**Competenza nel contesto europeo**

***Mirosław Stanisław Wierzbicki sdb***

**Traguardi per lo sviluppo e profili di competenza nell’IRC**

**23-25 marzo 2012**

**Istituto Sacro Cuore, Via Marsala, 42, Roma**

**0. Introduzione**

1. **Competenze**
2. **Discussione sulle competenze nell’Unione Europea**
	1. **Obiettivi del 2010 delle “competenze chiave”**
	2. **Quadro europeo delle qualifiche**
3. C**ompetenze degli insegnanti della religione**

 **a.Competenze comuni**

# b. Distinzione nelle competenze

# c. Preparazione degli insegnanti

1. **Conclusione**
2. **Bibliografia**

# 0. Introduzione

*“Ancora oggi ripeto a te, Europa, che sei all’inizio del Terzo Millennio: Ritorna a te stessa. Sii te stessa. Riscopri le tue origini. Ravviva le tue radici. Nel corso dei secoli hai ricevuto il tesoro della fede cristiana. Esso fonda la tua vita sociale sui principi tratti dal Vangelo e se ne scorgono le tracce dentro le arti, la letteratura, il pensiero e la cultura delle tue nazioni. Ma questa eredità non appartiene soltanto al passato; essa è la matrice della vita delle persone e dei popoli che hanno forgiato insieme il Continente europeo”.*

*Giovanni Paolo II, Ecclesia in Europa, 120*

Ci siamo abituati alla "qualità". Ripetiamo più volte questo termine ogni volta che parliamo dei prodotti da acquistare quotidianamente, consapevoli che le nostre esigenze, in questo senso, nel corso degli ultimi dieci anni sono notevolmente aumentate.

Notiamo anche, che il concetto di qualità si è trasferito sempre più dall’ambito dell’economia a quello dell'educazione e dell’istruzione sia in Italia sia in Europa. Di qui l'uso del termine "client", cioè di colui che determina i requisiti di un educatore. I genitori desiderano scegliere per i propri figli una buona scuola, così pure gli insegnanti fanno di tutto perché la struttura in cui operano sia la migliore e di essa se ne abbia una buona opinione. Dobbiamo però tener conto del calo demografico: in questa nuova realtà la qualità non può essere più solo una faccenda di nostro gradimento, dobbiamo guardare anche alle scuole in situazioni più svantaggiate per evitare che la diminuzione di candidati porti alla loro chiusura.

Tre anni fa ho predicato un ritiro di tre giorni ai bambini delle scuole elementari a Varsavia. I bambini provenivano da due scuole in fase di fusione, proprio a causa della diminuzione di iscrizioni. Dopo alcune indagini è emerso che una delle due era considerata migliore riguardo all’edu-cazione, all’istruzione e al modo di organizzare il processo educativo e la vita scolastica.

Pensiamo che questo tema sia collegato alla questione della competenza?

Credo di sì. Durante questi ritiri, non ho visto grandi differenze tra i bambini.Ma certamente ci sono stati motivi che hanno portato alla decisione di chiudere una scuola e di iscrivere i bambini in un’altra. Posso solo dedurre che le motivazioni riguardavano le diverse competenze delle persone che lavoravano in entrambe le scuole.

In questa mia relazione mi soffermo sul tema *Competenze in ambito europeo*. Vorrei rileggere, perciò, alcuni aspetti delle competenze proprio in chiave europea. È vero che non c'è abbastanza tempo per esaminare le competenze di tutti i paesi europei, e quindi appare necessario ridurre la nostra lettura alla sola Unione europea. Pertanto analizzo inizialmente il significato del termine competenza nelle varie lingue europee e al termine mi fermo sulle competenze specifiche dell’insegnante e degli insegnanti di religione facendo, riferimento alle esperienze nel campo scolastico.

# 1. Competenze

Parlando delle competenze siamo consapevoli che le loro definizioni sono infinite. Infatti, giungere ad una unica definizione non è cosa facile, perché il primo grande ostacolo è già la nozione stessa di competenza. Le varie definizioni rispondono non soltanto alle molteplici correnti di pensiero, alle teorie scientifiche, ma anche alle esperienze di coloro che in qualche modo hanno lavorato nelle scuole.

Nell’Enciclopedia pedagogica del XXI secolo ho trovato il significato della parola “competenza” nelle diverse lingue: in latino – è *competentia*; in italiano – è *competenza*; in inglese – è *competency*; in tedesco – *kompetenz*; in russo - “*kompietiencja*” e infine in polacco *kompetencja*[[1]](#footnote-1). Dall’analisi di questi termini notiamo, che l’etimologia nelle varie lingue è simile. Perché allora abbiamo diverse definizioni e incontriamo delle difficoltà nell’esprimere cosa, veramente, si intende quando si parla di competenze degli insegnanti? Il nostro compito potrebbe essere un tentativo di analizzare le varie definizioni di “competenze” e trovare un denominatore comune che ci aiuti ad risolvere il nostro lavoro non soltanto in Italia, ma anche in tutta l’Unione europea.

Parlando di competenze l’attenzione è sempre posta sulla persona. Nonostante le esigenze di natura più specifica, alle competenze, dal punto di vista tecnico sono collegate sia quelle personali sia quelle delle relazioni interpersonali. Sono considerate molto importanti nei diversi ambiti di lavoro, ma in modo particolare in quello scolastico. Se analizziamo le competenze che dovrebbe possedere l’insegnante per essere abilitato possiamo dire che sono le seguenti: la comunicazione, l’apertura alla collaborazione e alla innovazione, la capacità di risolvere situazioni problematiche e conflittuali. Queste competenze si devono acquisire nel corso della formazione universitaria e lungo l’arco della vita[[2]](#footnote-2).

Nel nostro contesto troviamo due approcci che indicano competenza. Uno è quello in cui la competenza è intesa come “potenzialità di adattamento del soggetto”, che gli consente di regolare l’azione alle condizioni dell'ambiente, della realtà cioè intesa nella sua natura statica. L’altro approccio implica il concetto di competenza intesa come “potenziale trasgressivo del soggetto”.

Avviene che varie enciclopedie facciano riferimento alla competenza, nell’accezione di proprietà e di potere normativo. Così, per esempio, diciamo che, nell'ambito di un ufficio è competente (ha il potere) chi è in grado di prendere questa o quella decisione. Infatti, come abbiamo detto, *competentia* in latino significa in primo luogo "responsabilità" di fronte ad un elemento specifico.

Il prof. Pellerey afferma: “Negli ultimi anni si nota, nell’ambito pedagogico, che accanto alla parola “competenza” si usa quella di “capacità” spesso senza una adeguata precisazione semantica”; per tal motivo “si può sviluppare il discorso dicendo, che la capacità è la possibilità che il soggetto ha di raggiungere una certa competenza o un livello di competenza. Invece la competenza in senso stretto consiste nel raggiungimento effettivo di un livello specifico. Forse non è felice lo scambio di questi due termini”[[3]](#footnote-3).

Vediamo che il dibattito non ha fine, e una cosa simile capita negli altri paesi europei tra cui la Polonia, dove troviamo esempi di trasformazioni del significato originale del termine competenza, però, qui siamo al livello di una vera e propria controversia.

Secondo il decreto del Ministro della Pubblica Istruzione Polacca gli insegnanti per prepararsi alla professione dovrebbero aver acquisito competenze nei seguenti settori: didattica, educazione e vita sociale, creatività, comunicazione, informazione e media. In letteratura si possono trovare differenti modi di interpretazione del concetto di competenza e le difficoltà di interpretazione riguardano i ruoli spesso sono associati con alle qualifiche o competenze. Un'altra difficoltà che solleva diverse obiezioni riguarda gli elementi strutturali delle competenze che sono categorie separate. Presentate in questo modo, le competenze professionali sono semplicemente quelle che riguardano il ruolo di una professione.

Nella discussione pedagogica si evidenzia spesso che il ruolo dell'insegnante è di favorire lo sviluppo dello studente. Pertanto sarebbe più opportuno riflettere sulla tipologia delle caratteristiche di un insegnante professionista o sulle proposte concernenti le strategie di formazione degli insegnanti.

Nella riflessione di Fenstermacher la competenza dell’insegnante, in alcuni punti, è diversa da quella delle altre professioni specialmente per quella riferita al rapporto educativo. La prima differenza sta nel fatto che l’insegnante non deve mantenere un distacco con l’alunno, ma ridurlo il più possibile, fino a superarlo. La seconda differenza riguarda l’asimmetria del rapporto educativo la cui funzione specifica è di esercitare il potere per compiere una relazione d’aiuto. Infine, la terza differenza interessa l’insegnante che non può portare avanti il suo lavoro senza lo stretto e diretto coinvolgimento degli alunni poiché l’insegnamento non è la causa, né unica né efficace dell’apprendimento e soltanto la reciprocità degli sforzi reciproci dei vari soggetti può consentire di raggiungere i risultati attesi. Pertanto l’azione dell’insegnante non può essere considerata equivalente a quella di altre professioni[[4]](#footnote-4).

Czeslaw Banach approfondisce l’argomento affermando che "il maggior numero di competenze definite in letteratura e riguardanti gli insegnanti o che toccano l'insegnamento e l'organizzazione del processo di studio per studenti, riguarda la formazione multilaterale dell’istruzione, lo scambio e l’ autonomia. L’autore indica anche l’importanza del dialogo e della negoziazione, l'introduzione degli alunni nel mondo reale attraverso attività plurilaterali, per prepararli a gestire la propria vita, per sostenerli nello sviluppo, nel processo di auto-educazione per guidarli a plasmare i loro atteggiamenti”[[5]](#footnote-5). I compiti fondamentali del docente comprendono anche l’assistenza dei giovani nello sviluppo di piani educativi e la cooperazione con la famiglia e con l'ambiente locale.

La Commissione europea ha deciso di non indicare una propria definizione consapevole che il problema di trovare un denominatore comune per tutti i paesi europei attorno al termine “competenza” non è ancora risolto. Nello stesso tempo fa notare che sono gli stessi Stati membri a non avere nei documenti più importanti relativi ai programmi d’insegnamento, un riferimento chiaro sull’idea di “competenza”. Sembra tuttavia, che l’Europa sia sempre più decisa ad unificare il concetto delle competenze in vista della comune istruzione, e occupazione.

La diversità sul piano educativo spinge i paesi europei a individuare e formulare le competenze fondamentali e comuni per tutti.

# 2. La discussione sulle competenze nell’Unione Europea

L’approfondimento del tema sulle competenze in Europa ha ormai una storia importante e significativa. L’Europa iniziò nel 1989 ad imbattersi con il problema della certificazione delle competenze. In quella occasione si parlò, solo, di riconoscimento tra Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate agli studenti e ai lavoratori.

Si sviluppò, successivamente, il concetto di mobilità delle qualità umane europee come conseguenza della mobilità fisica e geografica delle singole persone ma anche della leggibilità e della trasferibilità delle competenze possedute. Esse furono riconosciute come elementi fondamentali per l’Unione europea chiamata la “Società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo” [[6]](#footnote-6).

* 1. **Obiettivi delle “competenze chiave” del 2010**

Riflettendo sulle competenze degli insegnanti, la Commissione europea ha fatto sempre riferimento ai risultati di altre organizzazioni, soprattutto dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa. Grande importanza nella definizione di “competenza” ebbe un documento dell’UNESCO "*Educazione per tutti*”[[7]](#footnote-7). Da questo testo si individuarono quattro aree per lo sviluppo delle competenze chiave e definiti gli obiettivi primari del processo educativo: imparare *per essere, per sapere, per lavorare, per vivere congiuntamente*. La ricerca, condotta dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico e di alfabetizzazione, funzionale al programma PISA, ha fortemente influenzato la formazione di un canone di lettura, di comprensione e di valutazione delle competenze. Il Consiglio d'Europa ha affrontato la competenza fondamentale per l'area educativa europea e nel 2006, il Parlamento e il Consiglio europeo hanno approvato una *[Raccomandazione](http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf%22%20%5Ct%20%22_blank)* ‘relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente’.

Tale documento, si inquadra nel processo, iniziato a seguito del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e conosciuto come ‘strategia di Lisbona’, che si propone come obiettivo finale di realizzare in Europa ‘*l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo (...)*’. Per ottenere questo risultato, il Consiglio europeo (Barcellona marzo 2002) fissò una serie di obiettivi da raggiungere nel 2010, con l’impegno che tutti gli Stati membri e delle istituzioni europee, si impegnassero costantemente nel monitorare i progressi fatti e individuando ulteriori strategie da adottare. La realizzazione degli obiettivi del 2010 ha richiesto la definizione di un quadro europeo di riferimento per le competenze di base e l’istituzione, da parte della Commissione europea, di [uno specifico gruppo di lavoro](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html%22%20%5Cl%20%22basic%22%20%5Ct%20%22_blank)[[8]](#footnote-8).

Il gruppo che ha prodotto il documento e la sua base teorica utilizzò l’espressione “competenze chiave” - in precedenza si parlava di competenze base - finalizzate a realizzare tre obiettivi fondamentali:

1. Permettere ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita personale, mosso dai propri interessi personali, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare durante tutta la vita;
2. Permettere ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società;
3. Permettere ad ogni persona di ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro.

Per conseguire gli obiettivi è necessario attivare una strategia di comunicazione e di dialogo tra istituzioni formative. Per questo motivo lo sviluppo delle politiche formative dei diversi paesi - quelli dell'Unione europea nel Consiglio europeo di Barcellona del 2002 e nel Processo di Bruges-Copenaghen - propose una maggior cooperazione fra i Paesi membri in tema di competenze, come la trasferibilità di crediti e del mutuoriconoscimento, enfatizzando nuovi sistemi di certificazione a livello europeo. Il problema era riferito inizialmente alla politica del lavoro, soprattutto per il reciproco riconoscimento delle competenze e delle qualifiche lungo tutto l'arco della vita. Nella politica degli stati europei si è molto insistito sulle seguenti linee:

* **la trasparenza:** gli Stati membri devono elaborare certificati chiari e trasparenti per poter aumentare la visibilità delle competenze acquisite nelle scuole, università e extrascolastiche;
* **il riconoscimento delle qualifiche professionali e delle competenze**: l'Unione europea invita gli Stati membri a sperimentare metodologie e strumenti di compatibilità e comparabilità delle qualifiche e sistemi di unità trasferibili a livello europeo;
* **la qualità dell'insegnamento e della formazione professionale:** consiste nel mettere a punto procedure di certificazione e di valutazione partendo da norme internazionali esistenti ([International Organization for Standardization](http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=iso&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iso.org%2F&ei=HLBLT56mLMH64QT5mOTpAw&usg=AFQjCNGpo76kUCYLHRrJE75GAgqvqEcs1A) - Iso, European Committee for Standardization - Cen).

Tenendo conto degli sviluppi internazionali l’UE nel documento "Education in Europe ..." propone le competenze necessarie nella società di conoscenza. Il gruppo di lavoro ha definito **otto ambiti di competenze chiave** che di seguito riportiamo:

1. **Comunicazione nella madrelingua;**
2. **Comunicazione nelle lingue straniere;**
3. **Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;**
4. **Competenza digitale;**
5. **Imparare ad imparare;**
6. **Competenze sociali e civiche;**
7. **Spirito di iniziativa e imprenditorialità;**
8. **Consapevolezza ed espressione culturale.**

Lo studio sulle competenze chiarisce le tendenze europee e i documenti indicano gli atteggiamenti che riguardano le disposizioni positive o negative verso attività, contenuti, ambienti e persone. Così nel giugno 2005, si riunì a Bruxelles il gruppo di lavoro convocato dalla *Commissione The European* in connessione con l'attuazione del documento *Educazione in Europa*: *i diversi sistemi* *istruzione e formazione - obiettivi comuni per il 2010*.

La riflessione era in linea con la *strategia di Lisbona*. Il gruppo istituito con i rappresentanti dei 25 Stati, si occupò di esporre il tema delle competenze, delle qualifiche e del profilo del docente nell'Unione europea e nel dibattito si studiò anche, come migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori, per poter creare principi europei comuni per le competenze degli insegnanti e delle qualifiche relative alla professione docente in Europa.

Il gruppo di lavoro istituito dalla Commissione The European propose un insieme di competenze richieste ad un insegnante europeo che indichiamo di seguito.

**Le competenze degli insegnanti nell'Unione europea:**

1. **Associate al processo di apprendimento/Insegnamento**:

**a)** *la capacità di lavorare* in una classe multiculturale e socialmente diverse

**b)** *la capacità di creare* condizioni favorevoli per l'apprendimento:

* *Essere organizzatore del processo di apprendimento;*
* *Rendere ricercatori i loro studenti;*
* *Creare curricoli, aggiornamento costante per migliorare il lavoro, agire in tutti i tipi di associazioni e organizzazioni;*
* *Essere animatore della vita sociale e culturale nella regione;*

 **c)** *la capacità di includere* delle TIC per vita quotidiana degli studenti;

**d**) *abilità di lavorare in team* (insegnanti, formatori e altri - team di lavoro) direttamente coinvolti nell'insegnamento nello stesso gruppo studenti;

**e)** *la capacità di cooperazione* per lo sviluppo di un programma dell’insegnamento, e dell'organizzazione del processo di apprendimento e di valutazione;

**f)** *capacità di collaborare* con la comunità locale e con i genitori;

**g)** *capacità di riconoscere* e risolvere i problemi;

**h)** *capacità di continua espansione* delle conoscenze e di migliorare le competenze;

1. **Associate agli atteggiamenti degli studenti**

**a)** *capacità di educare* gli studenti alla cittadinanza;

**b**) *capacità* di promuovere lo sviluppo delle competenze degli studenti, per aiutarli a diventare cittadini a pieno titolo dello Stato, per aver operato con successo nella *società della conoscenza:*

* *Critical Treatment delle informazioni;*
* *Saper gestire l’uso del computer e di qualsiasi dispositivo digitale;*
* *Apprendere attraverso l’Innovazione*
* *Problem-solving;*
* *Avviare alla imprenditorialità;*
* *Cooperare con gli altri;*
* *Facilitare la comunicazione;*
* *Sapersi muoversi nella cultura dell’immagine;*

**c)** *capacità* di adattare le competenze all’apprendimento del soggetto.

Come si può vedere dalla varietà delle caratteristiche sopra esposte, l’insegnante non è considerato solo come "insegnante legato alla sua materia". Il suo ruolo è principalmente quello di preparare i giovani ad apprendere per tutta la vita, costantemente, per acquisire nuove conoscenze e competenze, per l'auto-impiego di risorse informative, la capacità di collaborare con altri, per risolvere i problemi. La maggioranza dei doveri è associata ancora, ad uno specifico settore di conoscenza naturalmente determinato dalla materia insegnata. Questa visione sembra diversa dalla pratica dominante nei singoli paesi. Si tratta di una sfida per istituzioni ed educatori. Un altro elemento rilevante è l'efficacia che il ruolo dell'insegnante ha come membro di un team di insegnamento e dell’ insegnamento dei singoli insegnanti. Non possiamo esprimerci “conta solo la mia classe, il mio allievo e il mio insegnamento”; per lo studente è importante vedere un team di docenti che collaborano fra loro, che sappiano realizzare insieme i programmi, i sistemi di valutazione e le norme del apprendimento.

La Commissione europea, proprio in questa prospettiva, ha proposto principi comuni per l’insegnamento, fissando dei requisiti e delle caratteristiche agli insegnanti. In modo particolare la loro professione richiede:

- **istruzione superiore-universitaria:** i sistemi scolastici richiedono un alto livello di istruzione, una laurea universitaria o di una scuola equivalente e la possibilità che l’insegnante continui gli studi per approfondire il tema delle competenze dell'insegnamento e per aumentare l’opportunità di sviluppo professionale. La formazione degli insegnanti dovrebbe essere, inoltre, multidisciplinare. La multidisciplinarietà permette di ampliare la conoscenza oltre l’oggetto stesso della materia insegnata. Per insegnare occorre, tuttavia, possedere delle conoscenze pedagogiche per approfondire l’aspetto formativo dei propri allievi. L’impegno formativo richiede abilità e competenze per guidare e sostenere gli studenti nelle difficoltà che comporta spesso la loro crescita. Attraverso tale impegno gli insegnanti sono in grado di comprendere gli aspetti sociali e culturali dell'educazione.

 Queste caratteristiche permettono loro di reagire in modo adeguato ai bisogni dei propri studenti. Secondo la prospettiva europea, l’educazione degli insegnanti dovrebbe essere impostata sulle competenze pratiche basate su principi accademici e scientifici. Una buona preparazione aumenta la fiducia in se stessi, porta alla riflessione e alla gestione delle informazioni e le conoscenze.

- **la formazione permanente – lo studio permanente**: lo sviluppo professionale dell’insegnante dovrebbe durare tutta la sua vita lavorativa ed essere sostenuto dai sistemi di formazione a livello nazionale, regionale o locale. Con una formazione e preparazione adeguata possono capire e sostenere lo studio e rendere gli allievi più autonomi nell'apprendimento permanente. L’effetto di un apprendimento efficace e di nuove conoscenze offre possibilità e abilità verso uno stile educativo creativo e innovativo. La formazione professionale permanente dovrebbe entrare nel sistema dell’istruzione pubblica.

- **professione flessibile – apertura alle sfide europee**: l’orientamento europeo ormai ci fa capire, che i confini sono solo artificiali, per cui la mobilità dovrebbe essere un elemento essenziale della formazione degli insegnanti. Le possibilità che ci sono oggi nel mondo globale, permettono agli insegnanti di spostarsi nei paesi europei per approfondire e sviluppare il proprio settore specifico di lavoro. Concretamente il paese ospitante dovrebbe riconoscere la loro condizione e aiutarli a sviluppare un approfondimento delle conoscenze pedagogiche, didattiche, culturali e sociali. Naturalmente deve realizzarsi uno scambio tra i diversi livelli dell’istruzione; se ad esempio un docente lavora in una classe multiculturale, sicuramente lavorerà meglio se ha potuto realizzare scambi culturali in paesi diversi da suo.

- **professione basata sul partenariato**: La formazione degli insegnanti deve puntare sul valore della cooperazione, aspetto importante in un mondo sempre più globalizzato. Oggi possiamo cooperare con le scuole, l'industria e le istituzioni che permettono lo svolgimento di pratiche e di ricerche, per essere aggiornati nello sviluppo sociale.

Analizzando le competenze degli insegnanti nell'Unione europea ci si rende conto dell’importanza della collaborazione con le università per elaborare curriculum e programmi riconosciuti anche in altri paesi. È chiaro che l’argomento della formazione degli insegnanti dovrebbe essere oggetto di studio e di ricerca scientifica. La professione del docente in Europa è una professione regolamentata, il suo lavoro in un altro paese dovrebbe ottenere consenso, previo esame generale da eseguire in un determinato paese. Per facilitare questo processo si dovrebbero standardizzare un criterio comune per la formazione degli insegnanti dei paesi dell’Unione europea. Il clima di trasformazione e di mobilità in tutta Europa ci fa percepire ancor più, la necessità della formazione permanente dell’insegnante altrimenti, il suo insegnamento e la sua azione pedagogica anche se valida, diventa sempre più debole, perché non aggiornato sui cambiamenti in atto. La velocità dei mutamenti, vogliamo o no, rende attuale lo slogan del 3XL, cioè *Life Long Learning*. Il lavoro scolastico, dunque, esige un apprendimento permanente per tutti gli insegnanti in Europa.

* 1. **Quadro europeo delle qualifiche**

Nel Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) si è insistito su quella competenza che faciliti un agire autonomo e responsabile. Il QEQ si interessa di apprendimento permanente per le qualifiche conseguite in tutti i settori dell’istruzione e sulle forme di autonomia e responsabilità acquisite nel utilizzare delle conoscenze, abilità e capacità personali, sociali o metodologiche, in situazioni di lavoro, studio, sviluppo professionale e personale[[9]](#footnote-9).

Analizzando il quadro di riferimento del concetto di competenza europea vediamo, che è collegato sia ad un sistema di processi di rinnovamento e di integrazione soprattutto tra sistemi educativi e formativi, sia ad una dimensione individuale – in grado di rivedere il processo di conseguimento di competenze nei diversi contesti di apprendimento formali e non formali. Il problema è come trovare delle strategie che permettono correttamente e abilmente, di individuare, di valutare e di certificare. Dopo diverse analisi si individuano i principi delle competenze da certificare con credito accettabile da tutti , secondo delle regole direttive (D. CEE 89/48; D. CEE 92/51; D. CEE 99/42):

* reciproca fiducia tra sistemi formativi-educativi dei paesi membri;
* meccanismi di riconoscimento interpretati nel modo più favorevole alla persona;
* attestazioni di competenza rilasciabili in seguito ad un “apprezzamento delle qualità

personali, delle attitudini o delle conoscenze del richiedente da parte di un’autorità, senza

preventiva formazione.

Il quadro europeo mette in programma il conseguimento delle qualifiche e delle competenze, sia in contesti formali della formazione (scuola, università) sia fuori di essa (formazione, esperienza lavorativa). Il nostro discorso si pone il problema su cosa fare per facilitare i cittadini europei a trovare un lavoro o a continuare gli studi nel paese di origine, così come si fa in altri paesi europei. Per quanto riguarda i titoli di studio in prospettiva europea, tutti possono fornire al datore di lavoro o al preside il documento universitario attestante ciò che realmente sa e sa fare e quali sono le sue specifiche qualifiche. In tale visione le qualifiche ottenute nei diversi paesi e sistemi sono più chiari e più facili da capire. Si tratta di qualifiche, di abilità cognitive (pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). In altre parole si può dire, che sono competenze per usare conoscenze e il know-how per svolgere compiti e risolvere problemi posti dalla vita quotidiana. Possiamo elencare quelle più specifiche:

* Competenze di base necessarie per svolgere compiti semplici;
* Competenze di base cognitive e pratiche, necessarie per utilizzare le informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici;
* Abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi di base, strumenti, materiali e informazioni;
* Gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a generare soluzioni a problemi specifici in un campo di lavoro o di studio;
* Serie di abilità cognitive e pratiche, necessarie per sviluppare soluzioni creative a problemi astratti;
* Competenze avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio;
* Specializzati di problem-solving, necessarie nella ricerca e nell'innovazione alla fine di creare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi;
* Competenze più avanzate, specializzate e tecniche, quali la sintesi e la valutazione necessaria a risolvere problemi complessi nel campo della ricerca o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti.

Mentre le competenze personali indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità, quelle sociali o metodologiche prefigurano in situazioni di lavoro o di studio, il livello professionale. Di seguito le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia:

* Lavorare o studiare, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato;
* Lavorare o studiare sotto la supervisione con una certa autonomia;
* Sviluppare compiti nell'ambito del lavoro o dello studio;
* Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi;
* Supervisionare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per le attività di valutazione e di miglioramento relativamente al lavoro o allo studio;
* Organizzare la vigilanza in contesti di lavoro e di apprendimento in situazione di cambiamenti imprevedibili;
* Verificare lo sviluppo delle proprie prestazioni di lavoro e dei quelle degli altri;
* Gestire le complesse attività tecniche o professionali o progetti, assumendo la responsabilità di prendere decisioni in contesti imprevedibili di lavoro o di studio;
* Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale dei singoli e dei gruppi;
* Gestire le trasformazione in contesti di lavoro o di studio, complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici;
* Assumersi la responsabilità di contribuire allo sviluppo della conoscenza e alla prassi professionale, o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi;
* Dimostrare effettiva autorità, innovazione, autonomia, etica scientifica e professionale e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee e di processi negli ambiti più importanti del lavoro o di studio, compresa la ricerca.

Per essere concreti facciamo degli esempi. Nell’apprendimento permanente troviamo diversi programmi europei per eseguire il *Lifelong Learning Programme* (LLP) preparati dal Dipartimento delle Politiche Comunitarie insieme al Parlamento UE e alla Commissione europea, in collaborazione con il Programma d'azione comunitaria. Questi programmi sono uno **strumento multimediale realizzato per supportare i dirigenti scolastici** e individuare il programma più adatto alle caratteristiche dell'Istituto, per acquisire nozioni pratiche su come compilare una domanda, individuare i punti di forza di un progetto e gli errori da evitare nella stesura. LLP è nato per **promuovere gli scambi e la cooperazione in ambito educativo tra i Paesi europei** attraverso dei programmi che sono una grande opportunità e il cui obiettivo è far sì che un numero sempre maggiore di studenti e insegnanti possa scegliere di partecipare e condividere un importante obiettivo educativo. Il programma propone gli argomenti per studenti e docenti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, per persone e istituti coinvolti nell'istruzione e formazione professionale, per studenti e docenti universitari, per persone e istituti che si occupano dell'istruzione degli adulti. Oltre al coordinamento delle attività dei programmi settoriali si interessa di dare sostegno all’insegnamento, alla ricerca e allo studio dei temi connessi all'integrazione europea[[10]](#footnote-10).

Dalle riflessioni fin qui fatte possiamo trarre alcune conclusioni circa la competenza del docente in ambiente europeo; esso godere per primo della cosiddetta identità europea il cui pensiero dovrebbe oltrepassare i confini dei programmi dell’insegnamento per una conoscenza degli eventi della storia europea e uno sguardo contemporaneo più ampio su tutta la società. Tutto ciò implica il multiculturalismo, una delle caratteristiche più importanti richieste dall’Europa. Non si dice con questo che la propria cultura debba passare in secondo piano, ma sicuramente va riconosciuto che la conoscenza di altri popoli arricchisce anche la nostra cultura. A sua volta la multiculturalità è collegata all'apprendimento della lingua di altri paesi: sarebbe bello poter insegnare la nostra disciplina nella nostra stessa lingua materna. Ma per imparare davvero la lingua si dovrebbe visitare anche il paese per conoscere quegli aspetti, diversi dai nostri che si usano per insegnare una materia, nel nostro caso la religione.

 Ogni insegnante è uno specialista nell’ambito educativo, tuttavia l’esperienza in un altro Paese e il confronto con altri insegnanti può favorire il suo aggiornamento e i risultati della ricerca .

I programmi dell’Unione europea vanno rispettati ma sappiamo bene che non mancano delle voci critiche, perché l'UE non ha raggiunto ancora gli obiettivi economici generali. Il problema dell’educazione è diverso per questo bisogna rafforzare il dibattito su questo tema. L'istruzione è l’area in cui UE, anche se in misura circoscritta "interferisce", evitando l’introduzione di vari tipi di controllo. La discussione sull'unificazione delle qualifiche dei dipendenti in ambito lavorativo e la riflessione sulle competenze dei laureati in università e scuole, arriva anche sull’unificazione delle qualifiche e sulle competenze degli insegnanti. E così, in un certo senso "a ritroso", siamo arrivati ​​alla complessità della discussione su sugli insegnanti della religione nell'Unione europea.

# 3. Competenze degli insegnanti della religione

Nel discorso sulle competenze degli insegnanti di religione dobbiamo prendere in esame la dimensione interconfessionale e interreligiosa. Risulta, che dei 27 paesi europei 13 hanno la maggioranza cattolica – Austria, Belgio, Croazia, Francia, Irlanda, Italia, Lituania, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna, Slovacchia, Ungheria; seguono 8 paesi a maggioranza protestante – Danimarca, Finlandia, Inghilterra-Galles, Islanda, Lettonia, Norvegia, Scozia e Svezia. Troviamo anche 5 paesi con la maggioranza ortodossa – Bielorussia, Bulgaria, Romania, Serbia-Montenegro-Macedonia, Ucraina. A parte, dobbiamo considerare la Germania in cui le due religioni, cattolica e protestante tendono a pareggiarsi[[11]](#footnote-11). L’analisi dei dati statistici mostra che le chiese cristiane in Europa non hanno la stessa visione della scuola pubblica e dell’educazione poiché adottano strategie educative relative alle storie nazionali e ai sistemi locali dell’educazione.

Questa problematica è chiara quando rileggiamo le competenze degli insegnanti della religione in Europa e la situazione che riguarda la selezione alla professione. Non c’è una soluzione unica. In alcuni paesi, gli insegnanti sono nominati dalle autorità statali. La chiesa invece si limita ala convalidare gli insegnanti scelti. In altri paesi sono nominati dalle autorità scolastiche, dopo indicazione o appoggio della chiesa, mentre in altri ancora sono nominati dalle autorità ecclesiastiche[[12]](#footnote-12).

Questo quadro ci fa vedere poca omogeneità nello stile di collaborazione nell’insegnamento. Possiamo presumere, che la stessa cosa avvenga per le competenze degli insegnanti. Per questo la Chiesa cattolica avverte l’esigenza di conoscere meglio e riflettere sulle molteplici norme dell’Insegnamento della Religione nelle scuole nei diversi paesi perché ha sempre considerato la scuola come un ambiente importante della sua missione evangelizzatrice istituendo scuole proprie (scuole cattoliche) e sostenendo l’importanza dell’Insegnamento della religione nella scuola pubblica.

# a. Le competenze comuni

Nell’abito europeo l’Insegnamento della religione si propone di costruire un percorso di formazione delle giovani generazioni non solo di apertura a Dio ma di attenzione alla formazione integrale della persona, alle domande di senso sull’esistenza, sulle questioni etiche e sulle dimensioni del dialogo e della convivenza in una società pluralistica e multireligiosa. In particolare si pone l’accento sulla dimensione della conoscenza di specifiche tradizioni religiose, della storia e della ricerca tipica al sistema scolastico. Gli insegnanti con competenze di comunicazione danno un utile contributo alla formazione sociale e civica della persona in Europa[[13]](#footnote-13). Sviluppando queste competenze ricevono garanzie istituzionali e giuridiche, pieno riconoscimento scolastico, inserimento nei curriculi ed una valutazione riconosciuta ed efficace. È necessario che la religione e il suo insegnamento diventi un sapere specifico e chiaramente definito, confrontabile con gli altri saperi disciplinari e con la tavola dei valori comuni che forgiano l’ethos della società[[14]](#footnote-14).

Sulle competenze presentate si è soffermato papa Giovanni Paolo II nel suo saluto al Simposio del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa. Egli delineò l’insegnamento nella scuola pubblica come un elemento importante collegato all’appello alla nuova evangelizzazione nel processo di unificazione europea fondata sui valori spirituali ed etici, sul patrimonio di cultura cristiana[[15]](#footnote-15). Il papa evidenziò alcune urgenze che per gli insegnanti d’Europa divennero una sfida o per altri delle competenze comuni. Lui sosteneva, infatti, che:

* Al centro dell’insegnamento sta la persona umana da promuovere, perciò si devono aiutare i giovani a riconoscere la componente religiosa, come fattore insostituibile per la loro crescita in umanità e libertà;
* Il processo didattico proprio della scuola deve essere caratterizzato da una chiara valenza educativa che forma le personalità ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace;
* Gli insegnanti devono approfondire il carattere formativo del loro insegnamento;
* La formazione integrale dell’uomo è la meta di ogni insegnamento della religione cattolica, va realizzata secondo le finalità proprie della scuola, facendo acquisire agli alunni ampia cultura religiosa;
* L’insegnamento deve avere un rapporto distinto e insieme complementare con la catechesi della comunità cristiana[[16]](#footnote-16).

Si può affermare che queste competenze garantiscono agli insegnanti e all’insegnamento della religione sia la scientificità del processo didattico proprio della scuola, sia il rispetto delle conoscenze degli alunni, che hanno diritto di apprendere con verità e certezza la religione di appartenenza.

# b. Distinzione nelle competenze

Diverse prospettive dell’IR in Europa sono segnate da differenti trasformazioni. Una rapida crescita di altre appartenenze religiose favorisce una certa confusione. Nel momento attuale dobbiamo affrontare il problema delle competenze nell’insegnamento della religione secondo le diverse situazioni educative in cui si trovano i singoli paesi. In Polonia possiamo riflettere sulle competenze degli insegnanti della religione cattolica, nel duplice aspetto scolastico e catechistico, in Italia e Spagna come insegnante di Religione nella scuola pubblica oppure, in altri Paesi come l’insegnante di religione non cattolica o interconfessionale. Oltre a questo fenomeno, ci troviamo di fronte anche alla compresenza di tradizioni religiose di origine extraeuropea come l’Islam, il Buddismo, ecc. Questo mosaico di proposte religiose ci fa comprendere all’uomo europeo la necessità di un vero lavoro sulla identità religiosa e l’esigenza di conoscere la propria religione.

I rapporti dei diversi paesi propongono un sistema di *valori* e di regole della *convivenza* che ritroviamo in quasi in tutti progetti di IR. È opportuno soffermarci su alcuni obiettivi per evidenziare la natura dei diversi IR nazionali:

* *Conoscere la cultura nazionale e della tradizione*. Questo si sviluppa particolarmente in Austria, Finlandia, Irlanda, Italia, Norvegia, Portogallo, Repubblica Ceca, Slovacchia, Ungheria e Spagna. Ciò significa che mentre si accresce il ricupero della dimensione storica della religione e della salvezza, si corre il rischio di limitarsi ad una semplice documentazione culturale e storica della tradizione.
* *Contribuire alla formazione di una cultura cristiana* (es. Germania, Italia, Portogallo). La formazione porta alla consapevolezza del contributo culturale che il cristianesimo ha dato alla storia di vari paesi europei.
* In diversi casi si nota la formazione dell’*identità personale* che favorisce lo sviluppo dell’autonomia e il senso critico. Questo obiettivo (Belgio francese, in Croazia, Danimarca, Finlandia, Portogallo, Romania, Scozia, Serbia-Macedonia-Montenegro, Svezia, Ucraina) riconosce che attraverso la religione si riesce ad aiutare la crescita e la formazione della persona umana nel processo educativo.
* *Educare al senso della vita*  è un obiettivo importante nell’Europa d’oggi (Repubblica Ceca, Scozia, Belgio francese, Spagna) che si può sviluppare sia con la religione sia con la formazione filosofica.
* *Confrontarsi con la problematica della multireligiosità* (Finlandia, Scozia, Svezia): questo obiettivo comprende altre indicazioni educative, evidenziando però i valori di dialogo e comprensione che fanno da sottofondo religioso.
* L’obiettivo di *evangelizzare* emerge più esplicitamente in Germania, Polonia, Ungheria e dipartimenti di lingua francese. Invece quello di *catechizzare* emerge soprattutto in Norvegia, Repubblica Ceca, Serbia-Macedonia-Montenegro e Inghilterra-Galles[[17]](#footnote-17).

Nonostante queste diversità si può dire che l’esperienza di un’istruzione religiosa su base di teologia e delle scienze della religione (confessionale-scolastica) occupa il posto centrale nella multiforme realtà europea tenendo conto anche di altre opzioni alternative. Essa è considerata una strada rilevante per il presente e per il futuro su cui si dovrebbe continuare la riflessione.

# c. Preparazione degli insegnanti

Prestando attenzione alla qualità dell'educazione religiosa, possiamo osservare che il riconoscimento della disciplina nella scuola dipende in gran parte dalla formazione, dalla preparazione e dallo statuto degli insegnanti di religione. Il quadro generale può dare l'impressione che la situazione dell’insegnante di religione rispetto ai colleghi di altre discipline è problematico. Specialmente nel caso di un insegnamento della religione confessionale - religione cattolica – che un tempo era affidato soprattutto al clero e agli ordini religiosi. Da molti anni la situazione è cambiata, e oggi tale insegnamento è svolto soprattutto da laici. Relativamente ai sacerdoti si rileva che pur avendo una salda formazione teologica, non sempre hanno una buona preparazione didattica, pedagogica, psicologica, ecc.

I laici, nella maggior parte dei paesi europei, hanno la possibilità di acquisire la formazione teologica presso college e università per poter ottenere un titolo valido per svolgere la professione di insegnante della religione. Ci sono casi in cui la formazione non è purtroppo sufficiente come si riscontra soprattutto nelle scuole primarie[[18]](#footnote-18). In alcuni paesi come la Germania, Ungheria, Italia, sono previste due opzioni: corsi per insegnanti e corsi per catechisti. In Austria, ad esempio, il diritto di insegnare religione nelle scuole, spetta a coloro che hanno frequentato le facoltà teologiche statali o istituti di pedagogia religiosa[[19]](#footnote-19). Allo stesso modo, in Scozia dove i futuri insegnanti vanno a studiare presso l'Università di Glasgow dove c'è un'offerta speciale per loro[[20]](#footnote-20). In Belgio, nel cantone fiammingo, per insegnare religione è richiesto un diploma in teologia, nella didattica della scuola e dell’insegnamento[[21]](#footnote-21). Requisiti analoghi sono previsti in molti altri paesi, come Malta, Portogallo, Regno Unito, Italia, Irlanda, Paesi Bassi[[22]](#footnote-22) e nei paesi dell'Europa centrale e orientale[[23]](#footnote-23) dove si può constatare che la stessa Chiesa cerca di preparare gli insegnanti di religione in modo professionale e adeguato alle esigenze concrete. La preparazione per l'insegnamento religioso più avanzato lo troviamo in Germania dove oltre agli studi, si deve fare tirocinio. In generale, il processo prevede quattro momenti: formazione degli insegnanti, lo studio della materia specifica, tirocini e l'insegnamento[[24]](#footnote-24).

Da quanto fin qui esposto, possiamo dire che lo status degli insegnanti di religione in gran parte dipende da una buona preparazione e gli insegnanti di religione hanno il dovere di insegnare con spirito ecumenico, che è la specifica prospettiva europea. Si deve comunque studiare l’aspetto della loro formazione per prepararli ad un alto grado di livello didattico e spirituale. Si dovrebbero, perciò, promuovere centri di formazione pedagogica e di formazione permanente degli insegnanti di religione considerando che la religione e il suo insegnamento hanno contribuito allo sviluppo delle giovani generazioni; dovrebbe essere oggetto di integrazione più rilevante nella vita scolastica e svolgersi in modo che l’insegnante possa esprimere liberamente la propria religiosità e spiritualità. Questo vale anche per le situazioni di quei paesi dove l'insegnamento della religione ha una dimensione multi-confessionale (ad es. cattolica ed evangelica). In questi casi si auspica una stretta collaborazione, per evitare che uno dei due insegnamenti prevalga sull’altro fino al punto di eliminarlo dalla scuola. Non si deve dimenticare che accanto ad una maggiore professionalità legata alle competenze si devono considerare gli aspetti economici relativi allo status degli insegnanti, che creano spesso, problemi organizzativi e finanziari. Altre difficoltà sono legate al capitalismo liberale, che sta cercando di commercializzare la cultura e al relativismo morale, che mette in discussione la tradizione cristiana e i valori delle singole nazioni. In questo scenario dobbiamo considerare anche la difficile situazione della famiglia e l'influenza dei vari media in materia di istruzione e di formazione cristiana.

Siamo consapevoli che viviamo in un momento di cambiamento, e l’influenza che esso ha anche sull'insegnamento della religione a scuola. Questi cambiamenti stanno avvenendo nella nostra vita quotidiana e, troppo spesso sottostanno al potere politico, ideologico e sociale. A volte capita che a scuola prevalgono orientamenti pedagogici che non presentano i valori più alti, ma solo l'accettazione sociale e il sostegno dei media[[25]](#footnote-25). Quindi cerchiamo di guardare al nostro lavoro di insegnanti di religione approfondendo le condizioni che dirigeranno verso il futuro, sapendo che ogni insegnante compie la sua missione come un incarico specifico nel contesto sociale, ma anche una missione impostata dalla Chiesa di Gesù Cristo.

**4. Conclusione**

Riassumendo. È necessario rafforzare l’idea che il sistema dell’insegnamento della religione in Europa deve essere adattato alle esigenze e alla trasformazione socio-politica, geografica e culturale del momento e che tale aspetto deve trovare riscontro nelle finalità, negli obiettivi, nei programmi, nei piani formativi dell’insegnamento della religione. Nelle università sono in aumento facoltà che preparano gli insegnanti di religione ad un alto livello di formazione. Ciò implica che gli sono in grado di svolgere i programmi di insegnamento di educazione religiosa con autonomia e creatività unendo la teoria alla prassi.

 Nella formazione della personalità degli insegnanti si deve prestare attenzione ai valori universali europei e nazionali e ai vari modelli e concetti di auto-governo e di gestione delle scuole né vanno dimenticate le competenze e le abilità nella scelta di metodi di insegnamento, di lavoro educativo, di ricerca e di spiritualità. Tutto ciò deve dare a ciascuno la possibilità di conoscere le nuove tendenze e lo sviluppo educativo e sociale nel processo di integrazione europea. Il tema dell’ integrazione è un programma a lungo termine approvato dal parlamento e dalla Commissione Episcopale Europea. Nell'ambito di questo programma dovrebbe essere sviluppata la ricerca pedagogico -religiosa degli insegnanti e della scuola, che ha portato un cambiamento economico e ad una nuova condizione occupazionale. Studiando la situazione degli insegnanti di religione nei paesi dell'Unione europea si dovrebbe definitivamente concordare su alcuni aspetti importanti quali: il livello di integrazione di tutti gli Stati membri, l'attuazione di progetti educativi riguardanti l'economia e le esigenze del mercato del lavoro, lo sviluppo dei canali dell'informazione digitale, ad esempio offerti da Internet.

L’egemonia contemporanea dei mass media e la globalizzazione portano nuove forme di risposta alla ignoranza della cittadinanza. Ogni scuola oggi ha bisogno di pedagogisti che con competenza introducono nuovi programmi di studio apprezzando i valori culturali, di vita sociale e di tradizione. Questi valori culturali potranno essere abilmente introdotti nella formazione delle scienze religiose, umane, tecniche, matematiche e naturali ecc. Questa visione unitaria si potrà avere con la partecipazione degli insegnanti ai programmi dell'Unione europea[[26]](#footnote-26).

Concludendo occorre ricordare alcune competenze basilari degli insegnanti: l'umanizzazione e la flessibilità nel processo di apprendimento, l’integrazione e l’interdisciplinarietà che favoriscono la cooperazione tra istituti e la formazione degli insegnanti; un legame e buoni rapporti con le scuole, centri formativi e autorità scolastiche; l’apertura e l’innovazione delle conoscenze e competenze. Lo standard formativo dei docenti si esprime nella conoscenza della materia, nei concetti psico-pedagogici e nei valori professionali acquisiti, (motivazione, valutazione, strategie, pianificazione, metodi di insegnamento e la conoscenza delle lingue).

Vale ancora la pena di ricordare che la scuola è un’istituzione fondamentale, fa capire il valore dell’aspetto religioso della vita, uno stile di vita da trasmettere alle nuove generazioni. Nella scuola però non si chiede di professare la fede, ma conoscere la religione e interpretarla aprendo la strada, per chi lo desidera, ad scelta personale della fede cattolica. Possiamo a questo punto porci una domanda: può un insegnante di religione vivere e ottenere buoni risultati senza praticare la fede, e limitarsi solo al fatto educativo? In questa situazione l’insegnante può pretendere che ragazzi praticano la fede? È un dovere o una proposta?

# 5. Bibliografia

1. Banach Cz., *Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Probnoz “Polska XXI wieku przy prezydium*, PAN, “Kultura i Edukacja” 1996.
2. Bordignon B., *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubbettino Editore, Soveria Manneli 2006.

Bulckens J., *Belgio, 1: Fiandre*, p. 116-117; *Belgio*, in: F. Pajer, *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, Elle Di Ci, Torino 1991.

1. Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.

Chałupniak R., *Między katechezą a religioznastwiem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Cicatelli S., *Il contributo dell’Ir alla formazione dell’identità personale delle competenze*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008.

1. Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000.

D. Duka, Katcheza *w Republice Czeskiej – odmiany, trudności, perspektywy (na przykładzie diecezji hradeckiej)*, w: *Kościół katechizujący i katechizowany* (red.), I, Dec, Wrocław 2003.

1. Delors J., *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*,

Duka D., *Katcheza* *w Republice Czeskiej – odmiany, trudności, perspektywy (na przykładzie diecezji hradeckiej)*, w: *Kościół katechizujący i katechizowany* (red.), I, Dec, Wrocław 2003.

1. Filisatti E., Mazzucco C., (a cura di), *Le competenze verso il mondo di lavoro. Formazione e valutazione*, Pensa Multimedia, Padova 2010.

Feliciani G., *L’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: fondamenti giuridici e aspetti costituzionali*, in: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee – Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, Elle Di Ci, Torino 1991.

Feliciani G., *L’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: fondamenti giuridici e aspetti costituzionali*, w: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee – Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, Elle Di Ci, Torino 1991.

1. Fenstermacher G.D., *Some moral considerations on teaching as a profession*, in: J.I. Goodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik (a cura di), *The Moral Dimensions of Teaching,* San Francisco: Jossey-Bass 1990.

Ilgner R., *Rapporto sulla situazione dell’insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali di Europa*, in: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee – Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, Elle Di Ci, Torino 1991.

*Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, XIV [1991/1] 779.

1. ISFOL, *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Korherr E. J., *Austria*, in: F. Pajer, *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, Elle Di Ci, Torino 1991.

Marson O., *Religione e scuola in Europa. Temi e orientamenti*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008.

McGrath M., *Scozia*, in: *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, F. Pajer, Elle Di Ci, Torino 1991.

1. Meczkowska A., *Kompetencje*, in: T. Pilch (a cura di), *Enciclopedia del XXI secolo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, p. 693-696.

Misiaszek K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 2010.

1. Pellerey M., *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010.
2. Porcarelli A. (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone pras*si, Pensa Multimedia, Padova 2010.
3. Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Uni Europejskiej*, in: *Trendy, uczenie w XXI wieku,* Internetowy magazyn CODN nr 3/2005, <http://www.wnp.aps.edu.pl> (22.02.2012).

*Sintesi e prospettive. L’insegnamento della religione una risorsa per l’Europa*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008.

1. Xodo C., Benetton M. (a cura di), *Che cos’è la competenza Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Padova 2008.

Zanni V., *Formare l’uomo europeo. Le sfide per la scuola*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008.

**Documenti fondamentali (italiani, europei, internazionali)**

UNESCO, *Conferenza mondiale dell’educazione*, 1990

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Life skills education in schools* (1993)

Delors J., *Crescita, competitività, occupazione,* Commissione europea: Libro bianco sullo sviluppo - Unione Europea, Bruxelles (dicembre 1993)

Cresson E., *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva,* Commissione europea: Libro bianco sull’istruzione e la formazione *-* Unione europea, Bruxelles (novembre 1995)

Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali per l’apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni* – La sintesi (maggio 1997)

Minigruppo dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998)

Ministero del lavoro e della previdenza sociale, Commissione europea DG-V, *Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi*, ISFOL 1999

*Conclusioni* del Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) nella parte dedicata a *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale* (*Un obiettivo strategico per il nuovo decennio, Predisporre il passaggio a un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza, Modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo*)

*Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente* - Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità europee (30 ottobre 2000)

*Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea* deiPresidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione, Nizza, 7-9 dicembre 2000

*Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio europeo (Stoccolma) sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione* (14 febbraio 2001)

*Documenti conclusivi* del Consiglio europeo di Stoccolma del 23/24 marzo 2001

*Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum su istruzione e formazione permanente – Italia* (novembre 2001)

*Competenze chiave. Un concetto in divenire nell'istruzione obbligatoria*, Rapporto sui curricoli dell’obbligo in 15 paesi europei svolto da Eurydice (2002)

*Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società.* Rapporto finale della ricerca OCSE DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (2003)

1. Cf. A. Meczkowska, *Kompetencje*, in: T. Pilch (a cura di), *Enciclopedia del XXI secolo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, p. 693. [↑](#footnote-ref-1)
2. Cf. Pellerey M., *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, p. 73 [↑](#footnote-ref-2)
3. M. Pellerey, *Competenze. Conoscenze. Abilità,* p. 67. [↑](#footnote-ref-3)
4. Cf. G.D. Fenstermacher, *Some moral considerations on teaching as a profession*, in: J.I. Goodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik (a cura di), *The Moral Dimensions of Teaching,* San Francisco: Jossey-Bass 1990, pp. 130-151. [↑](#footnote-ref-4)
5. Cz. Banach, *Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Probnoz “Polska XXI wieku przy prezydium*, PAN, “Kultura i Edukacja” 1996, p. 4. [↑](#footnote-ref-5)
6. Cf. Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000. [↑](#footnote-ref-6)
7. Cf. Pagina web: <http://www.flcgil.it/attualita/estero/rapporto-2008-un-educazione-per-tutti-per-acquisire-gli-obiettivi-prefissati-occorre-un-maggior-impegno-politico.flc> (entrata 9.03.2012) [↑](#footnote-ref-7)
8. Pagina web: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1507> (9.03.2012) [↑](#footnote-ref-8)
9. M. Pellerey, *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti,* p. 75. [↑](#footnote-ref-9)
10. Lifelong Learning Programme (LLP) è **costituito da sei programmi:** **Comenius**: per studenti e docenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado; **Leonardo**: per persone e istituti coinvolti nell'istruzione e formazione professionale; **Erasmus**: per studenti e docenti universitari; **Grundtvig**: per persone e istituti che si occupano dell'istruzione degli adulti; **Trasversale**: finalizzato al coordinamento delle attività dei programmi settoriali; **Jean Monnet**: a sostegno di insegnamento, ricerca e studio dei temi connessi all'integrazione europea. Cf. <http://puntoeuropa.comune.rimini.it/scuola/-scuola_insegnanti/pagina211.html> (entrata 28.02.2012) [↑](#footnote-ref-10)
11. O. Marson, *Religione e scuola in Europa. Temi e orientamenti*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 411. [↑](#footnote-ref-11)
12. Cf. G. Feliciani, *L’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: fondamenti giuridici e aspetti costituzionali*, w: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee – Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, ElleDiCi, Torino 1991, p. 63-68. [↑](#footnote-ref-12)
13. Cf. *Sintesi e prospettive. L’insegnamento della religione una risorsa per l’Europa*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 431-32. [↑](#footnote-ref-13)
14. Cf. V. Zanni, *Formare l’uomo europeo. Le sfide per la scuola*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 43. [↑](#footnote-ref-14)
15. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, XIV [1991/1] 779. [↑](#footnote-ref-15)
16. Cf. Ivi, 780-781. [↑](#footnote-ref-16)
17. Cf. S. Cicatelli, *Il contributo dell’Ir alla formazione dell’identità personale delle competenze*, in: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio Nazionale per L’IRC (a cura di), *L’insegnamento della religione risorsa per l’Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d’Europa*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 2008, p. 323-324. [↑](#footnote-ref-17)
18. R. Ilgner, *Rapporto sulla situazione dell’insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali di Europa*, w: Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee – Ufficio Catechistico Nazionale Italiano, *Insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*. Atti del Simposio Europeo, Roma 13-15 aprile 1991, Elle Di Ci, Torino 1991, p. 32-38. [↑](#footnote-ref-18)
19. Cf. E. J. Korherr, *Austria*, in: *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, F. Pajer, Elle Di Ci, Torino 1991, p. 97-112. [↑](#footnote-ref-19)
20. Cf. M. McGrath, *Scozia*, w: *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, p. 234-235. [↑](#footnote-ref-20)
21. Cf. J. Bulckens, *Belgio, 1: Fiandre*, s. 116-117; *Belgio*, in: *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, p. 79. [↑](#footnote-ref-21)
22. Cf. *L’insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, s. 182-194. [↑](#footnote-ref-22)
23. Cf. D. Duka, Katcheza *w Republice Czeskiej – odmiany, trudności, perspektywy (na przykładzie diecezji hradeckiej)*, w: *Kościół katechizujący i katechizowany* (red.), I, Dec, Wrocław 2003, p. 139-141. [↑](#footnote-ref-23)
24. Cf. R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznastwiem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, p. 270. [↑](#footnote-ref-24)
25. Cf. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 2010, p. 58-59. [↑](#footnote-ref-25)
26. Cf. Cz. Banach, *Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Probnoz “Polska XXI wieku przy prezydium PAN*, “Kultura i Edukacja” 1996, p. 23-24. [↑](#footnote-ref-26)