



# FOCUS IRC



COMPETITIVI O COMPETENTI?

L'IRC come dispositivo culturale per l'inclusione di tutti e di ciascuno

Oscar Biffi<sup>1</sup>

## **Abstract**

Qual è il senso dell'educare nella scuola di oggi? Quale dignità per il singolo e le differenze nella massa indistinta? Come distinguersi all'interno del programma da svolgere, delle prestazioni quantificabili e della competizione imperante? Quale spazio rimane all'inclusione e allo sviluppo delle competenze sociali e relazionali? È questo lo scenario in cui l'IRC ha facoltà di reinserirsi, con nuove vesti, e di rinobilitarsi. È nella natura stessa di questa disciplina, infatti, nella sua etica edificata sul dialogo, sull'ascolto e sul rispetto di ogni persona che possiamo rinvenire un terreno fertile per una riforma del pensiero tanto attesa, ma sempre a venire.

**Parole chiave:** educazione, inclusione, competenze, persona

Cosa significa educare nel tempo in cui viviamo? Quali sono, oggi, le risorse e i problemi dell'educazione? Come evitare che quest'ultima venga strumentalizzata col rischio che la pianificazione del futuro possa farci dimenticare il presente dei nostri alunni? Sono queste alcune delle domande con cui ho voluto introdurre alla lettura di queste righe. Perché oggi tutto ha a che fare con l'educazione. La crisi valoriale, le sperequazioni sociali, i conflitti, la banalizzazione del pensiero, la povertà delle esperienze di vita e di apprendimento ci inducono a riflettere proprio sullo spazio in cui molto di tutto ciò ha inizio e prende forma al fine di rivalorizzarlo: la scuola, un'archè ideale e valoriale troppo spesso svilito o lasciato a sé stesso.

## **1. Nella Scuola la persona**

L'intenzione, in questa sede, non è esporre un resoconto delle teorie pedagogiche e dei modelli didattici che hanno trovato spazio finora nella storia scolastica italiana. L'obiettivo è semplicemente la proposta di una riflessione inerente alla natura e ai fini di un'educazione scolastica appropriata, affinché l'eccessiva competizione, l'aggressività e la difficoltà a istituire relazioni di reciprocità lascino spazio,<sup>2</sup> a partire dal qui e ora, ad atteggiamenti di cooperazione, condivisione, inclusione e accoglienza nonché di sviluppo delle competenze necessarie alla formazione della persona. Ciò detto, cosa intendiamo col termine persona nel nostro presente? Anzitutto, benché si debba ricordare come il vocabolo 'persona' stia vivendo un periodo particolarmente favorevole, alla luce del recente proliferare del vocabolo nei molteplici campi del sapere, l'utilizzo di questa parola sta tuttavia assumendo

---

<sup>1</sup> Docente di Filosofia presso il Liceo artistico Nanni Valentini di Monza e Scienze umane presso l'Istituto Vanoni di Vimercate (MB)

<sup>2</sup> Cf. P. PERTICARI, *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

differenziazioni semantiche tutt'altro che univoche sul piano pedagogico, culturale, sociale, economico e persino del diritto.<sup>3</sup> Infatti, nonostante il sostantivo 'persona' possieda una sua specifica delimitazione spazio-temporale,<sup>4</sup> il vocabolo è oggi soggetto ad avvicendamenti lessicali superficiali che contribuiscono a relegare il termine in una visione antropologica naturalizzata snaturandone il significato originario e semplificandolo oltremisura.<sup>5</sup> Come afferma Giuseppe Bertagna, l'uomo è persona umana, poiché non è solo un insieme

«di processi vegetativi e sensitivi che periscono; perché non è soltanto, cartesianamente, un soggetto pensante che supera la contingenza e l'empiria: la mente, la razionalità, sia essa teoretica, tecnica e pratica, è certo una caratteristica centrale della persona, ma non è esclusiva; perché non è soltanto un individuo, ovvero la componente non ulteriormente divisibile della società umana, il mattone che si trova all'origine di ogni nostro stare insieme, uguale a tutti gli altri mattoni, intercambiabile, proprietario di se stesso. L'uomo è 'persona umana' infatti, perché è allo stesso tempo tutte queste cose insieme e anche qualcosa di più».<sup>6</sup>

Comprendiamo allora più chiaramente come la persona umana non possa essere intesa alla stregua di un individuo astratto e disincarnato,<sup>7</sup> poiché trattasi, piuttosto, di una realtà composita, retta unitamente da pensiero e azione, con una sua propria dignità ontologica: un essere dotato di un valore specifico.

Questo riferimento alla persona trascende la dimensione concreta, empirica e visibile manifestando, al contempo, un aspetto spirituale, riflessivo e identitario che rimanda «sempre a qualcosa che va oltre l'esistente [...] che sopravanza ciò che è fenomenologicamente percepibile».<sup>8</sup>

Ora come conciliare una proposta educativo-didattica che vuole rinvigorire la singolarità di ciascun alunno non soltanto in relazione alle prestazioni funzionali fornite ma in base alle necessità e alle specificità emerse? Come attuare una riforma del pensiero che aiuti a decostruire modalità non solo obsolete ma altresì non funzionali di intendere la scuola e di agire in essa? Un luogo in cui all'alunno sia finalmente riconosciuta un'abilità di rielaborazione originale dell'informazione, dove la scoperta e l'imprevisto abbiano finalmente ragione di esistere.<sup>9</sup> Urge l'appropriazione di un pensiero complesso che permetta di agire e ragionare in un'ottica di de-compartmentazione dei saperi;<sup>10</sup> un pensiero che ci consenta di affrancarci da modelli didattici rigidi, inadatti ad affrontare il disordine, anche esistenziale, dei nostri scolari. Modelli in cui tutto è prestabilito, dove non c'è spazio per gli imprevisti né per le novità. Proprio perché «macchine non banali»,<sup>11</sup> è necessario

---

<sup>3</sup> G. BERTAGNA - G. SANDRONE BOSCARINO, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*. Centro Ambrosiano, Milano 2009, 36.

<sup>4</sup> Per un approfondimento del termine rimando alla lettura di G. BERTAGNA (A cura di), *Scienze della persona: perché?* Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

<sup>5</sup> I recenti dibattiti relativi allo *Ius Soli* e allo *Ius sanguinis* confermano come la riflessione sulla persona umana e i suoi diritti sia una tematica oggi più che mai attuale.

<sup>6</sup> BERTAGNA, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, <https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA1/impianto/progettazione.pdf> Consultato il 03-01-2026.

<sup>7</sup> Cfr. ID., «Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza», in G. BERTAGNA, *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

<sup>8</sup> *Ivi* 55. Bertagna definisce ironica questa dimensione. A questa si aggiungono qualità come la reciprocità, l'inesauribilità, la libertà, l'imputabilità e l'unità.

<sup>9</sup> PERTICARI, *Attesi imprevisti*, op. cit., 65.

<sup>10</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2001.

<sup>11</sup> W. FORNASA, *Macchine non banali. Una visione sistemica dei processi co-educativi*, CELSB, Bergamo 2001.

recuperare un paradigma di insegnamento/apprendimento nel quale le diverse intelligenze possano trovare una giusta valorizzazione;<sup>12</sup> un paradigma in cui gli alunni siano concepiti non solo come mero transito verso il futuro ma come protagonisti attivi del loro processo formativo. Considerato il carattere simbolico e trascendente della persona umana<sup>13</sup>, l'invito è di esercitare un'azione pedagogica che valorizzi le specificità; un agire caratterizzato da un impianto teorico-metodologico dinamico e non rigido, che sfugga a quelle sistematizzazioni che pretendono assolutezza e uniformità di trattamento e che legga ogni persona come un'entità globale, integra e per questo comprensibile solo in un'ottica olistica.<sup>14</sup> È allora giunto il momento di un'inversione di rotta. Proprio perché gli alunni non sono tutti uguali, la scuola dev'essere il luogo in cui "fare differenze",<sup>15</sup> poiché la diversità non va occultata bensì coltivata, ascoltata e interpretata.

Questo è il compito da assumere d'ora in avanti per gli insegnanti: creare uno spazio d'incontro in cui siano riconosciute le originalità, in cui l'insegnamento/apprendimento risulti finalmente a banalità limitata e, non ultimo, in cui l'altro/a possa ancora avere la possibilità di sorprenderci.<sup>16</sup> E se l'IRC facesse da capofila in questo senso?

## 2. IRC: spazio di incontro

È da queste riflessioni che ha preso corpo il titolo di questa riflessione alla quale, non senza intento provocatorio, si è deciso di conferire un tono ossimorico che mettesse in contrapposizione due modalità opposte e contrastanti di "fare scuola". Così, mentre il titolo – Competitivi o competenti? – denota l'antitesi fra un'idea di scuola generatrice di comportamenti e atteggiamenti competitivi e una seconda corrente promotrice, appunto, dello sviluppo delle competenze personali e sociali, il sottotitolo – L'IRC come strumento culturale per l'inclusione di tutti e di ciascuno – non vuol porsi come un mero e banale completamento, poiché intende esprimere come la scelta fra queste due modalità di concepire e vivere la scuola odierna si riveli un atto fondamentale al fine di ottenere un maggior grado di inclusione all'interno delle classi.

È in quest'ottica che l'IRC, attraverso un fare partecipato che renda gli allievi i protagonisti del processo di insegnamento/apprendimento – potrà, da un lato, implementare il grado di inclusione all'interno di ogni classe e, dall'altro, "sedurre" con gli strumenti culturali e il dialogo tutti coloro che per molteplici motivi – di fede o meno – hanno scelto di non avvalersi di questa opportunità (nel tentativo di richiamarli a sé).

Se è vero che i due ambiti critici su cui è chiamata a lavorare la scuola di oggi, lo sviluppo delle competenze e l'inclusione, appunto, si rivelano estremamente interrelati, l'ottenimento di un maggior grado di inclusione passerà necessariamente da una svolta culturale e pratica dei modelli e dei metodi di insegnamento che dia spazio e ascolto alle specificità di ognuno valorizzandone le relative competenze<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> H. GARDNER, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli, Milano 2013.

<sup>13</sup> BERTAGNA, «Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana», op.cit., 26.

<sup>14</sup> F. LAROCCA, *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 1999.

<sup>15</sup> F. DOVIGO, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Erickson, Trento 2007.

<sup>16</sup> PERTICARI, *Attesi imprevisti*, op.cit.

<sup>17</sup> Negli ultimi anni gli interventi normativi ministeriali hanno alimentato a dismisura il dibattito inerente all'inclusione nel sistema scolastico italiano. Questi stessi dibattiti di natura psicopedagogica sono stati accompagnati dalla definizione di curricoli volti ad accrescere lo spazio di crescita, di sviluppo ed espressione delle specifiche peculiarità e competenze di ciascuno studente.

Sulla scorta di tale movimento, è lecito pensare che l'IRC sia in grado di rivelarsi un dispositivo estremamente funzionale in chiave inclusiva proprio per il suo carattere di apertura e universalità unitamente al rispetto e alla valorizzazione di ogni singola persona. Un'inclusione non rivolta agli alunni stranieri o con disabilità, ma a ciascuno studente; persone diverse che, nella loro differenza, arricchiscono il contesto scolastico. Più precisamente, lo sviluppo delle competenze e l'innalzamento del grado di inclusione all'interno delle classi raggiunge il suo maggior grado di efficacia quando gli allievi vengono abitualmente messi nelle condizioni di realizzare compiti/prodotti per loro significativi. Perché ciò avvenga, è necessario per gli insegnanti dotarsi, dapprima, di un'attenzione maggiore alla persona che consenta di leggere più attentamente le emergenze e i bisogni espressi *in itinere* e, in seconda istanza, di metodologie che ricollochino al centro del percorso educativo gli studenti permettendo loro di cooperare tra loro (*Cooperative Learning, Tutoring, Laboratorio...*). Studenti che, quando messi nelle condizioni idonee, formano *Comunità di pratica*<sup>18</sup> dotate di senso in grado di comprendere come l'abbassamento del livello di competitività presente in classe favorisca l'emergere delle rispettive competenze relazionali e civiche. Tali competenze, convogliate in un agire pratico/laboratoriale, restituirà il senso di un apprendimento che troverà compimento nella realizzazione dei compiti autentici aumentando, in questo modo, non solo il livello di inclusione di tutti e ciascuno bensì anche ulteriori competenze da sviluppare.

A scanso di equivoci, e per evitare eccessive semplificazioni che banalizzerebbero la strada intrapresa, è doveroso ribadire come non sia sufficiente "far produrre qualcosa", poiché bisogna, in primo luogo, stimolare nei soggetti in apprendimento un processo di riflessione sui prodotti stessi da realizzare: prodotti che abbiano un senso per gli allievi e un carattere spendibile.<sup>19</sup>

«I compiti-prodotti possono dunque costituire un'efficace evidenza di un avvenuto percorso di apprendimento e potenziare nel soggetto che apprende la consapevolezza di ciò che sa fare con quello che sa e ha imparato [...] Inoltre, essi possono diventare la base di partenza per successivi lavori con altri gruppi classe, costituendo materiale didattico utilizzabile per avviare una riflessione o per far emergere le idee degli allievi».<sup>20</sup>

Il primo passo dell'insegnante consisterà nell'esercitare una lettura attendibile dei bisogni reali manifestati dai propri allievi. Ciò non significa che il docente debba rinunciare a una progettazione intenzionale ma che debba, invece, accertarsi e fare in modo che questa rimanga aperta, regolabile *in itinere*. Una progettazione che si confronti con le persone stesse in apprendimento e coi loro cambiamenti, affiancata da una riflessione metacognitiva da parte degli alunni che auto-diriga il loro apprendere.

È in questo movimento virtuoso - consistente nel rispetto assoluto della persona e nel dialogo senza confini radicato nell'etica cristiana - che si instaura l'appello all'IRC affinché

---

<sup>18</sup> J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

<sup>19</sup> A questo punto, è legittimo domandarsi: quale tipologia di prodotti può risultare funzionale e realmente significativa per gli allievi? È inutile dire che non esiste una risposta univoca a questa domanda, non solo per le diverse fasce d'età con cui possiamo lavorare, ma anche perché la gamma di realizzazione può essere in sé estremamente varia e di durata differente. Alcuni esempi di prodotti possono essere: presentazioni, libri illustrativi, realizzazione di filastrocche musicate, poster, video, spettacoli teatrali/musicali, brochure, dépliant turistici, manifesti di sensibilizzazione (interculturali, sulla violenza di genere, sul dialogo interreligioso, sull'utilizzo idoneo dei social, sul cyberbullismo) podcast (...).

<sup>20</sup> G. TACCONI, *Un libro per fare. Guida dell'insegnante e strumenti operativi*, Queriniana, Brescia 2006, 36.

diventi protagonista funzionale di un cambiamento complessivo del modo di fare scuola. Un'istanza che voglia fungere sia da monito, affinché la disciplina utilizzi d'ora in poi ogni sua risorsa per non apparire all'interno della narrazione semplicistica comune come un mero supplemento scolastico della Catechesi, sia da precisazione, per anticipare ciò che questo insegnamento è in grado di offrire sin da subito e, probabilmente, più concretamente di altri: lo sviluppo pieno delle competenze in atto e l'innalzamento del livello d'inclusione.

Una potenzialità ben espressa e favorita proprio all'interno dell'etica cattolica, con valori quali il sostegno reciproco, l'amore per l'altro/a, lo scambio, la collaborazione, il rispetto per la diversità culturale, religiosa e sociale che, necessariamente, contribuiscono al consolidarsi di un clima promotore di inclusione.<sup>21</sup>

Quest'inversione realisticamente non può avvenire in tempi brevi. Sono molti i docenti desiderosi di affidarsi ad altro rispetto a ciò che viene offerto all'interno del modello trasmissivo lineare delle conoscenze. Una presa di coscienza che deve continuare a germinare e a incoraggiare altri insegnanti a porsi, con autorevolezza, quali promotori di un cambiamento che percepisca negli studenti, e nelle loro potenzialità, l'impulso per un'innovazione possibile.

---

<sup>21</sup> Si è appositamente evitato di indicare, nel corso di questo contributo, gli ordini e i gradi di scuola a cui rivolgersi, poiché i principi esposti possano risultare idonei e funzionali per ogni fascia d'età scolarizzabile.