

La Religione e la sfida delle competenze

Prof. Andrea Porcarelli

Docente di Pedagogia generale e sociale – Università di Padova

Che cosa resta dell'IRC?

Chi si avvale dell'Irc per tutto il percorso formativo ne incontra l'insegnamento per 16 anni. Per alcuni si tratta di un complemento culturale di una formazione cristiana che già si compie in famiglia e nella comunità ecclesiale. Per altri è l'unico incontro significativo con la cultura e la fede cristiana. Per tutti può essere un momento di incontro con una visione sapiente e profonda della persona umana e del suo destino.

L'Irc ha una sua identità disciplinare, articolata e complessa (Porcarelli, 2014, *La religione e la sfida delle competenze*), che tocca alcuni elementi significativi che lo caratterizzano come tale e che incrociano la sua evoluzione normativa.

Identità dell'educare: ieri, oggi e sempre

Per condividere una definizione di educazione pedagogicamente attrezzata (cfr. Porcarelli 2012, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*) possiamo fare riferimento ad un testo di Gino Corallo (pedagogista accademico e sacerdote salesiano del XX sec.), per cui:

L'educazione è quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti ordinati di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più è possibile largo e ricco di libertà e l'uso retto e spedito di essa (G. Corallo, La pedagogia della libertà ..., cit. in Porcarelli, 2012).

Ciò significa che ogni forma di educazione anche "particolare" (educazione intellettuale, fisica, religiosa, ecc.) per essere autenticamente tale deve innestarsi nel contesto di una progressiva formazione della libertà della persona che in qualche misura è chiamata a "scegliere" colei che può diventare, giorno dopo giorno, finché non si consolida quella stessa capacità di scelta che si tradurrà in un processo (che, quello sì, dura tutta la vita) in cui ciascuno possa cercare di realizzare la propria personalità, la propria vita di uomo e di credente, il proprio ruolo sociale, la propria vocazione. La relazione educativa è dunque strutturalmente "generativa" nel senso che è "generativa di umanità", ovvero consente il rigenerarsi dell'umano nella mente e nel cuore delle persone che crescono.

Negli Orientamenti Pastoralisti della CEI si sottolinea in modo particolare la dimensione relazionale del rapporto educativo:

Chi educa è sollecito verso una persona concreta, se ne fa carico con amore e premura costante, perché sboccino, nella libertà, tutte le sue potenzialità. Educare comporta la preoccupazione che siano formate in ciascuno l'intelligenza, la volontà e la capacità di amare, perché ogni individuo abbia il coraggio di decisioni definitive (n. 5).

Anima dell'educazione, scrivono ancora i vescovi riprendendo un pensiero di papa Benedetto, può essere solo una speranza affidabile (ivi, n. 5), che si incarna nella testimonianza dell'educatore e nella sua capacità di testimoniare un amore attivo per le persone che gli sono affidate. La speranza anima la relazione educativa – rendendola autenticamente generativa - a diversi livelli:

- 1) Speranza nell'umanità e nei confronti dell'educazione in se stessa, in quanto attività autenticamente "umana" e metafisicamente fondata sulla struttura intima della persona umana, che si colloca (per così dire) "sulla linea di orizzonte e di confine tra le sostanze corporee e quelle spirituali" (Tommaso D'Aquino),

- 2) speranza nei confronti della persona educabile, alla cui libertà si affida l'esito ultimo di tutto il processo educativo, l'educatore è una persona che pone il fine della propria azione nel futuro contingente di una persona libera,
- 3) speranza nei confronti della vita, che merita di essere vissuta ed in cui ciascuno può costruire un "progetto sensato" di vita orientato alla felicità ("vita buona"), Maritain scrive che è importante promuovere una disposizione nei confronti dell'esistenza che si può descrivere come "l'atteggiamento di un essere che esiste volentieri, non si vergogna di esistere, sa reggersi nell'esistenza, e per il quale esistere e accettare le naturali limitazioni dell'esistenza sono l'oggetto di un consenso altrettanto semplice, altrettanto franco e candido" (J. Maritain, *L'educazione al bivio*),
- 4) speranza nei confronti di ciascuna persona, quali che siano i "segnali" che si ricevono di ritorno dalla propria azione educativa, perché è proprio dell'agire educativo lavorare per il bene di umanità che si vede sempre come possibile, e non in funzione delle più o meno azzeccate "diagnosi" che pure sono opportune per regolare l'azione educativa, ma non ne dirigono i fini.

Competenza si dice in molti sensi: orizzonti internazionali e idealtipi pedagogici

Il tema della promozione, ma soprattutto della valutazione e certificazione delle competenze trova notevoli punti di appoggio nella produzione degli organismi internazionali (Mollo, Porcarelli, Simeone, 2014, *Pedagogia sociale*), pensiamo solo al Progetto DeSeCo dell'OCSE (che è contestuale alla partenza del progetto PISA), ma anche alla Raccomandazione UE del 2006 sulle "competenze chiave" e alla Raccomandazione UE del 2008 sul quadro europeo delle qualifiche e titoli (EQF). Il problema è che non tutti i modelli impliciti sono convergenti, e spesso non del tutto compatibili con un'antropologia di tipo personalista.

Volendo cercare le coordinate teoriche per affrontare il tema in termini più attrezzati possiamo identificare quanto meno tre *idealtipi concettuali*, in ordine al modo di intendere la competenza, che dipendono da differenti *paradigmi pedagogici* (cfr. Porcarelli, 2012). Si tratta – in estrema sintesi – di un modello di tipo *comportamentista* (centrato sui comportamenti osservabili), di un modello di tipo *cognitivistico* (che distingue la competenza dalla singola performance) e di un modello *personalista* (su cui ci concentreremo).

Per una visione personalista della competenza

In tutti i modelli e gli idealtipi di cui sopra vi è la consapevolezza che il soggetto agente, delle cui competenze si sta parlando, è una persona umana, per cui – potremmo chiederci – perché fare appello ad un idealtipo dichiaratamente personalista?

Tra gli elementi distintivi dell'approccio personalista potremmo identificare questa sottolineatura costante, o meglio imprescindibilità di un riferimento esplicito all'unità della persona. Le *competenze* sono *personali* non solo nel senso che ciascuno ha le proprie, ma soprattutto nel senso che sono anche "personalizzanti", cioè contribuiscono al pieno sviluppo della persona e al pieno esercizio delle sue capacità potenziali. Si può in tal senso recuperare la nozione classica di *abito operativo*, inteso come una qualità acquisita che dispone le potenze operative ad agire in un certo modo, si genera attraverso una pluralità di atti e si consolida in forza di una partecipazione sempre più intensa del soggetto alla perfezione che qualifica l'abito come tale, mentre può diminuire e dissolversi anche solo perché la persona cessa di esercitare le attività che lo consolidano.

Profilo e competenze per l'Irc

L'Irc si inserisce “nel quadro delle finalità della scuola” e contribuisce – con le altre discipline – a comporre il profilo dello studente, atteso al termine del primo e del secondo ciclo (Porcarelli 2014, *La religione e la sfida delle competenze*).

I documenti di scuola che si trovano nei Decreti governativi (DPR 89/2009; DPR 87,88,89 / 2010; revisione delle Indicazioni del 2012) sono redatti con stili che rinviano a consapevolezze pedagogiche tra loro differenti. I profili, per esempio, talora rinviano al “chi” della persona che cresce, talora si riferiscono all’offerta formativa delle discipline che costituiscono ogni indirizzo di studio.

In entrambi i casi l'Irc si inserisce in tale quadro con la propria identità disciplinare e con alcune consapevolezze pedagogiche che si legano a un’antropologia e ad una pedagogia fondate sul Vangelo. In tale scenario emerge un’idea di competenza che mette al centro la persona competente e si interroga su “chi” vorremmo che diventasse, al termine di un percorso formativo.

Le *indicazioni nazionali per l'Irc* per il primo ciclo indicano dei *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*, che fungono da “stella polare” per il lavoro degli insegnanti. Essi sono formulati in modo da collegare le conoscenze e abilità con la dimensione esistenziale propria di ogni persona, in modo da rendere esplicito il collocarsi degli apprendimenti relativi all'Irc in un orizzonte di senso, proprio di ogni persona. Per quanto riguarda il secondo ciclo sono state formulate tre macro-competenze, che – alla luce delle considerazioni di cui sopra – preferiamo considerare “aree di competenza”, che si collocano nello spazio di intersezione tra cultura e vita (cfr. Porcarelli, Tibaldi, 2014, *La sabbia e le stelle*).

Per tali ragioni sarebbe utile riferire gli ambiti di competenza ad un profilo di “ragazzo competente”, complessivamente dotato di una buona cultura e sensibilità religiosa, capace di collegare le proprie consapevolezze alle proprie scelte ed al proprio progetto di vita. Non si tratta, dunque, di “scomporre” le aree di competenza in singole “competenze puntiformi”, magari esprimibili sotto forma di obiettivi (comportamenti osservabili), ma di “ricomporre” nell’unità della persona, tutto ciò che essa apprende, tanto nel sistema educativo formale (la scuola), come negli ambienti non formali e informali (famiglia, associazioni, ecc.).

Testi del relatore a cui si rimanda per approfondire

- PORCARELLI A. TIBALDI M., *La sabbia e le stelle*, SEI, Torino 2014 [**adottabile alle superiori**]

Si tratta di un testo di Religione cattolica per gli studenti delle scuole superiori, pensato alla luce delle nuove Indicazioni nazionali per l'Irc, ma soprattutto a partire dall’idea che la cultura in sé – e più ancora la cultura religiosa – ha un carattere intrinsecamente educativo. Oltre ai temi fondamentali propri dell'Irc (la presentazione della Bibbia, della figura di Gesù, dei sacramenti, della storia della Chiesa e della vita morale) si dedica ampio spazio a temi concreti e scottanti, come il dialogo con le altre religioni, la bioetica, il mondo delle sette, la dottrina sociale della Chiesa. Il tutto è accompagnato da una ricca documentazione digitale e da indicazioni di lavoro che mirano a collegare la dimensione culturale con quella esistenziale.

- PORCARELLI A., *La religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014.

Il testo presenta, nella sua prima parte, una riflessione articolata sull’identità pedagogica dell'Irc, valorizzando tanto il fatto che esso si colloca pienamente “nel quadro delle finalità della scuola”, ma anche la sua identità epistemica e culturale che gli conferisce un peculiare “valore formativo”. Nella seconda parte si riflette – in prospettiva pedagogico-didattica – sul costrutto concettuale della competenza, cercando di mettere ordine nel vasto mare delle riflessioni che si affastellano talora in modo confuso e cercando di esplicitare un “modello personalista” di promozione delle competenze. Nella terza parte si propongono strategie per la progettazione didattica ed alcuni esempi di progettazione “per competenze”, o meglio orientata a promuovere competenze personali.

Corso di aggiornamento degli Idr – Genova

- MOLLO G., PORCARELLI A., SIMEONE D., *Pedagogia Sociale*, La Scuola, Brescia 2014.

Il testo contiene un'introduzione articolata alla pedagogia sociale, articolata in tre sezioni. Un percorso storico, che individua i "testimoni privilegiati", distribuiti nel corso dei secoli, che hanno interpretato il rapporto tra educazione e politica in modo profondo e innovativo (dall'Antico Testamento alla "Pedagogia degli oppressi di Freire e l'attenzione agli ultimi di don Milani). Un quadro epistemologico, che presenta l'analisi dei principali metodi di intervento e di ricerca. Un percorso tematico in cui si ragiona sulle condizioni di una buona vita sociale (libertà, democrazia, legalità, cooperazione).

- PORCARELLI A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Misurandosi con l'emergenza educativa del nostro tempo, il testo cerca di andare alle radici di una possibile «risposta pedagogica», confrontandosi con otto testimoni significativi, di cui presenta l'intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica. Ne emergono alcuni paradigmi pedagogici che possono essere di aiuto sia nella lettura complessiva delle istanze educative della nostra società (domanda sociale di educazione), sia per rileggere il proprio lavoro e la propria formazione, confrontandosi con l'ispirazione più o meno implicita dei modelli pedagogici a cui siamo stati "esposti" nel corso della nostra esperienza formativa e professionale.

- PORCARELLI A., *Sui sentieri della meraviglia. Lezioni di introduzione alla filosofia alla luce del pensiero di Tommaso d'Aquino*, Il giardino dei pensieri, Bologna 2012.

Il testo affronta le questioni fondamentali circa l'identità della filosofia, a partire dal suo sorgere nel quadro dell'esperienza umana. Sulla scorta dell'affermazione aristotelica per cui la filosofia nasce dalla meraviglia, si cerca di percorrere il «sentiero» della meraviglia, fino ad affrontare le spinose questioni del rapporto tra filosofia e scienza e tra filosofia e fede.

- CORRADINI L., PORCARELLI A., *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012.

Si tratta di un testo pensato specificamente per i giovani e gli adolescenti, scritto da due autori che da molti anni collaborano insieme e lavorano a livello culturale, sociale e accademico sui temi della cittadinanza, con la finalità di accompagnare i ragazzi in un cammino di scoperta delle dimensioni sociali e civiche della propria identità personale, mentre costruiscono il proprio progetto di vita. Il riferimento puntuale alla Costituzione italiana aiuta a rileggere il documento fondamentale della nostra Repubblica non tanto in termini tecnico-giuridici, ma in una prospettiva pedagogico-formativa, che fa appello alla dimensione del "saper essere", prima che a quelle del sapere e saper fare.

Alcuni interrogativi per la discussione

1) In che termini, nella scuola in cui opero, si parla di progettazione per competenze? Quali sono i modelli di competenza di fatto utilizzati (anche per la certificazione delle medesime)?

2) In quale misura, nella progettazione per competenze, sono coinvolti i docenti di Religione e quali sono gli oggetti culturali che vengono loro richiesti (schede di programmazione, ecc.)?

3) Volendosi orientare verso un modello personalista di competenza, di quali strumenti ci sarebbe bisogno per poter bene operare, tenendo conto delle prassi concretamente in atto nelle proprie scuole?