

Anno V - n. 9, Settembre
2026



AGORÀ IRC

Rivista di approfondimento professionale



PACE

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. 9/2026

ILARIA ANTONINI
MONICA BERGAMASCHI
LUIGI BIGONI
DONATELLA CORVEDDU
SIMONE DI PINTO
STEFANO ERCOLE

PIERPAOLO FAVIA
PASQUALE GIAQUINTO NASCENTI
DAYANA NULLI
CINZIA PAIUZZA
MARTINA RICCA
PIOTR ZYGULSKI



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°9. **FENSIR**
FORMAZIONE
Ente del Terzo Settore

EDITORIALE

- 04** L'IRC come occasione educativa di gestione del conflitto
Pierpaolo Favia

IL METODO APPUNTI

- 06** Progettare griglie e rubriche di valutazione: il modello di Mario Castoldi
Dayana Nulli



PROGETTAZIONI

- 10** Far fiorire la pace. Dal groviglio del litigio al telaio delle relazioni
Ilaria Antonini | Donatella Corveddu | Martina Ricca
- 14** Architetti di Pace
Simone Di Pinto | Dayana Nulli
- 18** Artigiani di pace: con l'ordito del rispetto e la spola del dialogo per tessere relazioni contro ogni prevaricazione.
Stefano Ercole | Cinzia Paiuzza
- 21** Dimmi, te lo dico, lo sai: la pace come narrazione dell'altro
Luigi Bigoni | Pierpaolo Favia

RUBRICHE

- 24** La terra d'Israele e il dibattito sulla definizione di antisemitismo
Pierpaolo Favia
- 27** Nel grembo della Umma: la dimensione comunitaria e spirituale dell'Islām
Piotr Zygulski
- 29** Odissea 1-bis: il lungo viaggio degli Insegnanti di Religione tra retroscena, pericoli scampati e nodi irrisolti
Monica Bergamaschi
- 32** La collocazione oraria dell'Irc: tra storia e diritto
Pasquale Giaquinto Nascenti
- 36** Intervista al professor Piero Stefani
Pierpaolo Favia

L'IRC COME OCCASIONE EDUCATIVA DI GESTIONE DEL CONFLITTO

A 25 anni dal terribile attacco terroristico alle Twin Towers di New York, questo numero di Agorà IRC sarà incentrato sull'esplorazione del conflitto come sfida didattica da assumere per evitare che il nome di Dio possa essere strumentalizzato al fine di giustificare l'orrore della guerra e dell'uccisione di innocenti, battendo concrete e feconde vie di dialogo, anche interreligioso, che mettano al bando ogni forma di disprezzo verso l'altro, variamente inteso, e superino ogni logica di dominio basata sul pregiudizio e sul terrore.

Come ha scritto padre Enzo Fortunato sulle colonne del Sole 24 Ore, «il radicalismo religioso comincia quando Dio viene ridotto a una bandiera da innalzare contro qualcuno. Per questo la risposta al terrorismo non può essere una guerra tra civiltà, ma la paziente costruzione di una civiltà dell'incontro. [...] La pace non nasce dalla rimozione delle ferite, ma dalla loro assunzione; non coincide con l'oblio, bensì con una verità capace di generare giustizia senza trasformarsi in vendetta. Perché il tempo può coprire le responsabilità, ma non le assolve. Eppure, mentre moltiplichiamo gli appelli, continuiamo a investire nella guerra. Secondo il Sipri, nel 2025 la spesa militare mondiale ha raggiunto il record di 2.890 miliardi di dollari, crescendo per l'undicesimo anno consecutivo: il 2,5 per cento del prodotto interno lordo globale. Stati Uniti, Cina e Russia, da soli, ne assorbono più della metà. Dietro queste cifre ci sono scuole non costruite, ospedali non sostenuti, politiche contro la fame e la povertà rinviate. La sicurezza è un dovere degli Stati, ma diventa un'illusione tragica quando si pensa di garantirla soltanto accumulando armi. Le armi promettono protezione e intanto organizzano la paura. A venticinque anni dall'11 settembre, il compito è non permettere che la memoria diventi rancore. Le religioni devono incontrarsi, correggere ogni tentazione integralista e offrire al mondo la loro risorsa più vera: la fraternità»¹.

Il nostro impegno di docenti e di educatori non può mai esimersi dal promuovere pratiche e atteggiamenti che, lungi dal negare la possibilità del conflitto nelle sue variegate forme, aiutino tuttavia a trovare modi e forme di espressione che ne consentano il pieno superamento nell'ottica del rispetto della dignità di tutti e di ciascuno e del bene comune. Pertanto l'IRC, nel solco delle Indicazioni Nazionali, costituisce un irrinunciabile spazio di dialogo, libertà educativa e crescita umana, utile a rafforzare il senso di responsabilità per la promozione della pace e della giustizia sociale, nel quadro delle finalità della scuola.

La progettazione per la scuola dell'infanzia *Far fiorire la pace: dal groviglio del litigio al telaio delle relazioni*, realizzata da Martina Ricca, Ilaria Antonini e Donatella Corveddu, esplora il conflitto non come tabù, ma come dinamica relazionale ed evolutiva da abitare e trasformare. La sfida educativa consiste quindi nel comprendere dove il litigio rischi di degenerare, offrendo ai bambini strumenti emotivi e simbolici per disinnescare la violenza prima che diventi inestricabile. Operativamente, rispetto alla guerra, che rappresenta la deriva drammatica di un «litigio smemorato», una matassa di rivendicazioni che perde memoria delle proprie origini e insieme dell'umanità dell'altro, la ricerca di parole capaci di sciogliere i nodi della rabbia trova linfa nei contenuti specifici dell'IRC: dal comandamento dell'Amore al saluto del Risorto («Pace a voi»), esteso in una prospettiva interreligiosa e plurale alle parole Shalom/Salam. Questi termini-chiave smettono di essere concetti astratti e diventano l'«ordito» solido su cui ritessere la trama delle relazioni quotidiane. Il percorso sintetizza infine il processo metacognitivo in un laboratorio tattile, tessile e grafico, ispirato ai fiori di Hervé Tullet: intrecciando fili colorati su un telaio circolare, i bambini trasformano visivamente il caos del gomitolo aggrovigliato in una corolla armonica.

¹ L'articolo in questione è stato pubblicato col titolo «La memoria disarmata dell'11 settembre ferita aperta» sull'edizione cartacea del giornale l'11 settembre 2026.

Il percorso didattico *Architetti di Pace*, progettato da Simone Di Pinto e Dayana Nulli e rivolto a una classe quarta della scuola primaria, risponde al bisogno formativo di gestire i piccoli conflitti quotidiani e promuovere l'empatia, attraverso varie metodologie attive, in ottica interdisciplinare. Gli alunni seguono un itinerario che, partendo dal Discorso della Montagna e dai diritti fondamentali dell'infanzia, li conduce a comprendere che la pace richiede impegni concreti e comportamenti coerenti, così da trasformare i valori evangelici e civici in azioni quotidiane di rispetto e cooperazione. Il percorso si conclude con la firma del "Patto dell'operatore di pace" e la realizzazione di un murale collettivo con le impronte delle mani di tutti gli studenti e la frase-sintesi: "La pace non comincia lontano. Comincia dalle mie scelte".

L'UdA *Artigiani di Pace* progettata per la scuola secondaria di I grado da Stefano Ercole e Cinzia Paiuza è volta a promuovere l'alfabetizzazione affettiva in una classe terza, all'interno della quale vi sono rapporti conflittuali tra la componente maschile e quella femminile. Il percorso adotta la metodologia EAS di Rivoltella e il *digital storytelling* per sviluppare empatia e inclusione e propone lo studio di eminenti attivisti per i diritti umani e la pace, così che l'IRC e le TIC diventino canali di cittadinanza attiva, dialogo autentico e valutazione formativa.

Nel 1986/1987 iniziava il nuovo anno scolastico e, per la prima volta, il nuovo sistema dell'Irc italiano. Tra le tante novità, l'Intesa del 1985 richiedeva la non discriminazione tra gli alunni avvalentisi e non avvalentisi nemmeno in relazione "alla collocazione di detto insegnamento nel quadro orario delle lezioni". Il contributo di Pasquale Giaquinto Nascenti analizza come tale elemento sia confluito nell'Intesa del 2012 e oggi ancora vigente.

Alle porte dell'anniversario della prima stesura dell'art. 1-bis, il contributo redatto da Monica Bergamaschi ripercorre il lungo e tortuoso iter normativo per la stabilizzazione degli Insegnanti di Religione Cattolica (IdR). Si tratta di una lettura oggi fondamentale per comprendere a fondo i meccanismi di scorrimento delle graduatorie, le cui recenti criticità applicative e i rigidi limiti legati alle quote riservate stanno purtroppo emergendo con chiarezza, prolungando il senso di profonda incertezza e precariato vissuto da alcuni docenti storici e alcuni giovani colleghi.

L'articolo di Dayana Nulli, ispirato al modello di Mario Castoldi, propone una guida pratica alla progettazione di griglie e rubriche di valutazione e alla prospettiva della valutazione autentica. Viene evidenziata la distinzione tra griglia e rubrica e viene illustrato come collegare traguardi, competenze, dimensioni, criteri, indicatori osservabili e livelli di padronanza. Particolare attenzione è dedicata alla valutazione del processo e del prodotto, all'uso delle evidenze e all'autovalutazione dell'alunno. L'obiettivo è promuovere strumenti valutativi chiari, sostenibili e inclusivi, capaci di rendere visibile l'evoluzione degli apprendimenti e di orientare il feedback didattico.

Nella consueta rubrica dedicata alle schede per conoscere l'Ebraismo, curata da Pierpaolo Favia, viene affrontata l'ineludibile questione relativa alla terra d'Israele, che costituisce una delle principali ragioni del conflitto israelo-palestinese, connessa al dibattito relativo alla definizione di antisemitismo.

Nella sua consueta rubrica dedicata all'Islām, Piotr Zygułski esplora l'intreccio tra la dimensione comunitaria della *Umma* e la spiritualità; avanza infine una proposta didattica sull'Aldilà, suggerendo una riflessione in classe sul rapporto tra responsabilità, giustizia e amore disinteressato.

Facendo seguito a quella realizzata col prof. Brunetto Salvarani e pubblicata nello scorso mese di agosto, Pierpaolo Favia, in occasione della 62ª sessione estiva del SAE (Segretariato Attività Ecumeniche) tenutasi a Camaldoli, ha intervistato anche il prof. Piero Stefani sul report del Progetto di ricerca-azione per un nuovo insegnamento della religione.

Pierpaolo Favia

PROGETTARE GRIGLIE E RUBRICHE DI VALUTAZIONE: IL MODELLO DI MARIO CASTOLDI.



Consigli pratici per costruire griglie e rubriche di valutazione efficaci.

Premessa

Progettare un sistema di valutazione rigoroso, inclusivo e orientato allo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti, rappresenta oggi uno degli oneri più complessi della funzione docente.

Valutare, infatti, non significa limitarsi ad accertare la quantità di conoscenze possedute da ciascun alunno, ma raccogliere, interpretare e documentare esperienze significative del suo percorso di apprendimento.

In questa prospettiva, si inserisce il modello valutativo elaborato dal prof. Mario Castoldi, fondato su una valutazione autentica e sulla triangolazione della prospettiva soggettiva, intersoggettiva e oggettiva, che offre un quadro metodologico efficace per costruire strumenti valutativi coerenti con una didattica per competenze e apprendimenti.

Prima di immergerci nella spiegazione di come creare rubriche e griglie valutative efficaci, dobbiamo fare un'importante precisazione.

Rubrica e griglia vengono spesso usate, erroneamente, come sinonimi, ma non lo sono:

- La rubrica rappresenta lo strumento che consente di rendere operativa questa concezione della valutazione. Una rubrica efficace non è semplicemente una tabella, ma è una struttura che collega la competenza alle dimensioni, ai criteri, agli indicatori e ai livelli nonché ad eventuali evidenze.
- La griglia è prevalentemente uno strumento di rilevazione, permette al docente di registrare presenza, frequenza o il grado di manifestazione di determinati comportamenti.

La qualità di uno strumento valutativo dipende dalla chiarezza della struttura e dalla coerenza tra ciò che si vuol valutare e ciò che effettivamente viene osservato.

Uno degli errori più frequenti che ogni docente fa è quello di aprire un file Word o Excel e iniziare a creare tabelle. È preferibile invece iniziare a scrivere su un foglio che cosa si voglia valutare, individuando le dimensioni da osservare (conoscenze, comprensione, collegamento, rielaborazione).

Dopo questa distinzione prenderemo in considerazione criteri e indicatori.

Per non fare confusione è necessario fare chiarezza sull'utilizzo di tre termini:

- **DIMENSIONE:** l'aspetto della competenza che voglio osservare (cosa considero), ad esempio: *interpretazione delle fonti*.
- **CRITERIO:** cosa considero qualitativamente significativo (cosa considero importante). Esempio: *comprende il significato di un testo nel suo contesto*.
- **INDICATORE:** cosa posso osservare concretamente (cosa posso osservare). Esempio: *individua nel testo personaggi, azioni e messaggio principale e li collega al contesto affrontato*.

Una tabella ben costruita deve essere leggibile, sostenibile nel lavoro quotidiano, sufficientemente sintetica da poter essere utilizzata in modo efficace dal docente.

Passiamo ora a parlare di come creare una griglia efficace. Per una buona griglia, vanno utilizzati verbi operativi specifici ed efficaci (Riconosce, identifica, descrive, distingue, confronta, collega, interpreta, argomenta, seleziona, organizza, rielabora, applica, utilizza, comunica, collabora, pianifica, valuta, propone); sono poco utili invece alcuni verbi (comprende, conosce, sa, è bravo, è interessato, si impegna, partecipa bene) se non ulteriormente specificati, ossia non sono verbi che vanno eliminati, ma vanno tradotti in comportamenti osservabili (esempio: "comprende il significato del testo" diventa "riconosce il messaggio centrale del testo e lo collega a una situazione concreta").

È molto importante evitare rubriche nelle quali aspetti relazionali e disciplinari vengono mescolati senza criterio. Per esempio: “Conosce il significato dei – è educato – porta il materiale – partecipa – ascolta – collabora.” Sono elementi diversi. È preferibile creare sezioni distinte:

Apprendimento disciplinare: conoscenza, comprensione, interpretazione, rielaborazione.

Competenze trasversali: collaborazione, autonomia, comunicazione, gestione del tempo, gestione e risoluzione dei conflitti.

La griglia non dev'essere compilata durante ogni lezione, è più efficace individuare momenti significativi di osservazione:

- All'avvio del percorso di apprendimento
- Durante un lavoro di gruppo (cooperative learning)
- Durante lo svolgimento del compito autentico con la realizzazione del prodotto finale
- Autovalutazione alla fine del percorso di apprendimento.

In questo modo la griglia documenta l'evoluzione dell'apprendimento. È inoltre utile utilizzare una semplice legenda:

- 0=non osservato
- 1=con supporto dell'insegnante
- 2=autonomamente
- 3=autonomamente e in modo personale

La legenda dev'essere chiara e mantenuta per tutto il percorso di apprendimento.

Una griglia composta solo da crocette rischia di perdere informazioni importanti: è quindi utile prevedere una colonna EVIDENZE (la nota non dev'essere un verbale ma una breve spiegazione significativa).

Una rubrica può avere due versioni:

- Docente, più tecnica, con criteri, indicatori, livelli ed evidenze.
- Alunno, semplice, di immediata lettura con semplici domande e affermazioni.

In questo modo la rubrica non rimane solo uno strumento utilizzato dal docente, ma assume la funzione di checklist autovalutativa.

Passiamo ora a vedere il punto di vista grafico.

Per la grafica è preferibile costruire una tabella pulita, è possibile utilizzare colori diversi per le dimensioni, un colore neutro per i livelli, semplici simboli ed evidenziare i termini chiave con il grassetto.

Una buona rubrica deve poter essere stampata e letta facilmente anche in bianco e nero; quindi, sarebbe preferibile non utilizzare troppe tonalità diverse di colori, sfondi scuri, caratteri troppo piccoli, celle eccessivamente dense di scrittura.

Un metodo molto pratico consiste nel costruire prima una piccola matrice.

Traguardo	Cosa deve sapere	Cosa deve saper fare	Evidenza	Criterio
Comprendere il significato della	Conoscere eventi e	Interpretare e collegare	Analisi di un'opera	Correttezza e capacità
Comprendere il messaggio	Conoscere una parabola	Individuare il messaggio	Commento personale	Comprensione e
Confrontare tradizioni	Conoscere elementi	Individuare analogie/differen	Tabella comparativa	Pertinenza del confronto

Una griglia con troppi indicatori inoltre rischia di diventare inutilizzabile, è quindi preferibile crearne una con 3-5 dimensioni, 1-3 indicatori e criteri, 3-4 livelli di competenza.

Dimensione	Criterio	Indicatore	Livelli
Conoscenze	Correttezza dei contenuti	Riconosce e descrive i principali contenuti	
Interpretazione	Comprensione dei significati	Riconosce e descrive i principali contenuti	
Collegamento	Capacità di stabilire relazioni	Collega il contenuto all'esperienza	
Rielaborazione	Personalizzazione dell'apprendimento	Rielabora e propone esempi	

Facciamo un'altra distinzione: per una griglia di osservazione possiamo usare 4 livelli (mai, a volte, spesso, sempre oppure non ancora, in parte, sì, in autonomia). Per una griglia di competenze sono più adatti livelli descrittivi (iniziale oppure in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato).

Uno degli errori più frequenti è quello di identificare i livelli con alcuni giudizi sintetici (avanzato = ottimo; intermedio = buono; base = sufficiente; iniziale = non sufficiente).

È molto meglio costruire una progressione di livelli basata su elementi come: supporto, autonomia, complessità e rielaborazione.

Livello	Descrizione
Iniziale	Riconosce gli elementi essenziali con il supporto dell'insegnante
Base	Riconosce e utilizza le conoscenze in situazioni note
Intermedio	Utilizza autonomamente le conoscenze e stabilisce collegamenti
Avanzato	Mobilita le conoscenze anche in situazioni nuove, argomenta e rielabora personalmente

Questo modello progressivo è utile anche per la costruzione di una rubrica più leggibile.

Passiamo a vedere come valutare un compito autentico. In questo caso si dovranno avere due griglie; questo perché è opportuno valutare non solo il prodotto finale, ma anche tutto il processo per arrivare ad esso.

- Per la valutazione del prodotto finale ogni docente potrà valutare la correttezza, la completezza, la qualità dei contenuti, l'efficacia comunicativa e l'originalità.
- Per la valutazione del processo, invece, si valuteranno l'autonomia, l'organizzazione, la collaborazione, la gestione delle difficoltà e dei conflitti, la capacità di revisione e l'utilizzo delle risorse.

Questo perché un prodotto graficamente e concettualmente eccellente non dimostra necessariamente il raggiungimento di un livello elevato nelle competenze disciplinari.

Solo dopo aver completato questa matrice si costruisce la rubrica. È un passaggio semplice ma molto efficace perché impedisce di inserire nella tabella indicatori non collegati agli obiettivi.

La tentazione del docente è spesso quella di inserire nella griglia tutto ciò che potrebbe essere interessante osservare. Il risultato è una tabella sì molto dettagliata ma praticamente inutilizzabile.

Bisognerebbe chiedersi: "Se dovessi osservare soltanto cinque cose per capire se l'alunno ha raggiunto l'obiettivo, quali sceglierei?" Quelle cinque cose sono probabilmente i criteri più importanti.

La regola pratica può essere quindi: poche dimensioni, indicatori osservabili, livelli progressivi, evidenze concrete e linguaggio chiaro. La qualità di una rubrica non si misura dal numero delle celle, ma dalla sua capacità di rendere visibile l'apprendimento.

È possibile sintetizzare l'intero processo di progettazione valutativa in otto passaggi fondamentali:

1. TRAGUARDO 2. COMPETENZA 3. DIMENSIONI 4. CRITERI 5. INDICATORI OSSERVABILI

6. LIVELLI DI PADRONANZA 7. EVIDENZE + AUTOVALUTAZIONE + OSSERVAZIONE 8. FEEDBACK E GIUDIZIO

Questa sequenza permette di mantenere coerenti progettazione, didattica e valutazione. La domanda fondamentale da porsi, prima di chiudere una qualsiasi griglia, rimane sempre la stessa: "Se un altro docente leggesse questa tabella, riuscirebbe a capire esattamente che cosa sto osservando e perché?" Se la risposta è sì, la griglia è probabilmente sufficientemente chiara. Se la risposta è no, occorre tornare agli obiettivi e semplificare.

Dayana Nulli



BIBLIOGRAFIA

- Castoldi, M. (2019). Rubriche valutative: Guidare l'espressione del giudizio. UTET Università.
Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Carocci.
Castoldi, M. (2012). Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema. Carocci.
Castoldi, M. (2009). Valutare le competenze: Percorsi e strumenti. Carocci.
Castoldi, M. (2006). La valutazione autentica e le rubriche valutative. Scuola e Didattica, 52(7), 38-41.

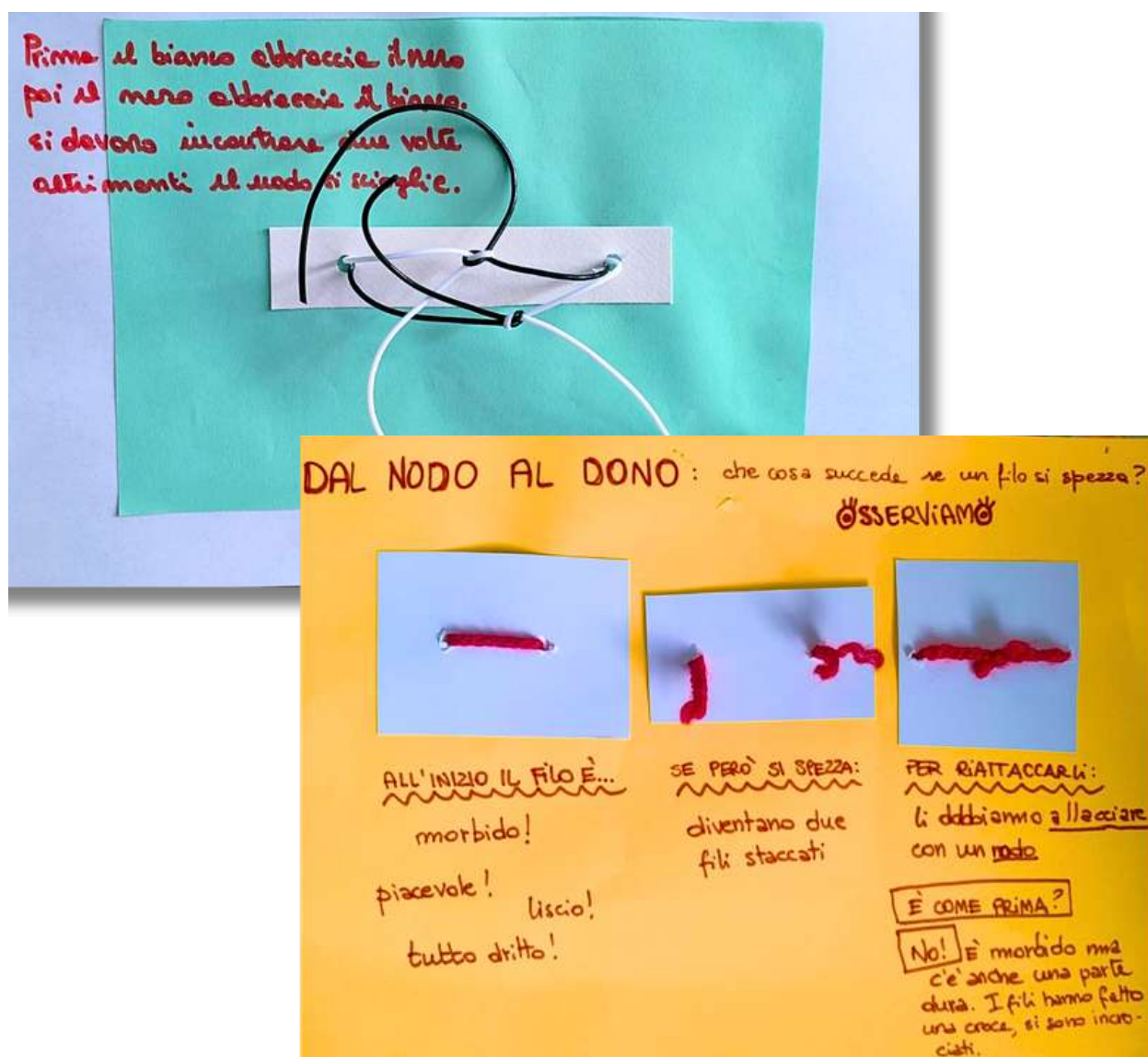
FAR FIORIRE LA PACE DAL GROVIGLIO DEL LITIGIO AL TELAIO DELLE RELAZIONI

Introduzione

SCUOLA DELL'INFANZIA

«L'evitamento della guerra è un'opera della politica, l'inaugurazione della pace è un'opera dell'educazione» (Montessori, 1949). Questa intuizione di Maria Montessori definisce la pace non come tregua pattuita a tavolino, ma come costruzione attiva che richiede un processo formativo profondo. Il mattone fondativo è posto dal bambino stesso quando gli viene offerta la possibilità di seguire il proprio sviluppo naturale, consolidando autonomia e autostima attraverso un'operatività concentrata e paziente (Montessori, 1950). Il metodo montessoriano custodisce questo percorso grazie all'azione dell'adulto, che predispone l'ambiente, osserva e interviene solo se necessario, contenendo senza forzature l'azione spontanea dell'infanzia (Montessori, 1936). La pace è dunque il frutto di un'educazione che accompagna alla scoperta di sé, dell'altro e del mondo. Il contesto in cui il bambino cresce è tuttavia ricco di conflitti, fisiologici rispetto alla crescita ma anche frutto di ostacoli posti da un ambiente non preparato. L'atto di costruire passa dalla decostruzione, nella consapevolezza che nessun cammino è lineare e presenta nodi da sciogliere. Nella quotidianità scolastica questo sguardo trova applicazione nel metodo di Daniele Novara sulla gestione dei conflitti (Novara, 2011). Quando insorgono i contrasti, l'educatore agisce da facilitatore maieutico, guidando i bambini a parlare tra loro e a raggiungere un accordo autonomo per attraversare il litigio senza esserne travolti. Litigare bene si fonda consapevolmente sulla visione montessoriana del bambino e dell'adulto (Novara, 2022), poiché l'educatore, senza cedere al giudizio o alla soluzione calata dall'alto, arretra per lasciare che siano i bambini, attraverso l'ascolto e la parola, a riorganizzare la

trama relazionale. Trama, linea, nodo e groviglio diventano, nella progettazione proposta, le immagini per mettere a tema la guerra e la pace, alla ricerca di una comprensione di una realtà che spesso spaventa raccontare ai bambini, tanto da rendere tabù anche il gioco simbolico spontaneamente agito. In questo quadro, l'IRC si propone come ambito in cui ritrovare l'ordito per tessere il filo delle relazioni e creare nuovi legami.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

La progettazione, trasversale per fascia d'età, muove dall'osservazione del gioco libero dell'infanzia, in cui emergono dinamiche legate alla guerra (costruzione di armi, inseguimenti), e della pratica educativa correlata. La reazione adulta è spesso la censura: si dirotta la creatività verso oggetti rassicuranti — come case o ponti —, negando il potere catartico del gioco simbolico e rendendo la guerra un tabù. I bambini sentono tuttavia parlare di guerra dai media e dai grandi senza strumenti per valutarne la gravità, rischiando di confinarla nella finzione o in un divieto incomprensibile. Giocare alla guerra non significa fare la guerra: è compito dell'adulto chiarire questa distinzione, riconoscendo che la finzione ludica può mediare il conflitto, mentre aprire alla comprensione della realtà permette al bambino di acquisire consapevolezza e capire quando un'azione conduce a conseguenze irreparabili. Questo passaggio avviene tramite il linguaggio simbolico, offerto dall'albo *Il Litigio Litigato* (Di Matteo – Ceccarani, 2020), dove la guerra è un litigio smemorato, un groviglio di cui si è perso il bandolo. Costruire la pace significa districare la matassa andando a ritroso, per recuperare un filo da intrecciare in modi nuovi, carichi dei significati appresi dai gesti e dalle parole del Vangelo. La situazione-problema viene offerta dalle iniziative solidali presenti sul territorio: creare Scatole della Pace per inviare ai bambini che vivono la drammaticità della guerra materiali di pronto consumo ma anche oggetti che possano consolare o offrire speranza, come libri o giocattoli. Tra le indicazioni c'è la richiesta di inserire qualcosa di caldo. I bambini comprendono così come trasformare, nella realtà, il filo sbrogliato in un gesto di cura. Ogni scatola conterrà un indumento caldo (guanti, sciarpe, coperte o cappelli, raccolti con le famiglie) e un braccialetto intrecciato a mano dai bambini, segno di un legame ricreato. La progettazione, finalizzata a maturare il senso di appartenenza, il rispetto dell'altro e la capacità di vivere il conflitto in chiave cooperativa, acquisendo strumenti per dare un nome alle emozioni e codificare nuovi linguaggi di pace, rispetta gli obiettivi specifici IRC per la scuola dell'infanzia (MIUR, 2010), all'interno dei campi di esperienza *Il sé e l'altro* e *I discorsi e le parole* (MIM, 2025), nell'alveo della competenza in materia di cittadinanza e della competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Council of the European Union, 2018).

LE TRE FASI DEL PERCORSO

Attivazione

Nel circle time la lettura dell'albo *Il Litigio Litigato* permette di esplorare i conflitti quotidiani e mostrare la differenza tra il litigio comune e la guerra, intesa come groviglio che ha perso la memoria dell'umanità dell'altro. Segue l'esperienza ludica del Groviglio della Rabbia: i bambini, disposti in gruppo e avvolti alle gambe da un gomito di lana spessa con intrecci rapidi, sperimentano la sensazione di blocco e la difficoltà a rispondere a semplici comandi di movimento, come fare un passo avanti o un passo laterale: ci si ritrova incastrati, si perde la libertà di giocare e non si riesce più a liberarsi da soli. Con lentezza, pazienza e collaborazione, si ripercorre al contrario il groviglio, riuscendo a riavvolgere il filo in un gomito ordinato.

Nel dibattito maieutico, guidato dalle parole del personaggio di Vecchio Litigio («ricordarsi di ascoltare, allenarsi a ricordare»), i bambini comprendono che per uscire dal groviglio occorre fare silenzio, ascoltare le ragioni dell'altro e ricordare il bene vissuto insieme. Queste azioni-chiave, tradotte in immagini offerte dall'insegnante o prodotte dai bambini, diventano la bussola per conoscere e decodificare i gesti evangelici.

Sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi

Attraverso le parole di Vecchio Litigio, il percorso approfondisce i contenuti dell'IRC, accostando la riflessione pedagogica ai vangeli. Gesù è descritto come Maestro che offre strumenti per riordinare relazioni e costruire la pace.

La prima tappa riguarda l'ascolto, incarnato nell'episodio del cieco Bartimeo (Mc 10,46-52). Gesù si ferma tra la folla rumorosa, dedicando tempo al bisogno dell'altro. Un telefono realizzato con due bicchieri e un filo di lana diventa lo strumento tangibile della narrazione drammatizzata per sperimentare la cura dell'ascolto.

La seconda tappa esplora il ricordo, radicato nel comando ebraico Zakor (Dt 8,2) e nell'etimologia della parola latina che indica il riportare al cuore. Il Litigio Litigato nasce quando ci si dimentica del bene condiviso.

A coppie, i bambini disegnano un momento significativo, magari proprio l'inizio, della loro amicizia; l'insegnante annoda poi ai loro polsi un filo dello stesso colore, creando un bracciale che testimonia l'importanza del legame.

Nei vangeli, questa consapevolezza culmina nell'insegnamento di amare i propri nemici (Mt 5,44) e nell'esplorazione del tema del perdono, concretizzato nell'attività Dal nodo al dono. I bambini riannodano due fili spezzati: il nodo resta visibile, ma rappresenta l'impegno di ciascuno nel ricostruire la relazione.

L'attività continua mostrando come i saluti «Pace a voi» (Gv 20,19), Shalom e Salam, si richiamino tra di loro in un orizzonte di pace condiviso.

PRODOTTO FINALE E METACOGNIZIONE

I saperi vengono interiorizzati nel laboratorio del telaio della pace, ispirato a Hervé Tullet e alla tessitura (Tullet, 2020). Tramite un supporto circolare in cartoncino intagliato, i fili tesi in verticale costituiscono l'ordito, corrispondenti alle tre parole evangeliche: ascoltare, ricordare,

perdonare. I bambini fanno scorrere la trama (un filo di lana colorato) alternativamente sopra e sotto l'ordito con un movimento circolare, concentrato e silenzioso. La matassa caotica si trasforma in un fiore tessile. In seguito, su un telaio in cui i fili sono fissati su scanalature numerate, ogni bambino intreccia in autonomia il braccialetto da inserire nella Scatola della Pace che poi sarà affidata all'associazione prescelta.



VALUTAZIONE

La valutazione, in particolare in questa progettazione e in linea con il bisogno educativo tratteggiato, supera la misurazione delle prestazioni del bambino, per farsi processo formativo e autovalutativo dell'educatore, in linea con le Linee guida pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (MI, 2021). L'adulto analizza la propria capacità di farsi "ambiente competente", valutando quanto sia riuscito ad arretrare, sospendere la censura e fare da mediatore silenzioso. L'osservazione sistematica e la documentazione del percorso dei bambini rilevano a loro volta la maturazione dei processi relazionali (passaggio dall'impulso alla parola, gesti di ascolto, concentrazione nella tessitura). La documentazione narrativa (trascrizioni, foto, manufatti) restituisce a bambini e famiglie la memoria del cammino, permettendo al piccolo di riconoscere che la pace è un'opera tessuta con le proprie mani.

CONCLUSIONE

L'itinerario dimostra come l'IRC possa offrire un'esperienza concreta di pace. L'unione tra la maieutica di Novara e il lavoro manuale montessoriano fornisce ai bambini gli strumenti per abitare i conflitti e trasformarli in legami attraverso il filo di lana. Maria Montessori ricordava che il bambino è il padre dell'uomo e il custode della profezia di un mondo nuovo. Mentre gli adulti faticano nel dialogo, le Scatole della Pace portano oltre i confini il calore di un gesto semplice. Nel gesto del bambino che riannoda un filo si riapre la possibilità di ricucire la storia e sperare ancora nella pace.

**Ilaria Antonini
Martina Ricca
Donatella Corveddu**

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Garzanti.
 Montessori, M. (1950). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Garzanti.
 Montessori, M. (1936). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.
 Novara, D. (2011). *Litigare per crescere. Proposte per imparare a gestire i conflitti nei bambini*. Erickson.
 Novara, D. (2022, 17 ottobre). *Montessori e la pedagogia della pace*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=D4S1l_5j7L8
 Di Matteo, C.; Ceccarani, M. (2020). *Il litigio litigato, Topipittori*.
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). D.P.R. 11 febbraio 2010, n. 11: *Indicazioni nazionali per l'insegnamento della Religione Cattolica nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 53 del 5 marzo 2010.
 Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Linee guida aggiornate*.
 Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
 Tullet, H. (2020). *I Fiori*. Franco Cosimo Panini.
 Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee guida pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (Adozione con D.M. 334 del 22 novembre 2021)*.

ARCHITETTI DI PACE

Introduzione

PRIMARIA | CLASSE QUARTA

Nelle nostre aule ci troviamo sempre più spesso di fronte a una complessa sfida educativa: guidare i bambini della scuola primaria nella gestione dei piccoli conflitti quotidiani, aiutandoli a trasformare le tensioni in opportunità concrete di crescita, empatia e armonia. L’Insegnamento della Religione Cattolica (IRC), in sinergia con le altre discipline, si pone come spazio privilegiato per rispondere a questo bisogno formativo.

Il percorso progettuale "Architetti di Pace" nasce proprio con questa finalità: promuovere la pace come valore universale da vivere a scuola, a casa e nel mondo, stimolando negli alunni una maggiore consapevolezza emotiva e relazionale. Il percorso, sviluppato secondo un approccio socio-costruttivista, accompagna gli studenti attraverso attività interattive, compiti cooperativi e riflessioni personali, culminando nella realizzazione di un prodotto finale altamente significativo: un murale creativo e originale sul tema della Pace.

Il percorso di apprendimento è rivolto a una classe quarta della scuola primaria, nell’ambito dell’Insegnamento della Religione Cattolica, della durata complessiva di circa 8 ore.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

• BISOGNO EDUCATIVO

La progettazione didattica tiene conto del bisogno educativo/formativo osservato nella classe: i bambini della classe quarta mostrano difficoltà a gestire i piccoli conflitti quotidiani e a trasformare attivamente queste situazioni in momenti di crescita e armonia.

• SITUAZIONE PROBLEMA

In occasione della giornata contro lo sfruttamento dei bambini soldato (12 febbraio) la scuola aderisce al concorso indetto da Save the Children "Costruttori di Pace: rimettiamo insieme i pezzi dell'infanzia". I bambini sono chiamati a creare un prodotto che faccia capire che anche se piccoli possono già impegnarsi per il loro futuro e per **quello dei bambini meno fortunati di loro**.

• PRODOTTO FINALE

Il percorso si conclude con la realizzazione di un murale collettivo, quale prodotto autentico capace di rendere visibile il processo di apprendimento e di valorizzare il contributo di ciascun alunno.

COMPETENZA PERSONALE

Al termine del percorso di apprendimento gli alunni saranno aiutati a maturare la consapevolezza che, pur non potendo controllare gli eventi e le situazioni di sofferenza e ingiustizia presenti nel mondo, ciascuno può assumere un ruolo attivo e responsabile attraverso le proprie scelte e i propri comportamenti. Il percorso intende favorire lo sviluppo della capacità di riconoscere situazioni di ingiustizia, promuovere atteggiamenti di rispetto, solidarietà, dialogo e responsabilità e individuare modalità concrete per contribuire alla costruzione di relazioni positive e pacifiche. Saranno, inoltre, accompagnati a comprendere che essere operatori di pace significa compiere quotidianamente scelte orientate alla pace, alla giustizia, alla tutela della dignità di ogni persona e alla valorizzazione della vita, assumendosi la responsabilità del proprio agire all'interno della comunità.

TRAGUARDI E OBIETTIVI DISCIPLINARI

La progettazione didattica si sviluppa secondo coordinate precise, integrando traguardi per lo sviluppo delle competenze, obiettivi specifici della disciplina (DPR 11 febbraio 2010), competenze disciplinari IRC e competenze trasversali europee per l'apprendimento permanente.

Nello specifico viene fatto riferimento al terzo **TSC delle Indicazioni nazionali**:

L'alunno si confronta con l'esperienza religiosa [...]. Per quanto concerne gli obiettivi di apprendimento, il percorso si ricollega al nucleo tematico

I valori etici e religiosi: riconoscere che la morale cristiana si fonda sul comandamento dell'amore di Dio e del prossimo come insegnato da Gesù.

Competenze per l'apprendimento permanente

La competenza trasversale europea selezionata è la quinta, **competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare**, declinata nel framework delle competenze democratiche. Le evidenze messe in luce per la progettazione in essere afferiscono a valori, atteggiamenti e abilità quali: senso civico, abilità di ascolto e osservazione, di cooperazione, empatia.

Avendo inoltre carattere trasversale, le discipline coinvolte sono: ITALIANO, EDUCAZIONE CIVICA, ARTE E IMMAGINE.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

1. ATTIVAZIONE

Il percorso prende avvio dalla rilevazione dei prerequisiti, attraverso un brainstorming sul concetto di Pace. Le parole e le idee degli alunni vengono raccolte in una nuvola di parole digitale mediante Wordcloud. Successivamente, attraverso il circle time, viene proposta la lettura condivisa dell'albo illustrato Il muro, quale stimolo alla riflessione sui temi dell'accoglienza, del dialogo e del superamento delle divisioni. In peer education, gli alunni realizzano infine il "Muro di pace", un cartellone collettivo con parole, atteggiamenti e comportamenti necessari per costruire un clima di rispetto, inclusione e collaborazione.

2. SVILUPPO DELLE COMPETENZE ATTRAVERSO LA COSTRUZIONE DEI SAPERI:

DIDATTICA A STAZIONI

Seguendo la metodologia della didattica a stazioni, l'attività è organizzata in quattro focus cooperativi, nei quali gli alunni, suddivisi in gruppi eterogenei, sono coinvolti in un percorso progressivo che intreccia conoscenze, riflessione, confronto e capacità decisionale.

Il percorso parte dall'esplorazione di alcuni contenuti dell'IRC e conduce gradualmente gli alunni ad analizzare situazioni concrete della vita quotidiana, individuare possibili comportamenti e, soprattutto, compiere una scelta consapevole tra diverse possibilità di azione.

Ogni stazione permette agli alunni di acquisire una parola-chiave, che viene registrata nel proprio Passaporto dell'operatore di pace. Le quattro tappe rappresentano un percorso che procede dalla conoscenza alla comprensione, dalla comprensione alla riflessione e dalla riflessione alla scelta.

L'elemento centrale dell'attività è quindi la dimensione della scelta: di fronte a una situazione, non esiste soltanto la possibilità di riconoscere ciò che accade, ma anche quella di interrogarsi sulle conseguenze dei diversi comportamenti e decidere quale risposta adottare.

1. STAZIONE – BEATITUDINI: Gli alunni esplorano il testo delle Beatitudini contenuto nel Discorso della Montagna (Mt 5,3-12), individuando alcune parole-chiave, quali mitezza, misericordia, giustizia e pace. Attraverso l'attività "La Beatitudine nascosta", collegano i contenuti del testo a situazioni concrete della vita scolastica: un litigio, un'esclusione, una presa in giro, un compagno in difficoltà. L'obiettivo non è proporre un comportamento già definito come modello, ma mettere gli alunni nella condizione di confrontare diverse modalità di risposta, riflettendo sulle loro conseguenze nelle relazioni.

Parola conquistata: BEATITUDINI = riflettere su diversi modi di stare con gli altri.



2. STAZIONE – PACE: Con l'attività "Pace o non pace?", gli alunni analizzano differenti comportamenti e situazioni e li classificano nelle categorie "Costruisce la pace" e "Distrukge la pace". Attraverso il confronto nel gruppo individuano quali comportamenti favoriscono relazioni positive: ascoltare, rispettare, dialogare, aiutare, includere, prendersi cura, ma anche riconoscere e gestire il conflitto senza ricorrere alla violenza. La classificazione diventa così uno strumento per sviluppare la capacità di osservare una situazione, valutare le conseguenze, motivare una scelta, riconoscere e gestire il conflitto senza ricorrere alla violenza.

Parola conquistata: PACE = scegliere comportamenti che favoriscono relazioni positive.

3. STAZIONE – DIRITTI: Attraverso l'attività "Il mio zaino dei diritti", gli alunni individuano ciò di cui hanno bisogno per crescere e sviluppare pienamente la propria persona: **casa, famiglia, scuola, gioco, cibo, cure, affetto, protezione e libertà**. Il confronto con la condizione dei bambini coinvolti nei conflitti armati amplia la riflessione dalla dimensione personale a quella sociale, introducendo il tema dei **diritti dell'infanzia** e delle situazioni nelle quali tali diritti vengono negati o compromessi. La **mano rossa** diventa un simbolo operativo: ogni alunno riflette su ciò che può concretamente fare, nel proprio contesto, per contribuire al rispetto e alla tutela degli altri.

Parola conquistata: DIRITTI = riconoscere ciò che ogni bambino deve poter vivere.

4. STAZIONE – SCELTA: La quarta stazione rappresenta il momento centrale del percorso. Attraverso l'attività "La scelta giusta", gli alunni affrontano situazioni-problema vicine alla loro esperienza: conflitti, esclusione, prese in giro, difficoltà di ascolto, incomprensioni e comportamenti aggressivi. Di fronte a ogni situazione vengono proposte diverse possibilità di intervento. Gli alunni sono chiamati a confrontare, discutere, prevedere le conseguenze e scegliere l'opzione che ritengono più adeguata, motivando la propria decisione. Il role playing permette successivamente di sperimentare concretamente le diverse possibilità di risposta e di verificare come una scelta possa modificare l'evoluzione di una situazione. Il percorso si conclude con il "Patto dell'operatore di pace": sulla sagoma di una mano ogni dito rappresenta una possibile scelta concreta: AIUTARE – ASCOLTARE – RISPETTARE – INCLUDERE – RIFIUTARE LA VIOLENZA.

La conclusione non consiste quindi nell'individuazione di una risposta "giusta" imposta dall'adulto, ma nella presa di consapevolezza che, nelle situazioni quotidiane, ciascuno può scegliere come agire e che ogni scelta produce conseguenze sulle relazioni con gli altri.

Parola conquistata: SCELTA = assumere consapevolmente una decisione e riconoscere le conseguenze.

Il filo conduttore del percorso: CONOSCERE → COMPRENDERE → CONFRONTARE → SCEGLIERE → AGIRE

In questa prospettiva, l'educazione alla pace non viene presentata come una semplice trasmissione di valori o di comportamenti da seguire, ma come un processo di apprendimento orientato alla consapevolezza e alla capacità di scelta. L'alunno è progressivamente coinvolto nel passaggio dal "so che cosa dice il testo" al "so leggere una situazione, considero le possibilità e scelgo come voglio comportarmi".

3. METACOGNIZIONE

La fase conclusiva prevede una ricostruzione metacognitiva alla LIM, attraverso la quale l'insegnante ripercorre con gli alunni le quattro tappe del percorso.

- Le Beatitudini vengono riconosciute come proposta di uno stile di vita fondato sulla mitezza, sulla misericordia, sulla giustizia e sulla pace;
- la pace viene interpretata come costruzione di relazioni giuste e rispettose;
- i diritti vengono riconosciuti come espressione della dignità di ogni persona e, in particolare, del diritto di ogni bambino a crescere in condizioni di sicurezza, protezione e libertà;

- la scelta personale diventa il punto di arrivo dell'intero processo, perché ciascun alunno è chiamato a interrogarsi su come possa concretamente essere un operatore di pace.

La domanda finale — “Se non possiamo decidere se nel mondo ci sarà una guerra, possiamo però decidere che tipo di persone essere davanti alla guerra e alla sofferenza degli altri?” — consente di valorizzare la dimensione personale e valoriale dell'apprendimento.

VALUTAZIONE

La valutazione del percorso “Architetti di Pace” si sviluppa in modo continuo e coerente con una didattica orientata alle competenze, articolandosi in tre momenti principali. Nella fase iniziale, la rilevazione dei prerequisiti avviene attraverso il brainstorming sul concetto di pace, la nuvola di parole digitale e il circle time. Queste attività permettono di individuare conoscenze, rappresentazioni e atteggiamenti di partenza degli alunni. La valutazione formativa, realizzata durante le attività e le quattro stazioni cooperative, accompagna l'intero processo attraverso l'osservazione sistematica e feedback puntuali. Vengono rilevate la comprensione dei contenuti, la partecipazione, la capacità di ascolto, collaborazione, empatia, rispetto delle opinioni e gestione pacifica dei conflitti. Il feedback ha funzione regolativa e orientativa: valorizza i progressi, individua eventuali difficoltà e suggerisce strategie per migliorare, favorendo la consapevolezza del proprio apprendimento. La valutazione sommativa considera le competenze maturate al termine del percorso, attraverso le evidenze raccolte e la realizzazione del murale collettivo, valutato soprattutto per i significati espressi e per il processo cooperativo che ne ha accompagnato la costruzione. Infine, la metacognizione consente agli alunni di ripercorrere le

tappe svolte e riflettere su ciò che hanno imparato e su come possano tradurre i valori della pace in scelte concrete. La valutazione assume così una funzione formativa, orientativa e inclusiva, verificando non solo ciò che gli alunni sanno, ma anche ciò che sanno fare e come riescono a trasferire gli apprendimenti nella vita quotidiana.

CONCLUSIONI

La ricaduta educativa del percorso di apprendimento si colloca soprattutto nella possibilità di trasferire gli apprendimenti dal contesto didattico alla vita quotidiana. L'obiettivo non è formare semplicemente alunni capaci di definire la pace o ricordare le Beatitudini, ma bambini progressivamente capaci di agire secondo quei valori nelle relazioni con i compagni, nella famiglia e nella comunità. L'alunno viene così accompagnato a riconoscere che anche un bambino può esercitare una forma concreta di responsabilità: può scegliere di non escludere, di ascoltare invece di interrompere, di aiutare invece di ignorare, di difendere chi è più fragile, di cercare il dialogo invece della prevaricazione. In questa prospettiva, la mano utilizzata nel “Patto dell'operatore di pace” diventa metafora dell'agire personale: una mano che può aiutare, ascoltare, rispettare, includere e rifiutare la violenza. La ricaduta educativa riguarda sia la dimensione individuale, attraverso lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e della responsabilità, sia la dimensione relazionale, attraverso il miglioramento del clima del gruppo classe e la promozione di modalità più inclusive di gestione dei conflitti.



Simone Di Pinto
Dayana Nulli

FONTI NORMATIVE

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Le Monnier.
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.
Presidente della Repubblica. (1999, 8 marzo). Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59.
Legge 13 luglio 2015, n. 107. (2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
Legge 5 febbraio 1992, n. 104. (1992). Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

SITOGRAFIA:

<https://www.appuntiirc.it/>
<https://www.mim.gov.it/>

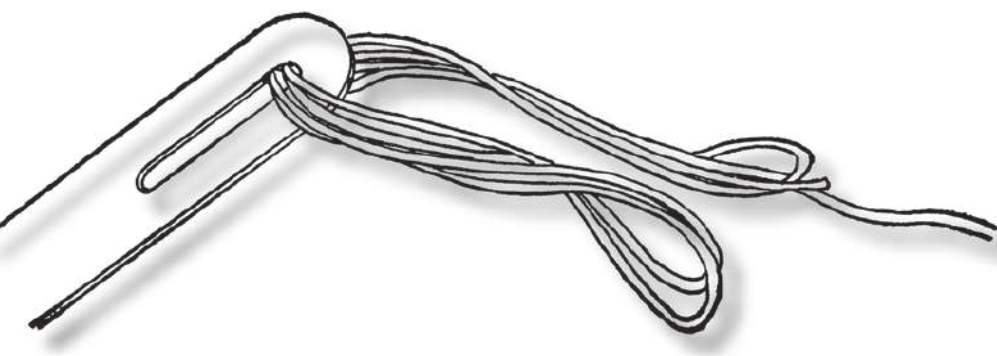
ARTIGIANI DI PACE:

**CON L'ORDITO DEL RISPETTO E LA SPOLA DEL DIALOGO
PER TESSERE RELAZIONI CONTRO OGNI PREVARICAZIONE.**

Introduzione

SECONDARIA DI PRIMO GRADO | CLASSE TERZA

In un tempo segnato da conflitti, tensioni sociali e difficoltà relazionali, educare alla pace rappresenta una delle sfide più significative della scuola. Da questa consapevolezza e spronati dal bel testo di don Tonino Bello in cui afferma che «la pace non è un manufatto da catena di montaggio. È un'opera di artigianato. Si fa giorno per giorno, con le mani, con il cuore, con i gesti della vita quotidiana», nasce "Artigiani di Pace", un'unità di apprendimento interdisciplinare progettata per una classe terza della scuola secondaria di I grado nell'ambito dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC), in collaborazione con altri docenti curricolari, anche in vista dell'esame conclusivo. La pace viene proposta non come semplice assenza di conflitto, ma come scelta quotidiana di dialogo, ascolto, giustizia e stima reciproca, in sintonia con il messaggio evangelico, con le normative ministeriali e i principi civici.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

Il progetto prende avvio dall'osservazione del contesto classe: un gruppo caratterizzato da buone capacità cognitive e curiosità, ma anche da una marcata competitività e da frequenti incomprensioni tra compagni.

Nello specifico, è stato rilevato un preciso bisogno educativo del gruppo classe, incentrato sulla necessità di alfabetizzazione affettiva, decostruzione degli stereotipi di genere e sviluppo dell'empatia relazionale. Si osserva infatti la tendenza,



da parte della componente maschile, a mettere in atto comportamenti prevaricatori, molestie verbali e fisiche e atti di derisione verso le studentesse (bullismo ludico), sistematicamente minimizzati dagli autori come "scherzi" o dinamiche di gioco. Tale modalità, rinforzata dall'approvazione del gruppo dei pari (meccanismo dei bystanders), compromette il benessere psicofisico della componente femminile e altera il clima positivo di apprendimento. La presenza di un alunno con disabilità (Trisomia 21; codice ICD-10: Q90) ha ulteriormente orientato la progettazione verso una didattica realmente inclusiva, capace di valorizzare le differenze e tentare di trasformare questi atteggiamenti immaturi in rispetto reciproco, dialogo autentico e reale inclusione.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

La prima fase di attivazione è dedicata alla scoperta del tema attraverso attività di brainwriting, lezioni partecipate e momenti di circle time, che favoriscono il confronto, l'ascolto reciproco e la libera espressione delle idee. Gli studenti riflettono sul significato della pace, condividono esperienze personali e analizzano il discorso di David Maria Turollo rivolto ai giovani. La fase di approfondimento e di sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi è realizzata con la metodologia EAS – ideata da Pier Cesare Rivoltella – quale metodo didattico unitario, strutturato in fasi, che unisce la lezione preparatoria, il digitale e la produzione di artefatti. Gli alunni, nella fase operatoria,

lavorano in gruppi, studiando 4 temi principali (il cui materiale è consegnato loro dal docente) in setting ad isole: 1. La dignità di ogni persona: uguaglianza e diritti civili (Martin Luther King, Nelson Mandela, **Emmeline Pankhurst**, Gino Bartali); 2. La carezza agli ultimi: giustizia sociale, povertà e infanzia (Madre Teresa di Calcutta, Iqbal Masih, Malala Yousafzai, Ayrton Senna); 3. Il dialogo tra i popoli: pace, fratellanza e libertà (Mahatma Gandhi, Pierre de Coubertin, Tenzin Gyatso, Thich Nhat Hanh); 4. Donne di speranza: la forza femminile per i diritti umani (Etty Hillesum, Eleanor Roosevelt, Leymah Gbowee, Atena Daemi). Ogni studente assume un ruolo preciso all'interno del gruppo, sperimentando responsabilità, collaborazione e gestione condivisa del lavoro.

La fase successiva costituisce il momento creativo del percorso. Attraverso strumenti digitali come Canva, Classroom e Google Drive, gli studenti progettano uno storytelling digitale dal titolo "Noi, tessitori di pace" sviluppando competenze relazionali e senso di responsabilità. Il prodotto multimediale raccoglie immagini, riflessioni, testi e messaggi elaborati, partendo dai 4 temi e dai personaggi affidati ai ragazzi, con l'obiettivo di sensibilizzare i coetanei sull'importanza del dialogo, della solidarietà, della dignità e della risoluzione nonviolenta dei conflitti. Le tecnologie digitali diventano così strumenti di cittadinanza attiva e comunicazione responsabile.

L'ultima fase è dedicata alla presentazione pubblica dei lavori dove ogni studente illustra il proprio storytelling, esercitando competenze comunicative, capacità argomentative e consapevolezza del messaggio educativo trasmesso. L'esperienza si conclude con una verifica individuale e con momenti di autovalutazione e riflessione metacognitiva, che permettono agli alunni di prendere coscienza del percorso svolto e delle competenze maturate.

Grande attenzione viene riservata all'inclusione. L'alunno con disabilità partecipa a tutte le attività attraverso materiali semplificati, supporti visivi, strumenti compensativi, Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e il costante lavoro in piccolo gruppo. La progettazione tiene conto delle normative vigenti in materia di inclusione e personalizzazione degli apprendimenti, garantendo la partecipazione attiva di ciascuno.

LA VALUTAZIONE

Anche la valutazione assume una funzione formativa. Accanto alla verifica delle conoscenze disciplinari **vengono osservati aspetti quali collaborazione, capacità di ascolto, rispetto dei ruoli, partecipazione**

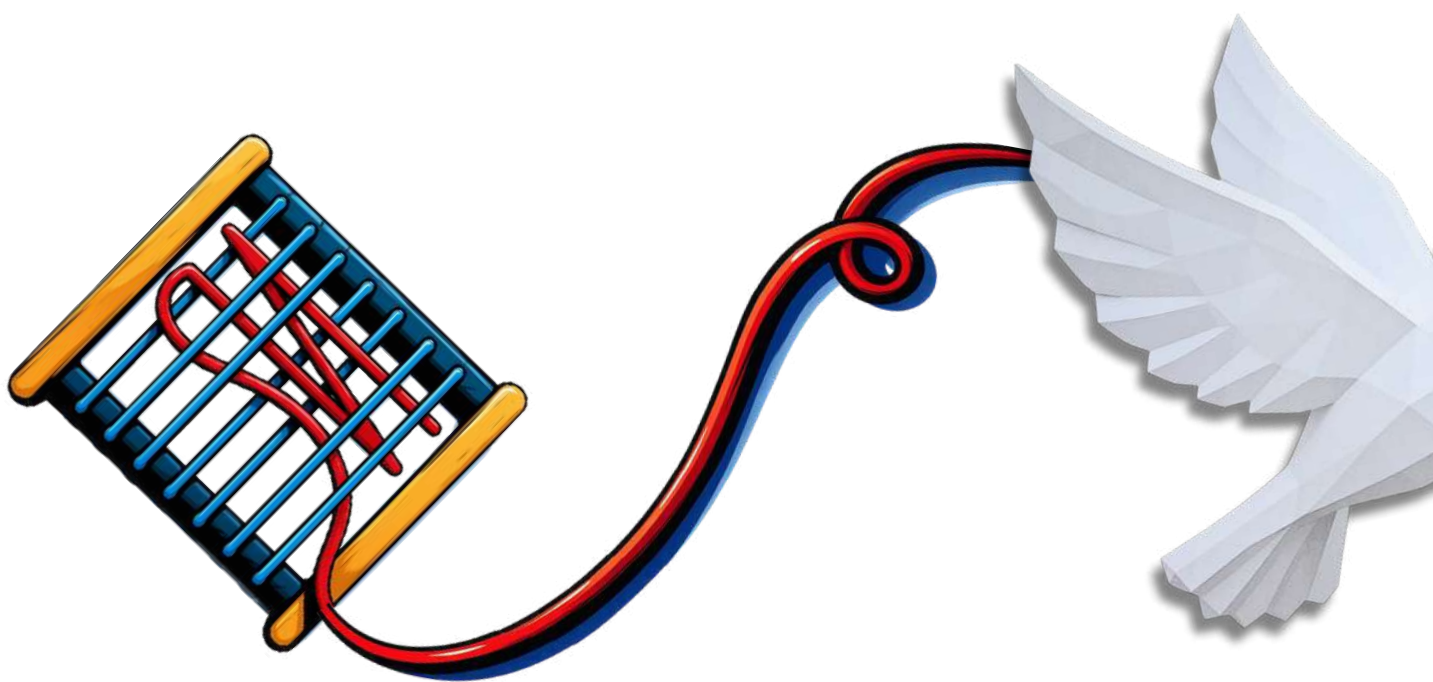
e maturazione personale. Rubriche valutative e griglie di osservazione consentono di monitorare non solo il prodotto finale, ma soprattutto il processo di apprendimento. L'UdA integra le competenze chiave europee (di cittadinanza; personale, sociale ed imparare ad imparare; digitale), i traguardi dell'IRC (Interagisce con persone di orientamenti religiosi e culturali diversi, sviluppando atteggiamenti di rispetto, accoglienza, ascolto e confronto costruttivo), gli obiettivi di apprendimento specifici per il terzo anno (Riconoscere la dimensione sociale e comunitaria della giustizia, identificando l'impegno per la pace come responsabilità etica e civica derivante dal messaggio cristiano) e le metodologie didattiche più innovative, dimostrando come la scuola possa diventare un autentico laboratorio di convivenza.

CONCLUSIONI

Essere "artigiani di pace" significa imparare a costruire ogni giorno relazioni fondate sul rispetto,

sulla fiducia e sulla responsabilità. In questa prospettiva, l'Insegnamento della Religione Cattolica offre agli studenti non soltanto contenuti culturali e religiosi, ma occasioni concrete per riflettere sul senso delle proprie scelte e sul valore dell'incontro con l'altro. La pace, infatti, non nasce da gesti straordinari, ma da piccoli comportamenti quotidiani attraverso cui ogni esperienza e ogni persona, con le proprie differenze, contribuisce a tessere il disegno complessivo della comunità. Questo percorso trasforma la classe, la scuola e, progressivamente, la società in una bottega dove l'ordito delle regole si intreccia con la spola del dialogo, ricordandoci che: «La vita è un arazzo e si ricama giorno dopo giorno con fili di molti colori, alcuni grossi e scuri, altri sottili e luminosi, tutti i fili servono.» (Isabel Allende).

**Stefano Ercole
Cinzia Paiuza**



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bello, T. (1992). *Artigiani di pace*. Edizioni Mezzina.
 Gandolfi, E. (a cura di). (2003). *David Maria Tuoldo. La sfida della pace*. Bellavite.
 Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. La Scuola.
 Allende, I. (2011). *Il quaderno di Maya*. Feltrinelli.
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (e successivi aggiornamenti/DPR 2010 per l'IRC)*.

DIMMI, CHE TI LO DICO, DA TE CHE SAI

la pace come narrazione dell'altro

Introduzione

SECONDARIA DI SECONDO GRADO | CLASSE TERZA

Negli ultimi mesi Agorà IRC ha dedicato due numeri a temi che sembrano richiamarsi vicendevolmente: a marzo, con il tema della narrazione come risorsa educativa, l'editoriale chiude ricordando che educare significa «aiutare ciascuno a trovare parole per la propria storia»; a giugno, invece, il dialogo viene proposto come via privilegiata per abitare una scuola ormai multiculturale e l'IRC come luogo in cui imparare a vivere la complessità, anche pensando ad una sua riconfigurazione generale, come suggerito dal report del Progetto di ricerca-azione per un nuovo insegnamento della religione dell'ISE "San Bernardino" di Venezia e finanziato dalla CEI.

La presente proposta scaturisce dalla ricercata convergenza tra questi temi: se mettere in parole la propria storia è un primo passo, la pace inizia quando l'altro si riconosce nella mia narrazione di lui e si sente libero di apportare correzioni proprie, lasciando aperto l'orizzonte di ogni racconto.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

In una terza superiore il pluralismo religioso non è un argomento da trattare, ma la composizione stessa della classe, all'interno della quale vi sono battezzati e non battezzati, cattolici, ortodossi, evangelici, musulmani e anche alunni che, consciamente o meno, si rispecchiano nell'arcipelago delle CNR (convinzioni non religiose atee, agnostiche, filosofiche, di coscienza). Parlare di pace in un'aula così vuol dire porre una domanda molto concreta e coinvolgente: posso raccontare chi mi siede accanto senza ridurlo a quello che penso o presumo di lui?

La tesi implicita è questa: la pace non è assenza di differenze, ma condizione in cui l'altro può raccontarsi e sentirsi raccontato riconoscendosi nel racconto. Il filosofo ebreo Levinas lo ha detto con radicalità: il volto dell'altro eccede qualsiasi rappresentazione che ne possa dare. Il titolo condensa in tre tempi questo movimento: *Dimmi* è l'ascolto; *Che ti dico* è il racconto restituito; *Da te che sai* lascia l'ultima parola all'altro.

Il dialogo presuppone differenze reali e una presa di parola che posiziona. È il percorso che va da *Pacem in terris* e *Nostra Aetate* ad Assisi 1986, fino al Documento di Abu Dhabi e Fratelli tutti. Una posizione dichiarata non chiude l'aula a chi non si avvale dell'IRC, anzi, la rende luogo di credibile confronto.

La prima fase dell'UDA di attivazione, della durata di due ore, vuole aiutare gli studenti a maturare la consapevolezza che narrare l'altro è un gesto ambiguo, poiché ogni racconto seleziona e interpreta, rischiando di fare dell'altro un personaggio della propria storia fino ad appropriarsene.

La prima ora è pertanto dedicata ad una verifica dei prerequisiti, attraverso un quiz biblico, realizzato attraverso la piattaforma Kahoot, della conoscenza di trame narrative di riconoscimento e riconciliazione presenti nel testo sacro cristiano (Gen 45, Es 3, Gb 42, Lc 23, Gv 21, At 15) e della Sura 49 del Corano, che

menziona i popoli creati «perché vi conoscete», chiudendo con il già citato Levinas, e un rapido e stimolante confronto tra il Talmud (Mishnah Sanhedrin 4:5), in cui si afferma che chi distrugge una singola vita è considerato come se avesse distrutto un mondo intero, e, al contrario, chi salva una singola vita è considerato come se avesse salvato un mondo intero, e il Corano (Surah al-Ma'idah 5:32), secondo cui chiunque uccida un'anima è come se avesse ucciso tutta l'umanità, mentre chi ne salva una, è come se avesse salvato tutta l'umanità.

Nella seconda ora si propone e commenta il video dell'intervento di Chimamanda Ngozi Adichie (TED) sul pericolo di una storia unica, costruita e imposta dai colonizzatori ai colonizzati nelle diverse latitudini e longitudini del pianeta. Questo può essere fatto attraverso una lezione dialogata, utile a disarmare le parole (e le narrazioni), seguendo la seconda pista di responsabilità indicata da papa Leone XIV in "Magnifica humanitas" (214). La ricerca dell'unità non nasconde tensione tra le diversità, ma ne fa anzi il proprio motore, trovando come via d'uscita quella suggerita da Paul Ricoeur, ovvero l'ospitalità linguistica e lo scambio delle memorie, tali per cui il racconto dell'altro è giusto solo se torna a lui e se io accetto di essere corretto nel narrarlo.

Nella seconda fase di sviluppo delle competenze attraverso la costruzione dei saperi, si organizza un roleplay ambientato al tempo della sesta crociata del 1228-1229, che riveste un carattere del tutto inedito in quanto completamente incruento, grazie all'accordo di pace presto raggiunto tra Federico II di Svevia e il sultano d'Egitto al-Kāmil.

Prevedendo di dividere la classe in due gruppi, quello dei Cristiani, capeggiato dal re svevo, e quello dei Saraceni, guidato dal sultano, si realizza nella prima ora di questa seconda fase l'esercizio Chi racconta chi?, che in concreto fa sperimentare il problema prima ancora di spiegarlo: le squadre vengono divise in coppie "miste", nelle

quali ogni studente scrive cinque righe su di sé e un compagno ne scrive cinque su di lui, che appartiene all'altra fazione. Il confronto successivo risulta spesso spiazzante, ma, proprio da quel disagio, nascono i criteri di un racconto giusto.

Nella seconda ora si potrà lavorare sulle dinamiche di incomprensione presenti all'interno del gruppo classe, arrivando infine al traguardo della piena ospitalità linguistica, cioè la riscrittura condivisa delle rispettive posizioni dei due gruppi, sullo sfondo del cosiddetto Manifesto di Gerusalemme, reso pubblico dallo stesso Federico II nella terza domenica di quaresima del 1229. In questo manifesto vi sono evidenti riferimenti alla misericordia divina e umana come chiave su cui basare la convivenza.

Nella terza fase di realizzazione del prodotto finale e metacognizione, della durata di tre ore, si affida alla classe la responsabilità di realizzare un podcast, per cui ogni studente stila delle domande per intervistare una persona di un'altra tradizione religiosa, oppure non credente, possa questi essere un compagno, un familiare o un testimone del territorio. Attraverso l'intervista, potrà poi raccontarne la storia nel podcast.

Nell'ultima ora, dedicata alla metacognizione, ogni studente stende una nota riflessiva che lo aiuti a comprendere quanto il racconto dell'altro abbia sempre un costo, ovvero quello di ascoltare, lasciarsi correggere, talvolta riconoscere un torto. Da qui emergono la memoria e il perdono, ed è qui che si riconosce che la pace non è armonia da contemplare, ma piuttosto responsabilità verso chi provando a raccontarsi mi sta accanto.

Al fine di monitorare l'andamento del percorso e certificare lo sviluppo delle competenze, l'IdR adotta un modello di valutazione formativa, autentica e multidimensionale secondo tre principali criteri: collaborazione dello studente con il gruppo (ad esempio: l'alunno partecipa attivamente, incoraggia il contributo di tutti, media i conflitti con empatia, ...); pertinenza dei contenuti (come l'alunno esprime il nesso tra contenuti appresi e inclusione scolastica/sociale); creatività e comunicazione (circa la formulazione delle domande per il podcast).

In conclusione si può affermare che l'impianto enattivo di quest'UDA eviti due rischi: il primo è quello, pur adottando un'ottica pluralista, di fare dell'IRC un "museo delle religioni", fatto di schede su feste e cibi, dove le tradizioni religiose (e non) diventano reperti; il secondo è quello dell'irenismo, per cui sia le religioni che le convinzioni non religiose "sono tutte uguali", che cancella l'altro proprio mentre dice di rispettarlo. Il dialogo autentico e sincero, invece, presuppone differenze reali e una postura didattica che fa dell'IRC un luogo di confronto credibile.

**Luigi Bigoni
Pierpaolo Favia**



LA TERRA D'ISRAELE E IL DIBATTITO SULLA DEFINIZIONE DI ANTISEMITISMO

Rubrica di approfondimento - a cura di *Pierpaolo Favia*

Nel nostro nuovo appuntamento mensile dedicato alle schede per conoscere l'Ebraismo vogliamo questa volta volgere il nostro sguardo ad un tema particolarmente delicato, ovvero quello della terra d'Israele, che va rettamente inquadrato per comprendere l'attualità, per poi allargare la nostra riflessione all'odierno dibattito relativo alla definizione di antisemitismo.

Ereš Yisrael, la terra d'Israele, è stata il centro focale dei sogni e delle aspirazioni degli Ebrei sin dai tempi biblici. Il Signore disse ad Abramo: «Vattene dalla tua terra, dalla tua parentela e dalla casa di tuo padre, verso la terra che io ti indicherò» (Gen 12,1) e in essa Abramo ha vagato, scavato pozzi, curato le sue greggi comportandosi con rettitudine nei confronti di tutti. È anche la terra che Dio ha promesso ai discendenti di Abramo e tali promesse sono considerate irrevocabili.

La terra d'Israele è chiamata nella *Torah* terra di Canaan, con particolare riferimento alla terra ad occidente del fiume Giordano; il territorio che si estende ad oriente del Giordano viene invece per lo più chiamato nella *Torah* terra di Gàlaad.

La terra di Canaan è oggetto della promessa che il Signore ha fatto ai Patriarchi: «La terra dove sei forestiero, tutta la terra di Canaan, la darò in possesso per sempre a te e alla tua discendenza dopo di te; sarò il loro Dio» (Gen 17,8). Altre volte nella *Torah* la terra di Israele viene denominata "la terra", senza ulteriori attribuzioni, da intendersi come terra speciale.

Nei libri profetici, oltre che terra di Canaan, viene spesso utilizzato il termine "terra di Israele", che sarà poi usato prevalentemente, assieme al termine "terra", dai Maestri della tradizione rabbinica, in contrapposizione alle altre terre, denominate *huš la-areš* (al di fuori della terra) o *ereš ha-ammim* (terra dei popoli). Talvolta la Voce divina la chiama "la Mia terra".

Un ulteriore nome attribuito tradizionalmente ad Israele è *Ereš hemdah* (terra del desiderio), ad indicare che ad essa anelavano Abramo, Isacco e Giacobbe, tanto che Abramo acquistò la grotta di Machpelà per seppellire sua moglie Sara, il Signore impedì a Isacco di uscire da Israele e Giacobbe chiese di non essere seppellito in Egitto, ma in terra d'Israele.

Solo molto raramente la Bibbia usa l'espressione "terra santa", ma, ciò nonostante, la terra è considerata come un dono divino a Israele: Dio sorveglia in modo speciale questa terra e ciò che in essa avviene (Dt 11,12). La proprietà appartiene, infatti, in maniera esclusiva all'Eterno e il suo uso è condizionato al rispetto delle Sue leggi. Il dono fatto ad Israele non è gratuito: il Signore ha dato tre buoni doni ad Israele, la *Torah*, la terra d'Israele ed il mondo futuro, e nessuno di questi è stato dato se non tramite delle sofferenze (*Berakhot* 5a).

La centralità di *Ereš Yisrael* è sempre stata la componente principale del culto e della coscienza ebraici. Quando si prega ci si rivolge verso la terra d'Israele, ed in particolare verso Gerusalemme ed il luogo in cui sorgeva il Santuario e il rapporto con essa si mantiene tramite l'osservanza delle festività religiose, quasi tutte legate alle stagioni agricole della Terra d'Israele, e tramite lo studio delle leggi concernenti l'uso sacro del territorio.

Il rapporto tra Terra, popolo e *Torah* ha esercitato, nel corso della storia, un influsso decisivo in tutte le comunità ebraiche, e la nostalgia della patria perduta ha spinto gli ebrei sulla strada del Ritorno. All'epoca in cui il sionismo politico invia in Palestina le prime ondate di immigrazione, una comunità ebraica esiste già nelle vecchie città sante di Gerusalemme, Tiberiade, Safed e Chevron, sin dai tempi antichi.

Il vecchio Yishuv, ossia la comunità preesistente alle immigrazioni più recenti, era molto povero e ortodosso e viveva dell'elemosina delle comunità ebraiche diasporiche. Esso testimonia la continuità della presenza degli ebrei in Palestina ed è espressione del fervore religioso, della speranza del Ritorno, delle ondate di entusiasmo messianico che vedranno le loro aspirazioni trasformarsi in una realtà politica proprio con il movimento nazionale ebraico, denominato sionismo.

Il sionismo è il movimento per l'autodeterminazione politica del popolo ebraico, che ha portato nel 1948 alla nascita dello Stato d'Israele. Criticare il governo israeliano per una sua decisione vuol dire essere antisionisti? Evidentemente no. Non riconoscere al popolo ebraico il diritto alla propria vita nazionale invece sì.

A questo proposito può risultare utile citare la definizione operativa e non giuridicamente vincolante di antisemitismo elaborata nel 2016 dall'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), organizzazione intergovernativa fondata nel 1998 che unisce i governi e gli esperti per rafforzare, promuovere e divulgare l'educazione sull'Olocausto, la ricerca e il ricordo in tutto il mondo e il sostegno degli impegni della Dichiarazione del Forum internazionale di Stoccolma: "l'antisemitismo è una certa percezione degli Ebrei che può essere espressa come odio per gli Ebrei. Manifestazioni di antisemitismo verbali e fisiche sono dirette verso gli Ebrei o i non Ebrei e/o alle loro proprietà, verso istituzioni comunitarie ebraiche ed edifici utilizzati per il culto". Il 17 gennaio 2020 il Consiglio dei Ministri, in coerenza con la risoluzione sulla lotta contro l'antisemitismo adottata dal Parlamento europeo il 1° giugno 2017 e con le conclusioni del Consiglio europeo del 13-14 dicembre 2018, ha accolto sostanzialmente tale definizione come base della Strategia nazionale per la lotta contro l'antisemitismo.

La stessa definizione viene utilizzata per classificare gli episodi di antisemitismo raccolti dall'Osservatorio del Centro di documentazione ebraica contemporanea (Cdec), attualmente diretto dallo storico prof. Gadi Luzzatto Voghera.

Non sono mancate le critiche di coloro che hanno contestato la definizione dell'IHRA perché rischierebbe di limitare le critiche legittime allo Stato di Israele e di indebolire, invece che di rafforzare, la lotta contro l'antisemitismo, qualificando come antisemite posizioni politiche critiche verso Israele e ostacolando in questo modo proteste pacifiche, forme di attivismo, ricerche delle organizzazioni per i diritti umani e, in generale, il dibattito pubblico sulle politiche israeliane.¹

Recentemente sono emersi anche altri tentativi di definire l'antisemitismo come il Nexus Document del 2020 e la Jerusalem Declaration on Antisemitism (JDA) del 2021 e bisogna sempre ricordare che poche forme di odio si sono dimostrate storicamente così adattabili - a contesti politici, religiosi, nazionali e ideologici radicalmente diversi - e concettualmente instabili come l'antisemitismo; di conseguenza, qualsiasi impegno a definire l'antisemitismo si confronta con una sfida democratica centrale, che è quella di garantire la sicurezza della comunità ebraica, nonostante il continuo mutare delle forme di antisemitismo che la minacciano.

Quindi è del tutto condivisibile affermare che "il rischio di affidarsi troppo rigidamente a una singola definizione non è quindi solo di appiattire la complessità dell'antisemitismo, ma anche di ridurre la diversità, le contraddizioni, le storie e le esperienze vissute degli Ebrei a una immagine singolare ed eccessivamente coerente",² come anche che "sebbene fosse stata inizialmente pensata per scopi educativi e di monitoraggio relativamente limitati, alla definizione IHRA è stato gradualmente chiesto di svolgere funzioni politiche, istituzionali e normative molto più ampie".³

Tuttavia, "tra tutte le definizioni disponibili, quella dell'IHRA rimane oggi il quadro più solido e coerente per cogliere la gamma più ampia possibile delle forme in cui l'antisemitismo può manifestarsi".⁴

Prima della nascita dello Stato d'Israele esistevano degli Ebrei sionisti e degli Ebrei antisionisti, ma oggi essere antisionisti significa volere la distruzione di uno Stato, non perfetto, ma democratico, che ha nove milioni di cittadini, di cui circa il 21% sono Arabi, a loro volta suddivisi in un 82% di Musulmani, 10% di Cristiani e 8% di Drusi.

Le autorità ecclesiastiche cattoliche sono state per lo più contrarie al sionismo e alla nascita dello Stato d'Israele, inizialmente con motivazioni religiose legate al non riconoscimento della messianicità di Gesù, ma dal 1994 sono iniziate regolari relazioni diplomatiche tra Israele e la Santa Sede, con l'apertura di una nunziatura in Israele e di una ambasciata israeliana a Roma.

Giova infine ricordare che la Santa Sede ha riconosciuto anche lo Stato di Palestina nel 2015.



NOTE

¹ <https://www.amnesty.it/no-alladozione-della-definizione-di-antisemitismo-dellihra/> Basti tuttavia citare questo solo ed eclatante esempio: il recente intervento del Ministro degli Esteri del Regno Unito, Ed Miliband, egli stesso ebreo e figlio di ebrei sfuggiti alla persecuzione nazista, che ha accusato Israele di "chiudere gli occhi" rispetto a una "pulizia etnica" in corso in Cisgiordania e ha contestualmente annunciato alla Camera dei Comuni lo stop da parte del governo inglese all'interscambio commerciale con gli insediamenti dei coloni israeliani nei territori palestinesi occupati, difficilmente può essere bollato come antisemita, pur esprimendo appunto forti critiche al governo israeliano. https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2026/09/08/miliband-israele-chiude-occhi-su-pulizia-etnica-in-cisgiordania_596c1745-1d4f-443a-bbf2-03677f977f46.html

² <https://k-larevue.com/it/2026/05/28/antisemitismo-la-definizione-operativa-dellihra-ha-dieci-anni/>

³ Ibidem

⁴ Ibidem

NEL GREMBO DELLA UMMA: LA DIMENSIONE COMUNITARIA E SPIRITUALE DELL'ISLĀM

Rubrica di approfondimento - a cura di *Piotr Zygmalski*

La dimensione comunitaria che unisce i musulmani e la spiritualità islamica sono i temi della settima e ottava tra le schede per conoscere l'Islām che leggiamo in questa rubrica bimestrale.

La parola chiave è Umma, che condivide la stessa etimologia con umm, "madre": la comunità islamica – unica come Dio solo è uno – è un grembo che accoglie, educa e sostiene tutti i musulmani, legati visceralmente tra loro da una solidarietà che vince qualsiasi distinzione etnica, linguistica o culturale; questa dimensione materna e universale, del resto, non è estranea ai cattolici che appartengono a santa madre Chiesa. La Umma nasce con l'ègira del profeta Muḥammad, che nel 622 d.C. guidò non solo l'uscita dalla Mecca verso Medina – la nuova città sacra – ma anche da una visione tribale a una solidarietà globale tra tutti i credenti nell'unico Dio di Abramo, distinti dagli infedeli; fu la "Costituzione di Medina", che regolava la convivenza tra ebrei, medinesi autoctoni e meccani emigrati, a sancire il concetto di Umma, che si assume l'impegno collettivo di promuovere il bene e proibire il male.

La libertà religiosa nell'Islām è un punto delicato. L'atto di apostasia (ridḍa) di chi non vuole più essere musulmano è considerato come un tradimento della Umma sia dal punto di vista religioso sia da quello sociale e politico; ma se è vero che il Qur'ān prevede per gli apostati e per i blasfemi unicamente pene ultraterrene, «la tradizione islamica ha storicamente considerato l'apostasia come un crimine capitale [...] ancora previsto nelle legislazioni di paesi che applicano la šarī'a», che sanzionano pure chi oltraggia l'Islam, Dio o il Profeta, senza pentirsi.

Nel mondo sunnita, il "consenso" della Umma è «terza fonte del diritto islamico, dopo il Corano e la Sunna», e quando è unanime assume caratteri di infallibilità; ciò garantisce anche una corretta interpretazione delle fonti rivelate, pur nella diversità di scuole giuridiche, che ritengono normative vuoi solo le pratiche della comunità di Medina (malikiti), vuoi quelle delle prime tre generazioni dei compagni del Profeta (hanbaliti). Nel mondo sciita il consenso non è normativo, mentre la guida spetta all'Imām, che nel caso dei duodecimani è il dodicesimo successore – attualmente nascosto – del Profeta, della discendenza dell'Imām 'Alī.

Il riavvicinamento tra le differenti scuole islamiche è chiamato *taqrīb*: numerosi musulmani insistono sull'unità della *Umma* – valorizzando le diversità che la arricchiscono – all'insegna del versetto coranico: «Afferratevi tutti alla fune di Dio, non disperdetevi» (3:103). Il Qur'ān raccomanda la solidarietà non solamente all'interno della *Umma*, ma con tutte le creature di Dio e in particolare con i membri della nostra comune umanità; anche il profeta Muḥammad sottolineò la sacralità della vita, il divieto di nuocere agli altri, l'uguaglianza degli esseri umani e la responsabilità personale di agire con giustizia e onestà verso tutti: «L'Islam mira a formare persone rette, libere da fanatismi e razzismo, promuovendo l'uguaglianza e la giustizia anche nei rapporti con i non musulmani, senza odio o arroganza, ma con misericordia e carità».

La scheda dedicata alla spiritualità islamica parte dai 99 "Nomi più belli" attribuiti dalla tradizione a Dio e menzionati nel Qur'ān. Attraverso l'invocazione dei Nomi il credente può ricordare (*dhikr*), conoscere e adorare Dio, per avvicinarsi sempre più a Lui imitando i suoi attributi divini; tali pratiche sono

raccomandate dalla mistica islamica (taṣawwuf o sufismo), che si riunisce spesso in confraternite, ciascuna delle quali propone un cammino di annientamento dell'egoismo (fanā') verso l'unione con il Dio che tutto attrae con il suo amore. In Dio il cuore trova pace; Allāh stesso ha tra i suoi 99 Nomi proprio as-Salām, "la Pace" e il saluto di pace – as-salāmu 'alaykum, "la pace sia con voi" – è il più comune tra i musulmani. Diffondere universalmente misericordia e pace è stata la missione del Profeta ed è quella di ogni credente; «la pace è l'espressione esteriore della misericordia». Troppo spesso oggi l'Islām viene purtroppo associato alla violenza; eppure il controverso termine gihād andrebbe inteso innanzitutto come lo sforzo umano verso una vita virtuosa. «Il Corano, nei suoi contenuti e insegnamenti è, nel suo insieme, sostanzialmente pacifista e ammette – in genere – solo la guerra difensiva»; il Profeta invitò a una paziente sopportazione durante le persecuzioni subite alla Mecca, mentre a Medina permise il ricorso alla guerra entro i limiti della legittima difesa.

Dal cuore dell'uomo scaturiscono le scelte e i comportamenti conseguenti: le azioni manifestano e perfezionano la religiosità di chi, scegliendo il bene, si indirizza verso Dio, oltre ogni interesse, dilatandosi universalmente: «Tutte le creature sono degne di essere amate perché sono uscite dall'amore di Dio che ha creato tutto l'universo per amore». In altre parole, l'essenza del culto del musulmano sta proprio nell'amore del prossimo, «strettamente legato all'amore per Dio».

Infine la fede nella vita dell'Aldilà – da intendersi come un fare ritorno al Dio dal quale veniamo e al quale apparteniamo – ha forti implicazioni etiche: «Il modo in cui l'uomo immagina e poi incontra la morte dipende dalla sua fede o dalla sua empietà». Con le sue vivaci immagini ultraterrene, il Qur'ān vuole evidenziare la responsabilità umana e il legame tra azioni umane e salvezza dell'anima che aspira alla contemplazione del volto di Dio, dal quale comunque dipende il destino dell'umanità. La scheda non trascura l'approccio mistico; menziona infatti anche Rābi'a al-'Adawiyya, che nell'VIII secolo richiamò all'amore di Dio non per la speranza della ricompensa né per il timore del castigo, ma per Dio solo, che è Amore, Amante e Amato.

Per suggerire qualche applicazione didattica, proprio il tema dell'Aldilà spesso affascina gli studenti e ridesta domande esistenziali profonde. Un'attività che ho visto funzionare piuttosto bene è quella di domandare a ciascuno di presentare un'opera d'arte – ad esempio un quadro, una canzone o una poesia – che si avvicini maggiormente alla propria idea di cosa si può sperimentare oltre questa vita terrena. L'esposizione delle motivazioni diventa un'occasione per una riflessione, con tutta la classe, tra azioni e ricompense, tra beatitudine definitiva e amore disinteressato, ma anche di vicinanza tra chi ha convinzioni dottrinali differenti. Se personalità atee del calibro di Margherita Hack dicevano di non aver bisogno di una ricompensa ultraterrena per comportarsi onestamente verso gli altri, lo stesso può valere per un credente, sia esso cristiano o musulmano: benché un certo tipo di immaginario paradisiaco possa avere la sua persuasività per i credenti più semplici, a chi progredisce nell'Amore basta e avanza l'Amore stesso; non tanto come premio, quanto come essenza della vita, pienezza dell'esistenza umana, compimento di quel legame che unisce al Creatore tutte le sue creature.





CONCORSI

ODISSEA 1-BIS: IL LUNGO VIAGGIO DEGLI INSEGNANTI DI RELIGIONE TRA RETROSCENA, PERICOLI SCAMPATI E NODI IRRISOLTI

a cura di Monica Bergamaschi

Tutto ha inizio nell'ormai lontano autunno del 2019, per la precisione il 21 novembre, quando un comunicato dell'onorevole Toccafondi squarcia un velo di silenzio durato tre lustri. Dopo quindici lunghissimi anni di blocco totale delle assunzioni, un annuncio politico riaccende improvvisamente le speranze di oltre 15.000 insegnanti di religione cattolica: si farà un nuovo concorso, le cui modalità saranno concordate con la Conferenza Episcopale Italiana. Prende così vita l'ormai celebre "Articolo 1-bis", inserito nel decreto-legge 126/2019. Inizialmente la norma si presentava in forma assai timida, prevedendo una quota "non superiore al 35%" dei posti da riservare a chi avesse insegnato per più di tre anni. È bastata la prima ondata di proteste di associazioni, sindacati e precari storici per far innalzare l'asticella al 50%. Sembrava l'inizio di una rapida risoluzione, una norma nata con le migliori intenzioni, ma che si è trasformata ben presto in un vero e proprio ottovolante legislativo, emotivo e sindacale.

Quello che doveva essere un lineare percorso di stabilizzazione si è scontrato con l'esplosione dell'emergenza pandemica, i fisiologici cambi al governo e alla presidenza CEI e con una burocrazia estenuante. Tra il 2020 e il 2021, il Parlamento italiano si è trasformato in un cimitero di emendamenti. Durante la conversione del decreto-legge 22/2020, su quattrocento proposte di modifica, una decina riguardavano gli IdR, ma nessuna riuscì a passare il vaglio delle aule. Stessa sorte toccò alle proposte legate alla Legge di Bilancio, al Decreto Milleproroghe, al Decreto Sostegni e al Sostegni-bis: sistematicamente respinti, dichiarati inammissibili o ignorati. Nonostante nel dicembre 2020 l'allora Ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina e il Presidente della CEI Cardinale Gualtiero Bassetti avessero firmato un'intesa che fissava definitivamente al 50% la quota riservata, la macchina statale sembrava inesorabilmente impantanata.

L'iter, tuttavia, non si è giocato esclusivamente sotto i riflettori delle aule parlamentari. Dietro le quinte e nei corridoi – spesso virtuali, date le restrizioni sanitarie – delle contrattazioni, la tensione ha raggiunto picchi drammatici. I tavoli istituzionali si sono trasformati in veri e propri campi di battaglia. Le chat sindacali, in perenne ebollizione, hanno registrato accuse reciproche di populismo, frammentazione e disperazione. L'exasperazione della categoria è emersa in modo lampante in alcuni episodi grotteschi, sintomatici del clima di quei mesi: dalle intrusioni non autorizzate in videoconferenze senatoriali alle accuse di aver "promesso voti" per le elezioni, fino agli attacchi frontali, a suon di frasi al vetriolo, contro chi sosteneva in modo del tutto inappropriato che il concorso ordinario fosse ormai archiviato.

Anche il dialogo con i vertici ecclesiastici ha attraversato fasi di profondo gelo. Per una parte dell'episcopato, infatti, la priorità sembrava focalizzata esclusivamente sulla salvaguardia del "mandato" e dell'idoneità diocesana; qualcuno arrivò ad affermare che gli IdR "non sono di ruolo, ma è come se lo fossero", sostenendo che il tetto del 50% fosse già di per sé una forma di tutela. In questo contesto, molti docenti hanno lamentato la mancanza di quell'empatia "materna" necessaria per tutelare i diritti dei lavoratori precari, verso i quali sembrava mancare invece un forte e deciso appoggio episcopale e politico al fine di garantire la piena dignità degli IdR all'interno della scuola pubblica.



CONCORSI

La vera scossa, capace di scardinare il muro dell'immobilismo, arriva in due tempi. Il primo, drammatico, si palesa nell'estate del 2021. Nel più totale silenzio, un DPCM firmato a luglio (e scoperto dai sindacati solo ad agosto) autorizzava il Ministero ad avviare esclusivamente concorsi ordinari per 5.116 posti. Fu una vera e propria doccia fredda. Se quella linea fosse passata intonsa, si sarebbe consumata una drammatica "guerra tra poveri": docenti over-50, con decenni di servizio, ma lontani dai manuali universitari da innumerevoli anni, sarebbero stati gettati in un'arena concorsuale altamente selettiva per competere contro neolaureati freschi di studi. Il secondo evento, quello risolutivo, giunge il 13 gennaio 2022, quando la Corte di giustizia dell'Unione europea (CGUE) interviene a gamba tesa con la sentenza C-282/19, bacchettando severamente l'Italia sulla questione della reiterazione indebita dei contratti a tempo determinato degli IdR. A dare peso specifico alla storica bacchettata europea è intervenuta, a stretto giro, la Corte di Cassazione con una decisione destinata a fare scuola. Con la sentenza della sezione Lavoro del 9 giugno 2022 (n. 18698) – scaturita dal caso emblematico di un docente tenuto sulla graticola con contratti annuali ininterrottamente dal 1993 al 2012 – i giudici di legittimità hanno riconosciuto per la prima volta il diritto al risarcimento del cosiddetto "danno eurounitario" per l'illecita reiterazione dei contratti a termine. La Suprema Corte ha fissato un principio inequivocabile, che da quel momento guiderà le aule di tribunale: l'impianto normativo che riserva il 70% dei posti al ruolo e il restante 30% ai precari (come previsto dalla L. 186/2003) non è di per sé fuorilegge, ma si trasforma in un abuso sistematico nel momento in cui il Ministero viene meno al suo obbligo di bandire i concorsi a cadenza triennale. Superata la soglia dei 36 mesi di servizio senza l'ombra di un bando, i continui rinnovi diventano abusivi, facendo scattare il diritto del lavoratore a un risarcimento economico (essendo preclusa, nel pubblico impiego, la conversione diretta del contratto a tempo indeterminato). Questa pronuncia ha rappresentato una vera e propria pietra miliare, ergendosi a precedente-cardine a cui si è ancorata in modo granitico tutta la giurisprudenza successiva, comprese le sentenze più recenti giunte fino al 2025 (come la n. 30779/2025).

Questa sentenza diventa la leva fondamentale per i sindacati. La svolta normativa si concretizza definitivamente con decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36 ("PNRR 2" o "Decreto PNRR-2"), approvato dal Consiglio dei Ministri del Governo Draghi, e poi convertito, con modificazioni, dalla legge 29 giugno 2022, n. 79. In particolare fu l'art. 47, comma 9 di tale legge di conversione a sostituire il comma 2 dell'art. 1-bis del d.l. 126/2019 (conv. L. 159/2019), introducendo – accanto alla procedura ordinaria per titoli ed esami già prevista dal comma 1 – la procedura concorsuale straordinaria riservata, su base regionale, per titoli e con una sola prova orale di natura didattico-metodologica, senza voto minimo di sbarramento. L'iter parlamentare e i voti Trattandosi di un decreto omnibus attuativo del PNRR, la conversione fu approvata con voto di fiducia in entrambe le Camere (quindi non con voto segreto o per appello nominale articolo per articolo, ma con un unico voto sulla fiducia): Senato: approvazione in prima lettura (il testo poi confermato identico alla Camera) Camera dei Deputati, seduta del 28 giugno 2022: la Camera votò la questione di fiducia con 419 voti favorevoli e 55 contrari, approvando in via definitiva il 29 giugno 2022. Sul piano politico, la fiducia fu votata a favore da tutti i partiti che allora sostenevano la maggioranza Draghi di unità nazionale: PD, Movimento 5 Stelle, Lega, Forza Italia, Italia Viva, LeU, Coraggio Italia e i gruppi centristi collegati. Fratelli d'Italia, unico partito di opposizione, votò contro (è lo stesso partito che espresse pubblicamente il voto contrario in Aula, come risulta dal resoconto della seduta 715 della Camera). Il colpo finale, quello che riconosce pienamente le ragioni dei precari storici, arriva con il DL PA Bis del 2023 (Art. 17), che inverte i pesi delle assunzioni: solo il 30% dei posti all'ordinario, mentre il 70% viene assegnato allo straordinario. Viene inoltre scongiurato il pericolo di una prova "killer": il concorso straordinario, infatti, prevede l'assenza di un punteggio minimo di sbarramento e si basa su una prova orale di natura puramente metodologico-didattica (con verifica della lingua inglese al livello B2) volta ad accertare non tanto i contenuti teologici, quanto la reale capacità di insegnamento e l'esperienza maturata.

CONCORSI

Oggi, tuttavia, a procedure concluse, ci si rende conto che in questo lungo percorso di lotte e rivendicazioni sono state sacrificate o colpevolmente sottovalutate alcune questioni cruciali, legate alla struttura stessa della professione. In primo luogo, resiste quello che si potrebbe definire un vero e proprio "tetto di cristallo" dell'organico. La Legge 186/2003 prevede ancora che solo il 70% dell'intero corpo docente degli IdR possa essere di ruolo, condannando di fatto il restante 30% a una precarietà strutturale e ineliminabile. I vari tentativi parlamentari di innalzare questa quota fino all'80% o al 90% – come proposto coraggiosamente nella Proposta di Legge 3594 degli onorevoli Ferri, Frate e Baldini – sono caduti nel vuoto. Questa criticità mostra oggi tutta la sua drammaticità pratica. A causa delle complesse compensazioni tra le quote, che hanno visto concedere "prestiti" di posti a favore dei candidati con più di 36 mesi per l'anno scolastico 2025/26, si sono create situazioni paradossali. In alcune diocesi, i precari storici si sono visti costretti a cedere la precedenza per l'immissione in ruolo ai giovani vincitori del concorso ordinario per rispettare le quote prefissate per legge e quindi del tutto prevedibili; in altre province, paradossalmente, candidati con meno di 36 mesi, pur idonei e vincitori a pieno titolo, sono rimasti esclusi dalla possibilità del tempo indeterminato a causa dell'esaurimento dei posti disponibili. Riconsiderare l'innalzamento della quota di organico al di sopra dell'anacronistico 70% permetterebbe di uscire rapidamente da questa impasse imbarazzante, che sembra il frutto avvelenato di rigidi calcoli fatti a tavolino.

A questa problematica, di natura prettamente numerica, si aggiunge l'annoso rebus della titolarità, un altro scoglio su cui le proposte di riforma più audaci (come la già citata PDL 3594, che mirava ad assegnare la titolarità direttamente all'istituzione scolastica) si sono infrante. A differenza dei colleghi delle altre discipline, infatti, gli insegnanti di religione restano tuttora ancorati all'ambito territoriale della diocesi e non alla singola scuola. Si tratta di un'anomalia tecnico-giuridica che impedisce una reale parità di trattamento, rendendo inutilmente complesse, fragili e farraginose le dinamiche di assegnazione delle cattedre e della mobilità.

Infine, non si possono ignorare quelli che rimangono i grandi dimenticati di questo monumentale riassetto normativo. Restano infatti aperte, e dolorose, le ferite per i docenti "Idonei del concorso 2004", colleghi che, nonostante ben tre scorrimenti delle vecchie graduatorie intercorsi negli anni, sono stati spesso costretti a rimettersi in gioco e rifare le prove concorsuali per vedersi riconosciuto un diritto che, umanamente e professionalmente, sentivano di aver ormai ampiamente acquisito. Ciò avviene in tre regioni italiane che si sono distinte per una pessima amministrazione delle cattedre negli anni secondo la tecnica del famoso "spezzatino": Basilicata, Calabria e Campania.

Il viaggio dell'Articolo 1-bis è finalmente giunto a destinazione, ma lascia alle sue spalle un'eredità in chiaroscuro. Se da un lato è innegabile che la dignità professionale e il futuro lavorativo di migliaia di docenti siano stati salvati a un passo dal baratro, dall'altro lato è altrettanto evidente che per ottenere una disciplina pienamente parificata e strutturata all'interno del sistema formativo della scuola italiana, il cammino legislativo, sindacale e soprattutto culturale è ancora lungo e denso di ostacoli.

La collocazione oraria dell'Irc: tra storia e diritto

a cura di *Pasquale Giaquinto Nascenti*

Il 1986/1987, quarant'anni or sono, segnò il primo anno scolastico del sistema del nuovo Irc. Molti gli elementi di novità soprattutto sul piano normativo (si introduceva una disciplina facoltativa a scelta) ed epistemologico ("nel quadro delle finalità della scuola"); ma anche sul piano strettamente amministrativo e organizzativo si attendeva (e destava una certa preoccupazione) come gli elementi delineati sul piano dei principi (tra cui il diritto di avvalersi o non avvalersi) sarebbero stati concretamente messi in atto dal Ministero della Pubblica Istruzione (Giaquinto, 2026). Il Dicastero non aveva, infatti, determinato a livello centrale le attività alternative all'Irc ma aveva preferito demandarne l'attuazione alle singole istituzioni scolastiche con l'intento di favorire una maggiore flessibilità organizzativa e al fine di meglio garantire ogni opportuna attività educativa. D'altro lato proprio questa flessibilità avrebbe potuto riverberarsi sul piano dei principi, con il rischio di non rendere concretamente attuabile la scelta di avvalersi e – ed era questa la reale preoccupazione politica – di non avvalersi.

Tra gli elementi organizzativi particolarmente cruciali, si presentò la questione della collocazione oraria dell'Irc e delle attività alternative all'interno del quadro orario delle lezioni, in maniera equilibrata, tale da non ledere il diritto tanto degli avvalentisi quanto dei non avvalentisi. Per evitare che un frettoloso aggiustamento della questione potesse generare un'emorragia di alunni avvalentisi, la Cei si preoccupò di inserire nel testo della prima Intesa (DPR del 16 dicembre 1985, n. 751), nel paragrafo sulle modalità di organizzazione dell'Irc, che il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'Irc non avrebbe dovuto determinare "alcuna forma di discriminazione, neppure in relazione ai criteri per la formazione delle classi, alla durata dell'orario scolastico giornaliero e alla collocazione di detto insegnamento nel quadro orario delle lezioni" (art. 2.1.a). La CM 20 dicembre 1985, n. 368, il cui intento era quello di offrire le prime disposizioni attuative del nuovo Irc, rafforzava l'Intesa prevedendo uno specifico capitolo (n. 3) sulla formazione dell'orario settimanale. La Circolare confermava che la collocazione dell'Irc nell'orario delle lezioni "è effettuata dal capo di istituto, sulla base delle proposte del Collegio dei docenti secondo il normale criterio di equilibrata distribuzione delle diverse discipline nell'arco della giornata e della settimana, nell'ambito della scuola e per ciascuna classe".

Ma già dal giorno prima, nel momento della diffusione del testo dell'Intesa, una parte del Parlamento e dell'opinione pubblica si erano schierati contro la Ministra dell'Istruzione, senatrice Franca Falcucci, con una serie di critiche nel metodo e nel merito, tra le quali spuntava fuori quella di non aver fissato l'ora di religione all'inizio o alla fine delle lezioni. La questione diventava particolarmente rilevante specialmente per la scuola secondaria e meno per gli alunni della scuola primaria dove, all'epoca, l'ora di religione era perlopiù impartita da un unico insegnante di classe.

Ma per quale ragione si richiedeva la collocazione oraria dell'Irc all'inizio o alla fine delle lezioni? Sostanzialmente sono rilevabili due ragioni: una più attinente

al piano dei principi e l'altro al piano storico e delle prassi.

Sul piano dei principi, la proposta di sistemare l'Irc e le attività alternative all'inizio o alla fine delle lezioni intendeva rimarcare la facoltatività dell'Irc (avverso chi, come la senatrice Falcucci, lo riteneva opzionale, da cui l'obbligo delle attività alternative) e la collocazione in prima e ultima ora, ai margini dell'orario scolastico, ne era la conseguenza. Come sappiamo, la Corte costituzionale definì l'Irc come facoltativo (sentenza n. 203 del 1989) ma pienamente scolastico e perciò con pieno diritto a essere inserito nell'orario scolastico (sentenza n. 13 del 1991).

Per le ragioni storiche bisogna risalire a molti anni addietro, per rilevare una prassi ormai inveterata, arrivata intatta in quegli anni, e che costituiva, molto probabilmente, la base dell'esperienza comune di chi aveva frequentato l'ora di religione collocata proprio all'inizio e alla fine della giornata scolastica.

Come è noto, il precedente sistema dell'insegnamento religioso era regolato dal T.U. RD 1297/1928 per la scuola elementare e dall'art. 36 del Concordato del 1929 e dalla L. 824/1930 per la scuola superiore. Ma una questione così particolare, come quella della collocazione oraria, era stata trattata, negli anni seguenti, da una serie di circolari di cui si proverà a dare un breve resoconto all'interno di quella che era, dal punto di vista scolastico e pastorale (visto che la stragrande maggioranza degli insegnanti erano sacerdoti) l'ora di religione (Balocco – Caporello – Cappelli, 1962).

Nella scuola elementare, le lezioni di religione erano tenute dal maestro unico di classe ed era previsto (art. 108 T.U.) che l'insegnamento religioso fosse "impartito normalmente all'inizio delle lezioni e in due giorni non consecutivi della settimana". Non si trattava di una disposizione dal risvolto eminentemente pratico ma di una norma dal sapore pedagogico. Il programma di religione dell'epoca prevedeva esplicitamente la preghiera quotidiana che illuminasse tutta la giornata, ponendo gli argomenti che si sarebbero appresi sotto la luce cristiana. Va aggiunto che nella scuola elementare dell'epoca era comunque presente la figura del sacerdote che, per le classi III, IV e V elementare, integrava (ai sensi della CM 311/1945) l'insegnamento del maestro con venti lezioni di mezz'ora ciascuna da svolgersi (ai sensi della precedente CM 75/1932) "al principio od al termine dell'orario scolastico, ogni quindici giorni".

Per la scuola superiore, la CM 117/1930 si limitava a ribadire: "l'orario dell'insegnamento religioso fa parte naturalmente dell'orario obbligatorio dell'istituto; quanto, poi alla sua inclusione nell'orario delle singole classi valgano le norme comuni che regolano la distribuzione degli orari scolastici nei diversi tipi di istituti". Sembra quindi che a partire dal 1930 ci si dovesse ispirare alle regole comuni di organizzazione oraria anche per l'insegnamento religioso. Ma la CM del 1930 normava anche un ulteriore aspetto, utile per il nostro discorso, che riguardava la composizione oraria della cattedra dei sacerdoti incaricati: "Gli incaricati di religione possono insegnare sino a un massimo di 18 ore settimanali di lezione in un solo o in più istituti della stessa sede. Salvo casi specialissimi, sui quali si pronuncerà il Ministero, si tenga presente che anche per l'insegnamento religioso dovrà essere rispettata l'unità organica del corso. Quando poi in un istituto vi siano corsi paralleli, inferiori o superiori, essi saranno affidati, di regola e sempreché non ostino speciali ragioni in contrario, ad un unico incaricato entro il suddetto limite di 18 ore settimanali". In altre parole si determinava che la cattedra dell'incaricato doveva essere composta al massimo di 18 ore all'interno dello stesso istituto.

Se, all'interno dello stesso istituto, le ore di religione venivano affidate tutte allo stesso incaricato, era molto probabile che si generasse naturalmente l'impossibilità di collocarle sempre all'inizio o alla fine della giornata. Se, ad esempio, in una settimana lavorativa di sei giorni calcoliamo sei prime ore più sei ultime ore arriviamo a dodici ore, quindi in qualche modo non potremmo sempre collocare l'ora di religione all'inizio o alla fine. Se invece c'erano più docenti incaricati su una cattedra di 18 ore, allora era certamente possibile collocare l'ora di religione all'inizio o al termine della giornata scolastica per più classi dell'istituto.

Negli anni seguenti, proprio la prassi pastorale e i molteplici impegni dei sacerdoti e religiosi docenti devono aver reso di difficile applicazione quanto richiesto dalla circolare. Forse la pastorale parrocchiale, specialmente dagli anni Cinquanta in poi, rese praticamente impossibile dedicarsi a tempo pieno alla scuola, riservandovi soltanto poche ore, al punto tale che non era infrequente trovare più sacerdoti nello stesso istituto, ciascuno con poche ore di insegnamento settimanale; e tutte collocate all'inizio o alla fine delle lezioni. Su questo aspetto, la CM 345/1959 sembrò indulgere alla possibilità, che probabilmente nelle prassi diventava sempre più frequente, dell'affidamento dell'incarico di religione a più docenti: "Pur tenendo presente l'unità organica del corso, l'incarico di religione può essere affidato ad uno o più insegnanti anche nello stesso istituto; in ogni caso ciascun insegnante non potrà superare un massimo di 18 ore settimanali, tanto in uno solo che in più istituti". Da una parte, l'autorità ecclesiastica poteva avere delle motivazioni plausibili per limitare l'incarico a poche ore, soprattutto in relazione a motivazioni di impegni pastorali di sacerdoti e religiosi docenti. Ma era comprensibile che una disposizione del genere potesse ingenerare delle preoccupazioni per i presidi che, per ragioni didattiche ed economiche, intendessero eliminare la molteplicità degli insegnanti.

La CM 132/1962 rafforzava la possibilità di prestare servizio per meno di 18 ore settimanali, prevedendolo esplicitamente, e comunque garantendo (ecco in cosa consisteva la suddetta preoccupazione dei presidi) l'indennità integrativa speciale (una componente stipendiale dagli intenti generalmente perequativi prevista per tutti i dipendenti pubblici per combattere l'inflazione). Un ulteriore consolidamento proveniva dalla CM 217/1978, che, ancora una volta, forniva motivazioni pastorali: "In considerazione delle particolari esigenze di ordine pedagogico e didattico connesse al fatto che l'insegnamento della religione viene di norma impartito in ciascuna classe per un'ora settimanale, si comunica altresì che le ore di insegnamento di religione disponibili nelle singole scuole possono essere assegnate d'intesa con l'Ordinario Diocesano, ad uno o più docenti".

Ma qualcosa iniziava a cambiare. Gli anni Settanta iniziarono a registrare un progressivo e costante decremento dei docenti incaricati sacerdoti e religiosi e un massiccio aumento di docenti laici, portatori di altre esigenze professionali e lavorative, soprattutto legate a maggiori garanzie di stabilità. Molti sacerdoti, constatando anche i continui cambiamenti del mondo della scuola e la richiesta sempre più professionalizzante, unita ai numerosi impegni di tipo pastorale preferirono fare un passo indietro, facendo spazio ai laici, i quali puntarono a fare di questo lavoro la loro professione più che la loro vocazione, con richieste, in termini di stabilità, diverse da quelle del docente sacerdote (Silhol, 2019).

Probabilmente con queste motivazioni sullo sfondo, la stessa CM 217 completava: "avendo cura peraltro di affidare a ciascuno di essi, ove possibile, fino a 9 ore settimanali, nel rispetto dell'unità organica dei corsi". Da lì in poi saranno sempre maggiori le attenzioni contrattuali al personale docente di religione incaricato, allo scopo di rendere più stabile la sua professionalità e la tutela giuridica ed economica, in mancanza di un apposito stato giuridico, con provvedimenti di natura contrattuale come l'inquadramento economico in scaglioni stipendiali di anzianità come i docenti di ruolo, a certe condizioni di stabilità (in termini di anni di servizio e di orario cattedra, art. 53 L. 312/1980, art. 3 DPR 399/1988) e il diritto al completamento orario (inserito fin dal primo CCNL del 1995). E finanche la Cei iniziava a rendersi conto della necessità di evitare il frazionamento orario suggerendo all'Ufficio catechistico nazionale, all'epoca competente per l'insegnamento religioso, di "vigilare affinché l'Ufficio catechistico diocesano non consenta, con troppa facilità e senza serio motivo di ordine scolastico, intese e nomine al di sotto delle 9 ore settimanali" (Lettera Cei, 8 settembre 1979, prot. n. 798/79 riportata in Notiziario UCN 3/1980).

Si comprende ora più facilmente, a seguito di questo breve excursus, come nelle prassi (e forse anche nell'immaginario di tanti politici dell'epoca) l'ora di religione fosse di fatto collocata all'inizio e al termine delle lezioni. E tale fu, come si è visto, la richiesta del Parlamento alla senatrice Falcucci. Richiesta formalizzata, nel corso del lungo dibattito alla Camera del 14-15-16 gennaio 1986, durante il quale la senatrice democristiana dovette difendersi dalle accuse nel merito e nel metodo, e di fatto approvata, apponendo la questione di fiducia, con la risoluzione 6-00073 proposta dai partiti di maggioranza (DC, PSI, PRI, PSDI) con l'apporto tecnico del PLI. Con questa risoluzione, la Camera impegnava il Governo, tra le altre cose, anche alla "necessità che sia assicurato tanto lo svolgimento delle attività di insegnamento della religione cattolica, quanto le attività didattiche per gli allievi che non si avvalgono di detto insegnamento, rappresentando l'esigenza di collocare entrambe le attività nell'ora iniziale o finale delle lezioni in relazione alla finalità di non dar luogo a nessuna forma di discriminazione".

Ma già dopo il primo anno scolastico di nuova attuazione, il Ministero (Giaquinto, 2026) segnalava al Parlamento che i presidi avevano avversato l'eccessiva rigidità dell'impegno richiesto a collocare l'Irc all'inizio o alla fine delle lezioni, il quale poco si adattava alle necessità organizzative dei singoli istituti. E con la sentenza costituzionale n. 13/1991 che ritenne inamovibile la presenza dell'Irc all'interno dell'orario scolastico, cadde ogni intento di metterla al di fuori e, con questo, ogni richiesta di collocare l'Irc in prima o ultima ora.

Di fatto, si è quindi consolidato il principio, confluito poi nell'Intesa D.P.R. 175/2012, di non discriminazione in relazione ai criteri della collocazione dell'ora di religione nel quadro orario delle lezioni. Significa quindi la capacità di armonizzare la collocazione dell'ora di religione con inserimento equilibrato nel quadro orario giornaliero e settimanale, come avviene per le altre discipline. Né più, né meno.

BIBLIOGRAFIA

- Balocco, A., Caporello, E., & Cappelli, T. (1962). *La religione nelle scuole italiane. Manuale giuridico per insegnanti*. Roma.
- Cicatelli, S. (2012). *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado (7ª ed.)*. Queriniana.
- Giaquinto, P. (2026). *L'insegnamento della religione nella scuola statale (1967-2003)*. Pensa Multimedia.
- Silhol, G. (2017). *La religione come professione e come vocazione. Costruire e legittimare gli insegnanti di religione cattolica*. Scuola Democratica, 3, 551-568.
- Ufficio Catechistico Nazionale [UCN]. (1980). *Gli insegnanti di religione. Prospettive legislative e giuridiche e orientamenti pastorali. Nota informativa a cura dell'U.C.N.* Notiziario UCN, 3, 74-81.

Intervista al professor Piero Stefani



- a cura di Pierpaolo Favia

In occasione della 62ª sessione estiva di formazione del SAE (Segretariato Attività Ecumeniche), tenutasi a Camaldoli dal 26 luglio al 1º agosto sul tema *Chiese nella secolarizzazione: una prospettiva ecumenica. Tu sei veramente un Dio misterioso (Is 45,15)*, anche il prof. Piero Stefani 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 intervistare, per il numero di settembre di Agorà IRC, anche il professor Piero Stefani, dopo il professor Brunetto Salvarani, per commentare il progetto di ricerca per un nuovo insegnamento della religione nella scuola. La prima domanda da cui vorrei partire è questa: nel commento pubblicato sulla rivista *Il Regno*, lei parla di un disagio di chi opera sul campo, dovuto a una serie di obblighi che gravano sugli insegnanti più che di un affaticamento vero e proprio, ma soprattutto di una carenza culturale dell'assetto attuale. Perché questa carenza? Da cosa è determinata?

Questa carenza è determinata da una serie di fattori, anche di ordine istituzionale. Si dice che in Italia ormai la società sia post-cristiana, che sia finito il regime di cristianità, e ciò evidentemente corrisponde in gran parte ai fatti; però, istituzionalmente, non è così; infatti il regime concordatario — in relazione non solo all'insegnamento della religione cattolica, ma anche ad altre strutture, basti pensare all'organizzazione territoriale delle diocesi — è ancora largamente ispirato al principio di cristianità. E ciò fa sì che parte degli insegnamenti debba essere filtrata attraverso queste forme istituzionali. La componente statale dovrebbe occuparsi della formazione dei docenti in discipline che hanno a che fare anche con la chiave interpretativa della realtà imprescindibile costituita dalle religioni, ma non lo fa, perché la delega ad altri. In questo senso dico che si tratta di una insufficienza culturale, rispetto alla conoscenza delle religioni c'è una mancata assunzione in prima persona dei compiti di formazione culturale sia del corpo docente, sia, più in generale, della società italiana.

Un altro aspetto qualificante del suo commento riguarda la contraddittorietà dell'IRC, che vive una sorta di doppia natura: da un lato la confessionalità, dall'altro l'ispirarsi a un principio liberale che però non sembra effettivamente rispettato. Può approfondire questo aspetto?

In parte va ripreso il discorso di prima: c'è una struttura concordataria che, in Italia, corrisponde a una forma di insegnamento che passa attraverso la diocesi, quindi attraverso il filtro, chiamiamolo così, della Chiesa cattolica. Dall'altro lato, proprio perché questa forma confessionale non riguarda l'insegnamento in sé ma la struttura che lo precede, ciò consente di renderlo compatibile con la visione di uno Stato liberaldemocratico soltanto attraverso l'idea che ci si possa avvalere o non avvalere — o con termini più o meno equivalenti — di tale insegnamento. Usufruirne o meno dipende da una scelta individuale o familiare, se siamo ai livelli inferiori di istruzione. In quest'ambito vale quindi il principio liberale secondo cui la religione dipende da scelte personali o familiari. Siamo di fronte a un elemento culturalmente fuorviante rispetto a un apprendimento di discipline o di competenze che servono a interpretare il mondo. La situazione fa sì che, da un lato, vi sia una presenza privilegiata della Chiesa cattolica, mentre, dall'altro, l'insegnamento sia soggetto alla possibilità di essere scelto o rifiutato — il che ricade sull'operato quotidiano degli insegnanti di religione, dato che è l'unico insegnamento in cui i docenti possono essere scartati, scelti o non scelti. Questa costituisce, di fatto, una forma di indebolimento della figura del docente; l'insegnante infatti, se vuole essere gradito, deve appellarsi in larga misura al proprio carisma personale, cosa che nessun altro tipo di insegnamento richiede; certo, ovunque ci sono insegnanti migliori e peggiori, ma in nessun altro caso la presenza stessa degli allievi dipende anche da questo fattore.

Un altro aspetto rilevante del suo commento riguarda la modifica del corpo docente IRC, cioè una laicizzazione e, soprattutto, una femminilizzazione. Qual è il suo pensiero a riguardo, rispetto alla revisione del Concordato del 1984? Perché ritiene che questo aspetto sia così significativo?

Diciamo che questa è un'osservazione, se posso esprimermi così, di tipo fenomenologico, non un criterio valutativo. Constatavo che, in certi momenti storici – forse ancora negli anni Ottanta – il corpo docente era costituito in misura significativa da presbiteri o da persone legate a qualche regola religiosa. La situazione, per una serie di ragioni, si è profondamente modificata; tra gli insegnanti di religione c'è oggi, di fatto, una presenza femminile significativa, anzi statisticamente direi prevalente. Ciò comporta – non sto valutando se sia un bene o un male – una modifica del modo in cui le classi percepiscono l'insegnamento: un conto è avere davanti un presbitero, altro avere di fronte a sé una mamma di famiglia; è, di fatto, una percezione diversa. Dall'altro lato, ciò pone anche il problema di un insegnamento che, data l'attuale struttura curricolare, richiede una presenza molto massiccia di ore, non solo mattutine, ma anche per le attività collaterali – consigli di classe, scrutini eccetera – un fattore che incide fortemente sulla vita familiare. Sono dati di sociologia spicciola, non basati su alcuna forma statistica rigorosa, ma che comunque si percepiscono.

Vengo a quella che è, forse, l'osservazione più qualificante del suo commento: partendo dal punto 2.2 del report su questo nuovo possibile insegnamento di scienze delle religioni, lei si sofferma sull'importanza di rispondere alla domanda su come educare la domanda religiosa e spirituale attraverso questa nuova forma di insegnamento. Come vede questo principio, questo aspetto?

Lo vedo come una prospettiva molto positiva, ma che richiede anche una notevole elaborazione metodologica e concettuale. Da un lato, infatti, la risposta classica è: non facciamo più l'ora di religione cattolica, facciamo storia delle religioni. Ma la storia delle religioni è un insegnamento che tende a dire che vanno presentate tutte le religioni, perché altrimenti si crea una discriminazione. Anche limitandosi alle religioni più diffuse, è impossibile presentarle tutte, perché ciascuna di esse comporterebbe una forma di apprendimento di idee, concetti e riferimenti interpretativi impossibili da fornire per intero, quindi il tutto verrebbe appiattito su una metodologia schematica tipica di un certo modo di presentare la storia delle religioni, assai lontana dal prospettare i vissuti religiosi. Soprattutto, questo approccio non entra in relazione con i bisogni – chiamiamoli spirituali, termine da intendere in senso piuttosto ampio – dei giovani, dei bambini e delle bambine, bisogni che potrebbero invece essere soddisfatti da un insegnamento di storia delle religioni pensato diversamente. Si tratta di una modalità che va pensata culturalmente, mentre di solito – comprensibilmente e anche legittimamente – viene praticata catechisticamente. Perché va pensata culturalmente? Lo si deve fare perché le classi – pensiamo innanzitutto alle primarie – sono ormai pluri religiose. I bisogni, non solo quelli religiosi, sono presenti in fanciulli e fanciulle che hanno tra loro fortissime interrelazioni; però a volte si incagliano su certi tipi di precomprensioni. Bisogna quindi pensare, per usare una sorta di slogan, a un'educazione spirituale multiculturale – cosa molto difficile, perché non abbiamo alle spalle una tradizione in questo senso.

Un'ultima domanda: in questo caso faccio riferimento alla nota pastorale pubblicata dalla CEI sull'IRC, "L'IRC come laboratorio di cultura e dialogo", che però, anche secondo l'interpretazione che do della sua lettura, sembra ignorare l'attuale stato di crisi, o comunque di difficoltà, dell'IRC. Da una lettura del genere emerge quindi che la CEI non ha preso consapevolezza di quanto sta accadendo nella scuola pubblica italiana? Differenze che, se non vengono messe a tema, diventano sempre più difficili da affrontare.

Non sono competente per rispondere sul piano della valutazione della consapevolezza della CEI. Ritengo però che, in generale, valga la stessa dinamica presente in altri settori: anche qui si è consapevoli che la società cristiana in Italia non c'è più, che non

esiste più una cristianità, però mancano le categorie mentali per elaborare qualcosa di diverso. E allora si dice: facciamo, come tentativo di risposta, una specie di educazione confessionale al dialogo. Ma è un punto molto difficile da estendere a un modello generale, perché in questo caso il dialogo resta sempre un punto di vista confessionale. Siamo davanti a due realtà diverse: le religioni nello spazio pubblico e il dialogo interreligioso. Secondo me, si rischia spesso una sovrapposizione tra i due modelli. Perché il dialogo interreligioso – se è serio, e non sempre lo è (non lo è quando ognuno fa un gioco di rappresentanza, sostenendo che il proprio gruppo è predisposto al dialogo e che quindi tutti i suoi membri lo siano) – è sempre asimmetrico. È sempre asimmetrico perché ogni religione – ovviamente parlo, in modo riduttivo, delle religioni del mondo occidentale – ha intrinsecamente, per così dire, nel proprio DNA, una visione dell'altro. In questo senso, un dialogo interreligioso è autentico se si concede all'altro la stessa operazione che si compie in relazione a sé stessi: è quindi l'incontro tra due asimmetrie. Nei dialoghi interreligiosi autentici ci si può comprendere, ma partendo da questo presupposto. Dal punto di vista dello spazio pubblico, però, questa idea di asimmetria non può funzionare: serve un'educazione che consenta una parità tra i soggetti. Il modello dialogico interreligioso non può essere trasferito così com'è nello spazio pubblico. In Italia, un certo tipo di cristianesimo politico guarda ai valori della Costituzione: il che va bene. Bisogna però riferirsi a questi valori costituzionali in modo multiculturale. La Costituzione italiana è espressione di una cultura fortemente occidentale, con valori di matrice cristiana secolarizzati. Occorre però capire come questa prospettiva vada vista da angolature diverse, e ciò non è stato fatto perché – per dirla in modo semplice – la realtà ha modificato le dinamiche sociali e scolastiche molto prima che la riflessione permettesse di recepire questi cambiamenti. Ci si trova quindi, specialmente ai livelli di istruzione primaria, di fronte a situazioni che la formazione dei docenti non ha mai messo in conto. E, in questo caso, non si tratta solo di apprendere nuove competenze, come è avvenuto, per esempio, nel caso dell'informatica. Bisogna capire quali sono le varie prospettive con cui si guarda all'umano, e cercare di farle dialogare tra loro. L'Occidente ha cercato meritoriamente di farlo appellandosi ai diritti umani; la loro formulazione, come sappiamo, risente di condizionamenti culturali; quindi, bisogna provare a superarli senza però abbandonarli, perché i diritti umani rimangono comunque un riferimento imprescindibile. Resta il problema – ormai parola inflazionata – degli "altri": gli altri devono comunque entrare in questa società, e questa società deve accoglierli; quindi, alcuni riferimenti costituzionali vanno mantenuti, senza però idolatrare la Costituzione che è un prodotto storico, legato a un certo periodo, a una certa dimensione politica e a determinati compromessi ideologici (compresi quelli presenti nell'art. 7).

Ringraziamo il professor Stefani per questa intervista.



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



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

