

Competenze religiose e curricolo verticale di Irc

Sergio Cikatelli

Brindisi, 25 marzo 2015

La letteratura scientifica sulle competenze

- Perrenoud (2000): «L'idea della competenza non afferma se non la preoccupazione di fare dei saperi scolastici strumenti per pensare e per agire, al lavoro e al di fuori di esso».
- Bertagna (2001): «La competenza non si può ricavare da un'analisi della natura di un problema o di un compito e neppure dalla somma delle conoscenze e abilità possedute dal soggetto, perché è relativa alla relazione dinamica che il soggetto intrattiene con una situazione di apprendimento».
- Laeng (2003): «Sicuro possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito; è uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità».
- Damiano (2004): «La competenza inerisce al soggetto con un'intimità che fa del 'saper-fare' una espressione manifesta del 'saper-essere'. Piuttosto che 'avere' una competenza, competenti si 'è'».

I documenti internazionali

- OCSE (2003): «DeSeCo concepisce le 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. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate».
- Raccomandazione (2006): La competenza è «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare».
- EQF (2008): Le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

Definizioni della competenza/1

- interazione efficace con l'ambiente (White 1959);
- conoscenza che il parlante/ascoltatore ha della sua lingua (Chomsky 1965);
- possesso di determinate caratteristiche personali (McClelland 1973);
- sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operatori (Gillet 1991);
- capacità di mobilitare risorse personali (Le Boterf 1994);
- coincidenza con l'*expertise* in un determinato campo (Reboul 1996);
- ciò che lo studente sa fare con ciò che sa (Wiggins 1998);
- *continuum* costituito da diversi livelli di complessità e di efficacia (Allal 1999);
- relazione dinamica che il soggetto ha con una situazione di apprendimento (Bertagna 2001);
- capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte a situazioni varie (Perrenoud 2002);
- capacità di adempiere a richieste complesse in un contesto dato (DeSeCo 2003);
- compimento delle buone capacità potenziali in situazioni date (Raccom. Primaria 2003);

Definizioni della competenza/2

- sicuro possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito (Laeng 2003);
- risposta a situazioni complesse con una combinazione nuova di procedure note (Rey 2003);
- far fronte a un compito, attivando e orchestrando risorse interne ed esterne (Pellerey 2004);
- unità 'molare', denotata da globalità e apertura (Damiano 2004);
- combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto (Racc. Eu. 2006);
- comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità varie (EQF 2008);
- usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere a vari bisogni (Castoldi 2009);
- usare conoscenze in sistemi significativi senza limitarsi alla riproduzione (Baldacci 2010);
- azione complessa e originale della persona in risposta a un problema reale (Cicatelli 2011);
- comprovata capacità di utilizzare un insieme strutturato di conoscenze e abilità (DLgs 13/13).

Tre punti fermi

1. Non esiste la competenza, esiste la persona competente.
2. C'è un legame necessario tra competenze e conoscenze.
3. Ricordare la differenza tra competenze e competenze-chiave.

Indicazioni primo ciclo

- «Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale».
- Traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Regolamento dell'obbligo

- «I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali [...]. Essi costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa».
- Conoscenze, abilità, competenze.
- Assi culturali.

La competenza religiosa

- Esiste una competenza religiosa?
- Esiste una competenza religiosa cattolica?
- È una competenza trasversale o disciplinare?
- La competenza religiosa (trasversale) è la capacità di elaborare efficacemente giudizi sul mondo alla luce di un sistema di riferimento religioso.
- La competenza religiosa può essere il correttivo alla deriva efficientistica ed economicistica delle competenze chiave.
- La competenza religiosa coincide con l'Irc?

La competenza religiosa

- Di competenza religiosa si può parlare in due modi:
 1. applicando le competenze comuni all'oggetto religioso,
 2. applicando alla vita competenze specificamente religiose.
- La prima è la soluzione scolasticamente più praticabile e di fatto praticata.
- La seconda ha una portata esistenziale che non ne consente l'applicazione alla scuola e all'Irc.

La competenza religiosa

- Applicare le competenze generali all'oggetto religioso vuol dire compiere la scelta più facile e scolasticamente accettabile, come avviene appunto nelle Indicazioni per l'Irc, dove alcune azioni tipiche del costrutto della competenza (riflettere, interpretare, valutare, ecc.) vengono applicate ad un oggetto religioso (riflettere su Dio Creatore e Padre, interpretare i contenuti della fede cristiana, valutare la dimensione religiosa della vita, ecc.).
- Si risponde così implicitamente in senso negativo alla domanda sull'esistenza di una vera competenza religiosa, in quanto solo il contenuto dell'azione (cioè della competenza) è religioso e non l'azione stessa. L'elenco ufficiale delle competenze si può quindi considerare completo anche senza una competenza religiosa.

La competenza religiosa

- Applicare alla vita personale competenze specificamente religiose è una scelta impraticabile a scuola in quanto entra in gioco anche la soggettiva adesione ad una posizione religiosa.
- In questo caso le competenze sono identificate da verbi propri della vita religiosa: credere, pregare, amare, sperare, perdonare, che hanno valore solo all'interno di una personale scelta di fede.
- Alcune di queste competenze religiose sono virtù teologali, che sono quindi originali e specifiche competenze religiose.
- Nessuna di queste azioni è presente nelle Indicazioni per l'Irc, anche se una delle competenze fissate per l'Irc, «porsi domande di senso», ha una rilevanza specificamente religiosa, collocabile su un piano ancora preconfessionale e genericamente educativo.

La competenza religiosa

- Nei documenti internazionali non c'è spazio per una competenza religiosa.
- La competenza religiosa non può ridursi a conoscenza di contenuti religiosi ma deve estendersi alla relazione personale che ognuno stabilisce con quei contenuti sul piano della motivazione, della comprensione, della elaborazione, della valutazione e della decisione.
- Non spetta alla scuola (né all'Irc) condurre lo studente a una specifica scelta religiosa ma è suo compito fornire gli strumenti perché nella sua vita personale quello studente possa compiere scelte libere e consapevoli non solo in ambito culturale o professionale ma anche in ambito religioso.

La competenza religiosa

- La competenza religiosa è il modo in cui ognuno entra in relazione con la dimensione religiosa facendola oggetto di riflessione consapevole e di scelte libere.
- La competenza religiosa si estende anche fuori dei confini scolastici mentre l'Irc si muove in orizzonte esclusivamente scolastico.
- La competenza religiosa può non avere specificazioni confessionali (o può averne diverse), mentre l'Irc è dichiaratamente ed esclusivamente cattolico.

La competenza religiosa

- Se una competenza implica una risposta personale, si pone il problema della relazione tra Irc e catechesi, perché promuovere le competenze in un alunno vuol dire proporgli situazioni significative che producano in lui risposte autonome e originali.
- L'Irc deve fermarsi sempre sulla soglia della catechesi, ma cercare di dare un senso alle domande religiose dello studente.
- È in gioco la natura della scuola e il suo rapporto con la vita reale.

Dalle competenze al curricolo verticale

- Lavorare sulle competenze impone di prestare attenzione alla persona dell'alunno e al suo sviluppo progressivo, non solo nella dimensione scolastica ma anche nella sua vita personale.
- La proposta didattica deve quindi essere articolata in maniera da favorire una crescita personale progressiva e graduale.
- Dalla didattica delle competenze (ma non solo) deriva l'interesse per il curricolo verticale (in tutte le discipline e non solo nell'Irc).
- C'è da chiedersi quali siano in proposito le attese legate a questa modalità di progettazione didattico-educativa; se interessi di più il curricolo o la sua verticalità; quale sia il legame tra il curricolo (verticale) e le discipline.

Definizioni di curricolo

- **Frey** (*Teorie del curricolo*, 1977): «Il curricolo è la descrizione sistematica dell'insegnamento progettato per un periodo di tempo determinato».
- **Scurati** (*Enciclopedia Pedagogica*, 1989): «Organizzazione sequenziale e programmata di tutti gli aspetti strutturali e didattici di un corso di studi».
- **Pellerey** (*Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 1997; 2008²): «L'insieme delle esperienze di apprendimento che una comunità scolastica progetta, attua e valuta in vista di obiettivi formativi esplicitamente espressi».

Definizioni di curricolo

- **Maccario** (*Dizionario di Didattica*, 2013): «Il curricolo progettato può essere definito quale ipotesi di intervento didattico-educativo che interpreta dinamicamente le indicazioni programmatiche stabilite a livello nazionale in relazione alle caratteristiche delle realtà locali, delineando percorsi caratterizzati da significativi gradi di rivedibilità e flessibilità».

«Il curricolo appreso scaturisce dall'interpretazione personale che lo studente compie delle proposte formative che gli sono rivolte».

Il curriculum

- È una nozione generica caratterizzata da:
 - progettazione/organizzazione (artificialità);
 - direttività/strutturazione (epistemologia);
 - temporalità/spazialità (contesto);
 - linearità/sequenzialità (determinismo);
 - continuità/progressività (verticalità).

Il curricolo nelle *Indicazioni nazionali per il 1° ciclo*

- «Le scuole sono chiamate a elaborare il proprio curricolo esercitando così una parte decisiva dell'autonomia che la Repubblica attribuisce loro» (p. 10).
- «Il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina» (p. 13).

Il curriculum verticale

- «L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione» (p. 13).
- «La scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione» (p. 15).
- «L'elaborazione e la realizzazione del curriculum costituiscono pertanto un processo dinamico e aperto, e rappresentano per la comunità scolastica un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo» (p. 16).

Il curriculum verticale

- «**Il curriculum verticale.** Le *Indicazioni* rappresentano la base di partenza per la costruzione del curriculum di scuola. Esse sono “un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale. (...) La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione”. La verticalità del curriculum è un impegno che ciascuna scuola si assume per costruire percorsi di apprendimento progressivi e coerenti, che sappiano ottimizzare i tempi della didattica e stimolare la motivazione degli alunni. È fondamentale partire dalla costruzione del curriculum come autentico progetto di scuola, che contiene, organizza e finalizza tutte le possibili attività e proposte racchiuse nei cosiddetti progetti didattici o nelle diverse “educazioni”, in modo da assicurare la dimensione olistica di un curriculum finalizzato alla centralità dello studente e allo sviluppo integrale della persona».

(dal Documento di lavoro del CSN, *Accompagnare le Indicazioni*)

Il curriculum verticale

- Continuità verticale:
 - sequenzialità o ciclicità?
 - progressività o ricorsività?
 - linearità senza ripetitività.
- Continuità orizzontale:
 - tra discipline
 - tra scuola ed extrascuola
- Far prevalere l'*et-et* sull'*aut-aut*.

Il curriculum verticale

- Verticale non vuol dire lineare.
- Combinare sapientemente progressione e ricorsività, differenziazione e unitarietà, continuità e discontinuità.
- Accanto alla verticalità dei contenuti occorre curare la verticalità metodologica, cognitiva e metacognitiva.

Il curriculum verticale

- Fissare sempre il punto di partenza e il punto di arrivo:
 - 3 – 14 ?
 - 3 – 16 ?
 - 3 – 18/19 ?
 - 6 – 14 ?
 - 6 – 16 ?
 - 6 – 18/19 ?
 -?
- Ad ogni scelta corrisponde un'idea/teoria di scuola.
- In una logica di educazione permanente può non aver senso fissare un termine finale.

Il curriculum nel secondo ciclo

- Nelle *Indicazioni per i licei* il curriculum non compare quasi mai, ma si dichiara la continuità con il primo ciclo.
- Nelle *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali il curriculum è spesso sinonimo di percorso organizzato.
- C'è uno specifico capitolo sull'organizzazione del curriculum, ma nel glossario non c'è il curriculum.
- Sorge concretamente il problema della continuità verticale, ovvero del curriculum verticale prolungato almeno per la durata dell'obbligo.

Il curriculum verticale nel 2° ciclo

- Il piano di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo ha esteso la sua azione per il 2014-15 al primo biennio del secondo ciclo, nella logica di un curriculum verticale 3-16 anni (DM 2-10-14, n. 762; CM 19-11-14, n. 49; DD 29-11-14, n. 902).
- Il curriculum verticale 3-16 esalta l'obbligo di istruzione, ma trascura l'esistenza del diritto-dovere fino a 18 anni.
- Il curriculum verticale non è solo una nozione quantitativa (durata in anni) ma anche qualitativa (diversità dei percorsi nell'equivalenza formativa dei contenuti).

Il curriculum verticale

- Il curriculum verticale può essere costruito in due modi:
 - in funzione della verticalità delle discipline;
 - in funzione della verticalità delle competenze.
- Nel primo caso occorre rivolgersi agli specialisti della disciplina (epistemologia e didattica).
- Nel secondo caso occorre rivolgersi agli esperti di didattica generale e di psicologia dell'apprendimento.

Un curriculum per discipline

1. Disporre in sequenza i traguardi per lo sviluppo delle competenze (prescrittivi), fissati dalle *Indicazioni* per ciascuna disciplina e per ciascun periodo didattico. Ripetere l'operazione con le competenze delle *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali. Meno facile farlo con le *Indicazioni* per i licei per la mancanza di una esplicita serie di competenze.
2. All'interno della sequenza di competenze selezionare e inserire i corrispondenti obiettivi di apprendimento, conoscenze e abilità.
3. Verificare l'effettiva progressività della sequenza e renderla più riconoscibile, se necessario.
4. Individuare le azioni didattiche (ovvero costruire le unità di apprendimento) necessarie per attuare il curriculum.

Un curriculum per competenze

- Per costruire un curriculum verticale per competenze è necessario riferirsi ad una teoria della competenza. Ce ne sono molte: bisogna scegliere.
- Alcune raccomandazioni sempre valide:
 - distinguere tra competenze e competenze chiave;
 - riferire sempre le competenze alle conoscenze/abilità;
 - guardare al soggetto competente più che alla competenza.
- Se si guarda alle competenze, le discipline e i contenuti di insegnamento diventano semplici mezzi.
- L'attenzione si sposta dai contenuti ai processi, che possono essere comuni a più discipline e richiedere una progettazione ed una verifica collegiale.

Un curriculum verticale di Irc

- Per semplicità, nel caso dell'Irc dobbiamo limitarci ad un curriculum verticale per discipline, scegliendo alcune tematiche che possono essere sviluppate secondo una progressività verticale dalla scuola dell'infanzia al secondo ciclo.
- Il vantaggio di questa operazione per l'Irc è che le Indicazioni sono abbastanza (ma non del tutto) omogenee tra primo e secondo ciclo e quindi è possibile trovare uno sviluppo coerente.
- Si possono scegliere alcuni temi di fondo come Dio, Gesù, fede, Bibbia, Chiesa, morale, ecc.
- Si può lavorare sul testo delle Indicazioni, andando a colmare le probabili lacune che si potranno individuare.

Un curriculum verticale sulla Bibbia

- A titolo puramente esemplificativo si può ricostruire il curriculum verticale che emerge dalle Indicazioni a proposito della Bibbia.
- Infanzia:
 - TSC «Scopre nei racconti del Vangelo ...»
 - TSC «... ascoltando semplici racconti biblici, ne sa narrare i contenuti ...»
- Primaria:
 - TSC «Riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei e documento fondamentale della nostra cultura, sapendola distinguere da altre tipologie di testi, tra cui quelli delle altre religioni; identifica le caratteristiche essenziali di un brano biblico, sa farsi accompagnare nell'analisi delle pagine a lui più accessibili, per collegarle alla propria esperienza».

Un curriculum verticale sulla Bibbia

■ Primaria:

- OA «Conoscere la struttura e la composizione della Bibbia».
- OA «Ascoltare, leggere e saper riferire circa alcune pagine bibliche fondamentali, tra cui i racconti della creazione, le vicende e le figure principali del popolo d'Israele, gli episodi chiave dei racconti evangelici e degli Atti degli apostoli».
- OA «Leggere direttamente pagine bibliche ed evangeliche, riconoscendone il genere letterario e individuandone il messaggio principale».
- OA «... le tappe fondamentali della vita di Gesù ... a partire dai Vangeli».
- OA «Confrontare la Bibbia con i testi sacri delle altre religioni».

Un curriculum verticale sulla Bibbia

■ Secondaria di I grado:

- TSC «Individua, a partire dalla Bibbia, le tappe essenziali e i dati oggettivi della storia della salvezza, della vita e dell'insegnamento di Gesù, del cristianesimo delle origini».
- OA «Saper adoperare la Bibbia come documento storico-culturale e apprendere che nella fede della Chiesa è accolta come Parola di Dio».
- OA «Individuare il contenuto centrale di alcuni testi biblici, utilizzando tutte le informazioni necessarie ed avvalendosi correttamente di adeguati metodi interpretativi».
- OA «Individuare i testi biblici che hanno ispirato le principali produzioni artistiche (letterarie, musicali, pittoriche...) italiane ed europee».

Un curriculum verticale sulla Bibbia

■ Secondo ciclo, 1° biennio:

- Comp. «Valutare la dimensione religiosa della vita a partire dalla Bibbia e dalla persona di Gesù Cristo...»
- OsaL «accosta i testi e le categorie più rilevanti dell'Antico e del Nuovo Testamento: creazione, peccato, promessa, esodo, alleanza, popolo di Dio, messia, regno di Dio, amore, mistero pasquale; ne scopre le peculiarità dal punto di vista storico, letterario e religioso».
- OsaL «approfondisce la conoscenza della persona e del messaggio di salvezza di Gesù Cristo, il suo stile di vita, la sua relazione con Dio e con le persone, l'opzione preferenziale per i piccoli e i poveri, così come documentato nei Vangeli e in altre fonti storiche».
- OsaL «individua criteri per accostare correttamente la Bibbia, distinguendo la componente storica, letteraria e teologica dei principali testi, riferendosi eventualmente anche alle lingue classiche».

Un curriculum verticale sulla Bibbia

- Secondo ciclo, 1° biennio:
 - OsaT «la Bibbia come fonte del cristianesimo: processo di formazione e criteri interpretativi».
 - OsaT «eventi, personaggi e categorie più rilevanti dell'Antico e del Nuovo Testamento».
 - OsaT «la persona, il messaggio e l'opera di Gesù Cristo nei Vangeli, documenti storici, e nella tradizione della Chiesa».
 - OsaT «riconoscere le fonti bibliche e altre fonti documentali nella comprensione della vita di Gesù di Nazareth».

Un curriculum verticale sulla Bibbia

■ Secondo ciclo, 2° biennio:

- Comp «utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana».
- OsaL «... significato e attualità di alcuni grandi temi biblici ...».
- OsaL «legge pagine scelte dell'Antico e del Nuovo Testamento applicando i corretti criteri di interpretazione».
- OsaL «riconosce in opere artistiche, letterarie e sociali i riferimenti biblici e religiosi che ne sono all'origine ...».
- OsaF «principali criteri di interpretazione della Bibbia e grandi temi biblici ...».
- OsaT «analizzare e interpretare correttamente testi biblici scelti».

■ Secondo ciclo, ultimo anno:

- Nessun riferimento biblico.

Un curriculum verticale sulla Bibbia

- La Bibbia è molto presente all'inizio, fino a diventare oggetto di studio approfondito nella secondaria di I grado, per poi sparire progressivamente.
- L'impressione è che la conoscenza della Bibbia debba essere assicurata in maniera sufficientemente solida nel primo ciclo per consentire che nel secondo ciclo essa possa diventare testo di esercitazione critica o, soprattutto, punto di riferimento per discorsi di altro genere.
- In un certo senso, la Bibbia è da intendere essenzialmente come una “fonte” del discorso religioso, una grammatica che può anche non essere più studiata – se non da specialisti – quando l'uso della lingua diventa più disinvolto, anche se più ricco e complesso.