

Progettare itinerari educativi nell'ambito dell'«IRC»

Ubaldo Montisci*

Designing educational itineraries in the «IRC»

► SOMMARIO

Il contributo offre una riflessione sulle competenze «progettuali» dell'insegnante di religione, utili per elaborare itinerari educativi nell'ambito della propria disciplina. Dopo aver ricordato le responsabilità educative che competono all'intera istituzione scolastica e, al suo interno, all'IRC, e richiamato i principali risultati sulle metodologie didattiche di una recente indagine sul mondo della scuola, vengono precisati alcuni termini di riferimento (itinerario, pratica educativa, progettazione, programmazione) e offerti dei punti di riferimento per lavorare con mentalità progettuale, così come richiesto dalle Indicazioni nazionali.

► PAROLE CHIAVE

Insegnamento della Religione Cattolica; «Indicazioni» nazionali; Itinerario educativo; Progettazione; Programmazione; Scuola.

* **Ubaldo Montisci** è Professore Straordinario di «Teologia dell'educazione» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Il tema della progettazione è assai ampio; mi concentro su quelle forme di progettazione che sono possibili in ambito scolastico e, più nello specifico, sulla competenza progettuale che dovrebbe possedere un insegnante di religione cattolica per garantire agli alunni un'educazione integrale.

Prima di parlare della «progettazione» di percorsi educativi,¹ ritengo utile, innanzitutto, ricapitolare per sommi capi le responsabilità educative della scuola (1) e, al suo interno, dell'IRC (2); in seguito, riprendere alcuni riscontri sulla didattica emersi dall'indagine del 2016, *Una disciplina alla prova* (3); solo a questo punto, mi soffermerò su alcune importanti precisazioni terminologiche (4) e su cosa comporti una didattica per competenze, così come richiesto dalle *Indicazioni nazionali* (5); alla fine, offrirò alcuni punti di riferimento per lavorare con mentalità progettuale (6).

1. La responsabilità educativa della scuola

Un progetto di itinerario scolastico richiede il chiarimento degli oneri educativi della scuola come istituzione formativa della società civile. È sufficiente lasciare i seguenti punti di riferimento:

- Per lungo tempo ha dominato il modello di scuola basata sulla *dimensione umanistico-speculativa* della cultura e funzionale praticamente alla formazione della classe dirigente;
- Sotto la pressione del sistema economico produttivo, a partire dagli anni '60-'70 del secolo scorso, si è dato più ampio spazio alla *dimensione tecnico-applicativa*;
- Più recentemente, è stata incrementata la *dimensione etico-antropologica* della cultura, nel senso che sappia dotare l'alunno non solo di saperi strumentali, ma anche della capacità di decifrare e interpretare la realtà nel suo insieme.²

Le prospettive appena elencate spesso convivono insieme e rendono meno semplice definire con precisione quali siano oggi gli scopi che la scuola intende perseguire.³ Di volta in volta, le «novità» introdotte in ambito scolastico privilegiano l'una o l'altra finalità.⁴

2. Lo specifico educativo della scuola e dell'«IRC»

Alla scuola, classicamente, si attribuiscono tre funzioni principali: l'istruzione, la socializzazione e l'educazione:

¹ La relazione era inserita nell'area *strutturale-organizzativa* del Corso. Il presente contributo ne mantiene il carattere discorsivo.

² Cf. F. PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, in Z. TRENTI et alii, *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato 1998, 535-588: 537.

³ È istruttiva a tal proposito, la riflessione sulla scuola di M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014. Le distinzioni tra Scuola-Edipo, Scuola-Narciso, Scuola-Telemaco descrivono plasticamente modelli antitetici di educazione cui la scuola pare ispirarsi.

⁴ Così è, per esempio, della «alternanza scuola lavoro» – disciplinata dai commi 33 ai commi 43 della legge 107/2015 (La Buona Scuola) – definita come “un'esperienza formativa che unisce sapere e saper fare, orienta le aspirazioni dei giovani e apre la didattica al mondo esterno”, <<http://www.alternanza.miur.gov.it/index.html>>.

“[...] l’istruzione o trasmissione del sapere consolidato e riconosciuto come scienza e come tale proponibile a tutti, la *socializzazione* come contributo critico e pratico alla integrazione sociale e alla convivenza iniziata in famiglia e nel contesto ambientale, e l’*educazione* come processo che – inglobando dialetticamente le due precedenti funzioni – promuove l’umanizzazione della persona mediante lo sviluppo di tutte le sue dimensioni costitutive e quindi mediante l’offerta di una cultura che non eluda, tra l’altro, quei problemi e quelle risposte suscettibili di conferire un senso alla condizione umana in generale”.⁵

La scuola utilizza la modalità specifica d’intervento dell’insegnamento: essa *educa insegnando*. L’insegnamento scolastico ha per oggetto primario il «sapere» e la scuola raggiunge i suoi obiettivi quando, attraverso il sapere, conduce l’allievo alla cultura riflessa e critica, cioè alla capacità di giudizio pratico, un sapere fondamentalmente «etico», al di là della conoscenza astratta e della competenza applicativa o strumentale.⁶ Si tratta della capacità di un giudizio valoriale – saper valutare «che cosa» si deve fare e, prima ancora, «perché» lo si deve fare – che fa riferimento principalmente alle aree della politica, della morale e della religione. A ben guardare, però, i programmi scolastici, con l’intento di tutelare la pretesa oggettività della scienza, proprio per questo ritenuta «a-valutativa», o col pretesto di garantire la libertà di coscienza, “sono come «epurati» – nei loro obiettivi come nei contenuti – di riferimenti etico-religiosi o semplicemente socio-politici”.⁷

Alla scuola, invece, competono alcune mete educative di fondamentale importanza anche ai fini della formazione etico-religiosa, oltre che intellettuale e professionale, della persona. F. Pajer le riassume nelle seguenti: l’esercizio della facoltà dello stupore; l’apprendimento della «grammatica» del linguaggio religioso; sperimentare positivamente le proprie risorse; lo studio del patrimonio di civiltà accumulato dall’umanità; il confronto con i problemi fondamentali della vita; l’acquisizione della capacità di giudizio; l’integrazione attiva e autonoma degli alunni nella società.⁸

Nella sezione che fa da premessa alle *Indicazioni nazionali*,⁹ che orientano al momento le finalità e l’articolazione dei cicli scolastici italiani, sono tre le opzioni principali: la centralità della persona, l’educazione a una nuova cittadinanza e a un nuovo umanesimo.

In riferimento allo specifico della disciplina «IRC»,¹⁰ può essere utile richiamare l’affermazione di principio che tale insegnamento, a pieno titolo curricolare, è “un servizio educativo e

⁵ PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, 538.

⁶ Cf. E. AGAZZI, *Le discipline della riflessione e del senso*, in «Nuova Secondaria» 6 (1989) 10, 5-7.

⁷ Cf. PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, 540.

⁸ Cf. *Ibidem*, 541-544.

⁹ Cf. *Cultura Scuola Persona*, in MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, settembre 2012, 4-8; http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

¹⁰ Per «disciplina» s’intende “una categoria organizzatrice in seno alla conoscenza scientifica”: E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, 111. A essa corrisponde un ambito di sapere sufficientemente omogeneo da poter essere raccolto sotto un’unica etichetta epistemologica, un oggetto di insegnamento/apprendimento: “La disciplinarità è lo stadio raggiunto da una conoscenza che può essere insegnata in maniera sistematica, cioè scolastica”: S. CICATELLI, *Conoscere la scuola. Ordinamento, Didattica Legislazione. Guida al concorso per insegnanti di religione cattolica*, La Scuola, Brescia 2004, 119.

culturale offerto a tutti”,¹¹ che mantiene un rapporto di distinzione e complementarità con la catechesi.¹²

3. Alcune considerazioni a partire dall'indagine: «Una disciplina alla prova» (2016)

Mi avvalgo qui di alcune interessanti annotazioni sintetiche presentate durante il corso di aggiornamento estivo dello scorso anno dal prof. S. Cicatelli, uno dei curatori della ricerca.¹³ Saranno utili per dare delle informazioni generali sull'IRC e per aiutarci a riflettere sullo stile personale di realizzare la programmazione didattica e le singole unità didattiche.

L'indagine nazionale mette in luce che *i punti di forza dell'IRC* risiedono nella

“capacità di rispondere alle domande di senso degli studenti (67,4% nella statale, 53,6% nella cattolica), i rapporti che si creano fra insegnante e studenti (statale 62,0%; cattolica 34,7%), la possibilità di affrontare problemi morali ed esistenziali (statale 61,5%; cattolica 52,8%) e la promozione del dialogo interreligioso e del confronto interculturale (statale 57,3%; cattolica 41,4%)”.¹⁴

Per quanto riguarda la *didattica*, si osserva un progressivo passaggio da una lezione prevalentemente frontale nei primi anni scolastici a una sempre più dialogata negli anni successivi. Si tratta di una didattica piuttosto varia e basata su metodologie attivanti:

“La didattica dell'IRC si caratterizza soprattutto per l'uso di lezioni dialogate (83,9% nella statale, 74,0% nella cattolica), ricorso ad audiovisivi (61,6% e 53,8%), lavori di gruppo (55,4% e 58,0%), lezioni frontali (55,0% e 37,4%), collegamenti interdisciplinari (51,7% e 22,5%), sussidi digitali (48,7% e 24,7%)”.¹⁵

L'attenzione al vissuto degli studenti trova conferma nel fatto che fra le *tre aree di significato* previste dalle *Indicazioni* per il secondo ciclo gli insegnanti tendono a privilegiare quella antropologico-esistenziale (67,8% statale; 57,9% cattolica), ma in generale le tematiche più presenti nelle lezioni sono quelle bibliche, seguite dalle esperienze personali degli alunni, il pluralismo religioso e l'attualità.

Le *verifiche* sono condotte con una varietà di metodi:

“anzitutto l'osservazione (61,7% statale; 47,2% cattolica), seguita da prove oggettive (46,2% statale; 27,3% cattolica), colloqui (45,6% statale; 24,9%), lavori di gruppo (44,7% statale; 47,2% cattolica), questionari (43,3% statale; 12,8% cattolica)”.¹⁶

¹¹ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Insegnare religione cattolica oggi*, 19 maggio 1991, n. 7, in «Notiziario della CEI» (1991) 4, 77-93: 80.

¹² Il rapporto tra IRC e Catechesi è affrontato in maniera chiara e concisa, ad esempio, in S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, 40-46.

¹³ S. CICATELLI – G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica a trent'anni della revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2016.

¹⁴ S. CICATELLI, *Una disciplina alla prova: i risultati della quarta indagine nazionale sull'IRC*, in «Catechetica ed educazione» 2 (2017) 2, 89-98: 93.

¹⁵ *Ibidem*. Il testo riporta una tabella dettagliata delle metodologie didattiche più diffuse nell'IRC.

¹⁶ *Ibidem*, 94.

4. Alcune precisazioni terminologiche

L'urgenza del compito conduce talvolta l'insegnante a intervenire con una certa approssimazione teorica, che ha delle ricadute non indolori pure sulla pratica. Si constata una disomogeneità di intendimenti anche per quanto riguarda la terminologia di riferimento. Puntualizziamo, in generale, alcuni termini di largo impiego quando si parla d'itinerari educativi.

► *Itinerario/Processo educativo*

In pedagogia l'idea di itinerario/processo è connessa con il divenire e con la crescita delle persone:

“L'educazione, infatti, non si risolve in un atto singolo o in un'azione di breve durata. Necessita di dispiegarsi nel tempo e di agire su piani articolati e diversi; e di organizzarsi secondo un certo disegno o progetto, più o meno manifesto o più o meno cosciente, ma non per questo meno impegnativo o strutturante l'azione concreta”.¹⁷

I processi possono essere *formali*, quelli cioè che includono “la liberazione della vitalità interiore fino alla massima espansione organica, funzionale e operativa”, e *sostanziali*:

“Tra essi si può includere l'*identificazione personale* che è conquista di un'identità personale, culturale e sociale, autocosciente e articolata, di una buona immagine di sé, tra reale, profondo e idealità, aperta a sviluppi e consolidamenti.

L'*appartenenza* è presa di coscienza, definizione, sviluppo relazionale centripeto e centrifugo, dell'essere *con* e *in* relazione ai sistemi contestuali naturali, sociali, etnici, politici, religiosi, ma anche generazionali, locali e mondiali, intimi e pubblici. In tal senso è processo dinamico da interpretare, da assimilare e integrare nelle sue molte dimensioni.

La *partecipazione operativa attiva*, consegue dalla sintesi dinamica delle diverse facce dell'identità e della pluralità delle appartenenze. Esige un'ampia articolazione di sotto-processi educativi soggettivo-oggettivo di percezione, valutazione, giudizio, decisione, preparazione, divenire complesso e realistico. È unitaria rispetto alla soggettività olistica impegnata; è pluralistica rispetto alla molteplicità contemporanea di ruoli e compiti. Rischia conflitti e richiede composizioni e integrazioni impegnative, gerarchie di verità e valori, priorità di impegni e urgenze”.¹⁸

Le attività svolte non sono automaticamente educative, anche se svolte in un'istituzione educativa come la scuola. I processi sono «educativi» se possiedono alcune qualità:

“In quanto sono consapevoli e intenzionali, vale a dire rivolti all'effettiva educazione della personalità; in quanto sono direzionali, vale a dire dotati di spinta e tensione intenzionale umanamente significativa; in quanto sono complessi, vale a dire liberatori di vitalità, relazionali a realtà, generatori di buone forme dell'essere, dell'agire virtuoso, dell'operare valido, del vivere solidale con gli altri; e infine in quanto sono bisognosi di mediazione e di guida”.¹⁹

¹⁷ P. GIANOLA, *processo educativo*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, seconda edizione riveduta e aggiornata, LAS, Roma 2008, 918-920: 918.

¹⁸ *Ibidem*, 919.

¹⁹ *Ibidem*, 920.

► **Pratica educativa**

Questo concetto indica “il campo dove si esplicano le azioni sia degli educatori sia degli educandi e dove si realizzano le interazioni degli educatori con gli educandi, degli educatori e degli educandi tra loro”.²⁰ È un mondo di vita complesso fatto d’incontri, intersezioni, scontri di mondi interiori (valori, motivi, convinzioni, desideri, significati) e di mondi esteriori (ambiente sociale e culturale, forme e strutture istituzionali, norme e tradizioni, messaggi e mezzi provenienti dalla comunicazione di massa).

L’educatore tenta di agire efficacemente in esso nei riguardi dell’educando, in sinergia con le altre fonti d’influenza presenti (a volte è necessario invece contrastarle), mentre l’educando agisce anch’esso in maniera più o meno coerente con quanto gli è proposto, apprendendo o sviluppando non solo conoscenze e abilità intellettuali e pratiche, ma anche valori, atteggiamenti e significati.

► **Progettazione**

La progettazione di una pratica educativa

“implica non solo la definizione dei suoi obiettivi, come prospettiva verso la quale far convergere le varie azioni e interazioni, ma anche un’organizzazione sufficientemente articolata di percorso formativo. Si tratta di scegliere in primo luogo le varie attività educative, le loro caratteristiche e motivazioni, la loro successione, chi ne dovrà essere responsabile e partecipante, ambienti e spazi di vita e di presenza implicati, il clima educativo da promuovere, le modalità di raccolta delle informazioni di ritorno che possono aiutare a regolare lo svolgimento del progetto, la maniera di valutare se le nostre azioni sono coerenti con gli obiettivi assunti e con le esigenze degli educandi che via via emergono nel corso dell’azione, se esse sono anche efficaci, cioè portano effettivamente ai risultati intesi”.²¹

Un’altra definizione, più dinamica, può essere considerata la seguente:

“La progettazione è quindi un insieme di eventi fondato su idee generali ed intenzioni iniziali a partire dalle quali e attraverso esplorazioni successive, si istituiscono passaggi decisionali interconnessi nei quali le decisioni rilevanti non si assumono in via definitiva allo start del processo, ma tendono ad essere elaborate e rielaborate attraverso modalità incrementali che portano a modificare le premesse originarie e quindi a definire le decisioni minute – anche quelle pre-determinate con largo anticipo temporale – *momento-a-momento*”.²²

► **Programmazione**

Per programmazione educativa s’intende, invece,

“la distribuzione in termini di personale, tempi, luoghi, degli elementi definiti in un progetto, e la determinazione realistica delle operazioni da compiere [...]. Essa si riferisce all’organizzazione concreta e a medio termine delle condizioni e dei tempi necessari alla realizzazione in situazione del progetto. Richiede la distribuzione nel tempo, ordinata e precisa, degli interventi, delle responsabilità, delle risorse materiali e personali”.²³

²⁰ M. PELLERREY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 55.

²¹ *Ibidem*, 96-97.

²² D. LIPARI, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 2009³, 57.

²³ R. TONELLI, *Per la vita e la speranza. Un progetto di pastorale giovanile*, LAS, Roma 1996, 93.

Per la sua dimensione di concretezza e di operatività, la programmazione vive di tempi brevi e va realizzata sempre a livello locale. Proceede in termini di grande realismo per fare i conti con le risorse di cui si dispone effettivamente.

Vanno pure forniti degli «orientamenti operativi», cioè vanno prese delle decisioni concrete e orientate esplicitamente verso la prassi, che i responsabili della programmazione assumono e rilanciano con autorevolezza. Queste scelte rispondono alla necessità di individuare «priorità» e «scommesse», su cui investire le risorse soprattutto in situazione di complessità.

5. Progettare per competenze

Negli ultimi decenni, la scuola italiana ha ripensato le proprie finalità e aggiornato più volte la sua proposta didattica. In particolare, si è passati dai «programmi» d'insegnamento alle «indicazioni» (Legge 53/03), per sottolinearne la funzione meno prescrittiva:

“Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche, le Indicazioni Nazionali costituiscono il quadro di riferimento delle scelte affidate alla progettazione delle scuole. In questo senso sono un testo volutamente aperto che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare tenendo conto dei bisogni di sviluppo degli alunni, delle aspettative della società, delle risorse disponibili all'interno delle scuole e nel territorio”.²⁴

Le *Indicazioni*, agli inizi, erano caratterizzate dall'elencazione degli «obiettivi specifici d'apprendimento» (OSA). L'evoluzione della normativa concernente la scuola dell'infanzia e la scuola del primo ciclo di istruzione (primaria e secondaria di secondo grado), nel quadro delle Indicazioni per il curriculum, emanate in modo sperimentale dal Ministero della Pubblica Istruzione il 31 luglio 2007, determina il passaggio dagli OSA ai «Traguardi per lo sviluppo delle competenze» (TSC) e agli «Obiettivi di apprendimento» (OA).²⁵

Con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche il posto che era dei programmi nazionali viene preso dal «Piano dell'Offerta Formativa» (POF) che, com'è affermato nella normativa vigente, è “il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche”. Il cuore didattico del POF è il «curricolo», che viene predisposto dalla comunità professionale nel rispetto degli orientamenti e dei vincoli posti dalle *Indicazioni* e la sua elaborazione è il terreno su cui si misura concretamente la capacità progettuale di ogni scuola.

Le *Indicazioni*, di per sé, non dettano alcun modello didattico-pedagogico: ciò chiama in causa la responsabilità dell'insegnante, la cui libertà si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto in esse, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi della scuola di appartenenza, ma nella scelta delle

²⁴ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012, 12; http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

²⁵ In questo contesto, il Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica preparò una bozza di TSC e OA da proporre per la sperimentazione, rimodulando i contenuti degli OSA secondo il nuovo quadro scolastico. Si noti che l'articolazione dei TSC e degli OA non differisce nella sostanza dagli OSA a suo tempo approvati, ma ne rimodula i contenuti, anticipando o posticipando alcuni nuclei tematici e sottolineando con maggiore evidenza la centralità della figura e dell'opera di Gesù Cristo.

strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è attestata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo che si riesce ad ottenere.

Le *Indicazioni*, però, chiedono chiaramente di lavorare sulle «competenze»; per cui ci concentriamo su questo concetto e sulle conseguenze che tale opzione dovrebbe avere sulla progettazione didattica.

5.1. Il concetto di competenza

Non mi soffermo sulle implicanze «politiche» della scelta di impostare l'istruzione scolastica in termini di competenze,²⁶ ma scelgo di utilizzare la definizione di M. Pellerey – considerato uno dei massimi esperti nel settore – per riflettere su alcuni elementi fondamentali del concetto, che va inteso come “la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva”.²⁷

La competenza, in quest'ottica, include quattro aspetti o riferimenti fondamentali:²⁸

- In primo luogo sono indicate le *risorse interne possedute*. Si tratta del soggetto considerato nella sua complessità. Entrano qui in gioco non solo le conoscenze concettuali e operative acquisite significativamente e stabilmente, ma anche l'insieme delle convinzioni (incluso il sistema di assunzioni e di attese di natura prevalentemente epistemologica), delle motivazioni, delle aspirazioni e dei desideri; inoltre, la flessibilità intellettuale, la sensibilità al contesto specifico e la volizione, intesa quest'ultima come capacità di perseguire con costanza, sistematicità e perseveranza le scelte effettuate; ecc. Tra queste risorse interne sarebbe necessario includere la disponibilità a impegnarsi nell'autoformazione permanente.
- La seconda è la componente di tipo energetico, la *capacità di attivare le risorse interne* in maniera agevole e funzionale di fronte alle esigenze o alle sfide che provengono dalle situazioni formative incontrate. Occorre possedere una consapevolezza riflessa del proprio patrimonio personale di risorse interne e la fiducia nella sua adeguatezza a interpretare e affrontare validamente e positivamente situazioni anche complesse e difficili; ma pure avere la capacità di saper utilizzare questo patrimonio per leggere e interpretare in maniera il più possibile adeguata tali situazioni. Tutto ciò, è evidente, richiede apprendistato, un esercizio attuato a partire, soprattutto inizialmente, da modelli e che diviene a poco a poco sempre più autonomo da essi e creativo di una propria identità e peculiarità personali.
- Il terzo aspetto, considerato nella definizione di competenza, concerne il *processo organizzatore* o di sintesi operativa che deve essere portato a termine. Si può vedere tale processo come legato alla capacità di risoluzione di problemi di natura operativa, oppure riferibile alla capacità di giudizio pratico, o di inferenza pratica. È un aspetto chiave della competenza. È l'incontro fecondo, sul piano dell'azione, tra il mondo interno soggettivo e la percezione della situazione nella quale si deve intervenire, incontro che conduce alla generazione non solo

²⁶ Si veda, ad esempio, la riflessione critica di S. DI FRESCO, *Dalla formazione alla informazione: il mito delle competenze*, <<https://www.carmillaonline.com/2012/05/02/dalla-formazione-alla-informazione-il-mito-delle-competenze/>>.

²⁷ M. PELLEREY, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, 1-25: 2, <<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fpellerey.unisal.it%2Fisfoldi.doc>> (24-06-2018).

²⁸ Cf. *Ibidem*, 2-3.

delle decisioni, ma anche all'elaborazione di un progetto concreto d'azione e alla sua attuazione con sistematicità, costanza e perseveranza.

- L'ultimo aspetto, o componente, della definizione di competenza è preso in considerazione per ultimo, benché in realtà esso sia il primo a qualificare la competenza stessa. Si tratta del *contesto dell'attività professionale*, quello nel quale la competenza deve essere sviluppata e colta nella sua reale presenza o assenza, nel suo grado di adeguatezza e fecondità. La comunità di pratiche lavorative e professionali, che caratterizza la tipologia di situazioni in oggetto diventa in questo modo anche il tribunale di verifica della sua validità ed efficacia.

Il Consiglio europeo ha emanato recentemente (22 maggio 2018) delle *Raccomandazioni* relative alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente; esse sono: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.²⁹

L'ultima tra le competenze-chiave è quella che più interessa l'IRC ed è così esplicitata dalle *Raccomandazioni*:

“La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti.

Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore, il partecipante e il pubblico nei testi scritti, stampati e digitali, nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte e nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura oltre che nelle forme ibride. Presuppone la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo.

Le relative abilità comprendono la capacità di esprimere e interpretare idee figurative e astratte, esperienze ed emozioni con empatia, e la capacità di farlo in diverse arti e in altre forme culturali. Comprendono anche la capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e altre forme culturali e la capacità di impegnarsi in processi creativi, sia individualmente sia collettivamente.

È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali”.³⁰

²⁹ Cf. «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea» (4.6.2018) C189/1-13: 7-8.

³⁰ *Ibidem*, 11-12.

Nel caso di competenze formative, occorre comunque essere ben consapevoli del fatto che il sistema formativo non agisce direttamente sui destinatari, bensì indirettamente, creando le condizioni nelle quali questi possano e vogliano effettivamente apprendere, crescere, fiorire secondo un progetto di maturazione condiviso. Le competenze riguardano, dunque, la costruzione dello spazio di un loro apprendimento valido e fecondo.³¹

Compito dell'insegnante è di rendere l'allievo protagonista del proprio apprendimento. Per questo, l'immagine che qualcuno suggerisce è quella dell'aula «laboratorio». Nello sviluppo di una competenza vanno tenuti presenti dei passaggi chiave, tra loro interconnessi, espressi dai seguenti verbi:

- *Esplorare*: fase della problematizzazione e costruzione di senso;
- *Acquisire*: fase dello sviluppo e formalizzazione di nuovi apprendimenti;
- *Strutturare*: fase del rinforzo e consolidamento degli apprendimenti;
- *Integrare*: fase della mobilitazione e uso degli apprendimenti.

5.2. Le competenze nell'«IRC»

Attualmente, sono in vigore per l'IRC nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione le Indicazioni didattiche emanate con Dpr 11-2-2010; per il secondo ciclo d'istruzione e formazione quelle emanate con Dpr 20-8-2012, in seguito all'Intesa stipulata il 28-6-2012, e distintamente articolate per i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali e i percorsi di Ifp.

In generale, va osservato che l'IRC, per la sua stessa disciplinarietà, si prefigura come un curriculum in sé piuttosto «rigido»:

“L'IRC è rigidamente legato a una natura disciplinare che lo ostacola, da un punto di vista puramente formale, nel dialogo con una scuola sempre meno centrata sulle specializzazioni disciplinari e sempre più flessibile e destrutturata”.³²

All'interno delle aree disciplinari, l'IRC si colloca in quella *linguistico-artistico-espressiva*:

“Per non smarrire lo specifico religioso dell'IRC si è quindi optato per la sua collocazione nell'area linguistico-artistico-espressiva, valorizzando la dimensione comunicativa della religione, intesa quale esperienza relazionale con l'Altro e con gli altri, e puntando sulla natura intrinsecamente simbolica del fatto religioso. Ci si muove infatti prevalentemente nell'ambito dei linguaggi non verbali, ma anche l'ermeneutica del linguaggio cristiano può e deve contribuire ad arricchire il patrimonio strettamente linguistico degli alunni e il loro inserimento nel nostro tessuto culturale, indiscutibilmente intriso di segni della presenza religiosa e di quella cristiana in particolare”.³³

È importante non trascurare la premessa alle *Indicazioni*, i cui principi teorici sono in qualche modo accettati dall'IRC.³⁴ Ricordiamo, invece, che i traguardi relativi all'IRC sono distribuiti nei vari campi di «esperienza» nella Scuola dell'Infanzia: *Il sé e l'altro; Il corpo in movimento; Linguaggi, creatività, espressione; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo.*

³¹ Il tema delle competenze è stato oggetto di studio nel seminario promosso dal Centro Studi Scuola Cattolica: *Verso la scuola delle competenze* (Roma, 19 maggio 2009). È utile prendere visione della relazione di S. CICAPELLI, *Le competenze nella legislazione europea e italiana*, < http://www.siti.chiesacattolica.it/centro_studi_scuola_cattolica_home_page/convegni_e_seminari/00012540_Verso_la_scuola_delle_competenze.html>.

³² CICAPELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 63.

³³ *Ibidem*, 238.

³⁴ Cf. *Sopra*, punto 2.

Invece, nel Primo Ciclo, gli OA per ogni fascia d'età sono articolati in quattro «ambiti tematici»:³⁵

- *Dio e l'uomo*, con i principali riferimenti storici e dottrinali del cristianesimo;
- *La Bibbia e le fonti*, per offrire una base documentale alla conoscenza;
- *Il linguaggio religioso*, nelle sue declinazioni verbali e non verbali;
- *I valori etici e religiosi*, per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale.³⁶

Nel Secondo Ciclo, infine, sono declinati in conoscenze e abilità, non necessariamente in corrispondenza tra loro, riconducibili in vario modo a tre aree di significato: *antropologico-esistenziale*; *storico-fenomenologica*; *biblico-teologica*.

6. Lavorare per «progetti»

In generale, la «pedagogia del progetto» è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un'iniziativa articolata che abbia una sua rilevanza, *non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa*.³⁷ È nel contesto di tali attività che essi saranno stimolati a mettere in moto, ad acquisire significativamente, a coordinare efficacemente conoscenze e abilità, ad arricchire e irrobustire le loro disposizioni interne stabili (valori, atteggiamenti, interessi, ecc.).

Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende, cioè del fatto che conoscenze e abilità fatte proprie o ancora da acquisire hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto. E ciò corrisponde in maniera consistente al concetto stesso di competenza.

Non mancano pure i limiti come, a esempio, considerare come prioritaria l'utilità pratica di una conoscenza e abilità, piuttosto che l'aiuto che essa può dare alla comprensione in profondità della realtà.

6.1. Paradigma antropologico-culturale inedito

Un modello ormai largamente collaudato di progressione didattica nell'elaborare cultura religiosa a scuola è quello che comporta, complessivamente le seguenti fasi:³⁸

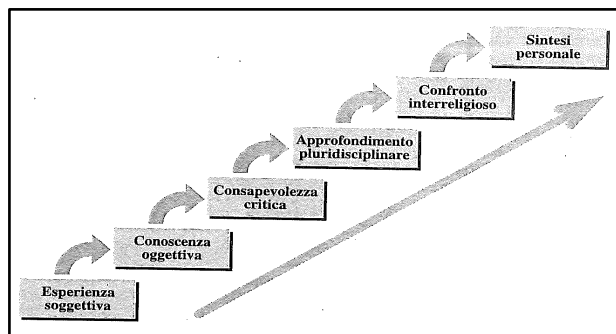
³⁵ Si vedano i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione. Integrazioni alle indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione relative all'insegnamento della religione cattolica* (Dpr 11 febbraio 2010), <http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_IRC_definitiva.pdf>.

³⁶ Cf. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, 242-244.

³⁷ A esempio, si può proporre agli studenti di impegnarsi nella ideazione scena di uno spettacolo, nella pubblicazione di un giornale, nell'organizzare un viaggio o un'escursione, scrivere una storia, redigere una guida turistica che descriva un luogo o un oggetto d'arte, preparare un'esposizione, girare un film o un video, progettare e realizzare un sito informatico, partecipare a un'azione umanitaria, ecc.

³⁸ Si riporta qui la proposta suggerita da PAJER, *Itinerario 3. Scuola*, 576-577.

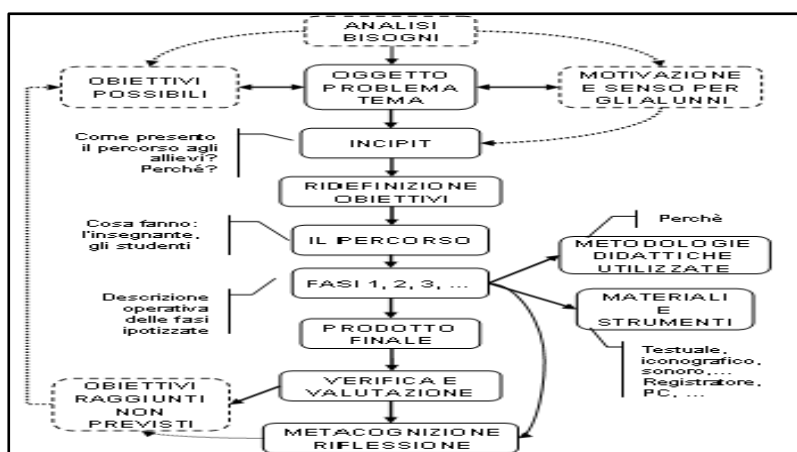
- *Lettura dell'esperienza personale e sociale*, relativa al tema in questione, allo scopo di motivare lo studio, coinvolgere personalmente l'alunno, far emergere il problema, far intravedere la dimensione sociale del problema, far avanzare delle ipotesi di soluzione. La tappa ha anche lo scopo di far superare la consueta superficialità dell'impressione soggettiva o del «sentito dire».
- *Esplorazione dei dati oggettivi*, sempre in relazione al tema che si sta per affrontare, allo scopo di raccogliere e selezionare tutta quella documentazione che si ritiene utile e necessaria per svolgere l'unità di lavoro; qui il libro di testo è indispensabile, ma non è l'unica fonte d'informazioni (questi oggi godono di una vasta gamma di risorse innovative: video, canzoni, testi interdisciplinari, ecc.); il lavoro comporta ricerca, catalogazione, gerarchizzazione, analisi dei dati. Per andare oltre il nozionismo fine a sé stesso.
- *Consapevolezza critica*, o acquisizione della rete di concetti fondamentali che servono a definire quel tema o quel problema, mediante opportuni esercizi (inventario di situazioni analoghe, costruzione di una «mappa concettuale», applicazione della mappa a temi contigui, ecc.
- *Approfondimento pluridisciplinare*, o connessione del tema religioso ad altri campi disciplinari, dove si possono intercettare situazioni, personaggi, problemi, opere d'arte, che hanno una più o meno diretta attinenza con l'argomento studiato. Con un doppio guadagno: quello di avvalorare l'analisi del dato religioso con elementi di altri saperi critici, e quello di mettere in luce anche in questi saperi profani un'insospettata dimensione religiosa.
- *Confronto interreligioso*, almeno in riferimento alle presenze religiose più consistenti nella cultura ambiente, allo scopo di educare alla tolleranza del diverso, a un possesso non aggressivo ma neanche relativistico della propria verità religiosa, al senso della comune ricerca ecumenica ...
- *Sintesi o ricodificazione personale*, da effettuare quale verifica dell'avvenuta comprensione e appropriazione del percorso svolto.



6.2. Elaborare un progetto

Per elaborare un progetto vanno tenuti presenti diversi elementi da coordinare insieme, così come presentato nello schema 1 (pagina seguente).

Ognuno/a ha un proprio modo di strutturare un'unità d'apprendimento. Se ne dà un esempio:³⁹



³⁹ < <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/lodi/wp-content/uploads/2014/04/La-Progettazione-didattica-per-competenze.pdf>>.

SCHEMA 1

ELEMENTI PROGRAMMATICI PER ELABORARE UN PROGETTO					
IDEA-BASE UTOPICO CREATIVA	È l'idea forza che pone il fondamento, spinge e dinamizza le persone e il gruppo. È ciò che si vuole conseguire con l'attività di gruppo. Risponde alle domande: che cosa? Per chi? Perché? Implica un tipo di uomo, di società ...				
REALIZZAZIONE	È l'esecuzione concreta dell'idea-base mediante un movimento, un'istituzione, un gruppo ...				
CRITERI	TAPPE	PROGRAMMAZIONE	METODI	POSSIBILITÀ	OSTACOLI
Principi particolari che specificano l'idea-base e che fondano gli elementi concreti della tattica.	Distribuzione del tempo disponibile e prevedibile, per conseguire gradualmente gli obiettivi proposti. Tappe: breve, medio, largo raggio.	Specificazione dettagliata delle attività che si devono realizzare secondo le scadenze e le priorità.	Procedimenti sistematici di attuazione utilizzati per lo sviluppo del programma.	Constatazione realistica e concreta delle persone disponibili, dei presupposti economici, degli ambienti, ecc. per portare a termine l'azione programmata.	Persone o istituzioni che si suppone si opporranno al progetto. Limitazioni di denaro, di personale, ecc. Previsione e precisazione dei mezzi per superarli.
PERCHÉ?	QUANDO?	CHE COSA?	COME?	CON CHI?	CHI, CHE COSA SI OPPONE?
COERENZA	Sia la <i>strategia</i> (realizzazione, criteri, tappe) sia la <i>tattica</i> in generale (programmazione, metodi, possibilità, ostacoli), come pure ciascun elemento in particolare, devono essere in accordo con l'idea-base.				
VALUTAZIONE	I responsabili dell'azione o del progetto (e ognuno che interviene) devono periodicamente valutare ciò che si è fatto – aspetti positivi e negativi – specie alla fine della tappa.				

■ Conclusione

La nozione di «competenza» porta con sé un cambio di paradigma nell'ambito dell'apprendimento e, di riflesso, nel modo d'intendere il modello formativo della scuola. Non è un semplice «lifting» nella didattica, ma implica un modo radicalmente nuovo di concepire le finalità dell'istituzione scolastica. Un insegnante di religione che voglia a pieno titolo e paritariamente essere presente in tale ambiente educativo e contemporaneamente proporre creativamente ed efficacemente percorsi educativi personalizzati ed efficaci, non potrà esimersi dall'acquisire la capacità di progettare itinerari formativi secondo le nuove prospettive.

montisci@unisal.it ■