

L'esperienza religiosa nell'educazione scolastica

Linee di interpretazione delle competenze

Mirosław S. Wierzbicki*

Religious experience in school education. The interpretation of competences

► SOMMARIO

Il desiderio innato dell'essere umano verso la trascendenza giustifica l'educazione religiosa e l'insegnamento della religione come via facilitata per una autentica trasformazione sociale e culturale del mondo odierno. È necessario però che tale insegnamento si svolga con professionalità nel rispetto delle competenze basilari della disciplina, come la conoscenza dei metodi, dei modelli e degli schemi linguistici fondamentali per esprimere il trascendente, il mistero e per superare i pregiudizi nei confronti del fenomeno religioso. L'umanizzazione della religione, la flessibilità dei processi di apprendimento, l'integrazione e l'interdisciplinarietà sollecitano e sostengono gli insegnanti ad aprirsi sempre più all'innovazione delle conoscenze e delle competenze per confutare i vari pregiudizi sul ruolo che riveste tale insegnamento nella scuola, veicolati dai vari media e dal fenomeno della globalizzazione.

► PAROLE CHIAVE

Educazione; Educazione religiosa; Insegnamento della religione cattolica; Competenze; Apprendimento.

* **Mirosław S. Wierzbicki** (curatore del volume)

è professore straordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Introduzione

La scuola e il mondo dell'educazione sono continuamente interpellati da tanti e nuovi problemi presenti nella società. Di fronte ad un contesto così complesso e in movimento i giovani hanno comunque l'opportunità, attraverso processi di apprendimento e percorsi educativi attuati nelle scuole, di maturare conoscenze e capacità autonome, tali da permettere loro una vita da protagonisti. In questa prospettiva emerge però una chiara responsabilità della scuola verso un insegnamento religioso. Responsabilità che alcune tendenze in atto in Italia connotano sempre più laicamente, nella direzione di una cultura religiosa intesa come chiave di lettura del mondo, valida per tutti piuttosto che riferita solo all'educazione alla fede.

È sempre vivo il dibattito sull'insegnamento della religione nelle scuole, non di rado «prigioniero» di polemiche e contrapposizioni ideologiche. Per cui è urgente la ricerca di modalità efficaci per contribuire, insieme e accanto ad altre discipline, all'educazione e alla formazione dei giovani come uomini e donne capaci di apportare un cambio generazionale e innovativo nella società. Da questa riflessione scaturisce l'esigenza di riflettere su varie visioni dell'insegnamento della religione espresse in contesti diversi, soprattutto su quelle che riguardano le competenze. Da vari anni è presente infatti, e non solo in Italia, un dialogo tra la Chiesa e la società civile sulle competenze proprie dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC), al fine di chiarire sia il ruolo che compete all'educazione religiosa nella scuola con le sue specifiche finalità, sia il suo riconoscimento nella società civile e nelle istituzioni scolastiche. Tali presupposti sono in linea con la natura dell'IRC e con le competenze, come previsto dalle norme giuridiche, culturali e pedagogiche dell'attuale assetto disciplinare.

1. La dimensione religiosa nell'esperienza umana

Papa Benedetto XVI rivolgendosi agli insegnanti di religione così si esprime: «la dimensione religiosa non è una sovrastruttura; essa è parte integrante della persona, sin dalla primissima infanzia; è apertura fondamentale all'alterità e al mistero che presiede ogni relazione ed ogni incontro tra gli esseri umani. La dimensione religiosa rende l'uomo più uomo».¹ Lo stesso Concilio Vaticano II aveva messo in risalto come fra i due poli esistenziali dell'essere umano non ci fosse alcuna contrapposizione, anzi una profonda interazione.²

Il papa confermava così il ruolo fondamentale e costruttivo della religione cristiana per la convivenza civile in Italia e nel contesto europeo, riconoscendo in essa quegli aspetti di identità culturale che favoriscono le relazioni tra le persone di culture e religioni diverse. Il pluralismo religioso è ormai un'esperienza positiva, da non recepire più come una forma di relativismo che pone sullo stesso piano qualsiasi esperienza religiosa. L'Insegnamento della Religione (IR) in Italia può essere efficace e fecondo per i giovani e una possibilità per l'integrazione pacifica a scuola e fuori; esso possiede anche una dimensione interdisciplinare, assumendo le finalità proprie della scuola, aprendosi a tutti gli studenti, anche non cattolici, non cristiani o non credenti che chiedono di avvalersene.

¹ BENEDETTO XVI, *Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani*, 25 aprile 2009.

² Cfr. VATICANO II, *Dichiarazione Gravissimum Educationis*, in VATICANO II, *I documenti del Concilio Vaticano II. Costituzioni, Decreti, Dichiarazioni*, Edizioni Paoline, 1976, 558-559.

La riflessione pedagogica sulle trasformazioni che l'interculturalità ha messo in atto, può aiutare a superare gli svantaggi e i rischi di una società relativista, per riaffermar i valori dell'identità cristiana. È opportuno precisare che pedagogicamente non esiste una sopra-cultura, una cultura al di là delle culture, poiché nessuno può rinnegare un patrimonio di valori universali e che specificano l'identità di ciascun paese. L'approccio educativo interculturale apre al futuro³ ed è un'occasione per una nuova sintesi per l'educazione religiosa. In questa prospettiva, nell'ambito scolastico "l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando anche le essenziali domande religiose e misurandosi con i codici simbolici in cui esse hanno trovato e trovano espressione".⁴ Per rispondere ai grandi interrogativi che gli alunni pongono, l'esperienza religiosa cristiano-cattolica offre delle categorie significative per una ricerca identitaria, una vita di relazione, per fare scelte di valore, per conoscere l'origine e il fine della vita. La dimensione religiosa dovrà andare di pari passo con il processo di crescita della persona, secondo l'età di ciascuno, per un progetto di vita aperto al pluralismo culturale e religioso.⁵

2. Le idee educative dell'IRC

La dimensione religiosa presente nel patrimonio culturale italiano offre attualmente una diversità di forme religiose: il cristianesimo, il giudaismo e l'islam, ciascuna con un proprio campo interpretativo. La libertà di pensiero, di coscienza e di religione, fondamenti dell'intera società democratica, permettono un dialogo aperto con i credenti e con la loro concezione di vita, in egual misura con il pensiero dei non credenti, degli agnostici, scettici e indifferenti. Tutti hanno infatti lo stesso diritto di partecipare a un confronto sui principi morali della società ed ai forum per un dialogo interreligioso,⁶ diritto che spetta primariamente alle diverse confessioni religiose.

Parlando di concetti educativi dell'IRC, ci riferiamo in particolare alla Lettera Enciclica *Caritas in Veritate* in cui papa Benedetto XVI, a proposito di dialogo, sostiene che "Oggi le possibilità di interazione tra le culture sono notevolmente aumentate dando spazio a nuove prospettive di dialogo interculturale, un dialogo che, per essere efficace deve avere come punto di partenza l'intima consapevolezza della specifica identità dei vari interlocutori".⁷ La differenza, come si evince dalle parole del Papa, non è intesa come un problema, ma come una risorsa per la comunità, come un'opportunità per dare spazio e voce alle differenze e per favorire l'educazione al dialogo.

Il punto di incontro per un dialogo interculturale tra le diverse religioni deve mettere al centro la domanda di senso, comune ad ogni esperienza umana: Chi sono? Dove vado? Che senso ha la vita? La dichiarazione conciliare sulla libertà religiosa conferma infatti che "gli uomini attendono dalle religioni la risposta ai reconditi enigmi della condizione umana, che ieri come oggi

³ Cfr. V. BUONOMO - A. CAPECCI, *L'Europa e la dignità dell'uomo. Diritti umani e filosofia*, Città Nuova, Roma 2014, 5-6.

⁴ INTESA MIUR-CEI 1 settembre 2009. *Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione*.

⁵ Cfr. CEI, *IRC una risorsa per l'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008.

⁶ Dichiarazione finale della Conferenza europea su: *La dimensione religiosa del dialogo interculturale*, Saint-Marin, 23-24 aprile 2007 (disponibile su: www.coe.int/dialogue).

⁷ BENEDETTO XVI, Lettera Enciclica *Caritas in veritate*, 26.

turbano profondamente il cuore dell'uomo".⁸ In Italia si percepisce un grande bisogno di dialogo interreligioso per superare l'ostacolo della confessionalità percepita oggi troppo chiusa in se stessa di fronte ad una società multietnica e multireligiosa. Nell'ambito dell'insegnamento, si cerca di trasmettere conoscenze religiose che sorpassino la confessionalità per sottolineare che, pur partendo da essa, è necessario stabilire un dialogo efficace anche con le altre religioni, intese come risorsa per un lavoro comune. Solo un oscuramento della religione dalla sfera pubblica può ostacolare un confronto autentico tra le persone per un dialogo aperto, per il progresso dell'umanità e per l'accrescimento scambievole del sapere umano: scientifico, sociale, filosofico e teologico. La mancanza di questa reciprocità, rappresenta una chiusura non solo per un dialogo fra le varie scienze umane ma soprattutto tra le scienze umane e la teologia.

Si dovrà fare di tutto perché l'insegnamento scolastico della religione cattolica, per essere all'altezza del suo compito educativo in una società complessa, possa trasmettere non solo le conoscenze di base sull'identità del cristianesimo e della vita cristiana, ma aprire gli spazi della razionalità alle questioni del "vero" e del "bene" presenti in altri ambiti religiosi. Il fatto religioso, presentato nella scuola nella dimensione culturale, contribuirà in questo modo alla formazione integrale della persona: un vero laboratorio di idee, cultura e di umanità cristiana, che abilita gli studenti alla responsabilità e a maturare capacità interpretative della realtà, per capire il presente e progettare un futuro migliore.

La riflessione sull'insegnamento della religione in l'Italia indica alcune linee per i prossimi anni:

- per la Chiesa, perché si aprono nuove e diverse strade per essere protagonista nel processo scolastico e nella formazione complessiva dell'uomo e del cittadino europeo, assumendo i valori pedagogici dell'insegnamento religioso, la capacità di incidere nel curriculum e nei processi della vita scolastica;
- per la scuola e la società per "combattere l'ignoranza" riguardo al fenomeno religioso;
- per iniziare un approccio ai dati fondamentali della fede e dell'etica confessionale a livello culturale e dell'IR;
- per dare un'identità ad un pluralismo religioso a volte confuso;
- per rispondere alla domanda di senso e di valori da parte dei singoli e della società;
- per collaborare nel trasmettere i valori della nuova "cittadinanza".⁹

Sono queste delle riflessioni che aiutano ad assumere nuove prospettive e posizioni circa l'insegnamento della religione, per ridefinirlo "al di sopra delle parti" con storie, simboli e tradizioni comuni.¹⁰ Si apre su queste uno scenario più vasto, che riguarda in generale il rapporto tra società e la religione/le religioni, tra secolarismo, interculturalità e identità cristiana.¹¹

L'attuale educazione scolastica è orientata verso nuove e diverse istanze con una forte implicazione religiosa. Gli alunni a contatto con le differenze morali e religiose di altre religioni, si abituano a costruire relazioni pacifiche con tutti. In questo modo matura l'idea di un'educazione religiosa ma anche di un'educazione alla cittadinanza, come processo di adattamento dei

⁸ Cfr. VATICANO II, Dichiarazione sulla libertà religiosa *Nostra aetate*.

⁹ Cfr. M. CATTERIN, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum Press, Venezia 2013, 397-398.

¹⁰ Cfr. F. PAJER, *L'insegnamento della religione. Un'indagine a livello europeo*, in *Il Regno/Attualità*, LIV (2009), 683-686.

¹¹ Cfr. E. DAMIANO, *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1984, 165-168.

valori delle generazioni dei giovani a quelle della generazione adulta. Questo processo educativo, che possiamo chiamare del buon “vivere insieme”,¹² ha lo scopo di formare persone cooperative, critiche e attive nella città moderna.

L'educazione religiosa nella scuola non va quindi disgiunta da un'educazione alla cittadinanza per i seguenti motivi:

- La mancanza di un legame sociale risulta critico sia nell'educazione, sia nelle politiche, per cui la scuola dovrebbe aiutare i giovani a “vivere insieme” e a partecipare alla vita democratica.
- Gli studenti che abitano le nostre scuole sono diversi culturalmente, per cui la scuola deve diventare il luogo di reciprocità e scambio socioculturale, di apprendimento e di rispetto delle norme comuni.
- Le difficoltà delle famiglie nel trasmettere ai figli i principi basilari di una vita comune, portano la scuola a favorire un vivere collaborativo.
- La vita scolastica evidenzia un aumento della violenza, dell'indisciplina in classe, delle varie forme di maleducazione e di violenza.
- Il concentrimento di immigrati suscita una risposta inattesa da parte della scuola, che deve far riscoprire la conoscenza e il valore della cittadinanza per superare ogni forma di esclusione del diverso.

Gli insegnanti di Religione, per superare le sfide che hanno di fronte, possono trovare la forza nelle parole che Giovanni Paolo rivolse ai cardinali: “L'insegnamento religioso è considerato come un diritto: un diritto delle famiglie credenti, un diritto dei giovani, ragazzi e ragazze che vogliono vivere e professare la loro fede. Un diritto che vale per tutte le tipologie di scuola, anche di quelle che non riconoscono l'esigenza dell'educazione cattolica, propria della Chiesa. Una scuola che voglia essere veramente degna di questo nome, infatti, deve dare spazio ed offrire la sua disponibilità alle esigenze dei cittadini, d'intesa e in collaborazione delle confessioni interessate”.¹³ Ci sembra importante aggiungere che l'IRC è un “servizio educativo” finalizzato alla crescita integrale dell'alunno; è un “servizio culturale” nel duplice significato di acculturazione (acquisizione della cultura religiosa) e di inculturazione (sistema culturale socialmente condiviso); ha un fondamentale “radicamento antropologico” affrontando i problemi universali dell'uomo, le questioni vitali e le domande di senso; propone il confronto con i valori della religione cattolica.¹⁴

Le linee del processo educativo dell'IRC in Italia richiedono una grande apertura all'interno del sistema scolastico per una risposta alle sfide, ai vincoli e alle aspettative della comunità scolastica. È opportuno comunque sottolineare, in questo processo educativo così impegnativo, il ruolo che rivestono i genitori degli studenti e la riflessione in atto su cosa è l'apprendimento. L'approccio interculturale aperto all'universalità è un suggerimento didattico imprescindibile per l'educazione religiosa, per educare i giovani ad un confronto interreligioso e riflettere sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando le essenziali domande

¹² B. ROEBBEN, *Fellowship of fate or fellowship of faith: religious education and citizenship education in Europe*, in “Journal of Beliefs and Values”, 29 (2008) 2, 207-211.

¹³ GIOVANNI PAOLO II, Incontro con il Collegio dei Cardinali con i Collaboratori della Curia Romana e delle varie amministrazioni della Santa Sede, Basilica Vaticana – Giovedì, 28 giugno 1984, in http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/homilies/1984/documents/hf_jp-ii_hom_19840628_collaboratori-curia-romana.html (2.02.2016).

¹⁴ S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, La scuola, Brescia 2015, 47-48.

religiose. Occorre quindi ripensare un insegnamento della religione per una scuola aperta e innovativa, che orienta i giovani a scelte libere, a un senso critico e alla responsabilità del singolo soggetto.

3. Il concetto della competenza nell'IRC

Il concetto di “competenza” non ha un significato univoco. L'introduzione di tale concetto nella pedagogia scolastica è piuttosto recente e, secondo Sergio Ciatelli, non esiste una sua definizione precisa da tutti condivisa. Esso è legato alla capacità di usare in modo appropriato ed efficace le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo la realtà del lavoro e delle professioni dal quale il concetto deriva, ma anche la soluzione di problemi in vari contesti come la scuola.

Possiamo dire che la competenza è «un'azione complessa e originale della persona in risposta a un problema reale, basata sull'attivazione di risorse interne e l'utilizzazione di quelle esterne per raggiungere un risultato positivo nell'esercizio della propria responsabilità». ¹⁵ In questo momento non si vuole rivedere tutta la storia della discussione sul concetto di competenza, perciò sembra necessario ricordare il Rapporto Delors all'Unesco del 1996 con «l'acquisizione di una competenza che possa consentire all'individuo di affrontare una varietà di situazioni, spesso imprevedibili, e di lavorare in gruppo, una caratteristica alla quale i metodi educativi attualmente non prestano sufficiente attenzione». ¹⁶

Le competenze, nonostante le esigenze specifiche in ogni ambito di lavoro, non perdono mai di vista la persona e i rapporti interpersonali, in modo particolare nell'ambiente scolastico. Se pensiamo alle competenze che dovrebbe possedere l'insegnante, possiamo così esporle: la capacità di comunicare, l'apertura alla collaborazione e alla innovazione, la capacità di risolvere situazioni problematiche e conflittuali. Queste competenze, acquisite nel corso della formazione universitaria, devono di continuo essere rivedute e approfondite lungo l'arco della vita. ¹⁷

Nel contesto attuale abbiamo due approcci per definire la competenza. Uno inteso come “potenzialità di adattamento del soggetto”, che consente di regolare l'azione alle condizioni dell'ambiente, della realtà intesa nella sua natura statica. L'altro approccio inteso come un “potenziale trasgressivo del soggetto”. Avviene che varie enciclopedie facciano riferimento alla competenza nell'accezione di proprietà e di potere normativo. Così, per esempio, diciamo che nell'ambito di un ufficio è competente (ha il potere) chi è in grado di prendere questa o quella decisione. Infatti *competentia* in latino significa in primo luogo “responsabilità” di fronte ad un elemento specifico. Michele Pellerey afferma che “[...] nell'ambito pedagogico, [...] accanto alla parola “competenza” si usa quella di “capacità” spesso senza una adeguata precisazione semantica”; per tal motivo “si può sviluppare il discorso dicendo, che la capacità è la possibilità che il soggetto ha di raggiungere una certa competenza o un livello di competenza. Invece la competenza in

¹⁵ ID, *Le indicazioni nazionali per l'IRC*, in Z. TRENTI, C. PASTORE (a cura di), *Insegnamento della religione: competenza e professionalità, Manuale dell'Insegnante di Religione*, Elledici, Torino 2013, 42-45. Per approfondire la tematica delle competenze cfr. S. CIATELLI, *La scuola delle competenze*, Elledici-Il Capitello, Torino 2011.

¹⁶ J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo* (orig. 1996), Armando, Roma 1999², 19.

¹⁷ Cfr. M. PELLEREY, *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, 73

senso stretto consiste nel raggiungimento effettivo di un livello specifico. Forse non è felice lo scambio di questi due termini”.¹⁸

Concentrarsi sulle competenze non significa trascurare il ruolo e la natura delle conoscenze e delle abilità. Le prime non s’identificano solo con le nozioni in sé ma sono già il prodotto di un’assimilazione, sono conoscenze metabolizzate e fatte proprie dalla persona, perché risultati di un apprendimento. Invece le abilità rappresentano il momento applicativo delle conoscenze e non valgono astrattamente ma sono riferite a un problema e un ambiente particolare. Le competenze si caratterizzano per le dimensioni più ampie e onnicomprensive delle situazioni in cui entrano in gioco, perché non ci si limita a situazioni scolastiche o professionali ma circoscrivono situazioni di vita oltre la scuola. Infatti della competenza ci interessa il significato educativo, ossia la capacità di mettere al centro la persona dello studente con tutte le reti di relazioni cognitive e sociali. Quando a Isabella Miani vennero poste le seguenti domande: Cosa si intende con il termine ‘educare’, quali insegnanti devono occuparsi dell’educazione, in quali momenti e che cosa si dovrebbero insegnare per educare gli alunni? Così si esprime: “credo che la maggioranza risponderebbe che ‘educare’ significhi insegnare a comportarsi correttamente a scuola, con gli insegnanti, con i compagni [...] In realtà, l’educazione alla vita è, prima di tutto compito di genitori. Ma anche la scuola deve contribuire alla formazione dei futuri cittadini. L’educazione deve essere costruttiva, deve proporre comportamenti e atteggiamenti che siano sani e contribuiscono alla costruzione di una società giusta”.¹⁹ Nell’educazione si devono guidare i bambini e i ragazzi a fare i ragionamenti necessari a discernere che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, approfondendo i concetti della vita e fornendo gli strumenti per capire i motivi per cui è giusto vivere nella società in un certo modo invece che in un altro. Nella scuola, qualunque sia la materia insegnata, si deve parlare della vita e di come viverla e insegnare come viverla: senza dubbio questa è la materia per eccellenza della lezione di religione. In questa materia la competenza non misura solo l’ambito professionale, ma sposta l’attenzione dal ruolo alla persona, al valore primario dell’essere umano, all’utilità di ciò che egli è in grado di produrre. È in questa angolatura che troviamo la novità pedagogica della competenza, finalizzando il concetto a fini didattici.

Nel passato l’attenzione della scuola era posta sull’azione dell’insegnante, sui programmi, sulla trasmissione dei contenuti e sulla verifica degli alunni come riproduzione meccanica del sapere: l’alunno doveva dimostrare di aver appreso le nozioni. Secondo Nicola Paparella, un apprendimento deve essere invece “disciplinato ed orientato in maniera da far conseguire dei risultati (conoscenza e abilità, ecc.) [...] nel contesto delle altre conoscenze e delle altre abilità già possedute dal soggetto, procuri alla persona una più sicura capacità di fruizione di ciò di cui dispone. In questo modo si accresce il suo dominio e si potenzia la libertà-di, ossia la libertà di disporre, di osare, di intervenire, di capire, di selezionare, di essere”.²⁰ La scuola delle competenze invece vuole andare oltre questo paradigma e mostrare che l’alunno “sa fare” secondo quello che ha appreso, applicandolo a situazioni concrete della vita, consapevole del significato che hanno per lui i contenuti disciplinari assimilati. Non si trascura in questo modo l’acquisizione delle conoscenze, perché senza un solido bagaglio d’informazioni non si può esercitare nessuna

¹⁸ *Ibidem*, 67.

¹⁹ I. MILANI, *L’arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti oggi*, Vallardi, Milano 2014, 186-187.

²⁰ N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’apprendimento*, La Scuola, Brescia 1997, 157.

competenza, ma si sollecita l'alunno e il docente a non accontentarsi della riproduzione del sapere ma ad una sua rielaborazione autonoma e originale.²¹ Le ricerche psicopedagogiche più recenti sui processi di apprendimento confermano il passaggio da una prospettiva contenutistica del sapere, fondata su visioni oggettivistiche (apprendimento come adeguamento del soggetto alle cose) o soggettivistiche (apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto), ad una centrata su processi costruttivi, socioculturali e situati, attraverso i quali si sviluppino competenze adatte nei soggetti che apprendono. In questa prospettiva i processi di apprendimento si caratterizzano: per il ruolo attivo e consapevole del soggetto che apprende, per un'acquisizione costruttiva delle conoscenze, per un fare collaborativo, per l'intenzionalità della motivazione, per un dialogo tra gli attori, per la contestualizzazione di compiti reali, per la riflessività sulle conoscenze e le esperienze. Tale cambio di prospettiva vale anche per l'IRC e in questa direzione devono lavorare gli insegnanti di religione, per presentare in modo efficace la proposta educativa religiosa.

3.1. La didattica per competenze nel sistema scolastico

Nella scuola contemporanea si dibatte su come operare efficacemente nei processi di crescita degli allievi. Non sono più sufficienti le buone intenzioni, ma si devono assumere conoscenze e competenze professionali, con le quali selezionare le strategie da attuare per poi applicarle nei modi e nei momenti opportuni. In questo senso, l'insegnante è chiamato a migliorare la sua preparazione e professionalità per individuare gli strumenti e le strategie da applicare nell'ambito educativo e didattico. Questo vale in modo particolare per l'insegnante di religione, la cui preparazione non può prescindere da quanto indicato sopra, oltre che da una conoscenza specifica dello sviluppo religioso proprio di ogni età.

Il dibattito sulle competenze è in atto anche nei paesi europei dove troviamo l'attribuzione di significati diversi rispetto al concetto originario del termine competenza. La scuola può aiutare gli studenti attraverso i suoi processi di apprendimento all'acquisizione e maturazione di competenze per renderli capaci di rispondere alle sfide di un cambiamento del sistema scolastico. Nel primo decennio di questo secolo, la prospettiva educativa, prima incentrata sui contenuti, si è spostata gradualmente sulla persona dello studente. E il concetto di competenza si è affermato come mezzo di maturazione e sviluppo delle potenzialità dello studente per renderlo capace di affrontare e risolvere le sfide del mondo reale e per ridare alla scuola, come affermava il Ministro Berlinguer nel 2000, fondata in precedenza sul modello funzionalista dei saperi, un respiro pedagogico-culturale.²²

²¹ Cfr. S. CICALI, *Le indicazioni nazionali per l'IRC*, 45.

²² Possiamo presentare una revisione del sistema scolastico e le sue politiche: La legge n. 30/2000 di Berlinguer è "priva di respiro pedagogico-culturale e fondata su un modello funzionalista dei saperi". Con la successiva legge Moratti 53/2003, all'interno di una "prospettiva decisamente neo-umanistica", si passa dalla centralità dei contenuti e del docente, alla centralità dei processi di apprendimento dell'alunno per renderlo capace di autoformazione. La politica del "cacciavite" del ministro Fioroni essenzializza ed orienta la lista degli obiettivi delle Indicazioni Moratti, nel quadro delle competenze chiave e degli assi culturali. L'approccio pragmatico del ministro Gelmini di ispirazione "tradizionale-moderata" vuole ripristinare il senso della scuola e la cultura del merito, ma in pratica si tratta di una pura e semplice razionalizzazione e modernizzazione dell'esistente sulla base del modello tradizionale. "L'impostazione funzionalista" del ministro Profumo intende portare a termine e consolidare le riforme già avviate, rivalutare il settore della ricerca, tornare a investire sulla scuola e riorganizzare il sistema educativo per incidere sulla capacità dell'amministrazione e creare le condizioni per il successo delle innovazioni introdotte.

In Europa proprio come risposta alla crisi educativa che attraversava già negli anni passati, si iniziò a sviluppare il tema delle competenze nei due progetti dell'Ocse, avviati parallelamente nel 1997, il Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e il DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*).²³ Le ricerche psicopedagogiche più recenti sui processi di apprendimento hanno confermato lo spostamento del baricentro dalla prospettiva contenutistica del sapere ad una prospettiva centrata su processi costruttivi, socioculturali e situati, attraverso i quali si sviluppano competenze adeguate nei soggetti che apprendono. Il termine competenza, comunemente usato, richiama due poli: uno interno (nascosto) ed uno esterno (visibile). Nella scuola la parola competenza viene utilizzata nei due significati, come “capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili, in modo coerente e fecondo”.²⁴

Lo sviluppo del processo di maturazione attraverso le competenze, di conseguenza, deve prendere in considerazione alcuni indicatori per progettare e regolare le fasi d'intervento. Di seguito indichiamo alcuni specifici indicatori per una progettazione per competenze: *le conoscenze, le abilità e le capacità* legate al dominio conoscitivo interessato e adeguato alla situazione - problema da affrontare; *i modelli interpretativi* utili all'inquadramento del problema-compito; *le strategie operative* fondamentali per raggiungere la soluzione; *i criteri di autoregolazione* per valutare ciò che si sta facendo ed eventualmente correggerlo.

La progettazione per competenze si colloca in una visione olistica e integrata di principi che influiscono sul processo di apprendimento e sulla loro comunicabilità nei contesti concreti della vita scolastica. Essa si caratterizza per la grande attenzione che pone ai traguardi formativi, ai processi con cui essi possono essere raggiunti, alla valutazione come ipotesi per progettare i processi e scegliere i traguardi e, infine, attenzione ai saperi e ai linguaggi disciplinari con cui rappresentare la realtà ed operare su di essa.

3.2. L'arte dell'autodirezione nell'apprendimento

Attualmente nel processo didattico l'accento è posto sul soggetto come costruttore attivo delle sue conoscenze e abilità per cui gli obiettivi formativi vengono percepiti come desiderabili dal soggetto che apprende e capace di conseguirli, mettendo in atto sforzi personali e strategie d'apprendimento appropriate. In questo processo è importante il ruolo del docente, come educatore e facilitatore per aiutare il soggetto a riconoscere: il ruolo del sé, considerato in tutte le sue dimensioni (cognitiva, metacognitive, affettive e volitive); il processo motivazionale che conduce alla scelta intenzionale; l'elaborazione di un progetto d'azione basato su strategie e tattiche adeguate; la capacità di gestire in maniera sistematica e perseverante la realizzazione delle

²³ Nel 2003 il progetto DeSeCo propone il nuovo concetto di competenze chiave “come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui”, concludendo che “ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate”. Nel 2006 entra la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, che presenta un elenco di otto competenze chiave. Il “Quadro Europeo delle Qualifiche” (EQF) del 2008 forniva infine una definizione ufficiale di competenza come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.”

²⁴ M. PELLERÉY, *Le competenze individuali e il portfolio*, Nuova Italia, Milano, 2004, 12.

intenzioni d'azione. Questo approccio per competenze è importante in questo momento storico, in cui la scuola si trova a dover gestire nuove realtà di natura sociale e istituzionale.

Il processo di apprendimento per competenze, gestito dal soggetto nella fase evolutiva, facilita l'apprendimento dei concetti di ogni disciplina, compresa la religione, sia durante l'esperienza scolastica sia in quella extrascolastica. Possiamo riassumere questo percorso in cinque concetti che di seguito elenchiamo:²⁵

- Un *orientamento autodidattico*, che nei suoi recenti sviluppi (grazie alle aumentate possibilità fornite dalla tecnologia) rende possibile un'autentica indipendenza del discente rispetto alle istituzioni e agli agenti educativi formali; viene esaltata l'autonomia radicale del soggetto che apprende.
- Un *orientamento educativo*: esso raccoglie le soluzioni auto-formative, che sono realizzate in contesti pedagogici strutturati secondo forme di intervento aperte e flessibili, caratterizzate da modalità specifiche di accompagnamento e di assistenza; è l'impianto educativo utilizzato nelle attività di insegnamento a distanza.
- Un *orientamento esistenziale*, maggiormente interessato a comprendere il processo di formazione di sé e a focalizzare l'attenzione su quegli aspetti didattici che favoriscono i processi di costruzione di senso; la cura di sé si realizza attraverso attività e interventi di natura riflessiva, narrativa, problematizzante, clinica.
- Un *orientamento socio-organizzativo*, più attento alle dimensioni e alle forme collettive dell'autoformazione e ai legami di questa con i processi di apprendimento organizzativo o in contesti di cooperazione regolata; viene enfatizzato il momento dello scambio, della messa in comune delle esperienze, della condivisione.
- Un *orientamento cognitivo*, che raccoglie sotto la sua etichetta gli sviluppi più recenti di quelle che sono state le origini degli studi sull'apprendimento autodiretto, maggiormente interessato alle dimensioni psicologiche connesse con l'autoefficacia; è attento allo sviluppo delle competenze metacognitive, metalinguistiche, metacomunicative.

3.3. Un tentativo di disegnare le competenze religiose

La competenza dell'IRC riguarda il dominio del sapere religioso e possiamo così declinarla: capacità della persona di identificare, comprendere, interpretare, esprimere e valutare i fenomeni e i documenti religiosi, cogliendone i postulati e contenuti fondamentali, il metodo, i modelli e gli schemi linguistici, per poter esprimere la propria e altrui esperienza del mondo trascendente e saper rispondere alle problematiche religiose del proprio contesto di vita, svolgendo un ruolo attivo nella società. Nella definizione di "competenza" sono presenti le caratteristiche e gli ambiti della religione come: la conoscenza, l'interpretazione, la metodologia, il linguaggio, la valutazione e l'euristica. Tale competenza favorisce il potenziamento dell'esperienza umana, attraverso la comprensione simbolica, per fare una lettura della realtà umana terrena e trascendente, attraverso la comprensione del linguaggio religioso e in particolare del linguaggio cristiano-cattolico. Il linguaggio è costitutivo dell'essere umano e analogamente del cristiano che vive nella comunità:²⁶ in questo senso la religione facilita l'interpretazione della realtà in modo diverso dalla lettura scientifica, storica, ecc. A questo punto è opportuno fare anche un accenno alla

²⁵ Cfr. *Ibidem*.

²⁶ Z. TRENTI, *Il linguaggio nell'educazione religiosa. La parola alla fede*, Elledici, Leumann (TO) 2008, 45.

prassi della didattica ermeneutica per comprendere la realtà soprattutto da un punto di vista interculturale²⁷. Di fronte ai segni di trasformazione in atto nel mondo e in Italia, è importante approfondire e ripensare la dimensione religiosa dell'IRC da un punto di vista epistemologico, senza nulla togliere alla ricerca del senso religioso che da sempre accompagna ogni processo educativo.

Conclusione

È necessario riconfermare che l'educazione religiosa, e in essa l'insegnamento della religione, deve adattarsi alle esigenze e alla trasformazione socio-politica, religiosa e culturale del momento e ripensare le finalità, gli obiettivi, i programmi, e i piani formativi dell'IRC. È opportuno ricordare alcune competenze-base dell'IRC: la capacità della persona di identificare, comprendere, interpretare, esprimere e valutare i fenomeni e i documenti religiosi, cogliendone i postulati e contenuti fondamentali della vita religiosa; la conoscenza dei metodi, dei modelli e degli schemi linguistici per poter esprimere la propria e altrui esperienza del mondo trascendente, e per saper rispondere alle problematiche religiose del proprio contesto di vita, svolgendo un ruolo attivo nella società. Nel processo di apprendimento va valorizzata l'umanizzazione del fatto religioso, la flessibilità, l'integrazione e l'interdisciplinarietà che favoriscono la cooperazione e la formazione degli insegnanti e nello stesso tempo aiutano ad aprirsi all'innovazione delle conoscenze e competenze.

L'egemonia contemporanea dei vari media e la globalizzazione producono nuove forme di pregiudizi sul ruolo dell'insegnamento della religione. Ogni scuola ha quindi bisogno di pedagogisti che con competenza introducano nuovi programmi di studio basati su valori culturali di vita sociale legati alla tradizione da inserire nella formazione non solo nelle scienze religiose e umane, ma anche tecniche, matematiche, naturali ecc.

Nella formazione della personalità degli studenti rientrano a pieno diritto i valori universali umani e religiosi, i vari modelli culturali e il concetto di auto-governo. Nel processo educativo si deve tener conto dei metodi di insegnamento, delle competenze e delle abilità, della ricerca e della spiritualità. Tutto ciò per dare a ciascuno la possibilità di conoscere i nuovi orientamenti nell'ambito educativo e sociale e per favorire, nella scuola, un processo di integrazione come sostenuto dal parlamento e dalla Commissione Episcopale Europea, che presuppone un'adeguata ricerca pedagogica e religiosa da parte di tutti i docenti. Solo a queste condizioni sarà possibile promuovere un vero cambiamento di mentalità, assumendo senza remore la nuova situazione culturale che va sempre più affermandosi attorno a noi e in tutti i Paesi europei.

wierzbicki@unisal.it ■

²⁷ C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, Elledici-il Capitello, Torino 2013, 48.