

Anno V - n. 8, Agosto 2026



AGORÀ IRC

Rivista di approfondimento professionale



ARTE e TERRITORIO



AGORÀ IRC

RIVISTA DI APPROFONDIMENTO PROFESSIONALE



Atelier di progettazione

DIRETTORE RESPONSABILE: *Giuseppe Favilla*

CO-DIRETTORE e REDATTORE CAPO: *Monica Bergamaschi*

CO-REDATTORI: *Luigi Bigoni e Barbara Ongaro*

REDAZIONE n. 7/2026

ILARIA ANTONINI
MONICA BERGAMASCHI
CINZIA BIANCHINO
FABIO CATINA
TANIA CETRANO

PIERPAOLO FAVIA
RICCARDO GUIDA
NICOLA MONTEREALE
BARBARA ONGARO
MARTINA RICCA
SARA SPADONI



Profilo editoriale

Agorà IRC è una rivista professionale rivolta agli insegnanti di religione cattolica, nata per offrire uno spazio qualificato di riflessione, confronto e aggiornamento culturale e didattico. Il nome richiama l'idea dell'agorà come luogo di incontro, dialogo e scambio, in cui le esperienze educative diventano occasione di crescita condivisa.

Il progetto editoriale è realizzato in collaborazione con **FENSIR Formazione**, **SAIR Sindacato** e **FENSIR Sindacato**, realtà impegnate nella valorizzazione della professionalità docente, nella formazione continua e nella tutela del lavoro nella scuola. Questa rete di collaborazioni garantisce solidità culturale, attenzione ai temi sindacali e uno sguardo attento alle trasformazioni del sistema educativo principalmente attraverso il web e la rivista "EssereScuola" di cui Agorà IRC è il supplemento.

Elemento qualificante della rivista è la collaborazione con Appunti IRC, gruppo libero di ricerca azione e comunità di buone pratiche per l'insegnamento della Religione Cattolica, guidato da Monica Bergamaschi. Il contributo di Appunti IRC arricchisce Agorà IRC con proposte didattiche innovative, riflessioni pedagogiche e percorsi di approfondimento nati dalla pratica quotidiana dell'insegnamento.

Agorà IRC si propone quindi come strumento di crescita professionale, capace di coniugare teoria e prassi, identità disciplinare e apertura al dialogo educativo, accompagnando gli insegnanti di religione nel loro ruolo culturale e formativo all'interno della scuola di oggi.

IL DIRETTORE RESPONSABILE
Giuseppe Favilla, Segretario Generale Nazionale Fensir



INDICE

N°8. **FENSIR**
FORMAZIONE
Ente del Terzo Settore

EDITORIALE

04 IRC arte e territorio: un museo a cielo aperto
Monica Bergamaschi

IL METODO APPUNTI

07 Metodologie: una scelta consapevole
Barbara Ongaro



PROGETTAZIONI

10 In viaggio tra luci e navi: l'edificio chiesa come casa di storie, simboli e comunità
Ilaria Antonini | Martina Ricca | Sara Spadoni

13 Missione S. Francesco: esploratori di arte, natura e territorio
Fabio Catina | Dayana Nulli

17 SACRO MAPS.
L'IRC come chiave di lettura del territorio
Monica Bergamaschi

20 Pietre d'oro parlanti
Cinzia Bianchino | Tania Cetrano

RUBRICHE

23 Guida alla progettazione per competenze IRC
Riccardo Guida

27 Traduttori dell'invisibile. Per un curriculum integrato con l'orientamento formativo
Monica Bergamaschi

31 Sacerdoti, rabbini e presbiteri
Pierpaolo Favia

33 Lezione n. 3: Concilio
Nicola Montereale

35 Una breve analisi dei patti di Bari e Roma
Pierpaolo Favia

37 Intervista a Brunetto Salvarani
Pierpaolo Favia



IRC ARTE E TERRITORIO: UN MUSEO A CIELO APERTO

La riflessione sul ruolo dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) nel contesto contemporaneo non può prescindere da una rilettura profonda del quadro giuridico e culturale inaugurato dalla revisione del concordato del 1984 che ha aperto una nuova stagione: il riconoscimento del valore della cultura religiosa e che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico dell'Italia.

La sfida pedagogica odierna, tuttavia, richiede di compiere un passo ulteriore, dove l'IRC non sia percepito come semplice trasmissione di contenuti dottrinali, configurandosi come un laboratorio privilegiato di educazione nella complessità.

In questa epoca frammentata, la religione può proporsi come linguaggio interpretativo capace di dialogare con la filosofia, la psicologia, la scienza e, in modo peculiare, con l'arte. Come ogni sistema culturale, essa offre all'uomo strumenti per costruire senso ed interpretare la realtà, per definire la propria posizione nel mondo e poter quindi promuovere, se ciò è consapevolmente scelto, quel confronto interculturale e interreligioso oggi più che mai di vitale importanza. Proprio nel legame con l'arte e il territorio l'IRC trova un luogo di sviluppo ideale.

Nella tradizione filosofico-scientifica, si riconosce un'intersezione tra educazione, arte ed esperienza religiosa. È evidente che l'arte svolge un ruolo significativo nel processo educativo, sia come strumento di insegnamento, sia come oggetto di studio. Allo stesso tempo, la religiosità è spesso influenzata da un'educazione specifica, che modella la comprensione e l'espressione del sacro. Inoltre, la religiosità trova espressione attraverso l'arte, e le opere artistiche possono stimolare e arricchire l'esperienza religiosa di un individuo. Esistono connessioni profonde tra l'espressione artistica e l'esperienza religiosa, legami che meritano un'attenta esplorazione per comprendere meglio il loro impatto reciproco. L'arte non è stata veicolo di dogma, ma forma alta di espressione della religiosità, un modo per rendere visibile l'invisibile. La religiosità, inoltre, non si identifica con una religione, anche se si manifesta sempre in una concreta esperienza religiosa.

Non è possibile separare l'esperienza religiosa da quella estetica, intesa nel suo significato più profondo, come esperienza della bellezza. Se intendiamo l'esperienza estetica come esperienza del bello e del trascendente comprendiamo come essa non sia scindibile dall'esperienza religiosa. Educare, in questo senso, significa introdurre a una realtà che si presenta già dotata di un significato profondo, una realtà che lo studente è chiamato a decifrare.

In questo scenario, il territorio si trasforma in un vero e proprio "museo a cielo aperto", dove arte, storia e spiritualità si intrecciano in modo indissolubile. Il compito dell'IRC è quello di fornire agli studenti le chiavi di lettura per decodificare questo paesaggio urbano e rurale, spesso attraversato con distrazione. Perché l'insegnamento lasci una traccia, deve parlare alla vita: il metodo didattico deve necessariamente partire da situazioni reali, da simboli vicini all'esperienza quotidiana degli studenti, per poi aprirsi alla dimensione culturale e universale.

Non si tratta di accumulare nozioni, ma di attivare processi: riconoscere, collegare, interpretare, dare valore. Valorizzare il patrimonio artistico e religioso del territorio non è dunque un esercizio accademico, ma un atto di cittadinanza attiva. Quando lo studente impara a riconoscere nel sacro non solo un oggetto di culto, ma un elemento costitutivo della propria identità culturale e collettiva, egli diventa custode consapevole del bene comune.



La prospettiva si ribalta: l'IRC si conferma disciplina umanistica che forma coscienze critiche, sensibili alla bellezza e capaci di abitare democraticamente la pluralità, senza cadere nella tentazione di negare le differenze.

L'arte e il territorio diventano i laboratori privilegiati dove lo studente può affinare il pensiero critico e coltivare la consapevolezza delle proprie inclinazioni. Insegnare religione oggi significa formare giovani capaci di dialogare con la storia, rispettosi dell'eredità ricevuta e, al contempo, in grado di trasmetterla come una risorsa viva, capace ancora di parlare al cuore dell'umano e di orientare il viaggio, sempre complesso e affascinante, di ogni futuro cittadino.

Barbara Ongaro, nell'articolo dedicato al **metodo Appunti IRC**, difende il valore e il rigore della didattica per competenze, superando il pregiudizio che la vede contrapposta alla solidità dei contenuti disciplinari. Adottando un approccio pedagogico enattivo e una postura maieutica, il gruppo Appunti IRC propone di concepire l'insegnamento come un "atelier": uno spazio di progettazione intenzionale guidato da una road map. Il metodo si struttura in tre fasi essenziali – attivazione, costruzione dei saperi e metacognizione – affinché le competenze disciplinari e trasversali si intreccino, trasformando l'esperienza scolastica in un apprendimento autentico, consapevole e trasformativo per lo studente.

Il contributo della **scuola dell'infanzia** presenta un percorso didattico di IRC che fonda la sua efficacia sulla valorizzazione reciproca tra arte, territorio e contenuti disciplinari. Superando un approccio schematico, la progettazione, partendo dall'esperienza dei bambini, mostra come il patrimonio locale diventi occasione per decodificare i simboli religiosi e come, al contempo, l'IRC offra le chiavi culturali per leggere con profondità l'ambiente circostante. Attraverso una narrazione ad hoc sul tema della luce e della nave, l'edificio chiesa si rivela un luogo vivo e ricco di senso: la soglia racconta l'accoglienza, la nave il viaggio condiviso, la luce la direzione, la tavola il sostentamento. L'esperienza concreta nell'arte del territorio permette a ogni bambino di attribuire un significato personale a ciò che osserva, favorendo la riflessione sulle proprie emozioni e sul modo di relazionarsi con gli altri.

Il percorso di apprendimento, rivolto agli alunni della classe quinta della **scuola primaria**, assume la figura di San Francesco d'Assisi e la testimonianza dei primi protomartiri francescani come chiave interpretativa per promuovere un apprendimento interdisciplinare e significativo. Attraverso l'esplorazione del patrimonio storico, artistico, naturalistico e culturale dell'Umbria, gli alunni saranno accompagnati a riconoscere il profondo legame tra spiritualità francescana, territorio e tutela del creato. Le attività mireranno allo sviluppo di competenze personali, sociali e civiche, valorizzando collaborazione, ascolto, responsabilità e partecipazione. In un ambiente di apprendimento inclusivo e cooperativo, la progettazione e realizzazione di un'Escape Room consentirà di mobilitare conoscenze e abilità in situazioni autentiche, favorendo problem solving, pensiero critico e assunzione di ruoli. Il percorso intende così trasformare i valori francescani in esperienze concrete di corresponsabilità e cittadinanza attiva.

Il progetto "Sacro MAPS" nasce durante la prova concorsuale del collega Danilo Delrio per sensibilizzare gli studenti della **scuola secondaria di primo grado** verso il patrimonio artistico-sacro di Perugas. Attraverso la metodologia della Jigsaw Classroom e l'uso strategico delle TIC, gli alunni collaborano alla creazione di una brochure digitale interattiva, arricchita da un percorso su Google Maps accessibile via QR Code. L'iniziativa trasforma l'apprendimento in un atto di cittadinanza attiva: gli studenti, da fruitori passivi a "ciceroni" del territorio, riscoprono l'identità locale, integrando competenze disciplinari, digitali e sociali in un'esperienza educativa orientata al futuro.

Il progetto rivolto alla **secondaria di secondo grado** valorizza il patrimonio arabo-normanno di Monreale. Attraverso gamification, laboratori di miniatura e storytelling digitale, gli studenti collegano arte e simbolismo religioso, trasformandosi da fruitori passivi a narratori consapevoli del proprio territorio.

Il contributo di Riccardo Guida per la periodica **rubrica sulle competenze** mantiene l'impostazione e le finalità di quello nel numero di giugno, in continuità con quello del numero di aprile. Offre infatti un raccordo delle competenze di religione cattolica per il secondo biennio e il quinto anno del secondo ciclo, con determinate competenze tra quelle delle Aree generali dei PECUP di Licei, Tecnici ed Istituti professionali; tra quelle di Educazione civica. Attenzione particolare viene prestata al Curriculum della Studentessa e dello Studente e all'E-Portfolio.

Il progetto di **curricolo integrato con l'orientamento formativo** "Traduttori dell'invisibile" è progettato per una classe terza di un Liceo Linguistico situata a Pavia, crocevia di saperi. Il focus del terzo anno, "Come si affrontano i saperi disciplinari", viene sviluppato attraverso la lente metodologica della "traduzione" e della decodifica complessa della realtà, ponendo in costante dialogo l'identità storico-artistica locale con le dinamiche globali, le nuove tecnologie e la tutela attiva del patrimonio.

Nella consueta rubrica mensile dedicata alle **schede per la conoscenza dell'Ebraismo** Pierpaolo Favia ha rivolto l'attenzione alle analogie e differenze esistenti tra sacerdoti (kohanim), rabbini e presbiteri per orientarsi tra queste diverse e significative figure.

Pierpaolo Favia ha analizzato i patti firmati a Bari e Roma per il **dialogo ecumenico e interreligioso**, novità assoluta nel panorama religioso italiano.

Il numero di Agosto prosegue con la rubrica trimestrale **"La lezione delle parole"**, curata da Nicola Montereale. In questa terza lezione di approfondimento teologico con riflessi didattici, l'autore - seguendo l'ordine alfabetico e scegliendo di volta in volta una parola del linguaggio teologico da esplorare e approfondire - si sofferma sulla lettera C, dedicata alla parola Concilio.

Chiude il numero l'esclusiva **intervista al prof. Brunetto Salvarani** in occasione della 62sima sessione estiva del SAE (Segretariato Attività Ecumeniche) tenutasi a Camaldoli, in cui il professore ha commentato il report del Progetto di ricerca-azione per un nuovo insegnamento della religione, di cui lui stesso è stato tra gli estensori.

Monica Bergamaschi



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI:

Caputo, M., & Pinelli, G. (a cura di). (2018). *Arte, religiosità, educazione: Espiazioni e percorsi*. FrancoAngeli.

METODOLOGIE: UNA SCELTA CONSAPEVOLE



Negli ultimi anni la didattica per competenze è finita al centro di un acceso dibattito. Da un lato viene celebrata come la risposta più efficace alla complessità delle classi contemporanee, dall'altro viene accusata di essere una didattica "senza contenuti", troppo centrata sulle emozioni, sulle attività creative, sul coinvolgimento, a scapito della solidità disciplinare.

Alcuni insegnanti temono che, insistendo troppo sulla personalizzazione della didattica, si finisca per trasformare la scuola in un luogo di intrattenimento più che di apprendimento.

Questa preoccupazione coinvolge in modo particolare gli insegnanti di religione (IDR), spesso chiamati a gestire contesti eterogenei, con studenti che arrivano alla disciplina con aspettative molto diverse. Il rischio è reale: quando si cerca di "agganciare" gli alunni a tutti i costi, si può scivolare verso una didattica che diverte ma non forma, che coinvolge ma non costruisce competenze, che emoziona ma non lascia tracce durature.

Eppure, la didattica per competenze – quella autentica, rigorosa, fondata su basi pedagogiche solide – non è affatto una didattica povera. Al contrario, è una didattica che richiede più studio, più intenzionalità, più progettazione, più cura. Non sostituisce i contenuti: li rende accessibili, significativi e trasformativi.

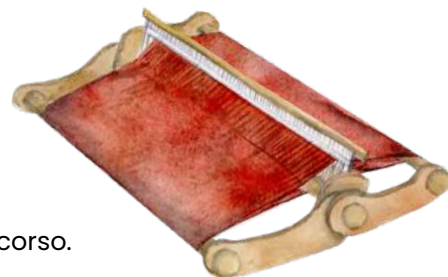
Il metodo che si vuole proporre immagina la didattica come un atelier, ossia un lavoro fatto di scelte consapevoli, di cura dei dettagli, di attenzione ai bisogni reali degli studenti. In un atelier non si improvvisa: si progetta, si osserva, si modella, si affina.

La didattica non è un insieme di attività "carine", ma un impianto pedagogico che intreccia tre elementi fondamentali:

Trama dei saperi – ciò che vogliamo far crescere negli studenti;

Ordito delle metodologie – le strategie scelte con competenza;

Spoletta pedagogica – la visione educativa che dà senso al percorso.



Il nostro metodo si fonda su una visione pedagogica di tipo **enattivo**, che supera la visione sociocostruttivista e considera l'apprendimento come il risultato dell'interazione dinamica tra soggetto, ambiente e azione. La conoscenza non è una rappresentazione della realtà esterna né una costruzione puramente soggettiva: è enazione, cioè estrazione di significati che nasce dall'incontro senso-motorio con il mondo, con gli altri e con le situazioni che la scuola propone.

In questa prospettiva, la classe è un **ecosistema complesso**, nel senso moriniano del termine: un intreccio di relazioni, linguaggi, vissuti, strumenti e contesti che non si sommano, ma si influenzano reciprocamente. L'apprendimento non procede in linea retta, ma attraverso connessioni, ritorni, rielaborazioni, biforcazioni che generano trasformazioni reali.

Dentro questo ecosistema, l'insegnante assume una postura **maieutica**, perché non parte da ciò che manca, ma da ciò che c'è: dalle intuizioni, dalle domande, dalle percezioni che gli studenti portano con sé. La maieutica non è un semplice "tirar fuori", ma un accompagnare la persona a dare forma ai significati che emergono dall'esperienza, sostenendo il passaggio dal vissuto alla comprensione.

La competenza, in questa cornice, non è un prodotto finale, ma un **processo emergente**: nasce dall'intreccio tra esperienza, percezione, costruzione dei saperi e capacità di trasferimento. Si sviluppa attraverso una progressione intenzionale che valorizza l'esperienza, la riflessione, la rielaborazione attiva e la capacità dello studente di orientarsi dentro la complessità del percorso.

La road map: il percorso che prende forma

Ogni percorso nasce dagli studenti: da ciò che sanno, da ciò che immaginano di sapere, da ciò che portano con sé. Le loro motivazioni e le loro difficoltà orientano lo sguardo iniziale e rendono evidente la necessità di costruire un itinerario che rispecchi davvero la realtà della

classe. La road map è proprio questo: il primo disegno del cammino che si vuole intraprendere. Non è un elenco di attività messe in fila, né una sequenza rigida da seguire passo dopo passo: è una struttura narrativa del percorso, una trama che anticipa ciò che accadrà, indicando direzioni, connessioni, scelte disciplinari e metodologiche che daranno forma all'esperienza.

La road map nasce collegando ciò che abbiamo osservato all'inizio con la direzione educativa che vogliamo intraprendere. I bisogni degli studenti orientano il cammino; il cammino suggerisce quali metodologie saranno più efficaci; le metodologie, a loro volta, conducono al prodotto finale, che non è un semplice elaborato, ma la manifestazione concreta della competenza che vogliamo far emergere.

In questo modo il percorso non è mai casuale: ogni passaggio è pensato per condurre verso una crescita reale e visibile.

La road map è anche il luogo in cui si definiscono i collegamenti interdisciplinari: è qui che si decide quali discipline possono dialogare tra loro, quali linguaggi possono sostenere la comprensione, quali strumenti possono facilitare la costruzione del significato.

La road map permette di vedere il percorso dall'alto, come una mappa che mostra i sentieri, le connessioni, le tappe e le possibili deviazioni.

Nelle fasi successive — attivazione, sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi, metacognizione — questa struttura prenderà forma concreta: le attività si specificheranno, gli strumenti si sceglieranno, i tempi si definiranno. Ma la direzione, la logica interna, la coerenza del percorso sono già presenti nella road map. È lei che garantisce che la didattica per competenze non diventi un insieme di attività piacevoli ma scollegate, ma resti un cammino intenzionale, rigoroso e orientato alla crescita.

Il quadro di progettazione

Una didattica che nasce da una road map chiara non procede per frammenti o attività isolate: ha un ritmo, una sequenza che accompagna lo studente dall'ingresso nel percorso fino alla piena consapevolezza di ciò che ha imparato. Questo ritmo si articola in tre momenti, diversi ma profondamente intrecciati, che danno forma all'esperienza educativa.

La fase di attivazione

Il percorso si apre sempre con un momento delicato e prezioso: l'attivazione. È qui che lo studente "entra" davvero nell'esperienza. Non si tratta di un'introduzione formale, ma di un tempo in cui si accende la curiosità, si risvegliano le conoscenze pregresse, si crea un clima di ascolto autentico.

L'insegnante accoglie ciò che gli studenti portano con sé: frammenti di esperienza, intuizioni, emozioni, domande che spesso non hanno ancora trovato parole. È un momento maieutico, perché non parte da ciò che manca, ma da ciò che c'è. In questa fase si costruisce la fiducia, si stabilisce il tono del percorso, si apre lo spazio in cui ogni voce può emergere senza paura di essere giudicata.

La fase dello sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi

Dopo l'attivazione, il cammino entra nel suo centro vitale: lo sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi. È il momento in cui ciò che era intuizione diventa comprensione, ciò che era frammento diventa struttura, ciò che era informazione diventa conoscenza stabile.

L'insegnante non è un semplice trasmettitore: è uno scaffolder, una guida che sostiene senza sostituirsi, che propone attività esplorative, che osserva i processi, che offre aiuti graduati e li ritira quando lo studente conquista autonomia.

La lezione frontale può avere un suo spazio, ma non può essere l'unico strumento: l'attenzione dello studente non supera i quindici minuti, mentre il coinvolgimento attivo moltiplica le possibilità di memorizzazione e comprensione.

Qui si sperimenta, si discute, si manipola, si rielabora. È la fase in cui la road map prende corpo, in cui le scelte metodologiche diventano esperienze concrete, in cui il percorso interdisciplinare si manifesta attraverso attività che parlano linguaggi diversi ma costruiscono un unico significato.

La fase di metacognizione

Ogni esperienza educativa, per diventare competenza, ha bisogno di un ultimo passaggio: la metacognizione. È il momento in cui gli studenti si fermano, guardano indietro, riconoscono ciò che hanno imparato e comprendono come lo hanno imparato.

Qui emergono le strategie efficaci, le scoperte personali, le difficoltà superate, le nuove consapevolezze. L'insegnante guida la riflessione con domande aperte, aiuta a nominare i progressi, sostiene la capacità di autovalutarsi.

La metacognizione non è una conclusione formale: è il luogo in cui l'esperienza si sedimenta, in cui il sapere diventa parte della persona, in cui il percorso si trasforma in crescita. È la fase che rende visibile ciò che spesso accade in modo silenzioso: la trasformazione dello studente in un apprendente consapevole.

La scelta metodologica non è mai casuale: ogni metodologia viene adottata perché consente allo studente di avanzare verso la competenza personale, sostenendo l'azione, la riflessione e la rielaborazione. Cooperative learning, attività laboratoriali, routine di pensiero, compiti autentici, didattica per problemi e compiti di realtà diventano così strumenti che danno forma al percorso, permettendo allo studente di orientarsi nella complessità e di costruire significati attraverso l'esperienza.

Conclusione

Il metodo proposto suggerisce un percorso più aderente alle realtà che gli studenti portano con sé e più rispettoso della complessità che ogni classe esprime. Non offre soluzioni precostituite, ma una struttura chiara che permette all'insegnante di orientarsi, di scegliere con intenzionalità, di costruire collegamenti che danno senso all'esperienza.

La sequenza delle tre fasi – attivazione, sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi, metacognizione – guida lo studente lungo un cammino che lo porta, passo dopo passo, all'acquisizione di competenze reali. È una progressione che sostiene la crescita senza forzarla, perché ogni fase prepara la successiva e ne rende possibile lo sviluppo.

La fase dello sviluppo delle competenze è il cuore del percorso: qui le competenze non vengono trattate come entità astratte, ma come strutture vive che si sostanziano di conoscenze e abilità, e che proprio attraverso la costruzione dei saperi prendono forma, si precisano, diventano spendibili.

Le competenze disciplinari e quelle trasversali non procedono su binari separati: si intrecciano, si completano, si definiscono reciprocamente. La comprensione dei contenuti si rafforza grazie alle abilità di analisi, di collaborazione, di riflessione; e le competenze trasversali trovano forma concreta dentro le discipline, trasformandosi in una competenza personale che lo studente può riconoscere e utilizzare.

Attraverso il QR code presente in pagina è possibile accedere a un PDF che raccoglie una selezione di metodologie operative utili per approfondire e ampliare il percorso proposto.

Barbara Ongaro

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balducci, M. (2019). *La scuola al bivio*. FrancoAngeli.
Bergamaschi, M. (2024). *Appunti IRC. Condivisione, metodo e progettazione per un cammino di crescita*. Catechesi. Nuova serie.
Carnevale, C. (2013). *Progettare per competenze nell'Irc. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*. Editrice Elledici.
Grzędziel, G. (2025). *Didattica generale*. LAS – Libreria Ateneo Salesiano.
Morin, E. (2025). *La sfida della complessità*. Raffaello Cortina Editore.
Novara, D. (2018). *La scuola che cambia*. Rizzoli.
Porcarelli, A. (2013). *Progettare per competenze. Dalla teoria alla pratica didattica*. La Scuola.



1. IN VIAGGIO TRA LUCI E NAVI: L'EDIFICIO CHIESA COME CASA DI STORIE, SIMBOLI E COMUNITÀ

Introduzione

SCUOLA DELL'INFANZIA

Il rapporto tra l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC), l'arte e il territorio si configura come un'alleanza pedagogica d'eccellenza, fondata su una valorizzazione reciproca dei rispettivi linguaggi. L'ambiente locale offre l'oggetto concreto – l'architettura o l'opera d'arte – in grado di accendere la curiosità e porre domande di senso; l'IRC, dal canto suo, fornisce le chiavi di lettura culturali, teologiche e simboliche necessarie per decodificarlo, superando una fruizione puramente estetica (Giovanardi, 2021). Come evidenzia la riflessione di Roberto Filippetti (2008), l'opera d'arte sacra e lo spazio architettonico agiscono come un potente dispositivo educativo in grado di dischiudere la narrazione biblico-sapientiale e di parlare al cuore dell'esperienza umana.

Tra gli elementi artistico-culturali che possiamo esplorare insieme ai bambini c'è senz'altro l'edificio chiesa. Superare l'approccio schematico e astratto, che caratterizza talvolta i libri di testo per la scuola dell'infanzia in questo contesto, significa restituire all'edificio chiesa la sua natura di spazio abitato (Filippi, 2001). La chiesa non è una collezione nozionistica di parti da memorizzare, ma un'opera aperta in grado di dialogare con il vissuto del bambino.

Attraverso questo raccordo, l'esperienza artistica diventa uno specchio: decodificare i simboli di accoglienza e di orientamento insiti nella chiesa locale permette a ciascun alunno di riflettere sulle proprie emozioni, sulle paure legate all'ignoto e sul valore dell'appartenenza a una comunità.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

Il percorso è destinato a una sezione eterogenea della Scuola dell'Infanzia (3-6 anni) e prende le mosse dall'edificio chiesa cittadino o di quartiere, individuato come luogo simbolico di prossimità (la chiesa adiacente alla scuola o maggiormente frequentata e osservata dalle famiglie).

L'esigenza educativa può nascere dall'intercettazione spontanea di spunti emersi durante il gioco libero o il circle time mattutino. I bambini, descrivendo il proprio vissuto negli spazi pubblici della città, manifestano un'ambivalenza emotiva: da un lato l'attrazione verso una struttura imponente, dall'altro la soggezione o il timore verso ambienti bui, alti o silenziosi. L'intenzione pedagogica è trasformare questa percezione in una ricerca consapevole ed emotivamente rassicurante.

Sul piano normativo, il progetto si attiene alle Indicazioni Nazionali per l'IRC (DPR 2010), che sollecitano il riconoscimento dei segni della presenza cristiana nel territorio e la comprensione della chiesa come luogo d'incontro della comunità. Si raccorda inoltre alle recenti Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia, incentrate sulla valorizzazione dei contesti territoriali e sullo sviluppo del senso di appartenenza, e alle Raccomandazioni Europee del 2018 sulle competenze chiave di cittadinanza (consapevolezza ed espressione culturale, competenza personale e sociale).

La competenza personale guida l'intero itinerario: il bambino impara a osservare con curiosità e rispetto l'ambiente circostante, riconoscendo nei simboli dell'architettura elementi di accoglienza e di vita condivisa, interiorizzando la capacità di esprimere le proprie emozioni e di percepire il valore del camminare insieme.

Per attivare infine un apprendimento significativo si definisce una situazione problema, individuabile in occasione della festa patronale o di una mostra scolastica dedicata alla città di appartenenza la sezione riceve l'incarico di realizzare un grande plastico tridimensionale della chiesa locale, per spiegare a compagni e famiglie come uno spazio apparentemente misterioso sia in realtà una grande nave di luce aperta a tutti.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

Fase 1 Attivazione

L'avvio del percorso si affida a una narrazione costruita ad hoc, dall'insegnante o con la collaborazione dei bambini, con un titolo suggestivo come Il segreto della grande nave di pietra.

Nel racconto, un bambino di nome Leo guarda con timore la facciata imponente della chiesa del paese. L'edificio stesso prende miracolosamente voce e lo rassicura, svelandogli la propria natura simbolica (Murdolo, 2022):

- **La Porta/Soglia:** «Sono un abbraccio aperto che ti invita a entrare e a lasciare fuori la fretta».
- **La Navata:** «Vedi le mie colonne? Sono le coste di una grande barca su cui si viaggia tutti insieme».
- **Il Campanile e le Campane:** «Io sono il faro e la torre di vedetta che guarda il cielo; le mie campane suonano come la voce che chiama la comunità a salpare».
- **La Croce:** «Sulla cima svetta l'albero maestro che tiene dritta la rotta».
- **Il Rosone e la Luce:** «Il buio serve solo a custodire i miei vetri colorati: quando il sole li attraversa, la luce diventa un arcobaleno che illumina i tuoi passi».
- **L'Altare:** «È la tavola della festa, dove ci si ritrova per condividere il pane e la memoria».

La lettura è seguita da una conversazione guidata in cui i bambini rielaborano in relazione al racconto le esperienze e le impressioni precedentemente condivise e raccolte dall'insegnante.

Fase 2 Sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi.

La seconda fase si apre con l'uscita didattica sul territorio verso la chiesa cittadina. L'esplorazione è condotta mediante osservazioni sensoriali guidate (ascolto del suono delle campane, percezione del profumo di legno e incenso, gioco di ombre e luci sotto le vetrate) e documentazione sul campo tramite fotografie e schizzi tracciati su un taccuino di lavoro.

Rientrati a scuola, si ripercorre brevemente, attraverso sussidi cartacei o multimediali, l'origine dell'edificio chiesa: dalle prime *domus ecclesiae* – le case in cui i cristiani si riunivano per spezzare il pane e fare memoria – fino alle imponenti strutture di pietra della tradizione locale.

Il momento di sintesi culturale avviene attraverso l'analisi dell'opera **L'Ascensione di Arcabas**. Osservando il dipinto, i bambini possono cogliere come la figura di Gesù sia rappresentata come una grande vela spiegata, spinta dal vento sopra una barca ricca di persone.

L'opera d'arte chiarisce che la chiesa non è un monumento statico o nostalgico, ma un'imbarcazione viva, mossa dalla memoria e dalla relazione tra gli individui.

Fase 3 Metacognizione:

La fase metacognitiva permette di rielaborare e formalizzare i concetti appresi:

1. Laboratorio a stazioni Esplorazione dei volumi:

La sezione viene divisa in piccoli gruppi che ruotano su diverse stazioni di costruzione (Università degli Studi di Cagliari, 2022): mattoncini morbidi, incastri giganti per realizzare strutture a misura di bambino, Lego e materiali di riciclo. Attraverso il gioco libero e guidato, i bambini sperimentano la stabilità delle colonne, la verticalità del campanile e la scomposizione degli spazi.

2. **Realizzazione del plastico:** il prodotto finale del compito di realtà definito dalla situazione problema entra a far parte della fase metacognitiva delle attività. Cooperativamente, i bambini assemblano grandi scatole di cartone per la navata; erigono il campanile applicando una campanella d'ottone e l'albero maestro con la croce; inseriscono vetrate di carta velina illuminate dall'interno, applicandole alla vetrata intagliata; infine collocano al centro una vela dipinta su stoffa (ispirata ad Arcabas) con le impronte dell'intera sezione. Nel plastico possono essere inseriti piccoli personaggi raffiguranti i bambini stessi, nell'osservazione attiva precedentemente svolta.

La valutazione

In linea con le peculiarità della scuola dell'infanzia, si adotta una valutazione formativa e di processo. Gli strumenti privilegiati sono le griglie di osservazione sistematica (per rilevare l'interesse, l'evoluzione delle percezioni emotive e la cooperazione nel gruppo), la documentazione delle verbalizzazioni spontanee e l'autovalutazione guidata. Il taccuino che ha raccolto la documentazione delle prime fasi delle attività può essere ampliato e diventare un diario della progettazione contenente la documentazione di tutte le fasi, in modo che i bambini le possano ripercorrere e raccontare agli osservatori del plastico finale quanto realizzato, come delle vere e proprie guide.

CONCLUSIONE

L'itinerario dimostra come la sinergia tra IRC, arte e territorio consenta di trasformare la semplice osservazione di un monumento in un'esperienza di crescita integrale. Il bambino non si limita ad acquisire una terminologia specifica, ma sviluppa una profonda competenza personale: impara a guardare l'ambiente circostante con uno sguardo curioso e aperto, comprendendo che i luoghi della propria città sono architetture di senso nate per accogliere le persone e fare comunità.



**Ilaria Antonini
Martina Ricca
Sara Spadoni**

BIBLIOGRAFIA SITOGRAFIA

- Filippi, M. (2001). *Alla scoperta della Chiesa: Dalla chiesa di mattoni a quella di «pietre vive*. Elledici.
- Filippetti, R. (2008). *L'asino che portava Gesù: E altre storie di arte e di fede*. Itaca.
- Giovanardi, A. (2021). *Educare alla bellezza: Percorsi didattici di educazione al patrimonio artistico religioso*. Istituto Superiore di Scienze Religiose "A. Marvelli".
- Murdolo, G. (2022). *La forma del cielo: Manuale di architettura sacra*. Pontecorboli Editore.
- Università degli Studi di Cagliari. (2022). *Didattica di architettura per bambine e bambini: Una prospettiva educativa*.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018, 22 maggio). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione (Numero Speciale). Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione: Nuove linee guida e aggiornamenti*. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Presidente della Repubblica. (2010, 11 febbraio). *Decreto del Presidente della Repubblica n. 175: Approvazione dell'intesa tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e la Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 105.
- Cerco il tuo volto. (2020, 26 febbraio). *Gli oggetti della liturgia spiegati ai bambini (e non solo)*. <https://www.cercoiltuovolto.it>
- Cultura Facile. (n.d.). *Oggetti liturgici spiegati ai bambini*.
- Scamardella, C. (n.d.). *Come raccontare l'architettura ai più piccoli*.
- YouTube. (2020). *La Chiesa, la casa dei cristiani – Introduzione per i più piccoli [Video]*.
- YouTube. (2021). *Piccoli architetti – Laboratorio di architettura per l'infanzia [Video]*.
- YouTube. (2022). *Catechesi bambini 4: Alla (ri)scoperta della nostra chiesa [Video]*.

MISSIONE S. FRANCESCO: ESPLORATORI DI ARTE, NATURA E TERRITORIO

Introduzione

PRIMARIA | CLASSE QUINTA

Il presente percorso di apprendimento, rivolto agli alunni della classe quinta della scuola primaria, prende spunto dalla figura di San Francesco d'Assisi e dei primi protomartiri francescani per promuovere un'esperienza educativa che integri conoscenze, competenze e valori. Attraverso la scoperta della loro storia, del patrimonio artistico e culturale del territorio umbro e dei principi della regola francescana, gli alunni saranno guidati a riflettere sull'importanza dell'umiltà, della fratellanza, della collaborazione e della cooperazione, comprendendo come il raggiungimento di obiettivi comuni sia favorito dall'impegno condiviso e dal contributo di ciascuno.

Particolare attenzione sarà dedicata al profondo legame tra San Francesco e il territorio umbro, dove il suo passaggio ha lasciato un'impronta spirituale, culturale e artistica ancora oggi visibile. Francesco prediligeva i piccoli borghi, i boschi e i luoghi appartati, spazi privilegiati per la preghiera e l'incontro con Dio. Proprio in questi luoghi, nel tempo, sorsero chiese, pievi, romitori e santuari che hanno arricchito il paesaggio umbro e dato vita a un patrimonio artistico di straordinario valore. L'arte francescana, semplice ma profondamente comunicativa, divenne uno strumento per raccontare il Vangelo, educare alla fede e trasmettere ideali di pace, fraternità e rispetto del creato. L'intero percorso si svilupperà all'interno di un ambiente di apprendimento inclusivo e collaborativo, fondato sul rispetto delle regole, sull'ascolto attivo, sul dialogo e sulla valorizzazione delle differenze. Attraverso metodologie partecipative e cooperative, legate alla costruzione e allo svolgimento di una Escape Room, gli alunni saranno protagonisti di esperienze significative che favoriranno la crescita personale, relazionale e civica, declinando i valori francescani in comportamenti concreti di cittadinanza responsabile.

QUADRO DI PROGETTAZIONE

Bisogno educativo/ formativo

Promuovere la coesione del gruppo e l'interiorizzazione delle norme di convivenza civica attraverso l'apprendimento cooperativo. La valorizzazione del patrimonio territoriale umbro tramite Escape Room inclusiva trasforma la spiccata eterogeneità della classe da criticità relazionale a risorsa strategica per il successo del compito comune.

Situazione problema

Per coinvolgere la classe si utilizza la metafora del cammino: "Un gruppo di viandanti si trova a percorrere i sentieri della bassa valle umbra, (sulle tappe 4 e 5 del cammino dei protomartiri francescani). Tuttavia, la spedizione si blocca: ognuno vuole imporre la propria strada, nessuno ascolta gli altri e le regole del gruppo sono infrante. I viandanti si sono persi e non riescono più a scorgere la bellezza delle chiese e dei romitori che li circondano". La sfida della classe sarà collaborare per creare una guida capace di orientare i pellegrini e far parlare l'arte e la storia del territorio umbro.

Prodotto finale

Attraverso la creazione e realizzazione di una escape room gli studenti redigeranno la "Guida multimediale per giovani pellegrini".

Il percorso formativo vedrà il coinvolgimento dei docenti di Tecnologia, italiano, Inglese e Arte e Immagine per 7 ore complessive. Il docente di Religione cattolica svolgerà 15 ore complessive.

Il percorso didattico si inserisce all'interno di specifici **Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze IRC:**

- Si confronta con l'esperienza religiosa e distingue la specificità della proposta di salvezza del cristianesimo.
- Identifica nella Chiesa la comunità di coloro che credono in Gesù Cristo e si impegnano per mettere in pratica il suo insegnamento.

Obiettivi di apprendimento IRC

- La Bibbia e le altre fonti
- Saper attingere informazioni sulla religione cattolica anche nella vita di Santi.
- Il linguaggio religioso
- Individuare significative espressioni d'arte cristiana (a partire da quelle presenti nel territorio), per rilevare come la fede sia stata interpretata e comunicata dagli artisti nel corso dei secoli.

Competenze chiave europee:

Consapevolezza ed espressione culturale:

Competenze democratiche

Abilità di cooperazione

7. Incoraggiare e stimolare gli altri membri del gruppo a cooperare e ad aiutarsi reciprocamente per conseguire gli obiettivi del gruppo.

Responsabilità

3. Il decidere quali azioni compiere (il che, in certi casi, può consistere nel non agire) a seconda delle circostanze.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

FASE 1 – Attivazione

La prima fase è finalizzata a far emergere le conoscenze pregresse degli alunni sulla figura di San Francesco e sulla sua presenza sul territorio. Attraverso Kahoot! si rileveranno i prerequisiti relativi alla figura di San Francesco d'Assisi e del suo ordine, alla sua Regola e alla presenza sul territorio; l'alunno non verbale risponde indicando le icone sulla sua plancia CAA/PECS, l'alunno NAI lavora con glossari figurati bilingue e l'alunno con DSA si avvale di supporti iconografici.

Inoltre, questa fase fa affrontare sin da subito il nodo relazionale: durante un circle time, la classe si confronta sulla "situazione problema". Per parlare si utilizza il "bastone del viandante": il diritto di parola spetta solo a chi lo impugna. Questo espediente rende visibili le sovrapposizioni e la mancanza di pazienza, gettando le basi per negoziare le "regole del buon camminatore". Successivamente, la classe assiste alla proiezione di brevi video immersivi focalizzati sui paesaggi della bassa valle umbra.

FASE 2 – Sviluppo delle competenze tramite la costruzione dei saperi

La classe verrà divisa nei 4 gruppi eterogenei da 6 alunni. L'obiettivo comune è creare le 4 "stanze/Tappe" della escape room fisica e digitale, intitolata "Il Segreto dei viandanti".

Per superare ogni tappa e sbloccare la pagina corrispondente della Guida multimediale, la classe dovrà risolvere l'enigma progettato da ciascun gruppo.

Ruoli cooperativi rimodulati in chiave "Game Design":

Ogni componente del gruppo avrà un ruolo ben definito al suo interno:

- **Mastro architetto** (Responsabile materiali/spazi): cura l'allestimento materiale dell'enigma e degli oggetti di scena;

- **Enigmista digitale** (esperto digitale): progetta le interazioni su tablet, i QR Code "sblocca-codice" e le tracce audio;
- **Guardiano del tempo e delle regole** (custode dei tempi): rileva il tempo di risoluzione e verifica che le regole del lavoro di squadra vengano rispettate;
- **Amanuense / scaldapenna** (scrittore): redige i testi indizio, le soluzioni e la scheda narrativa della Guida;
- **Il Saggio della Lingua / plurilingue** (tutor NAI): traduce indizi chiave e crea il frasario plurilingue per la caccia al tesoro;
- **Maestro dei simboli** (tutor Inclusione/CAA): trasforma i codici concettuali in icone visive, visual schedule e tavole PECS per gli enigmi.

FASE 3 – Metacognizione

Nell'ultima fase, la classe analizza l'elaborato e il processo seguito. Attraverso un debriefing i bambini riflettono su come il lavoro di squadra abbia risolto la situazione problema iniziale e su come l'ascolto delle opinioni altrui sia stato determinante per superare i momenti di disaccordo e realizzare l'opera finale.

Ripercussioni sulla gestione delle criticità relazionali

La dinamica dell'escape room ribalta la criticità iniziale della classe, in quanto rafforza l'**ascolto attivo**, perché per testare se l'enigma funziona, il gruppo deve per forza far testare la propria prova ad un altro gruppo; quindi, se non si ascoltano le istruzioni o non si collabora, l'enigma non si risolve e il gioco "fallisce". Inoltre aiuta nell'**interiorizzazione delle regole**, avendo ogni stanza regole ferree. Il rispetto della regola diventa una condizione di gioco fondamentale, non un'imposizione dell'insegnante.

Adattamento del sistema di valutazione alla gamefication

La griglia di processo e i Livelli di competenza si arricchiscono di indicatori legati al Game Design inclusivo: la co-progettazione dell'enigma richiede la capacità di confrontarsi e negoziare la struttura della prova, condividendo idee e soluzioni senza sovrapporsi agli altri e valorizzando il contributo di ciascun componente del gruppo. Particolare attenzione viene dedicata all'accessibilità inclusiva della sfida, attraverso l'inserimento di strumenti compensativi, come la CAA, i glossari per gli alunni NAI e l'utilizzo di font ad alta leggibilità, affinché l'enigma possa essere affrontato e risolto da tutti.

Durante il playtest dell'escape room viene inoltre valutato il rispetto del "Fair Play", inteso come capacità di rispettare i turni di parola, gestire correttamente i tempi e collaborare in modo leale e costruttivo con i compagni.

Scheda di autovalutazione alunni: verranno utilizzate schede con inserimento di emoticons in risposta di domande stimolo sul percorso svolto,

sulla partecipazione. Il rispetto delle regole e la collaborazione. Con questa trasformazione, il "cammino" non è più solo una metafora narrata nel circle time, ma un'esperienza empirica dove gli alunni comprendono che per uscire dalla "stanza dell'egoismo" e completare la Guida del pellegrino, l'unica chiave disponibile è la cooperazione.

LA VALUTAZIONE

La valutazione, intesa come parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento, assume una funzione prevalentemente formativa ed educativa, finalizzata a sostenere il successo formativo di ogni alunno e a orientare le scelte didattiche. Si divide in 3 step fondamentali: **la valutazione diagnostica** iniziale, utilizzata per la rilevazione dei prerequisiti e bisogni educativi degli alunni, al fine di personalizzare il percorso e adeguare la progettazione ai livelli di partenza; **la valutazione formativa** che si snoda lungo l'intero percorso attraverso osservazioni sistematiche e fornisce feedback continui con lo scopo di monitorare i progressi, valorizzare le potenzialità di ciascuno e permettere al docente di rimodulare strategie, tempi e metodologie; **la valutazione sommativa**, che accerta il livello di apprendimento raggiunto rispetto agli obiettivi disciplinari e ai traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali e alla normativa sulla valutazione vigente. In questa prospettiva, la valutazione si configura come un processo continuo, trasparente e coerente con la progettazione didattica, volto a documentare il percorso di crescita degli alunni e a promuovere il miglioramento degli apprendimenti.

CONCLUSIONI

La realizzazione di un gioco ad Enigmi, come un'escape Room ha trasformato le iniziali criticità relazionali della classe in un'opportunità di apprendimento unica; infatti, attraverso la progettazione e realizzazione degli enigmi, gli alunni hanno sperimentato che l'ascolto, il confronto, la collaborazione con l'altro e il rispetto delle regole condivise sono condizioni indispensabili per il raggiungimento di un fine comune. Attraverso questo percorso, si sono valorizzati non solo gli obiettivi disciplinari, ma si è visto un potenziamento delle competenze relazionali, con una particolare attenzione all'inclusione, che ha permesso a tutti gli alunni di essere protagonisti, "nessuno escluso". La metafora del "cammino" è diventata, quindi, un'esperienza concreta dove gli alunni hanno scoperto che per superare la "stanza dell'egocentrismo" e proseguire insieme, la chiave fondamentale è la Cooperazione.

Fabio Catina
Dayana Nulli

ALCUNE INDICAZIONI PER REALIZZARE L'ESCAPE ROOM.

Prima di tutto l'Escape Room può essere realizzata sia in formato cartaceo che in formato digitale, secondo le capacità e soprattutto la disponibilità e accesso a device, laboratori e connessione.

PER REALIZZARLA IN MODO CARTACEO

Sarà l'insegnante a preparare tutti i materiali dei gruppi, in modo che questi abbiano poi da lavorare:

dovrà preparare tutti i template, gli indovinelli e enigmi che condurranno i suoi studenti a collaborare per risolvere il gioco stesso.

L'insegnante può servirsi delle piattaforme on line che preferisce per la creazione degli enigmi ma può usare anche quelle che metterò in questi suggerimenti.

Suggerimenti per la creazione dell'Escape Room

- **La Mappa:** può essere creata con (**Genially / Google Workspace/Canva**) funge da dashboard principale. Ogni pagina corrisponde a una tappa/stanza.
- **Validazione dei Codici (Flippity - Lockit)** può essere utilizzato per creare i lucchetti digitali con feedback immediato e indizi visivi.
- **Lettura e Accessibilità** attraverso la creazione di QR Code dinamici (**QR Code Generator/Canva**) e font ad alta leggibilità (**EasyReading**) per i testi.
- **Registrazione Audio: (Vocarool/Audacity)** per registrare le voci degli alunni (NAI/DSA).
- **Schede simboli CAA: (Araword/Arasaac)** sono due piattaforme dove sono presenti tutti i simboli legati alla CAA.

Passiamo a vedere cosa usare nelle stanze dell'Escape.

Di seguito vedremo cosa inserire nelle varie stanze. Ogni stanza sfiora un argomento legato al percorso del cammino dei Protomartiri Francescani (tappa 4-5), vedrà trattato un argomento preciso sulla vita di San Francesco, dei primi Protomartiri, la regola e i romitori francescani presenti nelle due tappe.



BIBLIOGRAFIA SITOGRAFIA

Annali della Pubblica Istruzione (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Le Monnier.
Consiglio dell'Unione Europea (2018). Competenze chiave per l'apprendimento permanente.
D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275.
Legge 13 luglio 2015, n. 107.
PTOF d'Istituto.
Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per il progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.
Corsi, A. (2026). Il cammino dei protomartiri francescani (II ed.). TS Editore.
Caffulli, G. (2020). Santi per attrazione – I Protomartiri francescani tra Antonio di Padova e Chiara d'Assisi. Terra Santa Editore.
AAVV. (1976). San Gemini e Carsulae. Carlo Emilio Bestetti Editore.
Appunti IRC. <https://www.appuntiirc.it/>
Ministero dell'Istruzione e del Merito. <https://www.mim.gov.it/>
Ordine dei Frati Minori. <https://ofm.org/santi-protomartiri-dell-ordine-francescano.html>
Cammini Umbria. <https://www.camminiumbria.it/it/cammino-protomartiri>



SACRO MAPS.

L'IRC COME CHIAVE DI LETTURA DEL TERRITORIO



Introduzione

SECONDARIA DI PRIMO GRADO | CLASSE TERZA

L'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) riveste oggi un ruolo pedagogico fondamentale che trascende la semplice trasmissione di nozioni dottrinali. Esso si configura come una disciplina capace di offrire chiavi di lettura trasversali per la comprensione del patrimonio culturale, artistico e storico del territorio locale. In un'epoca segnata da una crescente distanza tra i giovani e le radici storiche della propria comunità, l'IRC agisce come un ponte, permettendo di decodificare il "testo" sacro presente nel paesaggio urbano e rurale.

Valorizzare il patrimonio artistico attraverso l'IRC significa educare gli studenti a riconoscere nel sacro non solo un oggetto di culto, ma un elemento culturale collettivo. Il territorio, in questo contesto, diviene un museo a cielo aperto dove arte, storia e spiritualità si intrecciano. Il progetto "Sacro MAPS" è nato proprio da questa consapevolezza: trasformare il docente in un facilitatore che guida l'alunno a leggere segni, simboli e architetture che caratterizzano il contesto locale. Approcciarsi alle chiese medievali, ai pozzi sacri o alle domus de janas significa indagare la storia delle religioni antiche e del cristianesimo, riconnettendo l'allievo con il territorio di appartenenza. Questa prospettiva trasforma l'apprendimento in un atto di cittadinanza attiva: lo studente, comprendendo il valore di ciò che lo circonda, diventa custode consapevole del bene comune. L'IRC, in questo modo, si conferma disciplina umanistica, capace di formare coscienze critiche, sensibili alla bellezza e capaci di dialogare con la storia, promuovendo il rispetto per l'eredità ricevuta e la capacità di trasmetterla.

QUADRO DI PROGETTAZIONE

- **Bisogno formativo:** Il progetto "Sacro MAPS" origina da un'analisi dei bisogni di una classe terza di una scuola secondaria di primo grado a Perfugas, dove è emersa una conoscenza frammentaria e poco significativa del patrimonio artistico-culturale del territorio. Tale lacuna impedisce agli studenti di percepire l'ambiente circostante come un bene da preservare e valorizzare.

- **La situazione problema** è stata definita dal coinvolgimento della scuola da parte del Comune di Perfugas nell'organizzazione delle "Giornate dei monumenti aperti". Questo contesto reale ha imposto una sfida autentica: rendere i giovani protagonisti della narrazione del proprio territorio

- **Prodotto finale:** frutto di una collaborazione corale, consiste nella creazione di una brochure interattiva realizzata tramite la piattaforma Canva. Il valore aggiunto è rappresentato dalla digitalizzazione del percorso: la brochure integra un QR Code che rimanda direttamente a un itinerario su Google Maps, progettato per guidare i turisti alla scoperta dei luoghi sacri del territorio. L'obiettivo educativo si sposta così dalla semplice acquisizione di nozioni alla realizzazione di un servizio concreto per la comunità.

LE TRE FASI DI PROGETTAZIONE

La progettazione si articola in tre fasi dinamiche, con le TIC a fare da collante.

Nella **fase di attivazione** l'obiettivo è far emergere le preconoscenze. Attraverso un Brainstorming visivo, il docente utilizza Linoit per creare una wordcloud di classe a partire dalla condivisione di due immagini: Stonehenge e la Basilica di San Pietro in Vaticano. Questo approccio valorizza le esperienze pregresse dell'alunno come base per la costruzione di nuove conoscenze. In questa fase, l'inclusione è garantita dal rigoroso rispetto del PDP e PEI, avvalendosi di strumenti compensativi come la sintesi vocale.

Nella **fase di sviluppo delle competenze**, attraverso la costruzione dei saperi il cuore del lavoro, si adotta la metodologia della Jigsaw Classroom. La classe viene divisa in gruppi eterogenei per una ricerca sui luoghi sacri (Pozzo sacro, Domus de janas, Nuraghe, Tombe dei giganti, Chiesa di S. Giorgio). Successivamente, gli studenti si ricompongono in "Gruppi esperti", in cui ognuno approfondisce un monumento specifico, diventandone il punto di riferimento per il proprio gruppo di origine. La costruzione del sapere è cooperativa: ogni studente apporta la propria tessera al mosaico finale e tramite didattica laboratoriale contribuisce alla creazione della brochure "I Luoghi del sacro" con il posizionamento dei monumenti in un itinerario di Google Maps collegato ai QR CODE. La verifica è affidata a Kahoot, che trasforma la valutazione in un momento ludico e coinvolgente, accessibile grazie a test equipollenti per alunni con disabilità o con DSA.



Nella **fase metacognitiva** si promuove il pensiero critico attraverso le Thinking Routines. Utilizzando Padlet, gli studenti rispondono a domande consequenziali: "Cosa ho vissuto?", "Cosa penso di ciò che ho vissuto?", "Cosa mi domando?". Questo processo rende l'alunno consapevole del proprio metodo di apprendimento, in linea con una didattica orientativa che prepara lo studente a gestire il proprio futuro. Le TIC rappresentano il supporto trasversale: per il docente, sono strumenti di progettazione e verifica; per lo studente, sono mezzi di espressione creativa, collaborazione (Canva, Google Docs) e personalizzazione (Algor Education), eliminando barriere all'apprendimento.

VALUTAZIONE

La valutazione si articola in diverse dimensioni per garantire equità e precisione. La valutazione formativa si avvale di una griglia di osservazione sistematica e di rubriche specifiche, differenziate per competenze di processo (compresa la consapevolezza metacognitiva) e per apprendimenti disciplinari.

Per la valutazione sommativa del prodotto finale, viene utilizzata una rubrica valutativa che misura originalità, correttezza dei contenuti e qualità della presentazione, garantendo misure dispensative e strumenti compensativi adeguati per tutti, valorizzando il contributo individuale in un'ottica di inclusione totale.

CONCLUSIONI

Il percorso "Sacro MAPS" dimostra come la didattica, se ancorata al territorio e aperta all'uso consapevole delle tecnologie, possa trasformarsi in un'esperienza di crescita profonda. Lo studente, passando da spettatore passivo a "cicerone" attivo, matura non solo competenze disciplinari, ma anche abilità orientative e sociali fondamentali per il suo futuro. La valorizzazione dell'identità locale, unita all'innovazione metodologica, restituisce alla scuola il suo ruolo di laboratorio di cittadinanza, capace di formare individui consapevoli, critici e orgogliosamente legati alle proprie radici.

Monica Bergamaschi



PIETRE D'ORO PARLANTI

Introduzione

SECONDARIA DI SECONDO GRADO | CLASSE TERZA

Ogni mosaico è fatto di migliaia di piccole tessere che, prese singolarmente, non dicono nulla: solo unite restituiscono un volto, una scena, un senso. Allo stesso modo i nostri studenti, spesso abituati a guardare il patrimonio della propria città come semplice sfondo o attrazione da elenco turistico, vanno guidati a ricomporre le tessere sparse delle loro conoscenze storiche, artistiche, religiose per tornare a "leggere" ciò che il territorio racconta. Le Indicazioni Nazionali per l'IRC (DPR 176/2012) affidano alla nostra disciplina anche questo compito: aiutare lo studente a cogliere il valore della cultura religiosa come chiave d'accesso al patrimonio storico, artistico e civile del proprio territorio.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

L'UDA "Pietre d'oro parlanti" è pensata per una classe III di un Istituto Tecnico per il Turismo, situata a Monreale, in un territorio il cui patrimonio arabo-normanno-bizantino, riconosciuto sito UNESCO, rischia di essere letto dagli stessi studenti solo in chiave estetica o economica, senza coglierne il codice simbolico-religioso originario. Un ente di promozione turistica chiede quindi alla classe, nel ruolo di giovani guide del territorio, di ideare un percorso turistico multisensoriale del Duomo di Monreale, del Chiostro adiacente, della Biblioteca del Seminario Arcivescovile e dell'Archivio Storico Diocesano, cogliendone il senso narrativo e spirituale che lo ha generato. Ricostruire questa esperienza multisensoriale aiuta gli studenti a comprendere l'arte sacra non come semplice "immagine da guardare", ma come ambiente da abitare con tutto sé stessi.

Il prodotto finale sarà uno storytelling digitale, da caricare su Padlet, circa un elemento del patrimonio monrealese capace di integrare il dato storico-artistico con quello simbolico-religioso. Il progetto è interdisciplinare e coinvolge IRC, Storia dell'arte, Discipline turistiche e aziendali, Geografia turistica e Lingue straniere, in dialogo con il progetto diocesano "Inchiostro e Colore" che ha lo scopo di narrare la bellezza e cercare la verità, perché "ciò che nelle pergamene è inchiostro, nelle icone diventa colore": in tal senso scrittura e immagine compongono un unicum consegnato all'intelligenza dell'uomo.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

Nella fase di attivazione la classe, divisa in squadre nel ruolo di piccole "agenzie turistiche", gioca a "Monrealopoli":



un gioco da tavolo cooperativo-competitivo ispirato al Monopoli, il cui tabellone riproduce i luoghi reali del percorso diocesano: il Duomo, i mosaici bizantini, il Chiostro dei Benedettini, la Biblioteca, l'Archivio Storico. Al posto del denaro si raccolgono "tessere d'oro", guadagnate rispondendo a carte "Domanda", "Imprevisti" e "Titolo di proprietà": chi risponde correttamente "acquisisce" il diritto di scegliere e raccontare uno dei luoghi del percorso multisensoriale. La gamification nella verifica dei prerequisiti ridefinisce radicalmente il rapporto tra lo studente e la valutazione iniziale. La dimensione ludica trasforma l'accertamento delle conoscenze pregresse in un processo fluido e partecipativo in cui l'errore smette di essere percepito come un fallimento e diventa un semplice dato di gioco per tarare la strategia. La gamification rompe la routine scolastica, attiva la curiosità epistemica e getta le basi per la domanda maieutica dell'Unità di Apprendimento. Nella fase operatoria, una breve lezione dialogata introduce la tecnica della miniatura e il ruolo degli amanuensi mentre la classe, attraverso una didattica laboratoriale, si cimenterà nella realizzazione di alcune miniature, di frasi significative del testo sacro della Bibbia, come ad esempio "In principio era la Parola" (Gv 1,1) o "Io sono la luce del mondo" (Gv 8,12). Ciò serve da chiave di lettura epistemologica che unisce due linguaggi apparentemente distinti: la parola scritta del manoscritto e la parola visibile della parete musiva. Sul piano metodologico, l'atto di miniare un versetto biblico permette agli studenti di comprendere la genesi stessa dell'arte sacra bizantina e medievale. Se nella miniatura l'inchiostro racchiude e custodisce la Parola all'interno del codice, nel mosaico del Duomo quella stessa Parola si dilata, trascende la pagina ed esplode nello spazio attraverso le tessere d'oro e la luce. Trascrivendo e decorando la Scrittura con le proprie mani, i ragazzi sperimentano in piccolo il medesimo processo artistico e simbolico compiuto dai maestri mosaicisti: trasformare la

materia in uno strumento di comunicazione spirituale, dove ogni tessera di colore e ogni traccia d'inchiostro diventano sillabe di un unico discorso sacro. La Bibbia cessa così di essere un testo astratto per diventare la matrice comune che unisce la pazienza amanuense al valore monumentale del mosaico, fornendo agli studenti gli strumenti concettuali per cogliere l'unità profonda e il messaggio spirituale che permea l'intero patrimonio artistico della loro città. Successivamente, la classe divisa in quattro gruppi analizza il linguaggio simbolico dei quattro alberi del Chiostro: Ulivo, Fico, Palma e Melograno con la realizzazione di un piccolo mosaico e la relativa didascalia.

L'ultimo step della fase operatoria prevede la realizzazione di uno storytelling digitale per trasformare i cicli musivi della Cattedrale in una storia viva, capace di parlare al presente. Gli studenti, organizzati nelle loro "agenzie turistiche", si trovano ad affrontare un complesso processo di trasposizione: devono analizzare le scene bibliche raffigurate nei mosaici bizantini, comprenderne la struttura teologica e iconografica, e infine "tradurle" nel linguaggio moderno dello storytelling digitale. Questo lavoro richiede un'elevata capacità di sintesi, rielaborazione critica e scelta del registro linguistico più adatto al pubblico di riferimento. Raccontare un mosaico attraverso una voce narrante, costringe lo studente ad "abitare" l'opera d'arte. Il mosaico bizantino, originariamente concepito come una Bibbia dei poveri pensata per raccontare il sacro attraverso la luce e le immagini, rivela così la sua intrinseca natura comunicativa. I ragazzi scoprono che i maestri medievali erano, a loro modo, straordinari storytellers visivi; riconnettersi a quell'antico codice narrativo mediante i media digitali contemporanei permette agli studenti di superare il ruolo di semplici custodi passivi del patrimonio, diventando veri e propri ambasciatori della memoria storica e artistica del proprio territorio. Il percorso si completa con un'uscita didattica a Monreale, occasione di trasformare le conoscenze in esperienza sensibile e in incontro diretto con l'autenticità dei luoghi.

Nella fase di metacognizione ogni squadra presenta lo storytelling costruito e rielabora per iscritto il proprio percorso: cosa sapevo, cosa ho scoperto, come cambia il mio sguardo, da turista distratto a narratore consapevole sul patrimonio della mia città.

LA VALUTAZIONE

La valutazione è multidimensionale: diagnostica nella fase di "Monrealopoli", formativa nei laboratori, sommativa e metacognitiva nella restituzione finale.

CONCLUSIONI

Il percorso proposto, fondato su metodologie attive e sull'incontro diretto con i luoghi, accompagna gli studenti nel passaggio dalla fruizione passiva alla narrazione consapevole del patrimonio che abitano ogni giorno. È la formazione integrale che si compie quando lo studente smette di essere spettatore distratto diventando protagonista e voce narrante, anche in una prospettiva professionale futura.

**Bianchino Cinzia
Cetrano Tania**



Riferimenti Bibliografici:

Tricarico, M. F., & Mazzarello, M. L. (2017). *I mosaici della Creazione nel Duomo di Monreale: Il luogo dove la Storia della salvezza è resa visibile. Elledici.*

GUIDA ALLA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE IRC

a cura di Riccardo Guida

La presente rubrica sulle competenze del numero di agosto intende offrire una sinossi per la progettazione delle lezioni di Religione cattolica nel secondo biennio e nel quinto anno della secondaria di secondo grado, mantenendo l'impianto e le ragioni della sinossi per l'infanzia e il primo ciclo d'istruzione e della sinossi per il primo biennio della secondaria di secondo grado, offerte e spiegate nelle rubriche dei numeri rispettivamente degli scorsi aprile e giugno; quindi in sintonia con la recente Nota della CEI L'insegnamento della religione cattolica: laboratorio di cultura e dialogo; e nel rispetto del criterio tassonomico emergente dai descrittori dei quattro livelli di sviluppo delle competenze, riportati nei modelli di certificazione allegati al DM 14/2024.

Perciò, mediante il perseguimento delle competenze di Religione cattolica è possibile perseguire automaticamente, per reciproca affinità:

1. competenze proprie dell'Area generale dei PECUP, allo sviluppo della quale l'IRC contribuisce;
2. competenze di Educazione civica come da relative Linee guida, allegate al DM 183/2024.

Si ricorda, soprattutto per le classi terminali, che

1. le competenze di religione cattolica sono riconducibili alla competenza chiave in materia di cittadinanza e a quella in materia di consapevolezza ed espressione culturale, secondo i rispettivi descrittori del DM 14/2024 all. C. da compiliarsi in assolvimento dell'obbligo di istruzione (cfr. contributo di giugno); e che attività e certificazioni inerenti a tali competenze chiave possono essere documentate dallo studente nell'E-Portfolio, alla sezione Sviluppo delle competenze;
2. le competenze dei PECUP vengono riportate dalla scuola nel Curriculum della Studentessa e dello Studente > Parte-I Istruzione e formazione > Titolo di studio > Competenze previste dal profilo
3. le competenze personali configurate nella progettazione annuale di religione cattolica andranno riportate nel cosiddetto "documento del 15 maggio", da prepararsi a cura del Consiglio di classe e in vista dell'Esame conclusivo del secondo ciclo d'istruzione.

Dalle sinossi seguenti si può rilevare che

1. la competenza di religione cattolica comune a tutte le secondarie di secondo grado contribuisce a sviluppare le capacità di confronto e di collegamento tra diverse culture, come previsto dai diversi PECUP; nonché il senso di giustizia e di solidarietà (cfr. competenza ed. civica n.1);
2. le due competenze di religione cattolica specifiche per ciascun tipo di secondaria secondo grado
 - a. differiscono l'una dall'altra per l'attenzione portata alla cultura del mondo contemporaneo, alla cultura scientifica e tecnologica, al mondo del lavoro, rispettivamente per licei, istituti tecnici, istituti professionali, in sintonia con i relativi PECUP; in particolare, quello dei licei valorizza esplicitamente la tradizione religiosa.
 - b. Presentano tuttavia elementi comuni:
 - i. la seconda promuove la capacità di rilevare l'incidenza del cristianesimo in diverse espressioni della cultura, contribuendo così a sviluppare una sensibilità verso i beni materiali e immateriali (cfr. competenza ed. civica n.7);
 - ii. la terza promuove consapevolezza e correttezza nell'utilizzo e nell'interpretazione delle fonti del cristianesimo, quindi non solo su cartaceo, ma anche su digitale: atteggiamenti previsti – in modo più o meno esplicito – dalle competenze di ed. civica nn. 10 e 11.

ELEMENTI DI ALTRE COMPETENZE CORRELABILI A (parte di) COMPETENZE DISCIPLINARI

COMPETENZA DISCIPLINARE 2° BIENNIO 5° ANNO ESCLUSIVO LICEI	DM 14/2024 LIVELLI DI COMPETENZA	LICEI PECUP AREA GENERALE 4. Area storico-umanistica	DM 183/2024 COMPETENZE DI EDUCAZIONE CIVICA
2a. Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura...	Livello C	-Conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale, dall'antichità sino ai giorni nostri. -Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee.	<i>Sviluppo economico e sostenibilità n.7</i> Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.
2b. ... per una lettura critica del mondo contemporaneo	Livello B, dato "mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite"		
3a. utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana,...	Livello C	-Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture.	<i>Cittadinanza digitale n.10</i> Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo... consapevole
3b. ... interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa...	Livello B, dato "mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite"		<i>Cittadinanza digitale n.10</i> [in modo] critico, responsabile
	Livello A, dato "propone e sostiene le proprie opinioni"		<i>Cittadinanza digitale n.11</i> Individuare forme di comunicazione digitale adeguate, adottando e rispettando le regole comportamentali proprie di ciascun contesto comunicativo

ELEMENTI DI ALTRE COMPETENZE CORRELABILI A (parti di) COMPETENZE DISCIPLINARI			
COMPETENZA DISCIPLINARE 2° BIENNIO 5° ANNO ESCLUSIVO TECNICI	DM 14/2024 LIVELLI DI COMPETENZA	TECNICI PECUP AREA GENERALE	DM 183/2024 COMPETENZE DI EDUCAZIONE CIVICA
2. Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica	Livello C	-Riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico	<i>Sviluppo economico e sostenibilità n.7</i> Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.
3a. ... Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo.			<i>Cittadinanza digitale n.10</i> Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo... consapevole
3b. ... interpretandone correttamente i contenuti	Livello B, dato "mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite"		<i>Cittadinanza digitale n.10</i> [in modo] critico, responsabile
3c. ... nel quadro di un confronto aperto ai contributi della cultura scientifico-tecnologica.	Livello A, dato "propone e sostiene le proprie opinioni"	-utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti degli assi culturali per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi.	<i>Cittadinanza digitale n.11</i> Individuare forme di comunicazione digitale adeguate, adottando e rispettando le regole comportamentali proprie di ciascun contesto comunicativo.

Bibliografia

CEI – Conferenza Episcopale Italiana. (2025). *L'insegnamento della religione cattolica: laboratorio di cultura e dialogo*. <https://irc.chiesacattolica.it/insegnamento-della-religione-cattolica-laboratorio-di-cultura-e-dialogo/>

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (n.604) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Decreto di adozione dei modelli di certificazione delle competenze, Prot. m_pi.AOOGABMI.Registro Decreti(R).0000014.30-01.2024. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-14-del-30-gennaio-2024>

Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2023/2024 ("documento del 15 maggio") m_pi.AOOGABMI.Registro Decreti(R).0000055.22-03-2024. <https://www.mim.gov.it/-/ordinanza-ministeriale-n-55-del-22-marzo-2024>

Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, allegate al Decreto ministeriale del 7 settembre 2024 n.183. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995>

ELEMENTI DI ALTRE COMPETENZE CORRELABILI A (parte di) COMPETENZE DISCIPLINARI			
COMPETENZA DISCIPLINARE 2° BIENNIO 5° ANNO ESCLUSIVO PROFESSIONALI	DM 14/2024 LIVELLI DI COMPETENZA	PROFESSIONALI PECUP AREA GENERALE	DM 183/2024 COMPETENZE DI EDUCAZIONE CIVICA
2.COGLIERE LA PRESENZA E L'INCIDENZA DEL CRISTIANESIMO NELLE TRASFORMAZIONI STORICHE PRODOTTE DALLA CULTURA DEL LAVORO E DELLA PROFESSIONALITÀ.	Livello C	-Utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti degli assi culturali per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi.	<i>Sviluppo economico e sostenibilità n.7</i> Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.
3a. Utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo,	Livello C		<i>Cittadinanza digitale n.10</i> Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo... consapevole
3b. ... interpretandone correttamente i contenuti ...	Livello B, dato "mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite"		<i>Cittadinanza digitale n.10</i> [in modo] critico, responsabile
3c. ... nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità	Livello A, dato "propone e sostiene le proprie opinioni"		<i>Cittadinanza digitale n.11</i> Individuare forme di comunicazione digitale adeguate, adottando e rispettando le regole comportamentali proprie di ciascun contesto comunicativo.

E-Portfolio: note informative sulla compilazione della sezione "Capolavoro", Prot. m_pi.AOODGSIP.REGISTRO UFFICIALE(U).0001616.17-05-2024 e Prot. m_pi.AOODGSIP.REGISTRO-UFFICIALEU.0002083.15-05-2026. <https://www.mim.gov.it/web/basilicata/-/a-s-2025-2026-e-portfolio-compilazione-della-sezione-capolavoro-nota-informativa>

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 24 maggio 2018, n.92: *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale ...* all. 1 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.istruzione.universita.e.ricerca:decreto:2018-05-24;92!vig=>

Decreto 15 marzo 2010, n.88: *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici ...* all. A <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2010-03-15;88>

Decreto 15 marzo 2010, n.89: *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ...* all. A <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2010-03-15;89>

Decreto 20 agosto 2012, n.176: *Esecuzione dell'intesa sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale ...* https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2012-10-16&atto.codiceRedazionale=012G0198

TRADUTTORI DELL'INVISIBILE

Per un curriculum integrato con l'orientamento formativo

a cura di Monica Bergamaschi

Introduzione

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO | CLASSE TERZA

La didattica orientativa non deve essere intesa meramente come un percorso di scelta post-diploma, bensì come un cammino esistenziale di scoperta e costruzione della propria identità. In questa prospettiva, l'arte e il territorio diventano i laboratori privilegiati dove lo studente può allenare lo sguardo, affinare il pensiero critico e coltivare la consapevolezza delle proprie inclinazioni.

Il percorso che propongo è rivolto a una classe pavese terza di Liceo linguistico. Pavia si offre come uno scrigno ideale per questo approccio pedagogico: una città in cui il tempo si stratifica in una narrazione continua, capace di parlare direttamente al futuro. Legare la didattica all'identità del territorio pavese significa, infatti, trasformare il contesto urbano in un'aula a cielo aperto.

Esplorare le radici di Pavia come antica capitale longobarda e sostare davanti all'Arca di Sant'Agostino significa confrontarsi con la complessità dell'intelletto e della bellezza, stimolando la capacità di decodificare il messaggio dell'arte; il fiume Ticino, col suo scorrere costante, diventa metafora del cambiamento e della vita stessa, un confine naturale che unisce e trasforma.

Allo stesso tempo, il legame con la storica e prestigiosa Università rappresenta il ponte naturale tra il percorso scolastico e l'alta formazione, offrendo agli studenti una prospettiva concreta sul valore del sapere e della ricerca. Infine, la presenza di un teatro storico non è solo un omaggio alla tradizione performativa, ma un invito a comprendere il ruolo dell'arte come spazio pubblico di riflessione, espressione e partecipazione sociale.

Attraversare questo curriculum verticale, implica che lo studente non si limiti a "studiare" il patrimonio, ma impari a "viverlo", riconoscendo in ogni monumento, in ogni pagina di storia e in ogni proposta culturale del territorio, una risorsa per la propria crescita. Il focus del terzo anno, "Come si affrontano i saperi disciplinari", viene sviluppato attraverso la lente metodologica della "traduzione" e della decodifica complessa della realtà, ponendo in costante dialogo l'identità storico-artistica locale con le dinamiche globali, le nuove tecnologie e la tutela attiva del patrimonio.

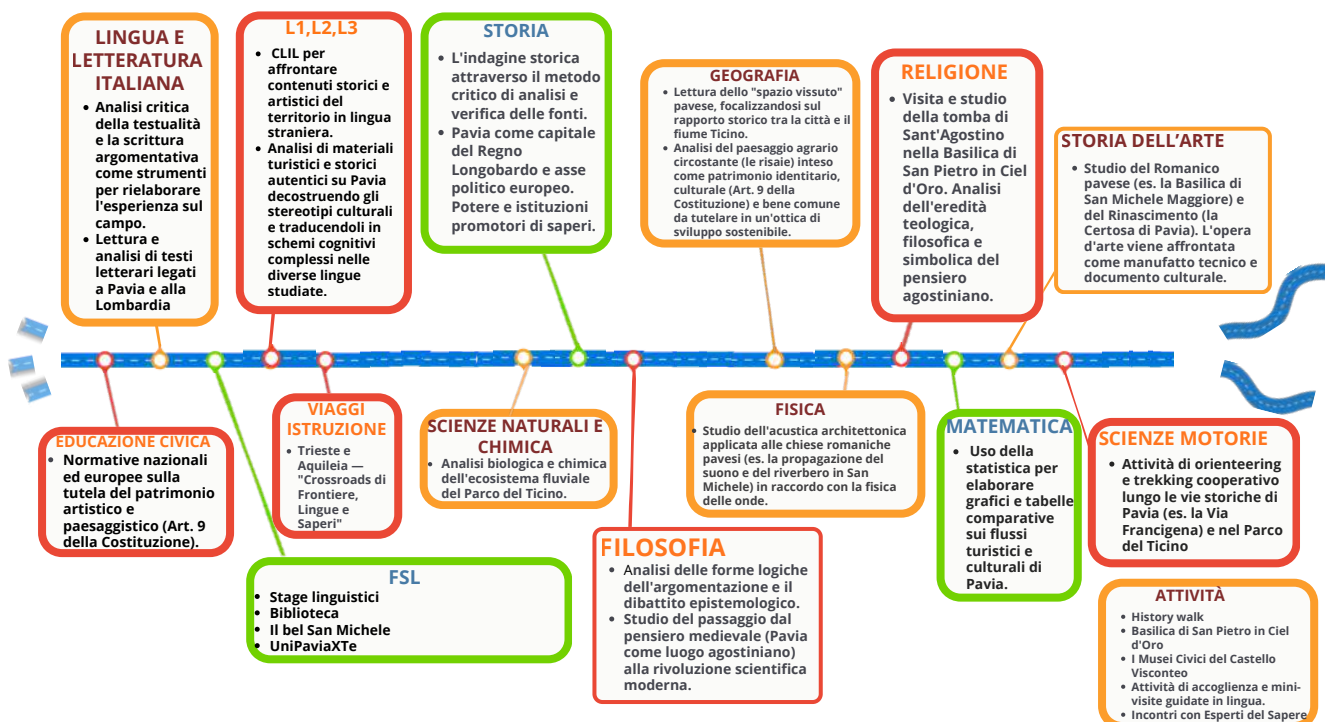
QUADRO PROGETTUALE

Bisogno formativo: nel delicato passaggio al primo anno del triennio, le Indicazioni Nazionali richiedono un salto qualitativo: l'acquisizione di un metodo di studio autonomo e la capacità di affrontare la complessità dei problemi interdisciplinari. Gli studenti tendono ad accettare output digitali piatti, perdendo la capacità di cogliere le sfumature culturali, storiche e fisiche della realtà locale.

Situazione problema: gli studenti sono chiamati a promuovere la bellezza di Pavia, diventando "Traduttori dell'Invisibile". Questo implica un'interazione diretta con i monumenti e il territorio, e la creazione di una narrazione che riveli l'armonia reale del luogo.

Prodotto finale: La classe creerà il Taccuino d'Autore e la Guida Interattiva Multilingue (digitale o cartacea).

Il taccuino non sarà una semplice brochure turistica, ma un vero e proprio "diario dei saperi" in cui ogni pagina testimonia l'applicazione di un metodo d'indagine specifico.



COMPETENZE TRASVERSALI	EVIDENZE	PROCESSO	PRODOTTO	METACOGNIZIONE
• Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	• PENSIERO CRITICO			
• Competenza digitale	• COMUNICAZIONE E COLLABORAZIONE			
• Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	• ABILITÀ LINGUISTICHE, COMUNICATIVE E PLURILINGUI			
	• CONOSCENZA E COMPRENSIONE CRITICA DELLA LINGUA E DELLA COMUNICAZIONE			
• Educazione civica: Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.	• SCEGLIERE			
COMPETENZE DISCIPLINARI	EVIDENZE	PROCESSO	PRODOTTO	METACOGNIZIONE
• Competenza IRC: utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali.	• EFFICACIA E ORIGINALITÀ NELLA RIELABORAZIONE DEL PERCORSO PROPOSTO			
OBIETTIVI	EVIDENZE	PROCESSO	PRODOTTO	METACOGNIZIONE
• Educazione civica: Individuare progetti e azioni di salvaguardia e promozione del patrimonio artistico e culturale del proprio territorio, anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali. Mettere in atto comportamenti a livello diretto (partecipazione pubblica, volontariato, ricerca) o indiretto (sostegno alle azioni di salvaguardia, diffusione dei temi in discussione, ecc.) a tutela dei beni pubblici.	• SGUARDO EVOLUTIVO			
• Conoscenze IRC: rileva, nel cristianesimo, la centralità del mistero pasquale e la corrispondenza del Gesù dei Vangeli con la testimonianza delle prime comunità cristiane codificata nella genesi redazionale del Nuovo Testamento.	• Conoscenza dei contenuti			
• Abilità IRC: riconosce in opere artistiche, letterarie e sociali i riferimenti biblici e religiosi che ne sono all'origine e sa decodificarne il linguaggio simbolico;	• Pertinenza dei contenuti scelti			

Competenze trasversali

PECUP

DPR 89/2010

Acquisire strumenti culturali e metodologici, conoscenze e abilità per affrontare la realtà con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico.

AREA METODOLOGICA - • Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti.

AREA STORICO-UMANISTICA

- Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significativi e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture.

• Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione.

AREA LINGUISTICA E COMUNICATIVA

• Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

• Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare.

EDUCAZIONE CIVICA

SVILUPPO ECONOMICO E SOSTENIBILITÀ

COMPETENZA n.7

Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.

OBIETTIVO n.1

Analizzare le normative sulla tutela dei beni paesaggistici, artistici e culturali italiani, europei e mondiali, per garantire la protezione e la conservazione anche per fini di pubblica fruizione. Individuare progetti e azioni di salvaguardia e promozione del patrimonio ambientale, artistico e culturale del proprio territorio, anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali. Mettere in atto comportamenti a livello diretto (partecipazione pubblica, volontariato, ricerca) o indiretto (sostegno alle azioni di salvaguardia, diffusione dei temi in discussione, ecc.) a tutela dei beni pubblici.



AGENDA 2030

- "Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili".
- Target 11.4: "Potenziare gli sforzi per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo."

ORIENTAMENTO

COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE

Abilità linguistiche, comunicative e plurilingui

4 La capacità di riconoscere le varie forme di espressione e le varie convenzioni comunicative (verbali e non verbali) nelle comunicazioni di altri gruppi sociali e delle loro culture.

Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione

5. Comprensione di come l'uso di una lingua rappresenti una pratica culturale che funziona come un vettore di informazioni, di significati e di identità che circolano nella cultura in cui è radicata tale lingua.

DIGITALE

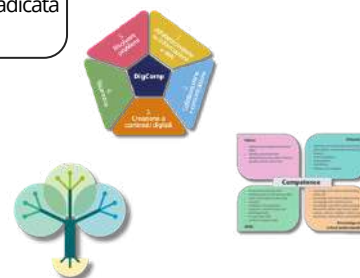
Comunicazione e collaborazione

4. Collaborare attraverso le tecnologie digitali

PERSONALE SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE

L2 PENSIERO CRITICO:

L2.3 Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi



COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE

1. Competenza alfabetica funzionale
2. Competenza multilinguistica
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. Competenza digitale
5. Competenza personale, sociale e capacità di "imparare ad imparare"
6. Competenza in materia di cittadinanza
7. Competenza imprenditoriale
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale

Raccomandazione
Consiglio Europeo
22/05/2018

COMPETENZE ORIENTATIVE

- ☒ Consapevolezza di sé
- ☐ Progettare
- ☒ Scegliere
- ☐ Decidere
- ☐ Rivedere le scelte
- ☐ Riconoscere e valutare competenze
- ☒ Sguardo evolutivo
- ☐ Coltivare l'apprendimento
- ☐ Affrontare complessità

RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE E DI CONSAPEVOLEZZA METACOGNITIVA

COMPETENZE	EVIDENZE	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
• Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	• Pensiero critico	• In modo semplice, combina concetti e informazioni al fine di risolvere problemi	• In modo adeguato, sintetizza e combina concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi	• In modo costruttivo, sviluppa idee, sintetizza e combina concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi	• In modo autonomo e maturo, sviluppa idee creative, sintetizza e combina concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi
• Competenza digitale	• Comunicazione e collaborazione	• Collabora in modo semplice attraverso le tecnologie digitali	• Collabora in modo adeguato attraverso le tecnologie digitali	• Collabora in modo costruttivo attraverso le tecnologie digitali	• Collabora in modo autonomo e maturo attraverso le tecnologie digitali
• Competenza in materia di consapevolezza a ed espressione culturale	• Abilità linguistiche, comunicative e plurilingui	• Manifesta una semplice capacità di riconoscere le varie forme di espressione nelle comunicazioni di altri gruppi sociali.	• Manifesta una adeguata capacità di riconoscere le varie forme di espressione nelle comunicazioni di altri gruppi sociali e delle loro culture.	• Manifesta una sicura capacità di riconoscere le varie forme di convenzioni comunicative (verbali e non verbali) nelle comunicazioni di altri gruppi sociali e delle loro culture.	• Manifesta matura e autonoma capacità di riconoscere le varie forme di espressione e le varie convenzioni comunicative (verbali e non verbali) nelle comunicazioni di altri gruppi sociali e delle loro culture.
	• Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione	• Manifesta in modo semplice conoscenza del modo in cui l'uso di lingue ed espressioni artistiche rappresentano una pratica culturale	• Manifesta in modo adeguato conoscenza e del modo in cui l'uso di lingue ed espressioni artistiche rappresentano una pratica culturale che funziona come un vettore di informazioni, che circolano nella cultura.	• Manifesta in modo costruttivo conoscenza e comprensione del modo in cui l'uso di lingue ed espressioni artistiche rappresentano una pratica culturale che funziona come un vettore di informazioni, di significati che circolano nella cultura.	• Manifesta in modo autonomo e maturo conoscenza e comprensione del modo in cui l'uso di lingue ed espressioni artistiche rappresentano una pratica culturale che funziona come un vettore di informazioni, di significati e di identità che circolano nella cultura.
• Rubrica di consapevolezza metacognitiva		• Scarso livello di riflessione sulle attività svolte e sul proprio operato. Ricostruzione approssimativa ed imprecisa dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi. Proprietà di linguaggio da migliorare	• Discreto livello di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato. Ricostruzione semplice ed essenziale dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi. Uso basilare del linguaggio specifico.	• Buona capacità di riflessione dell'alunno sulle attività svolte e sul proprio operato. Ricostruzione precisa e abbastanza dettagliata dei contenuti, delle fasi e degli obiettivi. Uso corretto del linguaggio specifico.	• Livello profondo di riflessione sulle attività svolte e sul proprio operato. Ricostruzione completa, ragionata e approfondita delle fasi e degli obiettivi. Uso costante e preciso del linguaggio specifico.

RUBRICA DI VALUTAZIONE EDUCAZIONE CIVICA

OBIETTIVI	EVIDENZE	3-4	5	6	7	8	9	10
• Educazione civica: Individuare progetti e azioni di salvaguardia e promozione del patrimonio artistico e culturale del proprio territorio, anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali. Mettere in atto comportamenti a livello diretto (partecipazione pubblica, volontariato, ricerca) o indiretto (sostegno alle azioni di salvaguardia, diffusione dei temi in discussione, ecc.) a tutela dei beni pubblici.	• SGUARDO EVOLUTIVO	L'alunno/a non coglie il legame tra passato, presente e futuro del patrimonio territoriale; vede i beni culturali come elementi statici e "morti". Non riesce a individuare azioni di salvaguardia e non mostra interesse per l'uso delle tecnologie (VR/Digital) se non come mero intrattenimento. Non attiva alcun comportamento di tutela, né diretto né indiretto.	Identifica solo i beni più evidenti del territorio, ma con uno sguardo schiacciato sul presente. Comprende che il patrimonio va protetto, ma associa la tutela solo a divieti o a interventi esterni (es. "lo Stato deve ripararlo"). Fatica a comprendere come il digitale possa promuovere il patrimonio e attiva condotte di salvaguardia solo se costretto o guidato passo dopo passo.	Mostra uno sguardo evolutivo lineare: riconosce che il patrimonio è un'eredità del passato da conservare per il futuro. Individua i progetti di salvaguardia più noti sul territorio e comprende l'utilità di base delle tecnologie digitali (es. un tour virtuale o un sito web). Partecipa alle azioni di tutela e diffusione dei temi se stimolato e all'interno del gruppo classe.	Dimostra uno sguardo evolutivo più dinamico: capisce che la tutela richiede una manutenzione costante e l'adeguamento ai tempi. Individua autonomamente azioni e progetti territoriali, comprendendo come il digitale e la realtà virtuale possano "dare nuova vita" e accessibilità al patrimonio. Mette in atto comportamenti indiretti (es. sensibilizzazione, passaparola digitale) in modo autonomo.	Coglie la complessità dell'evoluzione del patrimonio culturale e sa leggere le stratificazioni storiche del territorio. Valuta criticamente l'impatto delle tecnologie digitali come strumenti non solo di visione, ma di vera inclusione e conservazione. Propone o partecipa attivamente ad azioni dirette o indirette di tutela (es. volontariato, progetti di ricerca scolastica) con forte senso di responsabilità.	Possiede uno sguardo evolutivo profondo: connette il patrimonio locale a dinamiche globali e future (sostenibilità, identità culturale). Sa mappare e analizzare progetti complessi di VR/Digital applicati all'arte, cogliendone le potenzialità di sviluppo. Promuove autonomamente azioni di partecipazione pubblica o campagne di diffusione, trascinando anche i pari nelle condotte di tutela.	Lo sguardo evolutivo è pienamente maturo e progettuale: l'alunno/a non solo tutela il passato, ma progetta il futuro del bene pubblico. Sfrutta le tecnologie digitali in modo creativo e originale per elaborare proposte di salvaguardia. Dimostra una cittadinanza attiva eccezionale, coordinando o partecipando a ricerche, azioni di volontariato e dibattiti pubblici con una visione a lungo termine sul valore generazionale del bene.
COMPETENZE				EVIDENZE	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
• Educazione civica: Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali.				• Scegliere	L'alunno/a compie scelte comunicative o di riscrittura solo se guidato passo dopo passo dall'insegnante. Di fronte a un'opera d'arte, a un testo o a un codice digitale, riproduce o modifica i simboli in modo meccanico o casuale, senza una reale consapevolezza del loro valore. Non riesce ancora a scegliere in autonomia condotte di tutela (es. nell'uso etico delle immagini digitali o nel rispetto delle parole).	L'alunno/a sceglie autonomamente di utilizzare e riscrivere codici e simboli in situazioni semplici e note, applicando regole base già apprese (es. rispetta il copyright di un'immagine trovata in rete, sceglie parole non offensive in un post). La scelta di tutelare il valore di un linguaggio è legata all'esecuzione di un compito strutturato, dimostrando una comprensione iniziale dell'importanza del simbolo.	L'alunno/a sceglie in modo autonomo e intenzionale come riscrivere un codice (artistico, verbale o digitale) per creare un nuovo significato. Valuta criticamente le diverse opzioni espressive a disposizione e seleziona i simboli più efficaci, dimostrando attenzione alla tutela del loro valore culturale e sociale. Sa motivare le proprie scelte comunicative in base al messaggio e al rispetto del destinatario.	L'alunno/a compie scelte strategiche, complesse e altamente responsabili nella manipolazione e riscrittura dei codici. Governa i passaggi transmediali (dall'Arte al Digital, dalla Parola al Simbolo) prevedendo l'impatto etico e culturale delle proprie scelte comunicative. Difende attivamente il valore dei linguaggi come bene comune, contrastando le distorsioni di senso (es. fake news, manipolazioni visive) e gestendo l'ambiguità semantica con maturità critica.

SACERDOTI, RABBINI E PRESBITERI

Rubrica di approfondimento - a cura di *Pierpaolo Favia*

In questo nostro nuovo appuntamento mensile dedicato alla lettura delle schede per la conoscenza dell'Ebraismo vogliamo concentrarci sulle analogie e le ancora più evidenti differenze esistenti tra sacerdoti, rabbini e presbiteri.

Biblicamente parlando, i sacerdoti (in ebraico kohanim) vengono per la prima volta menzionati in Es 29,7-9, quando il Signore dice a Mosè: «Prenderai l'olio dell'unzione, lo verserai sul suo capo e lo ungerai. Farai avvicinare i suoi figli e li rivestirai della tunica. Li cingerai con la cintura e annoderai loro il copricapo. Avranno il sacerdozio in statuto perenne. Così avrai investito Aronne e i suoi figli».

Successivamente, tramite la benedizione di Levi in Dt 33,8-11, si affida ai Leviti, discendenti di Aronne, l'istruzione del popolo: «insegneranno le tue decisioni a Giacobbe, le tue Torot [plurale di Torah] a Israele» e le funzioni culturali: «offrono il sacrificio davanti a Te e l'olocausto al tuo altare».

Con il sorgere della monarchia, poi, il sacerdozio di Gerusalemme viene riorganizzato e ai sacerdoti levitici si aggiungono i sacerdoti discendenti di Šaddoq.

La funzione sacerdotale non si limitava all'esercizio del culto nel Tempio, ma erano di loro competenza anche lo studio e l'insegnamento della Torah. Solo il Sommo sacerdote poteva entrare nel Santo dei Santi nel giorno più santo dell'anno, lo Yom Kippur, e pronunciare il Nome ineffabile (su questo aspetto rimandiamo alla nostra precedente rubrica di luglio).

Al tempo di Gesù, i sacerdoti sadducei erano molto legati al potere dei Romani che occupavano il Paese, mentre la funzione d'insegnamento stava progressivamente passando ai Farisei.

Anche dopo la distruzione del Tempio (70 d.C.) e fino ad oggi, i kohanim hanno conservato alcune delle loro prerogative: a loro è riservata la prima chiamata durante la lettura sinagogale della Torah e sono loro a impartire, a seconda dei riti quotidianamente o nelle feste, la benedizione sacerdotale di Nm 6,24-26: «Il Signore ti benedica e ti protegga, il Signore faccia risplendere il suo volto su di te e ti faccia grazia, il Signore elevi il suo volto su di te e ti conceda pace».

Il termine rabbino, invece, deriva da rav, che vuol dire maestro (al plurale rabbanim). Per poter svolgere le sue funzioni, un rabbino deve aver ricevuto l'ordinazione, semikhah. Il termine "rabbino" non compare nella Bibbia ebraica, ma è presente per la prima volta nel Nuovo Testamento e nella Mishnah (II sec.). Gesù stesso nei Vangeli viene sovente qualificato con il titolo rabbì «mio maestro», oppure, nella maggioranza dei casi, con il suo corrispettivo greco didáskalos.

L'ordinazione richiede il completamento di un rigoroso programma di studi della Torah scritta e orale, quindi della Mishnah e del Talmud, dei loro commentari e delle decisioni riguardanti la Halakhah. Spesso tale formazione avviene in una Yeshivah, un'accademia dove si studiano l'ebraico, l'aramaico, la liturgia, il diritto e la filosofia, in particolare l'etica. Alcune istituzioni, come ad esempio la "Yeshivah University" di New York, richiedono anche una laurea per poter accedere ai corsi superiori.

In Italia, le città in cui risiede una Comunità ebraica hanno un Rabbino Capo. È la Comunità a scegliere il proprio rabbino; i rabbini italiani sono membri dell'Assemblea Rabbinica Italiana.

La funzione rabbinica odierna dipende dal tipo di Comunità e dal Paese all'interno del quale il rabbino opera. Principalmente il suo è un ruolo di insegnante; inoltre giudica sulle questioni halakhiche, soprattutto per quanto riguarda matrimoni, divorzi, conversioni.

I rabbini possono svolgere il ruolo di guida nella preghiera comunitaria (sebbene possa farlo anche qualsiasi altro ebreo adulto) e il Sabato e in occasione delle feste fanno un'omelia (derashah «spiegazione») sulle Scritture lette durante la funzione. In alcune Comunità i rabbini assumono anche un ruolo di guida spirituale. In Italia in alcune circostanze come, ad esempio, nella celebrazione dei matrimoni, svolgono le funzioni di pubblico ufficiale. Insieme ai presidenti delle Comunità hanno un ruolo di rappresentanza nei confronti delle istituzioni e della società civile.

Tra i rabbini e i presbiteri (anche più comunemente chiamati preti) vi sono alcune analogie inerenti le funzioni di insegnamento e guida delle comunità, ma anche importanti differenze. Nella Chiesa cattolica, infatti, i presbiteri, in virtù del sacramento dell'Ordine, sono segnati da uno speciale Tra i rabbini e i presbiteri (anche più comunemente chiamati preti) vi sono alcune analogie inerenti le funzioni di insegnamento e guida delle comunità, ma anche importanti differenze. Nella Chiesa cattolica, infatti, i presbiteri, in virtù del sacramento dell'Ordine, sono segnati da uno speciale carattere che li lega strettamente alla missione dei Vescovi e li assimila al sacerdozio di Cristo, in modo da poter agire in Suo nome e collaborare con i Vescovi nella missione ricevuta da Gesù di far crescere, santificare e governare il Suo corpo, che è la Chiesa. Ciò avviene soprattutto mediante l'annuncio del Vangelo, la celebrazione dell'Eucaristia e dei sacramenti. Urge tuttavia ricordare come il Concilio Vaticano II, nella Costituzione dogmatica sulla Chiesa *Lumen Gentium*, ha chiarito che nel sacramento del Battesimo, i termini "sacerdoti", "re" e "profeti" si riferiscono ai tre ruoli fondamentali che, secondo la tradizione biblica e teologica, ogni battezzato è chiamato a vivere in Cristo. Questi ruoli derivano appunto dal carattere sacramentale battesimale e riflettono la partecipazione del credente al sacerdozio di Cristo, per cui esiste anche il sacerdozio comune dei fedeli, tema cardine dell'attuale dialogo ecumenico.



Lezione n. 3: Concilio

Rubrica di approfondimento - a cura di Nicola Montereale

Come Concilio. È questa la terza parola del nostro dizionarietto teologico con riflessi didattici. Ovviamente in questa sede si approfondirà l'ultimo concilio, ovvero il Vaticano II (1962-1965), ma nulla vieta di estendere il discorso ad altri concili ecumenici della storia della Chiesa.

Questa tematica è peraltro oggi molto attuale: come si può notare dalle ultime vicissitudini - soprattutto di natura liturgica - che imperversano nella comunità cristiana, emerge quanto le decisioni di un concilio ecumenico siano fondamentali per leggere il presente e progettare il futuro.

Per questo il card. Montini, futuro Paolo VI e uno dei protagonisti indiscussi dell'ultima assise, amava ripetere che il Concilio Vaticano II è "un grande evento di oggi, per domani".

Essendo un argomento della storia contemporanea, la seguente proposta è ovviamente indirizzata agli studenti delle classi quinte della secondaria di secondo grado e può avere un approccio interdisciplinare e transdisciplinare, coinvolgendo magari il collega di storia o quello di lingua e letteratura italiana (e, perché no, anche quelli di altre discipline).

Alla luce di ciò, si possono individuare almeno quattro nodi concettuali fondamentali:

1. Il contesto storico.

Per comprendere la portata del Vaticano II, non si può prescindere dal collocarlo nel milieu culturale, politico, sociale ed ecclesiale degli anni Cinquanta e Sessanta: lo scenario globale, ovvero il mondo del dopoguerra e della Guerra fredda, diviso in blocchi ideologici contrapposti, segnato dalla corsa agli armamenti nucleari, ma anche da una forte spinta verso la modernizzazione e il benessere economico; i fermenti ecclesiali, ossia la spinta al cambiamento, portata avanti nella Chiesa da diversi movimenti (liturgico, biblico, ecumenico ecc.), che spinsero la Chiesa a ripensare se stessa alle sfide di un mondo che cambia; e, infine, l'intuizione profetica di papa Giovanni XXIII sulla necessità di un "aggiornamento", un vero e proprio "balzo in avanti" per trovare un linguaggio e un'attitudine capaci di parlare all'uomo contemporaneo.

2. I protagonisti.

Un evento di tale portata non può celebrarsi senza l'apporto di persone che l'hanno pensato, guidato e animato. In primis, le figure di papa Giovanni XXIII, che lo ha indetto a sorpresa nel 1959 e inaugurato l'11 ottobre 1962 con il celebre "Discorso alla luna" e il discorso di apertura "Gaudet Mater Ecclesia" e papa Paolo VI, che ne ha raccolto l'eredità alla morte di Roncalli, guidandolo con tenacia tra non poche difficoltà sino alla conclusione del 1965. In secundis, le figure di padri conciliari, provenienti da ogni angolo del globo, e di periti autorevoli.

Infine, per la prima volta partecipano come osservatori i rappresentanti delle altre confessioni cristiane e, nelle ultime sessioni, anche auditori laici (uomini e donne).

3. I documenti.

Il Concilio ha cercato fin da subito di rispondere alla domanda fondamentale: Ecclesia, quid dicis de te ipsa? In risposta, ha promulgato ben 16 documenti (4 costituzioni, 9 decreti e 3 dichiarazioni).

Considerato il tempo a disposizione nelle nostre ore di lezione, non sarebbe male però soffermarsi almeno sui punti salienti delle quattro costituzioni: Sacrosanctum Concilium (sulla Sacra Liturgia), all'interno della quale si promuove una partecipazione attiva dei fedeli alle celebrazioni liturgiche nella lingua di ciascun popolo; Lumen Gentium (sulla Chiesa), dove si sottolinea la vocazione universale alla santità di tutti i battezzati, cercando di superare la dicotomia clero-laici; Dei Verbum (sulla Divina Rivelazione), dove si rilancia la centralità della Parola di Dio, anima della teologia (DV 24) nella vita della Chiesa; Gaudium et Spes (sulla Chiesa nel mondo contemporaneo), dove si mette in evidenza il cambio di sguardo che la Chiesa attua verso la società contemporanea, non più di condanna o chiusura, ma di dialogo, condivisione e solidarietà verso "le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini di oggi" (GS 1).

4. I principali cambiamenti.

Si pensi, a mo' di esempio, la riforma liturgica - che continua ad essere una vexata quaestio - mediante l'introduzione delle lingue volgari e l'altare rivolto verso il popolo per favorire un'attuosa participatio; all'apertura all'ecumenismo e al dialogo interreligioso, grazie ai documenti Unitatis Redintegratio e Nostra Aetate, mediante i quali si abbandona l'atteggiamento di scontro e di apologetica difensiva per aprirsi ad un sereno e arricchente confronto; al ruolo fondamentale dei laici, non più considerati "esecutori passivi" delle direttive del clero, ma soggetti attivi e responsabili della missione della Chiesa nei luoghi della loro quotidianità (lavoro, famiglia, politica).

Dal punto di vista didattico, ecco di seguito una proposta di percorso flessibile, che lascia - come sempre - alla competenza e professionalità dei colleghi lettori la libertà di modificare, aggiungere, eliminare, cambiare e seguire altri sentieri.

Un possibile avvio potrebbe essere la visione di alcune clip tratte dalla miniserie televisiva dell'ormai lontano 2008, intitolata "Paolo VI - il papa nella tempesta", la quale dedica al nostro tema diverse scene, soprattutto per quanto concerne le discussioni su questioni dibattute e che ancora oggi continuano a provocare divisioni, fratture e persino scismi.

Provocati da questo modo di raccontare la Chiesa, si potrebbe poi proporre un brainstorming (anche digitale) per indagare le conoscenze pregresse su che cosa sia un concilio, sul perché la Chiesa ne abbia bisogno per confrontarsi con i cambiamenti della società, su quali insegnamenti possa dare ancora oggi e quali siano le critiche che le si possono muovere.

Questo permetterà di spiegare meglio anche un'altra parola che inizia con la lettera C, ovvero Chiesa, facendo riflettere sulle luci e le ombre che questo organismo complesso vive in sé.

Seguendo i suggerimenti e le attività ampiamente presenti nei testi scolastici adottati nelle nostre scuole, è sempre utile, per una solida cultura generale, soffermarsi su alcuni aspetti fondamentali, quali il contesto storico, le principali tappe, i retroscena di quelli che chiamo simpaticamente "gossip ecclesiale", i protagonisti, le tematiche discusse, i documenti fondamentali promulgati, gli effetti immediati e a lungo termine apportati.

Per fortuna, il web permette di avere molto materiale multimediale su questo evento del secolo scorso. Basti pensare, a mo' di esempio, le puntate dedicate di "Passato e Presente" con Paolo Mieli.

Sulla scorta degli studi contemporanei, si potrebbe anche - come si è detto sopra - privilegiare la collaborazione tra i docenti delle diverse discipline, che permetterebbe d'altronde non solo di far dialogare l'IRC con la lingua e la letteratura italiana, la storia e l'educazione civica, ma anche di far vedere ai propri studenti come i diversi saperi non siano compartimenti stagni, ma vasi comunicanti che guardano a un unico argomento da diverse prospettive.

Un'altra proposta interessante potrebbe essere quella di far lavorare i ragazzi sui testi del concilio. Per esempio, dividendo la classe in gruppi, ogni gruppo analizza alcuni passi scelti delle quattro Costituzioni per poi preparare ed esporre alla classe una scheda con le informazioni principali di ciascun documento: titolo, tema principale, parole-chiave, messaggio centrale, attualità del documento e questioni aperte.

Infine, un'altra proposta (per chi volesse provare ad osare, lì dove vi fosse la possibilità) potrebbe essere quella di simulare (*role-playing*) un piccolo "concilio". In concreto, l'attività può essere strutturata dividendo la classe in commissioni di lavoro (i "periti" e i "padri conciliari"), affidando a ciascuna un tema etico-sociale (es. le sfide dell'Intelligenza Artificiale, la custodia del creato, la pace tra i popoli, il pluralismo religioso o il dialogo tra le culture). Gli studenti saranno chiamati a confrontarsi, redigere delle brevi bozze di documento (*schemata*) e infine discuterle e votarle in una "sessione plenaria" coordinata dal docente. Tale didattica immersiva, pertanto, permetterebbe non solo di apprendere le dinamiche del dibattito conciliare, ma anche di allenare il pensiero critico, l'argomentazione e le competenze di cittadinanza attiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberigo, G. (2012). *Breve storia del Concilio Vaticano II*. Il Mulino.
 Bettazzi, L. (2020). *Il mio Concilio Vaticano II. Prima, durante, dopo*. EDB.
 De Lubac, H. (2017). *Quaderni del Concilio* (2 voll.). Jaca Book.
 Jedin, H. (2023). *Breve storia dei Concili. I ventuno Concili ecumenici nel quadro della storia della Chiesa*. Morcelliana.
 Melloni, A. (2016). *Il concilio e la grazia. Saggi di storia sul Vaticano II*. Jaca Book.
 O'Malley, J.W. (2010). *Che cosa è successo nel Vaticano II. Vita e pensiero*.
 Pesch, O.H. (2005). *Il Concilio Vaticano Secondo. Preistoria, svolgimento, risultati, storia post-conciliare*. Queriniana.
 Schatz, K. (2012). *Storia dei Concili. La Chiesa nei suoi punti focali*. EDB.

UNA BREVE ANALISI DEI PATTI DI BARI E ROMA

- a cura di Pierpaolo Favia

DIALOGO ED ECUMENISMO

Abbiamo assistito a due eventi estremamente significativi per la loro storicità e il loro positivo e duraturo impatto sul futuro del dialogo ecumenico e interreligioso italiano, quali la firma del *Patto tra le Chiese Cristiane in Italia*, avvenuta presso la Cattedrale di Bari il 23 gennaio 2026, e la firma del patto *La via italiana del dialogo. Le religioni nello spazio pubblico e per la coesione sociale*, apposta presso l'Ara pacis, a Roma, il 25 giugno 2026. La loro principale caratteristica comune risiede certamente nell'essere un'assoluta novità nel panorama nostrano e questo non può che accrescerne il valore.

Per quanto concerne il primo documento, non posso nascondere la grande gioia di aver assistito in prima persona alla firma del patto, culmine del Primo Simposio Nazionale delle Chiese Cristiane in Italia, in qualità di segretario della ComEDIM (Commissione per l'Ecumenismo, il Dialogo Interreligioso e il Mediterraneo) dell'Arcidiocesi di Bari-Bitonto e posso testimoniare il sincero e caloroso clima fraterno e sororale che ha accompagnato l'intero evento. Un patto che si spera possa essere il preludio per la nascita di un Consiglio Ecumenico Nazionale delle Chiese, di cui pure si era discusso negli anni immediatamente precedenti la pandemia.

Il cardinale Zuppi, nel suo indirizzo di saluto, ha ricordato che "trovare insieme la via è stata colta come una promessa importante per tutte le Chiese, una chiamata, una conversione! Non un galateo, pure importante da condominio, ma comunione piena, perché questa, solo questa è per noi unità". È in gioco, ha quindi aggiunto, "la coesione sociale e la pace. Un serio cammino ecumenico può diventare fermento di dialogo, di incontro, di unità". Le Chiese firmatarie, dunque, si presentano insieme come "soggetti responsabili nella società italiana, impegnate per il bene comune, la giustizia, la pace, la dignità della persona, la custodia del creato e la libertà religiosa". In un contesto secolarizzato e pluralista, il patto rende "visibile una testimonianza cristiana credibile, capace di dialogare con lo Stato e con la società nel rispetto della laicità".

Le diciotto Chiese firmatarie parlano della sfida della testimonianza pubblica comune, indicando che "parlare e agire insieme nella società italiana, su temi sensibili come la pace, le migrazioni, le discriminazioni religiose o il rapporto tra religione e politica, espone le Chiese a critiche e incomprensioni". Tuttavia, "rinunciare a questa dimensione significherebbe tradire la vocazione cristiana". Di qui, l'impegno a "collaborare per riuscire ad annunciare nel modo migliore il Vangelo nella società secolarizzata e post-secolare; ad assumere una presenza pubblica della Chiesa rispettosa della laicità e in dialogo con la società; a promuovere la libertà e la pari dignità di ogni confessione cristiana e religione di fronte allo Stato attraverso un dialogo critico e costruttivo sul rapporto tra religione, laicità e politica nel contesto italiano; al rispetto della libertà di coscienza di ogni persona e a perseguire la libertà religiosa per ogni persona". Infine, esse si dicono pronte a mantenere un dialogo costante e fraterno, attraverso incontri periodici di preghiera, di discernimento e di collaborazione concreta. "Ogni Chiesa – si legge nel Patto – si farà promotrice, al proprio interno, di iniziative che favoriscano la conoscenza e la stima reciproca tra i fedeli delle diverse confessioni cristiane. Ci impegniamo, pertanto, a chiedere a tutte le nostre comunità presenti nel territorio di stilare ogni anno un preciso programma di lavoro". Il secondo Simposio si terrà a Firenze nell'agosto 2028 e potrà certamente risultare proficuo per una verifica degli impegni solennemente assunti a Bari, magari anche stimolando un allargamento del novero di Chiese firmatarie; va ricordato, ad esempio, che hanno partecipato ai lavori di Bari anche altre tre Chiese che, tuttavia, hanno deciso di non sottoscrivere il documento.

Al secondo patto firmato a Roma, invece, hanno apposto la loro firma quindici leader religiosi. Essi affermano, nel preambolo, di condividere "l'importanza di agire insieme per il bene comune, certi della rilevanza del dialogo interreligioso per lo sviluppo della società". A seguire, nove impegni e altrettante azioni concrete, come il compito di promuovere una cultura della pace e la pari dignità di ogni religione di fronte allo Stato. Per Zuppi, il patto rappresenta anche un modo per onorare quella straordinaria visione di pace. "È un'altra tappa che va nella stessa direzione", ha sottolineato ancora il cardinale, precisando che "il nostro mondo deve imparare ad essere spiritualmente unito per combattere le tante divisioni".

Pur non avendo partecipato direttamente all'evento della sottoscrizione di questo Patto, da presidente dell'AECG (Amicizia Ebraico - Cristiana Giovani) non posso esimermi dal rimarcare l'irrinunciabile contributo dato dai giovani di diverse religioni alla stesura del documento: dal 2024 anche loro si sono ritrovati periodicamente per discutere e lavorare assieme; diventando ambasciatori, hanno sensibilizzato nei diversi territori e hanno animato il dibattito attorno ai temi del dialogo. E nel pomeriggio del 25 giugno hanno accompagnato i leader al Quirinale, dove il patto è stato consegnato nelle mani del presidente della Repubblica Italiana, Sergio Mattarella.

Nonostante il giustificato ottimismo suscitato da questi eventi, mi sia concesso comunque di evidenziare l'attuale mancanza di una legge organica sulla libertà religiosa in Italia.

Al di là del dettato degli articoli 7, 8 e 19 della Costituzione, a fronte di istanze sociali nuove, determinate da un panorama ecumenico ed interreligioso in continua evoluzione, la normativa di base da applicare è ancora quella fascista sui "culti ammessi", ovvero la legge 24 giugno 1929 n. 1159 e il relativo regolamento di attuazione approvato con R. D. 28 febbraio 1930 n. 289, che la Corte Costituzionale, con alcune sentenze, ha reso più conforme alla nostra Carta costituzionale.

A tale normativa, oltre al Concordato del 1929 tra Chiesa Cattolica e Stato Italiano, revisionato nel 1984, si affiancano, per le sole confessioni cristiane e religioni che abbiano stipulato con lo Stato un apposito accordo, ossia "l'intesa" ex articolo 8, comma 3, della Costituzione, le leggi con cui gli accordi stessi divengono operanti nel nostro ordinamento giuridico.

Le confessioni che hanno stipulato 'intese' sono: la Tavola Valdese (Legge 11.8.1984, n. 449, e Legge 5.10.1993, n. 409 e Legge 27.02.2026, n.31); l'Unione Italiana delle Chiese Cristiane Avventiste del Settimo giorno (Legge 22.11.1988, n. 516, e Legge 20.12.1996, n. 637 e Legge 07.05.2026, n.92); le Assemblee di Dio in Italia (Legge 22.11.1988, n. 517); l'Unione delle Comunità Ebraiche italiane (UCEI) (Legge 8.3.1989, n. 101, e Legge 20.12.1996, n. 638); l'Unione Cristiana Evangelica Battista d'Italia (UCEBI) (Legge 12.4.1995, n. 116, modificata con legge 12.03.2012 n. 34); la Chiesa Evangelica Luterana in Italia (CELI) (Legge 29.11.1995, n. 520); la Sacra Arcidiocesi Ortodossa d'Italia ed Esarcato per l'Europa meridionale (Legge 30.07.2012, n. 126); la Chiesa di Gesù Cristo dei Santi degli Ultimi Giorni (Legge 30.07.2012, n. 127); la Chiesa Apostolica in Italia (Legge 30.07.2012, n. 128 e Legge 07.05.2026, n. 87); l'Unione Buddhista Italiana (Legge 31.12.2012, n. 245); l'Unione Induista Italiana Sanatana Dharma Samgha (Legge 31.12.2012, n. 246 e Legge 07.05.2026, n. 93); l'Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai (Legge 28 .06.2016 n. 130); l'Associazione "Chiesa d'Inghilterra" (Legge 29.12.2021 n.240).

Intervista a Brunetto Salvarani

- a cura di Pierpaolo Favia



In occasione della 62esima sessione estiva di formazione del SAE (Segretariato Attività Ecumeniche) tenutosi a Camaldoli dal 26 luglio al 1 agosto sul tema Chiese nella secolarizzazione: una prospettiva ecumenica. Tu sei veramente un Dio misterioso (Is. 45, 15), il prof. Brunetto Salvarani ha voluto gentilmente concederci un'intervista sul report per un nuovo insegnamento della religione nella scuola e per una convivialità delle differenze, condotto presso l'Istituto di Studi Ecumenici "San Bernardino" di Venezia.

Abbiamo il piacere di poter intervistare Brunetto Salvarani per la nostra rivista Agorà IRC. Piacere o onore?

Piacere e onore, e anche altro, onere in questo momento. Però è comunque un modo per noi di approfondire quello che è stato il progetto di ricerca per un nuovo insegnamento della religione nella scuola e per una convivialità delle differenze, condotto presso l'Istituto di Studi Ecumenici San Bernardino di Venezia, progetto che è stato presentato alla CEI e finanziato dalla stessa CEI.

È noto che monsignor Derio Olivero abbia sempre avuto un occhio favorevole nei confronti di simili iniziative; la prima domanda è se ci siano stati altri vescovi, o comunque settori della CEI, che si siano, nel corso del tempo, dalla pubblicazione in poi di questo progetto, dimostrati propensi ad accoglierlo o quantomeno favorevoli.

Che io sappia no, nel senso che non sono a conoscenza di questo. Sono a conoscenza del fatto che, dalla pubblicazione su «Il Regno», autorevole rivista di informazione religiosa, in tanti hanno colto la palla al balzo per dirci: «buona la strada, bene così, qualcosa da migliorare, ma la direzione è questa».

Quindi, in un momento in cui purtroppo viviamo in un paese in cui il dibattito pubblico, complessivamente inteso, è inesistente, perché siamo sommersi dalle banalizzazioni, dalle fake news, nonostante le difficoltà, qualcosa comunque è successo; però no, direi che non sia venuto tanto dal mondo della CEI, anche se è vero, come lei diceva, che questa ricerca è stata sponsorizzata dalla CEI: quindi indubbiamente il segnale è positivo. Non solo: questa ricerca è nata anche sull'onda di un articolo, lo voglio ricordare, sulla rivista del clero italiano, proprio del vescovo Derio di Pinerolo, che indubbiamente apriva percorsi inesplorati. Faccio solo una piccola digressione, ricordando che il mio interesse nei confronti di questo tema viene da molto lontano, nel senso che ho avuto l'onore di dirigere una rivista di educazione interculturale che si chiamava CEM Mondialità dei Saveriani italiani, che già una quindicina d'anni fa si è occupata di questo tema, e se ne è occupata a più riprese. Lo dico perché ormai credo che la memoria storica sia un po' diluita, ma ci sono convegni, iniziative pubbliche, articoli usciti sulla rivista e non solo, e anche atti di convegno e libri, soprattutto della EMI, che lo testimoniano. E già allora la direzione che proponevamo era questa, tant'è vero che il nostro slogan di allora — parlo proprio degli anni 2010 e dintorni — era: «l'ora delle religioni».

Passiamo a un altro aspetto che, come IDR, come insegnanti di religione, ci ha colpiti: ci chiedevamo se alla base di questo lavoro di ricerca ci fosse stata una specifica riflessione sulle nuove forme di spiritualità, tipiche del postsecolarismo, che caratterizzano le giovani generazioni; se, insomma, vi foste messi in ascolto di qualche esperto o comunque aveste intercettato qualche fenomeno di questo tipo.

Beh, devo dire che il gruppo di lavoro — esclusi i presenti, quindi escluso il sottoscritto — era un gruppo di una certa rilevanza e di un certo peso specifico anche sul piano accademico, per cui quello che abbiamo voluto sin dall'inizio è stato coinvolgere discipline diverse: la sociologia delle religioni, la psicologia, naturalmente la teologia, l'antropologia; cioè c'era tutto un mondo che abbiamo cercato di tenere presente. Per cui, anche rispetto a quanto mi chiedeva, sì, l'abbiamo tenuto presente, e direi che oggi sarebbe impossibile non tenerlo presente nel momento in cui ci si occupi del cosiddetto insegnamento della cosiddetta religione cattolica, perché ricordo sempre che la religione cattolica non esiste: quella cattolica è la confessione.

Qui è chiaro il lavoro di manutenzione delle parole di cui è maestro lo scrittore Gianrico Carofiglio. Quindi sì, credo tra l'altro che questo sia proprio un tema su cui occorre lavorare molto, non banalizzando e non esaltando acriticamente, ma lavorando, interrogandosi su cosa significhi oggi il bisogno di spiritualità che, a mio parere, per quel che posso capire, per quel che mi dice il mio parroco a Carpi, in provincia di Modena, caratterizza i mondi giovanili oggi. Lui ne è molto convinto, e sta facendo un lavoro fuori dalla parrocchia, quindi una chiesa in uscita, cercando di coinvolgere il più possibile i giovani, che hanno in effetti curiosità, interessi, passioni, e voglia comunque di oltrepassare la banalità del quotidiano.

Approfondendo un aspetto toccato nel corso di questa risposta: avete adottato un preciso modello, un approccio antropologico rispetto ad altri, nel condurre la ricerca?

No, direi di no. Il primo passo, quello fondamentale, quello che credo oggi ci sia sempre bisogno di tenere presente, è il modello dell'ascolto della realtà. Quindi non ci siamo dati un modello preciso; anzi, abbiamo notato che, come dicevo prima, c'erano tra noi degli accademici, e abbiamo visto che c'erano anche sensibilità e impronte diverse. Ma il primo aspetto, quello che ci è stato più caro, è stata la lettura della realtà, cioè il tentativo di fotografare oggi la situazione dell'IDR e, contestualmente, la situazione del mondo non solo cristiano, non solo cattolico o religioso, ma direi del mondo sociale e culturale italiano: di come questa disciplina vada a impattare in un contesto così difficile da definire.

Quindi no, non ci siamo dati un indirizzo preciso; sin dall'inizio, mi ricordo, negli incontri che abbiamo fatto — quasi tutti online — ci siamo confrontati sulla lettura della realtà.

Secondo la nostra lettura del documento, la proposta maturata dal vostro gruppo spinge verso un approccio fenomenologico delle religioni. E in questo senso sorgeva tra noi anche una critica: un'impostazione del genere, pur meritoria per tutte le sfide che pone, non rischia al tempo stesso di anestetzizzare quello spazio per le domande di senso che l'IRC suscita negli studenti, sebbene questo non fosse un aspetto originariamente previsto nella revisione del Concordato del 1984?

Beh, mi sembra un'osservazione interessante. Accetto, accolgo l'analisi nel complesso della proposta, e sottolineo il fatto che la fenomenologia delle religioni non sia storia delle religioni: questa è già stata una scelta, nel senso che abbiamo voluto oltrepassare quella che è probabilmente un'eredità, chiamiamola crociana, della scuola italiana, per cui tutto va declinato in chiave storica, e si rischia — scusate la banalizzazione — di non leggere i testi della letteratura italiana, ma di sapere tutto della dinamica storica della letteratura stessa, in chiave di istituzione. Quindi questo, senz'altro: sul fatto che si possa perdere il tema della ricerca, cioè sulla questione della ricerca di senso, non spingerei troppo l'acceleratore in questa direzione. Dichiaro subito che questa è una mia sensibilità, nel senso che non vorrei mai essere esposto a quelle critiche che Dietrich Bonhoeffer poneva nelle sue lettere dal carcere, quando ipotizzava, rispetto al futuro del cristianesimo, che ci fosse bisogno di un cristianesimo non religioso, perché il rischio è quello di contrabbandare risposte di senso a basso prezzo, andando — uso ora questa metafora — a strattonare per la maglietta il nostro interlocutore e a dirgli: «guarda che non è vero che stai bene, non è vero che sei tranquillo, tu hai bisogno di senso, hai bisogno di qualcosa», e alla fine vendergli la nostra mercanzia.

Spero di essermi spiegato: questo non lo vorrei. Il tema della ricerca di senso c'è, ma credo che non sia appannaggio solo del docente IDR. Nel momento in cui io leggo, per fare un esempio, «L'infinito» nella letteratura italiana — Leopardi davanti al Monte Tabor, che guarda e immagina cosa ci sia al di là — non si pone forse una domanda di senso?

Sulla filosofia non sto neppure a dirlo: la filosofia è domanda di senso, ma in fondo anche la storia lo è, perché anche le scienze sono un tentativo. Quindi capisco, ne discuterei ancora, ma in questo momento non mi pare una contestazione dirimente rispetto al nostro progetto.

Mi permetto di insistere, però, nel senso che un punto che, per la mia modestissima lettura, pare tutto sommato poco approfondito nel documento è quello per cui, tra i fini di questo nuovo insegnamento come scienza delle religioni, potrebbe esserci quello di suscitare o coltivare una domanda religiosa o comunque spirituale. Su questo, qual è la sua opinione? Perché appunto il documento vi accenna, ma tutto sommato sembra non voler premere sull'acceleratore.

Allora, spero di aver capito, anche se non ne sono del tutto certo. Credo che il documento prenda sul serio il fatto che la dimensione religiosa è una dimensione antropologicamente costitutiva dell'essere umano, dell'*animal symbolicum* che è l'uomo, e cerchi di fare i conti con questa che è una domanda antropologicamente ineludibile. Naturalmente questo non vuol dire che tutti debbano per forza andare in un tempio, in una chiesa o in una pagoda, ma che di fatto si trovano a incrociarla, esattamente come la domanda di senso che proviene dalla storia del pensiero filosofico, o la domanda, come dire, di esattezza che proviene dal pensiero matematico — la domanda appunto di dove andiamo, cosa facciamo, da dove veniamo eccetera: elementi cruciali che provengono dalla storia delle religioni. E questo, noi crediamo, lo si possa fare in maniera corretta, in maniera fenomenologica, cioè andando a constatare come, nella storia umana, questa domanda, questa ricerca, si sia tradotta sia in religioni positive e istituzionali, sia — non necessariamente — in una letteratura, in una chiave mistica: ci sono tantissime strade, ed è importante percorrerla.

Ecco, non so se questo è più o meno quello che intendeva, oppure no.

Farei un approfondimento su questo per essere ancora più chiari.

Prima non ho parlato di un dato che sta un po' all'origine della nostra ricerca e che è importante tenere presente, soprattutto se è la prima volta che se ne parla.

La cosa importante da tenere presente è che prima parlavo dello sguardo sulla realtà. E la realtà parla di un fallimento: partiamo da questo dato, perché altrimenti sembra che noi si vada come degli illuminati, illuministi, intellettuali che dall'alto dispensano il loro sapere rispetto a una cosa che, come sostiene tra l'altro l'ultimo documento CEI che si occupa di questo, funzionerebbe moltissimo. Attenzione: il punto di partenza è il fallimento, ma questo non vuol dire puntare il dito contro qualcuno.

E il fallimento oggettivo di oggi, cioè la difficoltà — se non vogliamo parlare di fallimento — estrema in cui si trova un insegnamento è che fu concepito quarant'anni fa, quando le Torri Gemelle erano ancora in piedi, il Muro di Berlino era ancora in piedi, quando eravamo due o tre mondi fa, e quando il pluralismo religioso, soprattutto, sembrava non essere un tema sensato per la realtà italiana, perché credevamo che, grosso modo, ci fosse negli Stati Uniti — che avevano avuto una storia completamente diversa — o in qualche altro curioso Paese, ma in Europa molto meno, in Italia ancora meno. Quindi partiamo da questo dato: che oggi quell'insegnamento, cioè un insegnamento confessionale — lo sottolineo mille volte perché è un nodo cruciale — un insegnamento confessionale e facoltativo, con la famosa vicenda dei «non avvalentesi», oggi è un insegnamento anacronistico. È un insegnamento che oggi cozza contro le più elementari regole del buon senso, perché nel momento in cui hai dei ragazzi davanti che potenzialmente possono apprendere delle cose su una disciplina, che oggi finalmente riteniamo importante, perché ci rendiamo conto che le religioni influenzano, ahimè — parlo subito del dato drammatico — i conflitti in corso, ma anche i modi di mangiare, gli stili di vita, le storie eccetera, tu dici loro no «Vai fuori, se non ti avvali» e inventi questo obbrobrio pedagogico dell'ora del niente, dell'ora del nulla, il pasticcio che solo noi riusciamo a costruire, le cosiddette «attività alternative». Allora questo per me è importante, se facciamo nostra questa lettura di un analfabetismo religioso che è il dramma, e che è un'altra delle spie del fallimento, perché se quest'ora funzionasse, come la CEI sostiene, dovremmo tutti essere almeno alfabetizzati biblicamente. E lo dico per quanto io ritenga fondamentale, anzi fundamentalissima — dico una bestialità grammaticale, lo so — la conoscenza della Bibbia per capire il paese in cui siamo nati, il continente, il mondo, eccetera, soprattutto occidentale, qualsiasi cosa voglia dire questo aggettivo.

E quindi parto da questo, perché se non partissi da questo, allora lei potrebbe dirmi: «va bene, è un documento interessante, ci sono alcuni strafalcioni, alcuni errori, di altro si capisce che ve ne intendete, ma guardate che viviamo nel migliore dei mondi IRC possibili, e quindi vi saluto».

No, ci sono dei problemi che lo giustificano, e questo lo sottolineo perché prima facevo riferimento a CEM Mondialità dei Saveriani, cioè alla nostra vicenda di molti anni fa: già allora partivamo da questa analisi. Ed era un'analisi giudicata sbagliata da alcuni ambienti, e che oggi, soprattutto con l'aumento del pluralismo religioso, l'aumento dell'indifferenza religiosa, l'aumento dell'analfabetismo biblico e religioso, è un po' più difficile da mettere da parte, dicendo «va bene, sono vostre fisime». Qui l'onere della prova ce l'ha la CEI, nel momento in cui dice che va tutto bene: perché se andasse davvero tutto bene, allora probabilmente almeno la conoscenza della Bibbia e delle religioni sarebbe appannaggio di questo Paese.

Oggi il professor Ferrario, proprio qui in questo convegno, raccontava un'altra battuta che ho sentito fare anche da Paolo De Benedetti, all'epoca, sul bambino che entra con la maestra nel museo, vede un crocifisso e dice: «Ah, ma allora quello lì è Spartaco?», non sapendo più riconoscere Gesù. Oppure, Paolo De Benedetti raccontava la stessa cosa, ma lui aveva assistito a un bambino di fronte a queste Madonne col Bambino che chiedeva: «Cosa fanno tutte queste donne che allattano un piccolino?», insomma non avendo più i codici minimi biblici.

Da qui partiamo; poi, dopo, tiriamo fuori tutti i problemi. Ma io direi che questo orizzonte va condiviso, perché se non lo si condivide, allora capisco che è difficile continuare.

E viene subito poi un'altra domanda, nel senso che è chiaro che la proposta elaborata richiede una riforma strutturale. Però una riforma del genere avrebbe — uso il condizionale — comunque dei tempi piuttosto lunghi. E quindi il documento, saggiamente, individua almeno quelli che possono essere passi concreti da fare, partendo da ciò che c'è già: quindi, diciamo, dopo la *pars destruens* abbiamo una *pars construens*, e mi permetto, in particolare, di sottolineare due punti. Il primo è dare una curvatura più marcatamente ecumenica e interreligiosa alle Indicazioni nazionali contenute nel DPR 176/2012, quindi fare già quello che si può. Il secondo è sfruttare ed evidenziare maggiormente quella che è la natura interdisciplinare dell'IRC. Sono d'accordo; tuttavia ho anche una riserva, perché proprio quella marginalità in cui è confinato l'IRC — marginalità dovuta alla sua confessionalità e alla sua facoltatività — non rischia già di essere, come dire, un muro difficile da superare anche solo per compiere questi due passi concreti?

Allora, qui mi viene un po' da sorridere, perché stiamo parlando sostanzialmente dell'ABC, nel senso che oggi — stavolta mi travesto un po' da quello che sono, cioè da teologo — credo che il linguaggio, la lettura della realtà in chiave ecumenica, sia il minimo sindacale, sia quello di cui oggi non possiamo che prendere atto, fortunatamente, felicemente, adottando uno sguardo plurale. È morto qualche settimana fa Edgar Morin, che ci ha insegnato, in tutta la sua lunga vita, quanto sia fondamentale uno sguardo di questo tipo sulle cose, e quindi uno sguardo interculturale, la testa ben fatta, eccetera. Uno sguardo interculturale è uno sguardo interreligioso. Sì, è vero che va a impattare su una realtà, come dice lei, marginale, piccola, ma una realtà che — dice la CEI — produce mirabilia, e quasi il 90% degli alunni sceglie di frequentarla. Ma, al di là dei numeri, non è questo il punto importante; il problema è uno solo: capire se l'IRC possa essere l'occasione di un salto di qualità sul piano culturale, da parte di uno di quei luoghi dove comunque tutti gli italiani passano, volenti o nolenti, che è la scuola, l'istituzione scuola, oppure se debba essere ancora una volta il luogo dove l'ultimo pezzetto di potere dei vescovi italiani viene custodito gelosamente, perché, se perdiamo anche questo, è finita. Capisco che questa domanda possa apparire provocatoria: non lo è. È semplicemente una domanda che, anche alla luce di quanto scrive il vescovo Olivero, dovrebbe venire spontanea a chiunque. E, come lei dice, i tempi saranno lunghi, non si farà in fretta. L'obiettivo fondamentale del documento — questo va tenuto presente — è produrre una discussione.

Quando lanciammo questa cosa, quindici anni fa — coinvolgendo, tra l'altro; eravamo a Brescia, una realtà cattolica molto viva, con una presenza significativa delle religioni — veniva Paolo De Benedetti, veniva Paolo Ricca, veniva Adel Jabbar per l'Islam: c'erano presenze di una certa rilevanza. Il nostro obiettivo, già allora, era semplicemente dire: guardate, bisogna discuterne, bisogna che questo sia considerato un tema reale e non l'ultimo dei problemi, per cui si può parlare di tutto tranne che di questo. Oggi vale la stessa cosa. E allora, al di là della visione banalmente ottimistica a cui siamo ridotti, appunto, alla luce di certi documenti, il tema oggi è domandarsi: se ne può discutere? È proibito? E mi rendo conto che, oltre a tutto questo — non l'abbiamo ancora detto — c'è il pezzo da novanta, cioè che la politica deve dire la sua su una revisione del cosiddetto nuovo Concordato dell'84-'85; è evidente che anche questo produce delle difficoltà. Ma proprio per questo mi domando: perché tanta paura di discuterne? Proprio perché ci vorrà del tempo, sarà difficile, parliamone, perché la discussione è il sale della vita, è ciò che comunque ci permette di conoscere l'altro. E allora questa non è la posizione definitiva, è un tentativo di dire: possiamo parlarne, possiamo riflettere. Guarda caso, nel frattempo, un vescovo italiano che ha avuto coraggio si è esposto — per una volta non possiamo dire che la CEI non si sia mossa — perché lui, Derio, in questo articolo che è un po' all'origine di questa ricerca, si è esposto, ha avuto il coraggio di dire: guardate, le cose così non vanno. Ne possiamo parlare? Ecco perché forse do l'impressione di fare fatica a entrare negli specifici addentellati della proposta: perché per me, oggi, prima ancora di questo, è importante che condividiamo l'analisi che sta a monte, sia perché la trovo il punto di partenza di tutto, sia perché, se non la condividiamo, beh, dopo mi interessa poco anche parlarne, perché se a lei tutto questo pare il migliore dei mondi possibili, allora perché cambiare? Evidentemente, è meglio rimanere lì e basta.

Noi siamo invece fermamente convinti che se ne debba parlare e che se ne debba rispondere. Un'ultima domanda, un po' critica verso il documento e verso il gruppo di lavoro in sé, mi spiego meglio: nel documento non si fa mai riferimento al DPR dell'11 febbraio 2010, cioè alle Indicazioni nazionali per l'IRC del primo ciclo — scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Questo dipende dal fatto che ci fossero pochi docenti del primo ciclo coinvolti nel gruppo di lavoro?

Allora, mi verrebbe da dire: può essere di sì. Può darsi che un taglio come quello non l'abbiamo sentito come il taglio che, in questo momento, ci sembrava importante adottare. Infatti — non si vede, ma ho appena strabuzzato gli occhi, perché lo ammetto, non conosco questo DPR — non abbiamo fatto un'analisi specifica ordine per ordine di scuola, perché c'era un problema che sentivamo più a monte, quello di cui dicevo prima: o passa come analisi, come bisogno, e così via, oppure tutto il resto serve a poco. Questo per dire anche che, nel momento in cui si accettasse questa analisi, nel momento in cui si accettasse la necessità di oltrepassare la situazione attuale, dopo, ordine per ordine di scuola, si discute, si vede, si verificano altri problemi: chi costruisce la figura del docente, della futura eventuale materia di religione. Lì, con molto realismo, dicevamo: beh, qui ci sono già tanti docenti di religione che, fortunatamente, spesso hanno due lauree, o comunque una laurea e un corso di teologia, e questi, evidentemente, nessuno potrebbe neanche immaginare di lasciarli a casa. Al di là di tutto, il tema tocca un'altra questione che in Italia sanguina, cioè il mancato insegnamento della teologia negli istituti universitari, nelle facoltà: qualcosa che viene da un po' lontano, dal 1872, e che ancora oggi, nonostante lodevoli tentativi — penso a Italo Mancini a Urbino, penso ad Alberto Melloni a Bologna e a Palermo — è rimasta abbastanza ferma lì. Allora la questione è questa: guardate quanti problemi stiamo mettendo in campo. Non li risolveremo, ma possiamo parlarne? Questo è quello che ci auguriamo.

Grazie per avercene parlato.

Nel prossimo numero di settembre pubblicheremo una seconda intervista sul report rilasciatoci dal prof. Piero Stefani, che ci permetterà di approfondire ulteriormente la questione.



SAIR

SINDACATO AUTONOMO
INSEGNANTI DI RELIGIONE

Cresci, formati, risparmi!

Aderente a FENSIR - Federazione Nuovi Sindacati Istruzione e Ricerca

OFFERTA FORMATIVA CONVENZIONATA



eCAMPUS
UNIVERSITÀ

- ✓ Oltre 60 Master e percorsi di perfezionamento
- ✓ 100% online - Studia quando vuoi
- ✓ Titoli riconosciuti dal MIUR



Previste Borse di Studio a partire da €100

(se si soddisfano le condizioni previste dal regolamento)

FENSIR FORMAZIONE

Ente del Terzo Settore

MASTER TEMATICI CONVENZIONATI



unidav.it

UNIVERSITÀ TELEMATICA LEONARDO DA VINCI

- ✓ Master su sostegno, BES, management scolastico e tanto altro
- ✓ Didattica innovativa e tutor dedicati
- ✓ Riconoscimento CFU

SCONTO RISERVATO ISCRITTI SAIR

-30% sui Master UNIDAV

Esempio: Master da €450 → €337

PERCHÉ ISCRIVERSI E RESTARE CON SAIR?

- ✓ Tutela Sindacale corretta e qualificata
- ✓ Servizi di Caf e Patronato
- ✓ Convenzioni esclusive
- ✓ Formazione a prezzi vantaggiosi



ISCRIVITI ORA A SAIR

Investi nel tuo futuro professionale!

INDIRIZZO SEGRETERIA NAZIONALE

📍 VIA G. CARDUCCI 25 - BERGAMO

✉ segreteria@sairsindacato.it ☎ Tel. 035 0460151

www.sairsindacato.it

📞 351 3393163

www.sairsindacato.it

ISCRIVITI E OTTIENI UNA **BORSA DI STUDIO** **ANNUALE** PER STUDENTI eCAMPUS



Inizia o completa il tuo percorso universitario online!

Iscriviti ai corsi **eCampus** tramite il **Polo di Studio Fensir Formazione** - Codice 520, Se durante l'anno accademico conseguirai **almeno il 50%** dei crediti formativi previsti e sarai **in regola** con il pagamento delle rate potrai accedere alla **borsa di studio annuale** per **ciascun anno accademico**.

BORSA DI STUDIO ANNUALE PER OGNI ANNO ACCADEMICO

La borsa di studio è riservata **esclusivamente agli studenti** che si iscrivono ai corsi dell'Università Telematica **eCampus** tramite il Polo di **Studio Fensir Formazione** - codice 520

RICONOSCIAMO IL TUO IMPEGNO

- **Ottieni almeno il 50% DEI CREDITI PREVISTI NELL'ANNO ACCADEMICO**
- **30 CFU** per corsi di laurea
- **24 CFU** per corsi di formazione

✓ valide per **ogni anno accademico**

✓ riservata agli studenti iscritti tramite ✓ Polo di Studio Fensir Formazione
- Codice 520

✓ assegnata su **domanda** a Fensir Formazione ETS



INFO E ISCRIZIONI

<https://formazione.fensir.it>



CARTA
del DOCENTE



AGORÀ IRC

RIVISTA DI APPROFONDIMENTO PROFESSIONALE PER I DOCENTI DI RELIGIONE,
SUPPLEMENTO DI "ESSERE SCUOLA" RIVISTA PROFESSIONALE E SINDACALE
DI FENSIR FORMAZIONE ETS



www.agorairc.it

