto educativo e della conseguente program-

<sup>1</sup> In campo scolastico accanto al concetto di itinerario si può porre quello di curriculum. Con questo termine molti definiscono una proposta di educazione scolastica resa comunicabile e pubblica mediante la esplicitazione dei suoi elementi fondamentali: obiettivi, contenuti, metodi, strumenti e materiali, modi e forme di valutazione, ecc. Tuttavia è stato fatto anche rilevare che il concetto di curriculum non è necessariamente connesso con quello di sequenza di passi diretti verso una meta; infatti si può pensare come riferito a un sistema dinamico di rapporti tra i suoi elementi.

Nell'uso, a questo significato si aggiunge quello di itinerario di studi e/o di esperienze di lavoro, che sta alla base della competenza personale posseduta (*curriculum vitae*), o che si deve seguire per ottenere un particolare titolo o attestato di competenza.

mazione delle attività. La prima tendenza enfatizza le mete, viste soprattutto nel loro aspetto valoriale e ideale, cioè il « dover essere ». Questa tendenza privilegia, quindi, l'aspetto utopico di un progetto, ma proprio per questo può perdere di vista la situazione reale e i tempi, i ritmi e i modi propri di una crescita personale e comunitaria, e quindi rimanere un quadro ideale privo di una autentica prassi e di una strada concreta di realizzazione.

La seconda tendenza esaspera invece le condizioni di partenza, talora molto difficili e precarie, sia per quanto concerne i soggetti educandi sia per quanto riguarda le risorse educative e gli educatori stessi. Essa potrebbe essere definita realistica, se talora non perdesse proprio questo carattere per l'imprigionamento nel presente e la ripetizione stanca delle cose di sempre. La terza tendenza cerca invece continue mediazioni tra condizioni iniziali, difficoltà sempre presenti e quadro di riferimento valoriale o finalità da raggiungere.

Esiste però anche chi pone il suo interesse solo sul tragitto o meglio sulle attività che vengono promosse, evitando di pronunciarsi sulle reali condizioni di partenza o sugli obiettivi finali, in quanto, dice, ciò è impossibile o imprevedibile, stante la varietà e la singolarità di ciascuna persona. L'importante è promuovere attività ed esperienze in sé cariche di valore, ciascuno poi ne approprierà a seconda del suo stato d'animo e della sua disponibilità: questo è il cuore del processo educativo; né una descrizione chiara della situazione iniziale, né la definizione precisa delle mete sono in grado, infatti, di operare nell'animo e nel comportamento dei giovani profondi e duraturi cambiamenti.

È opportuno anche ricordare le angolature possibili dell'atteggiamento di fede e dello *stato della speranza* degli educatori. La tendenza utopica può far peccare di presunzione, quasi che basti enunciare ideali e valori elevati per avere sicurezze, oppure seguire un itinerario prestabilito e trasmesso dalla tradizione per assicurare il raggiungimento delle mete. Un atteggiamento di disperazione, invece, può derivare dal ritrovarsi impigliati nelle difficoltà e nelle complessità del presente, tanto da non essere in grado di sollevare il capo verso un traguardo elevato o di promuovere cammini nuovi e più rispondenti ai bisogni presenti.

L'atteggiamento più consono all'impegno educativo delle comunità e dei singoli è però quello animato dalla speranza cristiana, che dà forza e costanza nel cercare vie nuove e nuovi mezzi per risolvere problemi antichi, ma resi diversi dalle mutate circostanze storiche, e che sostiene nella tensione costante tra ideale e reale, tra dover essere ed essere, tra oscurità del presente e anticipazioni del futuro. La speranza è la sorgente profonda della fiducia necessaria a predisporre un cammino educativo, a percorrerlo con fedeltà so-

stanziale e adattare continuamente il passo e lo stile alle reazioni dei giovani.

Esistono diversi *modelli* sulla base dei quali possono essere elaborati gli itinerari educativi; ai poli estremi stanno il modello tecnologico e quello socioculturale.

Il *modello tecnologico* prende spunto dal concetto moderno di tecnologia, che pone al suo cardine il principio di progettazione, mentre nel passato ci si serviva di più di un approccio basato sull'accumulo di esperienza e sulla riflessione relativa alla prassi. Il principio di progetto parte dalla definizione circostanziata e precisa degli obiettivi generali del progetto per poi articolare quest'ultimo in sottoobiettivi coordinati e interrelati. A partire da questo riferimento viene elaborato un piano definito nei suoi processi, strumenti, materiali, persone e tempi. Segue la realizzazione del piano regolato da un continuo controllo dei risultati e dei procedimenti che ad essi hanno condotto. Il piano è spesso espresso in modi astratti e simbolici, talora di tipo matematico. Per evitare spese inutili e dissipazione di risorse e di tempo, esso viene specificato nei singoli dettagli e strutturato in tutte le singole parti in modo da definire un percorso ottimale. Il tempo dedicato alla preparazione del progetto è talora più elevato di quello dedicato alla sua realizzazione, anche come costi.

Il *modello socioculturale* parte invece dal concetto di interazione. Questa relazione e influenza reciproca tra le persone è la base di ogni iniziativa. Il cuore di ogni intervento è infatti lo sviluppo di un quadro di simboli e di significati, quadro che può emergere solo se si verificano autentiche transazioni tra le persone e sulla base di una valida comunicazione interpersonale [ → RAPPORTO EDUCATIVO]. Non sono le mete prestabilite ad avere il sopravvento, ma la carica di valori e di significati potenzialmente presente nell'ambiente e nelle persone. Non è possibile prevedere in anticipo il risultato di questo interscambio, in quanto tutti i protagonisti hanno qualcosa da dire e da dare.

Una forma più attenta agli apporti culturali introduce il concetto di *mediazione culturale*, mediazione promossa da educatori e operatori sociali, che cercano di stimolare un incontro fecondo tra quanto deriva dalla cultura di appartenenza, intesa in senso antropologico, quanto attiene alle teorie e alle metodologie scientifiche e quanto deriva dall'ambiente fisico e sociale.

Un itinerario assume caratteri e rilievo del tutto opposti nelle due concezioni. Tuttavia è possibile una loro integrazione. Infatti la base comunicativa interpersonale e la disponibilità a riconsiderare da capo i progetti educativi elaborati, a causa delle situazioni contingenti sono elementi insopprimibili in qualsiasi realizzazione di intervento educativo. Inoltre sono i valori e i contenuti dell'educazione che debbono avere il sopravvento sulle procedure e i possibili formalismi progett-

tuali. Ma è altrettanto pericoloso non avere a disposizione una chiara ipotesi educativa e non seguire un piano di intervento ben strutturato e organizzato; ciò è soprattutto vero nella scuola e nelle altre istituzioni educative. La mancanza di una prassi accuratamente sviluppata è assai spesso la causa prima di delusioni e rinunce, dopo grandi enunciazioni e aspirazioni educative.

### 3. Elementi fondamentali di un itinerario

Come già accennato, per itinerario si intende una successione ordinata di tappe o momenti educativi, successione che, almeno in via di ipotesi, è in grado di condurre al conseguimento degli obiettivi predisposti dalla comunità educativa. Vediamo ora quali sono gli elementi fondamentali da tenere presente nella elaborazione di un itinerario: considereremo anche alcuni modelli di organizzazione e prenderemo in considerazione qualche aspetto relativo al processo decisionale e regolativo degli itinerari educativi.

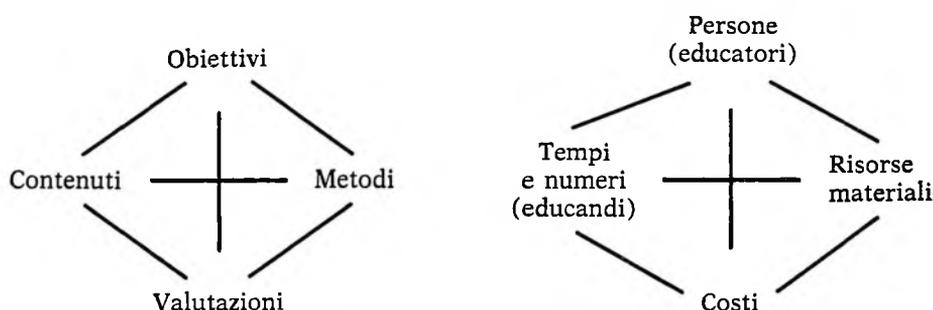
Tenuto conto degli obiettivi previsti, della situazione o condizione attuale e permanente dei giovani, delle risorse disponibili, una delle prime variabili da prendere in considerazione è *il tempo necessario*. È questo un vincolo reale che non possiamo né trascurare né sottovalutare, pena il fallimento di tanti progetti ... redatti troppo ed esclusivamente sulla carta. I ritmi di apprendimento e di interiorizzazione delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei valori sono generalmente assai più lenti di quanto spesso pensiamo, soprattutto se vogliamo che essi siano conquiste stabili e influenti nelle scelte e nell'azione quotidiana.

In secondo luogo il *tempo disponibile* utilizzato in maniera intelligente per farlo coincidere il più da vicino possibile con quello necessario. Questo sta a indicare da una parte che il *tempo psicologico*, quello vissuto nelle esperienze educative dai giovani, non è omogeneo e lineare come quello fisico, cioè non si svolge con uniformità e continuità. Se c'è continuità, esiste anche discontinuità notevole sia nei tempi lunghi (di uno o più anni), sia in quelli medi (di uno o più mesi), sia in quelli brevi (di una lezione, di un incontro, di una attività educativa o di un giorno). L'attenzione e la sensibilità a problemi e conoscenze dipendono certamente dallo stato di preparazione e di sviluppo dei giovani, ma anche dallo stato di motivazione del momento. Nell'arco di una esperienza educativa si ha una oscillazione tra attenzione, impegno, distensione e riposo e tra esplorazione, riflessione, dialogo e sintesi personale, con un andamento che si può definire ciclico, nel quale a momenti intensi e di piena partecipazione seguono momenti di rilassamento e di distensione.

D'altra parte anche sul medio e sul lungo termine è necessario

dare tempi e spazi per il consolidamento, la presa di consapevolezza riflessa, l'esercizio in condizioni non di ripetizione artificiosa, di vero e proprio bilancio sia personale sia collettivo dei traguardi conquistati o delle difficoltà incontrate. La segmentazione del tempo fatta in maniera psicologicamente e socialmente valida e produttiva è il primo impegno nella costruzione di un itinerario. Ne derivano cicli, tappe e momenti educativi che coordinati e integrati tra di loro formano lo scheletro di un progetto educativo concreto.

*Le tappe.* Sia che si tratti di *cicli formativi* (che qui intenderemo d'ora in poi come riferiti al lungo periodo), sia di *periodi* più brevi (che possono essere denominati a seconda dei casi moduli, unità ...), sia di *singole attività* ed esperienze educative, questi archi di iniziativa educativa devono essere strutturati tenendo conto di alcuni riferimenti specifici qui rappresentati nei due schemi seguenti.



Nel primo vengono considerati aspetti più di spinta e propulsione all'azione, nel secondo di vincolo e di condizionamento della azione. Nel primo schema entrano gli obiettivi particolari di quel ciclo, periodo o attività educativa, i contenuti educativi che si vogliono far conquistare, il metodo o i metodi che si intendono mettere in atto, il processo di valutazione continua e finale che verrà adottato. Nel secondo le risorse materiali disponibili (intese come spazi, materiali, strumenti ecc.), le risorse in termini di persone e di relazioni interpersonali sulle quali si può contare, i tempi a disposizione e il numero dei soggetti implicati, i costi che ne derivano per l'organizzazione e le fonti di reperimento del denaro necessario.

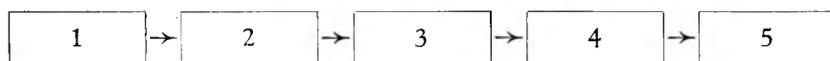
*L'analisi e la strutturazione delle singole tappe* può raggiungere livelli più o meno dettagliati e precisi a seconda del campo e della attività educativa considerata. Evidentemente per l'ambito scolastico le cose dovranno essere più articolate, mentre per quello relativo ai centri giovanili o alle parrocchie si potrà rimanere più nel generico, ma fino a un certo punto, perché la distribuzione degli impegni e delle responsabilità sia tra gli educatori, sia tra i collaboratori, sia tra i giovani e le persone interessate, deve avvenire con sufficiente-

mente chiara determinazione, in vista di traguardi comuni, in modo tale da far convergere sull'essenziale ed evitare sovrapposizioni, incertezze o lacune. Inoltre sia nel lungo, che nel medio, che nel breve termine, vanno attentamente considerati e specificati i riferimenti sopra ricordati. (Una loro più dettagliata analisi viene fatta in altre voci: → OBIETTIVI → ORIENTAMENTO → VALUTAZIONE).

*L'organizzazione sequenziale delle tappe:* — La necessità di organizzare una successione ordinata di tappe deriva in sostanza da una parte dal fatto che il conseguimento di atteggiamenti, di capacità o di conoscenze non può realizzarsi tutto in una volta, ma esige una molteplicità di esperienze e di attività educative, dall'altra dal fatto che queste ultime si debbono distribuire nel tempo, riferimento lineare e a senso unico. Inoltre occorre tenere presente che il raggiungimento di determinati obiettivi parziali condiziona o facilita il raggiungimento di altri obiettivi, e che l'attività svolta in un settore e le relazioni interpersonali ivi sperimentate influenzano anche gli altri settori educativi e didattici, sia in senso negativo sia in senso positivo.

Ciò ricordato, consideriamo ora tre fondamentali modelli o schemi di organizzazione sequenziale delle attività e delle esperienze educative: il modello lineare, quello modulare ramificato, quello ricorsivo.

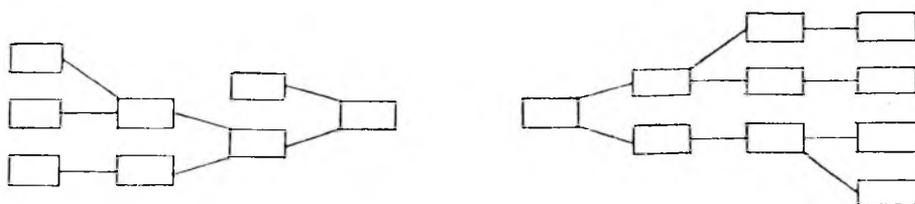
Il *modello lineare* privilegia la continuità nell'azione educativa. Pur considerando archi o cicli educativi che si svolgono con una precisa dinamica psicologica, il complesso del progetto lo si articola secondo momenti o tappe direttamente ordinate nella loro successione: una dopo l'altra, senza attività collaterali o parallele. Prima di procedere alla tappa successiva, deve essere completata e controllata nella sua efficacia la precedente. Lo schema è questo:



È chiaro che in questo caso non ci sono deviazioni, né percorsi paralleli. Tutti i giovani impegnati nel progetto camminano secondo un ritmo medio-uguale, anche se si possono avere differenziazioni all'interno delle singole tappe.

Il *modello modulare ramificato* considera sia la necessità di articolare le attività e le esperienze per gruppi più omogenei, sia la opportunità di procedere talvolta su percorsi paralleli, anche se convergenti. Si tratta di organizzare moduli educativi o didattici (cioè cicli medio-brevi ben definiti negli obiettivi e negli altri riferimenti sopra ricordati) che possono essere collegati tra di loro in vario modo, ad esempio sviluppandone alcuni parallelamente e quindi realizzandone uno di integrazione di quanto già appreso; oppure distri-

buendo i giovani in gruppi diversificati che percorrono moduli analoghi, ma più consoni al proprio ritmo, livello e stile di apprendimento. Gli schemi possono essere sostanzialmente due.



Il *modello ricorsivo*, definito anche *a spirale*, organizza i vari contenuti educativi in modo che vengano ripercorsi in tempi successivi, ma approfondendo e allargando la tematica svolta. Cioè si ha un rifare il cammino, ma con maggiore intensità ed estensione. Analogo, benché psicologicamente un po' diverso, è il cosiddetto *modello a macchia d'olio* o espansivo. In esso si danno in sostanza due tipi fondamentali di attività. Il primo ha carattere informale ed esperienziale e mira a far accumulare stimoli, a problematizzare il patrimonio conoscitivo e comportamentale già posseduto, a introdurre in nuovi mondi e in nuove prospettive, a fornire contatti diretti e indiretti. Il secondo favorisce invece la presa di coscienza riflessa e puntuale dei concetti, dei principi, dei valori, delle abilità, ecc., in qualche maniera già sollecitati e preparati. Il primo momento è più esplorativo e problematizzante, il secondo più critico e sistematico.

L'espressione *a macchia d'olio* deriva dal fatto che, mentre si consolida sul piano della riflessione e della sistemazione la base esperienziale precedente, vengono contemporaneamente proposte nuove attività di esplorazione e di iniziazione, sulla cui base in seguito verrà compiuta analoga strutturazione.

*Il processo decisionale:* — La comunità educativa che elabora un progetto non può rimanere soltanto al livello dei principi delle finalità generali, né può limitarsi a enunciare una serie di obiettivi educativi, anche se questo è già di grande aiuto. Occorre scendere sul piano della prassi, che conduce progressivamente alla loro conquista. Ciò impegna ed esige competenze precise e il rispetto di alcune modalità procedurali.

In primo luogo si deve ricordare che non si dà decisione se non ci sono alternative. Cioè non ha senso giungere a una comune scelta se non vengono con cura studiati i vari elementi di un itinerario (tempi, ambiente, tappe, loro organizzazione sequenziale) e i riferi-

menti a cui rapportarsi (obiettivi parziali, contenuti, metodi, valutazione; persone, tempi e numeri, costi), in vista del raggiungimento degli obiettivi e a partire e tenendo conto delle condizioni iniziali e permanenti dei giovani.

Una pedagogia delle risposte e della proposta è una pedagogia flessibile, che sa adattarsi alle situazioni e alle persone, nel rispetto dei valori e delle finalità fondamentali e dello stile di un rapporto educativo valido e stimolante. Questo comporta da parte degli educatori la capacità di ipotizzare cammini e tappe diversificati a seconda dei bisogni e delle condizioni personali, culturali e sociali.

La scelta dell'itinerario sarà quindi oggetto di transazioni e adattamenti. Enunciato prima in via di ipotesi, oggetto quindi di verifica ed eventualmente di modificazione, esso rimane vincolante finché tale modificazione non sia stata decisa insieme. Occorre infatti che, nel momento della verifica concreta della bontà del progetto, si possano considerare con chiarezza tutte le componenti dell'itinerario e tutti i ruoli in esso svolti dagli educatori.

#### BIBLIOGRAFIA

- DE CORTE E. et alii, *Les fondaments de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1979.
- DE LANDSHEERE V. e G., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- GAGNÉ R.M. - L.J. BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1979.
- GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981.
- PELLEREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- PELLEREY M. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981.