

Anno V - n. 10, Ottobre 2026



AQORÀ IRC

Rivista di approfondimento professionale

ORIENTAMENTO



SOSTIENICI



“Se tu segui tua stella, non puoi fallire a glorioso porto”

AGORÀ IRC

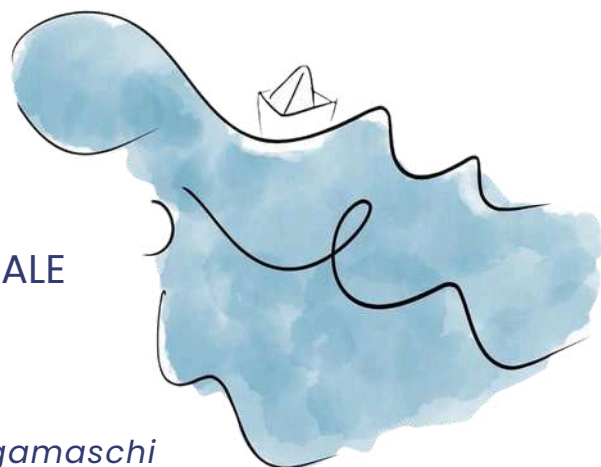
RIVISTA DI APPROFONDIMENTO PROFESSIONALE

Atelier di progettazione

DIRETTORE RESPONSABILE: Giuseppe Favilla

CO-DIRETTORE e REDATTORE CAPO: Monica Bergamaschi

CO-REDATTORI: Luigi Bigoni, Pierpaolo Favia e Barbara Ongaro



REDAZIONE n. 10/2026

ILARIA ANTONINI
MONICA BERGAMASCHI
MARIA BONFITTO
DONATELLA CORVEDDU
VERONICA DIOMEDE

CARMEN DI SANTO
STEFANO ERCOLE
PIERPAOLO FAVIA
BARBARA ONGARO
MARTINA RICCA



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

EDITORIALE

- 04** Il viaggio dell'orientamento:
navigare verso l'unicità nel mare delle competenze
Monica Bergamaschi

IL METODO APPUNTI

- 07** Dall'osservazione al giudizio: il metodo Ricci per una Didattica
Valutativa Integrata
Maria Bonfitto



PROGETTAZIONI

- 17** Passaporto dei Talenti: un viaggio lungo un anno verso la scuola secondaria
di primo grado
Maria Bonfitto | Barbara Ongaro
- 20** Il codice segreto: risveglia il tuo Guardiano interiore!
Stefano Ercole
- 23** Fotocopia o originale? Il portolano dell'orientamento
Veronica Diomede
- 26** Un Palcoscenico per l'Infinito
Carmen Di Santo

RUBRICHE

- 30** Le motivazioni alla base della nascita dello Stato d'Israele e una
nuova definizione di antisemitismo
Pierpaolo Favia
- 35** Custodire l'infanzia, orientare allo stupore: il senso dello zero sei
Ilaria Antonini | Donatella Corveddu | Martina Ricca

IL VIAGGIO DELL'ORIENTAMENTO: NAVIGARE VERSO L'UNICITÀ NEL MARE DELLE COMPETENZE

L'orientamento è, prima di ogni altra cosa, lo spazio vitale della possibilità. È un viaggio profondo, intimo e complesso, in cui la destinazione conta esattamente quanto il percorso intrapreso per raggiungerla. In questo cammino, che spesso si dirige verso una meta ancora ignota o non del tutto definita, non deve esserci alcuna fretta di anticipare precocemente il traguardo. L'essenziale, piuttosto, è imparare a preparare i bagagli giusti, portando con sé gli strumenti necessari e trovando il coraggio, di tanto in tanto, di lasciare a terra ciò che abbiamo compreso non esserci più utile. Inteso in questa veste, l'orientamento si configura come un processo delicato e ininterrotto, volto a facilitare la conoscenza di sé, degli altri e del mondo che ci circonda. Il suo fine ultimo, la sua vocazione più autentica, è permettere a ciascun individuo di sviluppare quelle competenze umane e culturali indispensabili per potersi ridefinire costantemente, elaborando e rielaborando un personale progetto di vita e sostenendo con consapevolezza e responsabilità le scelte ad esso relative. Come ci ricordano i principali documenti europei, l'orientamento non è una parentesi isolata o una procedura burocratica di smistamento, ma parte integrante e strutturale di un percorso di crescita complessivo della persona, un ecosistema necessario per curare e indirizzare la propria esistenza.

Se volgiamo lo sguardo alla storia recente della nostra scuola, il concetto di didattica orientativa fa la sua prima apparizione ufficiale nella Direttiva sull'Orientamento delle studentesse e degli studenti del lontano 1997. Da quel momento, la normativa italiana ha vissuto una stratificazione articolata, arrivando a contare oggi oltre centocinquanta norme in materia. Abbiamo attraversato la complessa stagione dell'Alternanza Scuola Lavoro, resa strutturale e obbligatoria dalla legge sulla cosiddetta "Buona Scuola" (107/2015), per poi passare alla fase dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), oggi evoluti in Formazione Scuola Lavoro. L'intento latente è sempre stato quello di costruire una rete di orientamento che accompagni l'individuo lungo tutto l'arco della sua vita. Un passaggio di maturazione cruciale si è registrato nel 2014, con la ridefinizione degli standard minimi degli orientatori, intelligentemente articolati in step progressivi e complementari: la fase educativo-informativa, l'accompagnamento alle esperienze di transizione, la consulenza orientativa vera e propria e, infine, le imprescindibili azioni di sistema.

Questo lungo tracciato ci ha condotti fino ai giorni nostri, segnati dalla recente adozione delle Linee Guida per l'orientamento sancite dal DM 328 del 22 dicembre 2022. Questa lunga evoluzione normativa ha comportato un mutamento profondo nella nostra stessa percezione dell'orientamento, determinando un decisivo cambio di paradigma. Oggi l'approccio è prettamente e intimamente formativo: parliamo di un "orientamento formativo" in cui l'alunno cessa di essere un recettore passivo di consigli attitudinali, per diventare un protagonista attivo e vibrante nella determinazione del proprio futuro. Il giovane si muove all'interno di un crocevia formativo altamente complesso, che intreccia in modo inestricabile le dinamiche scolastiche con il mondo e le esperienze vissute al di fuori delle aule. Le ultime Linee Guida propongono con forza l'adozione di un Curricolo integrato, capace di accompagnare gli studenti in modo sempre più personalizzato e in una rigorosa ottica interdisciplinare, prevedendo moduli dedicati e strutturati di almeno trenta ore annue. Per concretizzare questo ambizioso orizzonte, il legislatore ha individuato strumenti specifici e innovativi: l'E-Portfolio, strumento cardine (al momento obbligatorio solo per il triennio della scuola secondaria di secondo grado) all'interno del quale il percorso e le competenze acquisite troveranno una sintesi e una rappresentazione tangibile in un "Capolavoro" per ogni anno scolastico, e la figura del Docente Tutor, chiamato ad affiancare lo studente nel suo percorso di crescita emotiva e culturale, mantenendo al contempo un dialogo costante, aperto e costruttivo con le famiglie.

Tutto questo impianto normativo ha un impatto formidabile e trasformativo sulla didattica quotidiana, che è chiamata a farsi pienamente orientativa e di stampo laboratoriale. L'orientamento formativo si fonda sulla centralità inalienabile dello studente e funziona realmente solo se mette a disposizione del soggetto in formazione strumenti, metodi e processi, rifiutandosi categoricamente di fornire risposte preconfezionate o scorciatoie. La nuova normativa esige il raccordo armonico dei vari modelli di certificazione vigenti con le competenze chiave europee. Diventa quindi ineludibile, nell'individuazione delle competenze da promuovere a scuola, tenere costantemente come faro le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018, ulteriormente approfondite da quadri di riferimento europei che delineano le evidenze osservabili per la progettazione mirata delle Unità di Apprendimento. Per l'insegnamento della Religione Cattolica, queste competenze si intrecciano dinamicamente con le Indicazioni Nazionali previste dal DPR 11 febbraio 2010 e dal DPR 176 del 2012, intese nel loro altissimo valore indicativo e sapienziale, non come vincoli rigidamente prescrittivi. Stiamo assistendo al tramonto definitivo dei vecchi "programmi didattici" basati su un approccio unicamente trasmissivo e concentrati sul mero contenuto nozionistico. L'obiettivo odierno non è più il solo accumulo di conoscenze, ma lo sviluppo organico delle competenze, intese come la capacità vitale di mobilitare conoscenze, abilità e risorse personali, sociali o metodologiche in situazioni reali, assumendo responsabilità e dimostrando autonomia. Il passaggio cruciale, oggi, è dalla fredda e burocratica "competenza attesa" alla calda e viva "competenza personale": la competenza non è mai una sostanza astratta da inoculare, ma l'interazione efficace di un soggetto vivo con la realtà che lo circonda. Non può esistere alcuna competenza senza un soggetto competente che la incarna e le dà forma.

In questo ricco numero di ottobre di Agorà IRC, abbiamo deciso di affrontare queste sfide frontalmente, partendo dalle radici stesse della pratica docente. Il contributo di Maria Bonfitto, dal titolo "Dall'osservazione al giudizio: il metodo Ricci per una Didattica Valutativa Integrata", affronta il tema cruciale delle pratiche valutative nella scuola, ponendosi l'obiettivo di conciliare la valutazione autentica delle competenze con la misurazione del profitto disciplinare. Adottando la cornice teorico-metodologica del prof. Edoardo Ricci, il documento supera la dicotomia tra voto e giudizio, proponendo un modello di osservazione e rubrica strutturato su tre dimensioni distinte e complementari: Processo, Prodotto e Metacognizione. Ciascuna dimensione viene declinata applicando il principio di pertinenza e fattibilità, al fine di garantire la sostenibilità dell'azione osservativa in classe. Nelle rubriche analitiche, i traguardi e gli obiettivi disciplinari dell'IRC raccordano puntualmente i descrittori di prestazione (formulati con rigore sintattico a partire dall'evidenza empirica) con l'intera scala dei giudizi sintetici previsti dalla normativa di settore (da Non sufficiente a Ottimo), affiancandosi in modo armonico ai quattro livelli di padronanza previsti per le competenze trasversali e di cittadinanza.

Il contributo si configura pertanto come uno strumento di lavoro operativo e riflessivo, utile a supportare i docenti nella progettazione di Unità di Apprendimento centrate su compiti di realtà sfidanti.

Dall'architettura teorica e valutativa, il nostro editoriale vi accompagna poi nella bellezza della pratica didattica, esplorando percorsi già calati nella realtà vibrante delle nostre aule. La proposta di progettazione per la classe quinta della scuola primaria di Maria Bonfitto e Barbara Ongaro presenta Passaporto dei Talenti, un percorso di continuità pensato per accompagnare gli alunni nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado. Ispirato alla Parabola dei talenti, il progetto guida i bambini nella scoperta delle proprie risorse personali attraverso attività riflessive, laboratoriali e collaborative, trasformando il cambiamento in un'occasione di crescita e di orientamento verso il futuro.

Inserite nell'ora di IRC della Scuola Secondaria di I Grado, le progettazioni "Il codice segreto" e "Fotocopia o originale? Il portolano dell'orientamento" traducono le Linee guida ministeriali in un itinerario di crescita che unisce l'esplorazione interiore alla scelta scolastica. In seconda, la metafora dei bestiari medievali guida i ragazzi alla scoperta dei propri talenti e alla creazione del "Guardiano interiore".

In terza, l'attenzione si sposta sulle carte nautiche e sull'ispirazione di grandi cercatori di senso — tra cui il giovane Carlo Acutis —, offrendo a ogni studente uno spazio unico per imparare a scegliere la propria rotta e a progettare il domani restando fedele alla propria originale unicità.

Nella secondaria di secondo grado, l'orientamento formativo si coniuga come processo riflessivo che affronta la complessità del compiere scelte trasformando l'ansia adolescenziale in responsabilità consapevole. Nella proposta di Carmen Di Santo, attraverso il confronto con il messaggio biblico, declinato nella didattica laboratoriale dell'EAS, i ragazzi rielaborano le proprie risposte esistenziali realizzando una performance teatrale.

Nella consueta rubrica dedicata alle schede per conoscere l'Ebraismo, Pierpaolo Favia torna sul tema della terra d'Israele, visto anche l'interesse suscitato dal tema all'interno del dibattito parlamentare italiano relativo alla discussione e approvazione del DDL sull'antisemitismo che fa propria la definizione operativa dell'IHRA. In questo articolo viene analizzata un'altra definizione di antisemitismo pubblicata nel marzo 2021 e nota come Dichiarazione di Gerusalemme.

Il contributo per la scuola dell'infanzia di Martina Ricca offre il racconto dell'attività di ricerca-azione del CPT dell'ambito Visconteo di Milano, incentrato sulle pratiche di raccordo ispirate alle Linee guida per lo Zero sei, suggerendo la necessità della custodia della specificità dell'infanzia, nell'accompagnamento alla crescita, percorso nel quale l'IRC può dare contributi importanti.

L'orientamento, in ultima analisi, si dimostra essere l'arte nobile di fornire ai nostri giovani la bussola e le competenze per gestire, elaborare e amare il proprio progetto di vita. Vi invitiamo dunque ad immergervi nella lettura di questo numero di Agorà IRC, con la sincera speranza che possa rappresentare uno strumento prezioso per tutti i docenti chiamati a questa altissima vocazione educativa: accompagnare i ragazzi nel loro viaggio affinché imparino a vivere restando fedeli alla propria inimitabile originalità, senza mai correre il rischio di rassegnarsi a diventare fotocopie.

Monica Bergamaschi

DALL'OSSERVAZIONE AL GIUDIZIO: IL METODO RICCI PER UNA DIDATTICA VALUTATIVA INTEGRATA



Cosa e come valutare? Quale modello valutativo utilizzare? Oggi i docenti sanno bene che voti e giudizi misurano efficacemente le conoscenze, ma non bastano per rilevare le competenze. Queste ultime, infatti, si manifestano in situazioni date e per questo richiedono l'impiego di strumenti diversi, come griglie di osservazione, diari di bordo, check list e rubriche. Questi strumenti cambiano anche il senso del valutare. Per Corsini la valutazione è un "mezzo per orientare il proprio apprendimento": non può quindi ridursi alla comunicazione di un voto o di una somma di voti. Questo è utile per avere un'idea del livello di apprendimento raggiunto, ma risulterebbe più efficace se affiancato da una descrizione che ne spieghi il significato. Inoltre, la valutazione assume valore quando diventa parte integrante e condivisa del processo formativo.

Il modello scolastico odierno è orientato sullo sviluppo delle competenze, che non sono semplicemente la somma delle conoscenze, delle abilità possedute e delle proprie attitudini, ma sono la capacità di mobilitarle in situazioni nuove, reali e sfidanti. In questa prospettiva di superamento del semplice fare scuola come trasmissione dei saperi, gli insegnanti sono chiamati a ripensare alla propria progettazione tenendo ben presenti le Indicazioni nazionali per il curricolo e il Profilo di competenza in uscita. Pertanto si adotta una prospettiva a ritroso: individuare le competenze attese per poi strutturare le esperienze di apprendimento e i contenuti per raggiungerle. In una situazione-problema aperta, autentica e legata alla realtà è necessario puntare ad un modello che ponga al centro l'alunno costruttore dei propri saperi e delle proprie competenze, garantendo un orizzonte educativo unitario e che valorizzi gli stili cognitivi di ciascuno.

In quest'ottica, la valutazione serve a capire sia come apprende lo studente sia come insegna il docente, coinvolgendo entrambi nella valutazione e nell'autovalutazione. Il discente diventa co-partecipativo nella individuazione degli indicatori o evidenze, cioè ciò che si può empiricamente osservare durante la prestazione dello studente, e ha un maggior coinvolgimento nell'analisi metacognitiva del proprio e altrui apprendimento tanto da prefiggersi un obiettivo di miglioramento nell'imparare a imparare e nella applicabilità delle proprie competenze. Il docente, dal canto suo, ripensa alla strutturazione del proprio percorso didattico-metodologico e predispone tutti gli strumenti necessari per una valutazione più chiara e oggettiva, utile a rimodulare la propria progettazione didattica.

Se gli strumenti a disposizione sono molteplici, la vera sfida risiede nella necessità di rendere la valutazione autentica. A questo proposito, il prof. Edoardo Ricci definisce la competenza come un "apprendimento duraturo e significativo, trasferito in diversi contesti", sottolineando come una valutazione autentica debba saper "descrivere la competenza nel suo dispiegarsi in situazione". Per fare chiarezza su questo snodo, l'articolo si avvale della cornice metodologica da lui elaborata per la progettazione di Unità di Apprendimento e rubriche valutative.

È necessario partire da un quesito fondamentale e critico, distinguendo l'oggetto della misurazione: come poter far convivere la valutazione delle competenze, legata ai livelli descrittivi o qualitativi, con la valutazione del profitto disciplinare, legata ai voti o ai giudizi sintetici? È quindi possibile conciliare la valutazione autentica e quella di profitto? Secondo il prof. Ricci è fattibile, in quanto la valutazione di profitto si focalizza sulle conoscenze e sulle abilità disciplinari (traducibili anche in giudizi sintetici o voti in decimi), le quali presentano aspetti più facilmente isolabili e misurabili.

Al contrario, la competenza in azione, dispiegandosi in contesti complessi durante i compiti di realtà, non consente di separare rigidamente le singole conoscenze e abilità, richiedendo perciò sguardi osservativi e rubriche descrittive multidimensionali delle competenze dal punto di vista cognitivo, procedurale, metacognitivo ed emotivo.

Di conseguenza, nel modello del prof. Ricci, la valutazione mediante rubriche descrittive per livelli si concentra sulle competenze trasversali e di cittadinanza, dove l'agire in situazione richiede di osservare l'autonomia, la responsabilità e il processo metacognitivo.

Le competenze e gli apprendimenti disciplinari, pur rappresentando le risorse indispensabili mobilitate nel compito di realtà, mantengono la loro specifica valutazione di profitto (conoscenze e abilità della singola disciplina), evitando sovrapposizioni o confusioni tra i diversi oggetti della valutazione.

Una volta definito questo concetto fondamentale, possiamo passare alla strutturazione delle griglie di osservazione e delle rubriche di valutazione così come ci suggerisce il prof. Ricci. Innanzitutto, l'osservazione si lega alla valutazione: essa diventa il mezzo privilegiato attraverso cui l'insegnante raccoglie le informazioni sul campo, a partire dall'attivazione di competenze relazionali, decisionali e diagnostiche. La valutazione, invece, è il processo riflessivo e interpretativo che dà significato a quelle osservazioni, trasformandole in giudizi formativi o sommativi. Inoltre, permette di adattare l'insegnamento alle esigenze individuali, fornendo feedback costruttivi.

La valutazione della competenza può essere osservata e rilevata in diverse fasi: a. nella fase del processo di apprendimento (valutazione di tipo formativo) per la competenza in agire nel corso del compito di realtà attraverso l'uso di griglie di osservazione; b. nella fase del prodotto finale come risultato conclusivo del processo (valutazione sommativa); c. nella fase metacognitiva dello studente.

Nella progettazione dell'UDA è fondamentale individuare le competenze che andranno a costituire il percorso formativo, delineando di conseguenza il compito di realtà entro cui esse si dispiegheranno e si manifesteranno, rendendo possibile l'osservazione e la valutazione dell'agire competente. Successivamente, si definisce il prodotto finale contenitore di prodotti intermedi, frutto del lavoro interdisciplinare.

Il primo passo valutativo è quello di predisporre la griglia di osservazione, condivisa da tutti i docenti coinvolti, che diventa lo strumento necessario per la raccolta delle informazioni.

Nel presente articolo si illustra la costruzione di una griglia di osservazione e di rubriche valutative pensando alla scuola primaria, esempio che può essere seguito anche per gli altri gradi di scuola. Inoltre, si decide di proporre il possibile affiancamento delle rubriche di processo, con le rubriche valutative di profitto, visto che per il prof. Ricci è possibile il passaggio da una scala di valutazione su livelli a una valutazione con giudizi o voti. Per quanto riguarda le competenze disciplinari dell'IRC si deve far riferimento alle Indicazioni nazionali per l'IRC del 2010.

Nel lavoro di progettazione si deve definire e descrivere il compito di realtà e i prodotti che verranno realizzati. Nel nostro caso prendiamo come esempio la creazione e allestimento di uno spazio espositivo - multisensoriale.

Di seguito un esempio di griglia di osservazione, che serve all'insegnante per sapere esattamente cosa deve guardare mentre gli alunni lavorano. Ogni insegnante può individuare una scheda sostenibile e semplificata:

COMPETENZE TRASVERSALI	EVIDENZE	PROCESSO (Come Lavora)	PRODOTTO (Cosa Realizza)	METACOGNIZIONE (Come Riflette)
Competenza alfabetico-funzionale	Comprendere testi e racconti; Sapere interpretare e comunicare i propri sentimenti riguardo l'utilizzo di registri diversi (orale, scritto o grafico)	Comprende i testi e i racconti proposti durante le attività d'aula. Seleziona e adotta il registro (orale, scritto o grafico) più adatto per esprimere le proprie idee nel corso del lavoro.	Interpreta e rielabora le informazioni nei materiali realizzati. Comunica e illustra con chiarezza i propri sentimenti e riflessioni nel prodotto finale attraverso linguaggi verbali e non verbali.	Riconosce le modalità comunicative più efficaci utilizzate. Riflette sull'impatto emotivo dei racconti e condivide le proprie sensazioni con i compagni.
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	S1 Empatia S2 Comunicazione	Mostra empatia accogliendo gli interventi altrui durante le fasi di lavoro. Comunica in modo assertivo e rispettoso con i compagni e con i docenti.	Integra nel prodotto finale i contributi emersi dal confronto di gruppo. Espone e presenta i risultati del lavoro in modo chiaro e condiviso.	Riconosce le modalità comunicative più efficaci utilizzate. Riflette sull'impatto emotivo dei racconti e condivide le proprie sensazioni con i compagni.
Competenza in materia di cittadinanza.	Abilità di ascolto e osservazione Abilità di cooperazione	Ascolta e osserva con attenzione le consegne, i punti di vista differenti e le dinamiche di gruppo. Coopera e partecipa attivamente al lavoro condiviso, rispettando ruoli e tempi.	Contribuisce in modo concreto e responsabile alla realizzazione del lavoro collettivo finale. Rispetta gli accordi e le regole operative definite per la produzione finale.	Valuta il proprio apporto al lavoro di gruppo e il grado di cooperazione raggiunto. Individua eventuali criticità relazionali o organizzative e propone strategie correttive.

COMPETENZE – OBIETTIVI IRC	PROCESSO (Come Lavora)	PRODOTTO (Cosa Realizza)	METACOGNIZIONE (Come Riflette)	EVIDENZE
L'alunno riflette ... sui dati fondamentali della vita di Gesù e sa collegare i contenuti principali del suo insegnamento alle tradizioni dell'ambiente in cui vive.	Riconosce le informazioni fondamentali sulla vita e sull'insegnamento di Gesù nelle fonti analizzate. Confronta gli elementi del messaggio evangelico con le esperienze e i contesti di vita quotidiana.	Organizza e rappresenta nel prodotto finale (es. cartellone, scheda, mappa o elaborato grafico) i dati relativi a Gesù di Nazareth. Illustra e mette in evidenza i collegamenti tra l'insegnamento di Gesù e le tradizioni/feste del proprio ambiente.	Riconosce il valore culturale e relazionale delle tradizioni locali apprese. Confronta e motiva le proprie personali riflessioni sui valori dell'insegnamento di Gesù.	Riconoscere e confrontare i dati fondamentali della vita e del messaggio di Gesù con le tradizioni del proprio ambiente di vita
Conoscere Gesù di Nazareth.	Riconosce le informazioni fondamentali sulla vita e la figura di Gesù di Nazareth all'interno delle fonti (testi, parabole, immagini) analizzate in classe. Confronta i dati emersi con le conoscenze pregresse e con il contesto storico e religioso.	Seleziona e organizza nel prodotto finale gli elementi chiave relativi alla vita e all'insegnamento di Gesù. Rappresenta in modo chiaro i collegamenti tra la figura di Gesù e le tradizioni locali.	Riconosce il significato delle nuove informazioni apprese e le descrive con parole proprie. Confronta le proprie idee con quelle dei compagni, argomentando il proprio punto di vista in relazione ai valori appresi.	Riconoscere e confrontare i dati storici e le fonti sulla vita e sul messaggio di Gesù con le testimonianze e tradizioni dell'ambiente in cui vive.

Nella tabella si inseriscono le competenze individuate sia disciplinari che trasversali. A seguire le evidenze, che sono il modo di manifestazione del saper agire in situazione della competenza e che vengono formulate facendo emergere le azioni della prestazione attesa, che si mettono in pratica nel prodotto. Le dimensioni della competenza, riferite al processo, al prodotto e alla metacognizione, diventano così concretamente osservabili; la loro selezione rappresenta una vera e propria scelta di fattibilità per il docente. Si tratta di individuare con pragmatismo quegli indicatori chiave che rendono chiara e sostenibile l'osservazione sul campo durante lo svolgimento del compito.

I descrittori della rubrica di valutazione delle competenze si organizzano dalle evidenze sopra individuate. In questo modo il passaggio successivo prevede la costituzione delle rubriche valutative. Nella loro predisposizione bisogna sempre tenere conto che la valutazione delle competenze trasversali viene espressa su livelli, mentre le competenze disciplinari di Irc con giudizio sintetico.

Di seguito, tre tabelle separate per ogni dimensione di sviluppo della competenza. I singoli docenti potrebbero decidere nel corso dell'Uda che ognuna possa rappresentare un momento valutativo in itinere o finale. Nell'applicazione pratica del modello del prof. Ricci, la selezione delle competenze all'interno delle singole rubriche (Processo, Prodotto, Metacognizione) risponde al principio di pertinenza e fattibilità. Il docente non è tenuto a valutare coattivamente tutte le competenze trasversali e disciplinari in ciascuna delle tre dimensioni, ma sceglierà di volta in volta solo quelle evidenze che si manifestano concretamente e in modo significativo nell'oggetto specifico dell'osservazione (sia esso il manufatto finale, le dinamiche di lavoro nel piccolo gruppo o il momento autoriflessivo).

1. Nella dimensione del Processo, l'osservazione si sposta sull'agire in situazione dell'alunno durante lo svolgimento del lavoro. Per ragioni di pertinenza e sostenibilità osservativa, vengono valorizzate primariamente le competenze legate alla relazione interpersonale, alla cooperazione e alle modalità di ricerca e analisi delle fonti sul campo.

COMPETENZE TRASVERSALI	EVIDENZE	INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	S1 Empatia S2 Comunicazione	L'alunno incontra difficoltà nell'ascolto e nella relazione con i compagni; richiede la mediazione costante e il supporto diretto dell'insegnante per comunicare e interagire.	L'alunno partecipa alle attività manifestando ascolto se stimolato dal contesto; comunica in modo essenziale con compagni e docenti.	L'alunno dimostra empatia e comunica in modo rispettoso, aperto e collaborativo durante tutte le fasi operative e le discussioni.	L'alunno mostra un'empatia spontanea e profonda nel lavoro di gruppo; gestisce la comunicazione con compagni e docenti in modo assertivo, proattivo e sempre rispettoso.
Competenza in materia di cittadinanza.	Abilità di ascolto e osservazione. Abilità di cooperazione	L'alunno lavora nel gruppo in modo discontinuo; necessita di richiami frequenti e di un affiancamento costante per il rispetto delle regole e dei ruoli concordati.	L'alunno partecipa al lavoro di gruppo svolgendo compiti semplici ed essenziali se sollecitato dai compagni o dal docente.	L'alunno ascolta con attenzione le consegne e coopera in modo attivo, responsabile e costante con i propri compagni.	L'alunno ascolta e osserva con acume critico durante le attività; coopera guidando positivamente il gruppo e rispettando in autonomia ruoli, regole e tempi di lavoro.

COMPETENZE OBIETTIVI IRC	EVIDENZE	NON SUFFICIENTE	SUFFICIENTE	DISCRETO	BUONO	DISTINTO	OTTIMO
L'alunno riflette ... sui dati fondamentali della vita di Gesù e sa collegare i contenuti principali del suo insegnamento alle tradizioni dell'ambiente in cui vive.	Riconoscere e confrontare i dati fondamentali della vita e del messaggio di Gesù con le tradizioni del proprio ambiente di vita	L'alunno riconosce solo in modo parziale o frammentario le informazioni di base sulla figura di Gesù durante le attività, richiedendo un supporto continuativo.	L'alunno riconosce i dati essenziali su Gesù e li confronta con le tradizioni locali solo se supportato da domande guida, schemi o solleciti del docente.	L'alunno riconosce le informazioni fondamentali sulla figura di Gesù e individua i collegamenti con le tradizioni locali con discreta autonomia nel corso dell'attività.	L'alunno riconosce e confronta in modo corretto e sicuro i dati principali sulla vita e l'insegnamento di Gesù con le tradizioni dell'ambiente e di vita.	L'alunno riconosce e confronta in autonomia e con precisione i dati storici e le fonti principali sulla vita di Gesù con le tradizioni del territorio durante le fasi di lavoro.	L'alunno riconosce e confronta in modo del tutto autonomo, fluido ed estremamente approfondito i dati storici e le fonti su Gesù con le testimonianze del contesto durante la ricerca e la discussione.
Conoscere Gesù di Nazareth.	Conoscere e analizzare i dati storici e le fonti evangeliche	L'alunno riconosce solo in modo parziale o frammentario le informazioni storiche di base sulla figura di Gesù.	L'alunno riconosce i dati storici essenziali e le fonti narrative su Gesù solo con l'ausilio di schemi o domande guida.	L'alunno riconosce e descrive con discreta autonomia i dati storici e i racconti evangelici principali.	L'alunno riconosce e confronta in modo corretto e sicuro i dati storici e le fonti sulla vita e la figura di Gesù.	L'alunno analizza con autonomia e precisione le fonti storiche e bibliche relative alla vita e al messaggio di Gesù.	L'alunno padroneggia e analizza con totale autonomia, fluidità e ricchezza di dettagli le fonti storiche e i testi evangelici.

2. A titolo esemplificativo, di seguito viene proposta la rubrica per la dimensione del Prodotto. In linea con quanto definito sopra, in questa tabella sono state selezionate esclusivamente quelle competenze trasversali e disciplinari, le cui evidenze si traducono direttamente in elementi osservabili ed esaminabili nell'elaborato finale realizzato dagli alunni. In questa tabella l'osservazione si focalizza su ciò che l'alunno realizza e consegna a conclusione del compito di realtà, evidenziando il grado di padronanza della competenza espresso nell'opera finita.

COMPETENZE TRASVERSALI	EVIDENZE	INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
Competenza alfabetico-funzionale	Comprendere testi e racconti; Sapere interpretare e comunicare i propri sentimenti riguardo l'utilizzo di registri diversi (orale, scritto o grafico)	L'alunno realizza il prodotto o comunica le proprie idee nell'elaborato in modo frammentario, parziale o solo con il supporto continuativo del docente.	L'alunno esprime le informazioni essenziali e i propri vissuti nel prodotto finale in modo semplice e lineare, utilizzando un registro basilare.	L'alunno comunica e illustra i propri vissuti e i testi nel prodotto finale in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando registri differenti in modo adeguato.	L'alunno rielabora e comunica i contenuti e i sentimenti nel prodotto finale in modo originale, ricco e con grande efficacia espressiva, adoperando registri diversi con padronanza.
Competenza in materia di cittadinanza.	Abilità di ascolto e osservazione Abilità di cooperazione	L'alunno fornisce un contributo alla realizzazione del prodotto comune parziale o discontinuo, e richiede un supporto costante per l'esecuzione.	L'alunno fornisce un apporto essenziale al prodotto finale, inserendo le parti condivise e attenendosi alle indicazioni di base del compito se sollecitato.	L'alunno contribuisce in modo concreto e puntuale alla realizzazione del prodotto finale, integrando ordinatamente i contributi e rispettando le consegne concordate.	L'alunno realizza un prodotto collettivo estremamente curato e completo, integrando con efficacia i contributi del gruppo e rispettando con elevata responsabilità gli accordi stabiliti.

COMPETENZE OBIETTIVI IRC	EVIDENZE	NON SUFFICIENTE	SUFFICIENTE	DISCRETO	BUONO	DISTINTO	OTTIMO
L'alunno riflette ... sui dati fondamentali della vita di Gesù e sa collegare i contenuti principali del suo insegnamento alle tradizioni dell'ambiente in cui vive.	Riconoscere e confrontare i dati fondamentali della vita e del messaggio di Gesù con le tradizioni del proprio ambiente di vita	L'alunno rappresenta nel prodotto finale i collegamenti tra l'insegnamento di Gesù e le tradizioni locali in modo parziale o con imprecisioni, solo con supporto continuativo.	L'alunno evidenzia nel prodotto finale i collegamenti principali tra l'insegnamento di Gesù e il territorio solo se guidato con domande o schemi di supporto.	L'alunno rappresenta nel prodotto finale i punti di contatto tra il messaggio di Gesù e le tradizioni locali in modo globale e con discreta autonomia.	L'alunno organizza e illustra nel prodotto finale i collegamenti tra l'insegnamento di Gesù e le tradizioni dell'ambiente di vita in modo corretto e ordinato.	L'alunno integra nel prodotto finale le relazioni tra il messaggio di Gesù e le tradizioni del territorio in modo completo, preciso e ben strutturato.	L'alunno rielabora ed evidenzia nel prodotto finale il valore delle tradizioni locali in rapporto all'insegnamento di Gesù con notevole efficacia, originalità e approfondimento.
Conoscere Gesù di Nazareth.	Inserire e organizzare nel prodotto i dati storici e le fonti evangeliche.	L'alunno inserisce nel prodotto finale i dati storici e le fonti su Gesù in modo incompleto o frammentario, richiedendo il supporto diretto del docente.	L'alunno riporta nel prodotto finale le informazioni storiche e le fonti di base su Gesù in modo semplice ed essenziale.	L'alunno inserisce nel prodotto finale i dati storici e i contenuti evangelici principali in modo corretto e con discreta autonomia.	L'alunno organizza e rappresenta nel prodotto finale i dati storici e le fonti sulla figura di Gesù in modo preciso e ben ordinato.	L'alunno cura e struttura nel prodotto finale le informazioni storiche e le fonti su Gesù in modo completo, accurato e dettagliato.	L'alunno organizza e rappresenta nel prodotto finale i dati storici e le fonti su Gesù con straordinaria accuratezza, ricchezza e rielaborazione personale.

La terza e ultima dimensione è dedicata alla Metacognizione, la quale sposta il focus verso la dimensione della consapevolezza interna dell'alunno. In linea con il principio di pertinenza, questa rubrica rileva la capacità dello studente di riflettere sul proprio percorso operativo e comunicativo, riconoscendo i propri punti di forza, le criticità incontrate e le strategie messe in atto per superarle; di autovalutare il proprio processo relazionale, maturando consapevolezza circa le dinamiche d'ascolto, d'empatia e di cooperazione vissute nel gruppo; di rielaborare in modo personale e significativo i contenuti disciplinari.

COMPETENZE TRASVERSALI	EVIDENZE	INIZIALE (D)	BASE (C)	INTERMEDIO (B)	AVANZATO (A)
Competenza alfabetico-funzionale	Comprendere testi e racconti; sapere interpretare e comunicare i propri sentimenti riguardo l'utilizzo di registri diversi (orale, scritto o grafico)	L'alunno riflette sul proprio percorso comunicativo e sui propri vissuti solo se accompagnato da domande dirette, semplici e mirate dell'insegnante.	L'alunno riconosce, se sollecitato dal docente, gli aspetti essenziali della propria esposizione e della comprensione dei testi.	L'alunno riconosce le modalità comunicative utilizzate e riflette con chiarezza e puntualità sull'impatto emotivo dei testi e dei racconti analizzati. 	L'alunno riconosce con profonda consapevolezza l'efficacia delle proprie modalità comunicative e motiva con ricchezza e maturità le proprie scelte espressive e i propri vissuti emotivi.
Competenza in materia di cittadinanza.	-S1 Empatia -S2 Comunicazione	L'alunno riconosce le proprie azioni o le proprie emozioni solo se accompagnato e stimolato passo dopo passo dall'insegnante.	L'alunno individua, se guidato dal docente, alcuni aspetti essenziali del proprio modo di lavorare e di relazionarsi con i compagni.	L'alunno riconosce con precisione i propri punti di forza e le difficoltà incontrate nella relazione e nel processo di lavoro, esprimendo una corretta autovalutazione.	L'alunno valuta con grande lucidità il proprio modo di interagire e di apprendere, individuando in autonomia efficaci strategie per superare le difficoltà e migliorare la relazione con gli altri.

COMPETENZE OBIETTIVI IRC	EVIDENZE	NON SUFFICIENTE	SUFFICIENTE	DISCRETO	BUONO	DISTINTO	OTTIMO
Conoscere Gesù di Nazareth.	Riconoscere e confrontare i dati storici e le fonti sulla vita e sul messaggio di Gesù con le testimonianze e tradizioni dell'ambiente in cui vive.	L'alunno esprime semplici e frammentarie considerazioni sul percorso svolto e sui contenuti appresi solo con il supporto costante e direttivo dell'insegnante.	L'alunno descrive in modo semplice ed essenziale le proprie riflessioni sulle tradizioni locali e sull'insegnamento di Gesù solo se guidato con domande di stimolo dal docente.	L'alunno esprime con discreta autonomia il significato di ciò che ha appreso sulla figura di Gesù e individua i punti di contatto con le tradizioni del proprio contesto di vita.	L'alunno riconosce il significato delle informazioni apprese e descrive in modo ordinato e coerente il legame tra le tradizioni locali e i valori dell'insegnamento di Gesù.	L'alunno riconosce e motiva con chiarezza il valore culturale e relazionale delle tradizioni locali, argomentando in modo preciso e consapevole le proprie riflessioni sul messaggio evangelico.	L'alunno rielabora con spessore personale e profonda consapevolezza il significato delle tradizioni locali in rapporto all'insegnamento di Gesù, motivando con ricchezza ed elevata maturità il proprio punto di vista.

In conclusione, l'azione educativa e didattica dell'insegnante è sempre unita e integrata all'azione valutativa. Diventa pertanto necessario e inderogabile conoscere la specifica natura dei diversi oggetti di valutazione: distinguere ciò che pertiene alle conoscenze e alle abilità disciplinari da ciò che appartiene alla competenza in azione consente di calibrare un feedback valutativo davvero formativo. In questo equilibrio, l'alunno non riceve un'informazione frammentata o ambigua, ma comprende con trasparenza la qualità complessiva del proprio percorso di apprendimento.

Maria Bonfitto

BIBLIOGRAFIA

- Agrusti, G., & Vannini, I. (2025). Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria. GiuntiEdu.
 Batini, F. (2016). Insegnare e valutare per competenze. Loescher Editore.
 Corsini, C. (2023). La valutazione che educa. FrancoAngeli.
 Corsini, C. (2025). La fabbrica dei voti. Editori Laterza.
 Nigris, E., Corsini, C., & Balconi, B. (2025). Valutare e documentare alla Scuola primaria. Sanoma.
 Ricci, E. (2023). Progettare e valutare Unità di Apprendimento. GruppoSpaggiariParma.

PASSAPORTO DEI TALENTI: UN VIAGGIO LUNGO UN ANNO VERSO LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Introduzione

PRIMARIA | CLASSE QUINTA

L'ultimo anno della scuola primaria segna l'inizio di un percorso che accompagna i bambini verso la scuola secondaria. Con l'arrivo dei primi open day, delle iscrizioni e delle domande dei genitori, il pensiero della "scuola dei grandi" prende lentamente forma. Accanto all'entusiasmo, però, molti bambini iniziano a chiedersi: «Sarò all'altezza?».

Per rispondere a questa necessità nasce il progetto **Passaporto dei Talenti**, un percorso che prende avvio all'inizio della classe quinta e accompagna i bambini verso il passaggio alla scuola secondaria di primo grado attraverso la scoperta delle proprie risorse personali.

L'ispirazione del progetto è offerta dalla Parabola dei talenti (Mt 25,14-30). Nel racconto evangelico il servo che sbaglia non è quello che ha ricevuto meno, ma quello che, per paura, nasconde il talento ricevuto. Il progetto invita i bambini a percorrere la strada opposta: riconoscere i propri talenti, dare loro un nome e imparare a metterli a frutto. La parabola diventa così il filo conduttore dell'intero percorso, accompagnando gli alunni dalla scoperta delle proprie capacità fino alla consapevolezza di come utilizzarle nel futuro.

In questo cammino i bambini non sono soli. All'interno di questa esperienza di continuità sono accompagnati dagli studenti della scuola secondaria, che li affiancano nel percorso verso la "scuola dei grandi".

Nel progetto di continuità, l'IRC dialoga con Italiano, Arte, Educazione civica e altre discipline, dando vita a un percorso condiviso di crescita e orientamento.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

Nell'ultimo anno della scuola primaria i bambini hanno bisogno di riflettere sul cammino compiuto, riconoscere le risorse sviluppate nel tempo e affrontare con maggiore consapevolezza il cambiamento che li attende. La situazione-problema viene presentata attraverso una sfida: «*Quest'anno concluderete un lungo tratto di strada. Quali talenti avete scoperto di possedere in questi anni? Quali risorse personali porterete con voi? Come potrete continuare a farle crescere?*». La cornice narrativa è quella del viaggio: per attraversare simbolicamente la frontiera verso una nuova esperienza scolastica, ciascun bambino dovrà costruire un documento capace di raccontare chi è e cosa porta con sé.

Nasce così il **Passaporto dei Talenti**, un libretto personale che si arricchisce durante l'anno di riflessioni, timbri e messaggi significativi. Al suo interno trovano posto una pagina di presentazione; le sezioni *I miei talenti* e *Sto ancora imparando a...*; un valore raccontato attraverso un'esperienza vissuta; i timbri delle diverse tappe; una pagina dedicata ai sogni per la scuola secondaria. Il passaporto contiene anche una pagina intitolata *Nuova tappa*, destinata a un futuro messaggio di accoglienza, e una lettera che ciascun bambino scrive a se stesso e che rileggerà al termine del primo anno di scuola secondaria.

Il viaggio è scandito da quattro tappe simboliche: Partenza, Scambio, Coraggio e Benvenuto.

FASE DI ATTIVAZIONE

Il percorso prende avvio con una conversazione guidata a partire da una domanda semplice ma significativa: «*Sapete che questo è il vostro ultimo anno alla scuola primaria: come vi fa sentire?*». Le risposte permettono di far emergere aspettative, curiosità e preoccupazioni legate al cambiamento.

Successivamente, l'insegnante presenta la **Parabola dei talenti** e propone alcune domande di riflessione sul significato della parola "talento", sulle paure del terzo servo e sul rischio di non valorizzare le proprie capacità.

Il confronto aiuta i bambini a comprendere che ciascuna persona possiede risorse preziose da riconoscere e sviluppare.

La riflessione prosegue con un brainstorming sulla domanda: «*Che cos'è, per noi, un talento?*». Le idee vengono raccolte e organizzate in quattro categorie: talenti scolastici, relazionali, creativi e pratici.

Nasce così la Mappa dei Talenti, che accompagnerà il lavoro per tutto l'anno.

A seguire viene proposta l'attività «*In cosa ti vedo bravo?*». I bambini, lavorando a coppie o in piccoli gruppi, condividono qualità e capacità osservate nei compagni. Ciascuno riceve così uno sguardo positivo sugli aspetti migliori di sé e comincia a raccogliere le prime informazioni nel proprio passaporto.

La fase si conclude con la consegna del primo timbro, Partenza, che segna simbolicamente l'inizio del viaggio.

FASE DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE ATTRAVERSO LA COSTRUZIONE DEI SAPERI

Questa fase accompagna i bambini nella scoperta delle proprie risorse e nella conoscenza della realtà che li attende. La Parabola dei talenti continua a fare da sfondo al percorso: dopo aver scoperto che un talento non deve essere nascosto, gli alunni sono invitati a riconoscerlo, svilupparlo e dividerlo.

Il percorso prende avvio con la Escape Room dei Talenti, una sfida cooperativa realizzata in aula oppure in formato digitale attraverso strumenti come Genially. Organizzati in piccoli gruppi, i bambini affrontano prove legate ai diversi tipi di talento individuati nella fase iniziale: logico, creativo, relazionale e pratico. Attraverso enigmi, missioni e attività collaborative, ciascuno ha la possibilità di mettere in gioco le proprie capacità. Al termine dell'esperienza una riflessione guidata aiuta gli alunni a riconoscere i punti di forza emersi e a registrarli nel Passaporto dei Talenti.

In seguito, i bambini realizzano Le tappe del mio viaggio, una linea del tempo personale che ripercorre i cinque anni della scuola primaria. Utilizzando fotografie, quaderni, elaborati e ricordi significativi, ogni alunno individua esperienze importanti, difficoltà superate e traguardi raggiunti, riconoscendo quali qualità si sono sviluppate nel tempo.

Per favorire la continuità con la scuola secondaria vengono organizzati incontri con alcuni studenti, che raccontano la loro esperienza di passaggio, condividendo aspettative, paure iniziali e strategie che li hanno aiutati ad ambientarsi. I bambini raccolgono i suggerimenti più utili in una pagina del Passaporto dei talenti dedicata ai *Consigli per il viaggio*.

Gli incontri proseguono con laboratori condivisi tra primaria e secondaria. In gruppi misti, bambini e ragazzi collaborano alla realizzazione di alcune pagine del passaporto, dei timbri simbolici del viaggio e di brevi messaggi di incoraggiamento. Attraverso il peer tutoring e il lavoro cooperativo, i più piccoli iniziano a familiarizzare con il nuovo ordine di scuola, mentre i più grandi sperimentano un ruolo di guida.

A metà percorso ciascun alunno realizza la Valigia del Viaggiatore, suddivisa nelle sezioni *Cosa porto con me*, *Cosa sto imparando a lasciare* e *Cosa spero di trovare*. Attraverso parole, immagini e simboli, gli alunni riflettono sulle risorse che li accompagneranno, sulle paure da superare e sulle aspettative per il futuro. La fase si conclude con la visita agli ambienti della scuola secondaria e con la consegna dei timbri Scambio e Coraggio.

FASE DI METACOGNIZIONE

L'ultima fase è dedicata alla rilettura del percorso compiuto. La domanda che aveva accompagnato la Parabola dei talenti ritorna in una forma nuova: «Che cosa ho fatto dei talenti che ho scoperto durante questo viaggio?».

Gli alunni completano il Passaporto dei Talenti rileggendo i materiali raccolti e aggiornando le sezioni dedicate ai propri punti di forza, agli aspetti ancora da migliorare e ai sogni per il futuro.

Successivamente, ognuno di loro riapre la propria Valigia del Viaggiatore e, attraverso una riflessione guidata, confronta le aspettative iniziali con il modo in cui si sente al termine del percorso, riconoscendo le paure superate e le risorse emerse.

Particolarmente significativo è il momento dedicato ai Visti, nei quali compagni e insegnanti completano il passaporto con brevi messaggi che iniziano con la formula «Ho visto il tuo talento quando...». Lo sguardo degli altri diventa così un'occasione per riconoscere qualità che spesso non si colgono da soli.

Il percorso si conclude con una cerimonia simbolica di benvenuto, durante la quale gli alunni ricevono l'ultimo timbro, Benvenuto, e presentano il proprio passaporto. Non si tratta dell'ingresso in una specifica scuola, poiché i bambini proseguiranno il loro cammino in istituti diversi, ma di un rito che celebra il passaggio verso una nuova tappa della crescita personale e scolastica.

VALUTAZIONE

La valutazione accompagna l'intero percorso e si concentra soprattutto sui processi di crescita e di consapevolezza. Attraverso l'osservazione sistematica delle attività e l'analisi dei materiali prodotti, i docenti rilevano la capacità degli alunni di riconoscere i propri punti di forza, valorizzare quelli degli altri e affrontare il cambiamento in modo positivo.

Uno strumento privilegiato è il Passaporto dei Talenti stesso, che documenta progressivamente l'evoluzione di ciascun bambino. La valutazione può essere supportata da una rubrica centrata su tre dimensioni: consapevolezza di sé, relazione con gli altri e apertura al futuro.

Accanto agli aspetti trasversali, il percorso consente di osservare anche alcune competenze proprie dell'IRC.

In particolare, i bambini sono chiamati a riconoscere la Parabola dei talenti come testo evangelico, a comprenderne il significato essenziale e a collegarne il messaggio alla propria esperienza personale.

CONCLUSIONI

Il Passaporto dei Talenti trasforma il passaggio alla scuola secondaria in un'occasione di crescita e di consapevolezza. Attraverso esperienze concrete, momenti di riflessione e attività condivise, gli alunni imparano a riconoscere le proprie risorse e ad affrontare il cambiamento con maggiore fiducia.

La Parabola dei talenti accompagna l'intero percorso come una bussola educativa. All'inizio aiuta gli alunni a interrogarsi sui propri doni; durante il viaggio li invita a riconoscerli, svilupparli e dividerli; alla fine permette di rileggere il cammino compiuto e guardare al futuro con maggiore consapevolezza. Il passaporto diventa così non soltanto il prodotto finale del progetto, ma il racconto di un anno di scoperte, relazioni e cambiamenti, nel quale ogni bambino può comprendere meglio chi è e chi desidera diventare.

Maria Bonfitto
Barbara Ongaro



“IL CODICE SEGRETO: RISVEGLIA IL TUO GUARDIANO INTERIORE!”

**LABORATORIO DI ORIENTAMENTO E AUTOCONSAPEVOLEZZA
PER LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO NELL'ORA DI IRC**

Introduzione

SECONDARIA DI PRIMO GRADO | CLASSE SECONDA

Nel panorama educativo della Scuola Secondaria di I Grado, l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) si configura come uno spazio privilegiato per l'esplorazione esistenziale, la ricerca di senso e lo sviluppo dell'identità personale. Il progetto “Il codice segreto: risveglia il tuo Guardiano interiore” declina il ricco patrimonio storico-culturale dei bestiari medievali – manoscritti in cui la sfera zoologica ed ecclesiastica assumeva una valenza allegorico-morale – in chiave di didattica orientativa. Attraverso un approccio ermeneutico, gli studenti vengono guidati in un rituale di vera e propria cartografia interiore. Non si tratta di un semplice esercizio grafico, ma di un percorso annuale in cui raccogliere indizi sul proprio vissuto, sulle proprie radici e sui propri desideri per evocare, infine, la metafora di un personale “custode interiore”.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

La progettazione didattica si inserisce nel solco epistemologico tracciato dalle Linee guida per l'orientamento, adottate con il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, in attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). La normativa vigente ridefinisce l'orientamento non più come intervento transizionale e burocratico, bensì come processo sistematico e integrato nei curricula scolastici, teso a strutturare le competenze chiave per l'apprendimento permanente. In quest'ottica, la classe seconda della scuola secondaria di primo grado rappresenta uno snodo critico dello sviluppo evolutivo, caratterizzato da profonde riconfigurazioni identitarie e dal rischio di disorientamento esistenziale. Il bisogno educativo fondamentale a cui questo percorso risponde è duplice: da un lato, la necessità di alfabetizzazione emotiva e autoconsapevolezza (imparare a dare un nome ai propri punti di forza e alle proprie fragilità); dall'altro, l'urgenza orientativa. Gli studenti hanno bisogno di strumenti simbolici e protetti per esplorare la propria zona di comfort, per accettare le polarità del proprio carattere e per iniziare a guardare l'orizzonte delle proprie scelte future con fiducia e senso di responsabilità relazionale.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

La prima fase si colloca nel contesto del primo quadrimestre e mira a destare l'interesse degli studenti attraverso il fascino del simbolismo antico. L'attività si apre con un'introduzione di quindici minuti dedicata alla tradizione dei bestiari medievali. Il docente mostra come nell'antichità l'immaginario visivo e allegorico venisse utilizzato per raccontare le qualità e i "vizi" umani, agganciando questa eredità storica alle prime tappe di una ricognizione di sé. Agli studenti viene consegnato un foglio A4 diviso in quattro quadranti (i 4 cantoni dell'Anima). In questa fase di attivazione, l'attenzione si concentra sulla compilazione guidata dei primi tre quadranti perimetrali. Attraverso parole chiave, sintesi testuali ed elementi iconici, gli alunni rispondono a tre domande-stimolo: "L'ancora di casa" (l'oggetto più caro della propria stanza, legato alla zona di comfort e alla memoria affettiva),

"L'animale guida" (la creatura che meglio rappresenta il proprio temperamento, evidenziando un pregio e un vizio specifico) e "L'orizzonte lontano" (il luogo del mondo che si desidera visitare, simbolo di apertura al futuro e accoglienza del nuovo). Al termine dell'ora, i fogli vengono ritirati e custoditi dal docente, sigillando la prima parte del viaggio.

Nel secondo quadrimestre il percorso riprende e si sviluppa verso la costruzione di una sintesi sapienziale e di **competenze trasversali legate alle LifeComp**: *autoregolazione e autoconsapevolezza (Self-awareness)*; *crescita personale e visione orientativa (Growth Mindset)*; *riflessione critica e metacognizione* (il framework europeo LifeComp è stato integrato all'interno delle Linee guida per l'orientamento, adottate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022). Questa fase prevede la riconsegna dei fogli e una rilettura critica a distanza di mesi: gli alunni verificano se si riconoscono ancora negli elementi tracciati o se percepiscono i segni di un cambiamento in atto. Il cuore della **costruzione dei saperi** risiede nell'analisi e nell'interiorizzazione dei significati allegorici medievali proposti dall'insegnante: dalla vigilanza incessante del Leone alla lungimiranza dell'Aquila, dall'amore incondizionato del Pellicano fino alla lealtà comunitaria del Lupo, passando per l'ambivalenza astuta della Volpe, la laboriosità dell'Ape e i moniti legati ai vizi (l'ira dell'Orso, l'accidia dell'Asino, la vanità del Pavone). Gli studenti integrano queste categorie culturali con il proprio vissuto per realizzare il quarto quadrante (in basso a destra). Qui avviene la vera e propria metamorfosi: l'alunno progetta e disegna una creatura allegorica fusa o un personaggio fantastico che sintetizza graficamente i tre elementi emersi nei mesi precedenti (oggetto, animale guida, meta del futuro).



L'iter formativo si conclude con l'esplicitazione del processo metacognitivo e la formalizzazione valutativa. Ciascun discente è chiamato a redigere il "Motto del Guardiano interiore", un enunciato sentenzioso volto a declinare la virtù etica o la competenza esistenziale che intende perseguire per trasformare il limite emergenziale in risorsa evolutiva. La socializzazione dei prodotti in plenaria trasforma l'autoconsapevolezza soggettiva in riconoscimento intersoggettivo all'interno del gruppo dei pari.

La valutazione, in coerenza con il D.Lgs. 62/2017 e le recenti disposizioni sull'orientamento, assume una natura prettamente formativa e processuale. Essa prescinde da logiche puramente performative, focalizzandosi piuttosto su indicatori qualitativi quali:

- L'originalità e l'efficacia della rielaborazione simbolica;
- La coerenza interna nell'integrazione dei codici storici e personali;
- La profondità dell'analisi metacognitiva espressa attraverso il motto;
- La capacità di autovalutazione e di riflessione orientativa in seno alla comunità di apprendimento.



CONCLUSIONI

In ultima analisi, "Il codice segreto" ribalta l'idea di un orientamento scolastico freddo e burocratico, trasformandolo in un viaggio di scoperta interiore. Lo scopo della didattica orientativa nell'IRC lo immagino come uno spingere gli studenti e le studentesse a **guardare in alto**, a **riconoscere i propri limiti** e a **rinnovarsi** attraverso la consapevolezza di sé. Integrando la storia, l'arte e la riflessione personale, i ragazzi smettono di subire il proprio domani e iniziano a progettarlo, forti di un "custode interiore" che altro non è che la **forma visibile dei loro talenti e delle loro aspirazioni!**



Stefano Ercole

BIBLIOGRAFIA

- Eco, U. (1973). *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana*. Bompiani.
 Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. Linee guida per l'orientamento*.
 Pastoureaux, M. (2012). *Bestiari del Medioevo*. Einaudi.
 Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo* (a cura di A. Di Fabio). Erickson.

FOTOCOPIA O ORIGINALE? IL PORTOLANO DELL'ORIENTAMENTO

Introduzione

SECONDARIA DI PRIMO GRADO | CLASSE TERZA

All'inizio della classe terza emerge spesso una domanda che pesa più di un compito in classe: «E dopo, che cosa farò?». Tra open day e incontri informativi concentrati nel primo quadrimestre, l'orientamento rischia di ridursi a un adempimento burocratico, perdendo di vista l'alunno e le sue domande: che cosa mi piace, in che cosa riesco, che cosa desidero per il mio futuro? In accordo con le Linee guida ministeriali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022), che lo configurano come processo formativo curricolare di almeno 30 ore annue, e con la ricerca pedagogica che lo descrive come costruzione progressiva di sé (Pombeni, 1996), questo itinerario trova nell'IRC lo spazio ideale per dare voce a tali domande, con una riflessione su identità, valori e prospettive. Come la carta nautica, il portolano non impone una destinazione, ma aiuta a riconoscere coste, venti e approdi possibili; in questo cammino, il richiamo alla testimonianza di Carlo Acutis valorizza l'unicità e l'irripetibilità di ogni studente, promuovendone l'originalità.



QUADRO DI PROGETTAZIONE

All'inizio dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, gli studenti vivono un momento decisivo per il proprio futuro e accanto all'entusiasmo emergono dubbi, timori di sbagliare e la tendenza a delegare agli adulti o a uniformarsi ai compagni. Nel tentativo di rispondere a questo bisogno educativo – trasformando la scelta della scuola superiore da evento formale in una tappa consapevole di crescita –, l'itinerario ricorre alla metafora della navigazione: la classe diventa una ciurma che, prima di salpare verso la scuola superiore, traccia la propria carta. Gli studenti esplorano risorse, desideri e valori per rispondere a un interrogativo: «Come scegliere la mia strada senza diventare la fotocopia di qualcun altro?». Sviluppata secondo i traguardi IRC per il primo ciclo (D.P.R. 2010), la progettazione adotta un impianto interculturale ispirato ai Principi guida di Toledo (Organization for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007) e a Signposts (Jackson, 2014). Sul piano trasversale promuove la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare (Consiglio dell'Unione europea, 2018), declinata secondo LifeComp (Sala et al., 2020) nelle aree dell'autoregolazione, della comunicazione e della collaborazione.

Il prodotto finale è il portolano della 3^a: un cartellone ispirato alle antiche carte nautiche, con le frasi ricordo della classe e le impronte con l'autodescrizione di ogni alunno. Al termine del percorso l'alunno passa dal pensare la scelta come decisa da altri al sentirla propria; dal non saper dire che cosa sa fare al saper indicare almeno una risorsa, un interesse o un dubbio; dall'imitare i compagni al riconoscere che ciascuno ha una propria rotta.

LE TRE FASI DEL PERCORSO

Attivazione - Si parte!!!

Il percorso si apre con la *gamification* su Wordwall: il gioco «Apri la scatola», con domande-stimolo su ricordi, talenti e curiosità, e l'esercizio «Raggruppa», per suddividere parole come «sogno», «paura», «amicizia», «scelta» tra ciò che si porta con sé e ciò che si lascia. Lanciata la sfida della ciurma, la docente proietta la roadmap e la **scheda di consegna**,

la cui copia cartacea è da incollare sul quaderno e riprendere nella fase di metacognizione. Segue una scrittura riflessiva strutturata come giornale di navigazione in tre sezioni: *Si salpa* (stato d'animo, traguardi, primi impegni); *La mia rosa dei venti* (risorse, dubbi e certezze in vista della scelta); *La rotta della ciurma* (crescita della classe, incoraggiamenti, frase ricordo).

Costruzione dei saperi - I cercatori di senso

In circle time si proietta la nuvola delle parole della scheda *Si salpa*, perché la classe veda come si sente il gruppo, e si condividono gli incoraggiamenti rivolti ai compagni. Dalla domanda emersa, «Che cosa mi orienta davvero?», con il metodo *jigsaw* i gruppi analizzano storie di testimoni di diverse tradizioni religiose e culturali, guidati da quattro quesiti (che cosa lascia, chi ascolta, quale segno segue, quali ostacoli incontra) e dai nuclei di chiamata, ricerca, segno e risveglio: Abramo (La Sacra Bibbia, 2008, Gen 12,1-4), che parte senza conoscere la meta, padre nella fede per ebrei, cristiani e musulmani; Samuele (1Sam 3,1-10), chiamato nella notte e guidato da Eli; i Magi (Mt 2,1-12), che seguono la stella e tornano «per un'altra strada»; Siddhartha Gautama, il cercatore che diventerà il Buddha. Si incontrano poi due figure vicine ai ragazzi, Carlo Acutis e Malala Yousafzai, attraverso estratti dei film Carlo Acutis. Il giovane santo (Salmaso, 2026) e He Named Me Malala (Guggenheim, 2015), riflettendo su che cosa li abbia orientati e quale talento abbiano messo in gioco.

Il lavoro confluisce nel cantiere cooperativo: con ruoli assegnati (redattori, addetti alla colorazione, illustratori delle impronte) la classe realizza il portolano della 3^a, su cui ciascuno appone una mini-descrizione di sé.

METACOGNIZIONE - RILEGGERE LA ROTTA

Come navigatori a fine viaggio, gli alunni confrontano la rotta tracciata con il cammino compiuto. Il portolano è esplorato con una *gallery walk*: ognuno legge le impronte e lascia su un post-it una qualità riconosciuta in un compagno, sperimentando il sentirsi visti e valorizzati. La riproposizione del gioco iniziale con Wordwall apre al debriefing: ripresa la scheda di consegna, gli studenti rispondono per iscritto alle domande «Che cosa ho scoperto di me?», «Che cosa mi servirà per scegliere?», «Che segno voglio lasciare?».

LA VALUTAZIONE

La valutazione di processo e di prodotto verifica che gli alunni sappiano rileggere le proprie risorse e orientarsi con consapevolezza. Attraverso cura, coerenza e

originalità del portolano, ciascuno dà forma concreta al proprio cammino, riconoscendo il valore della propria unicità e comprendendo come la dimensione narrativa e riflessiva aiuti a costruire significato e direzione nella propria vita.

CONCLUSIONI

Il viaggio tra gioco, riflessione e incontro con figure emblematiche – da Abramo, Samuele, i Magi e Siddhartha fino ai giovani testimoni Carlo e Malala – ha consegnato ai ragazzi una certezza preziosa: ogni decisione autentica nasce da un ascolto profondo di sé, degli altri e, nella prospettiva della fede, di Dio; cambiare rotta non è un fallimento, ma spesso il modo più vero per raggiungere la propria meta. A giugno il portolano sarà staccato, ma resterà la consapevolezza di poter andare lontano restando originali.

Veronica Diomede



BIBLIOGRAFIA

- Consiglio dell'Unione europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).
- Guggenheim, D. (Regista). (2015). He named me Malala [Film]. Fox Searchlight Pictures.
- Jackson, R. (2014). Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Council of Europe Publishing.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022, n. 328).
- Organization for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights. (2007). Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools.
- Pombeni, M. L. (1996). Orientamento scolastico e professionale. Il Mulino.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union.
- Salmaso, L. (Regista). (2026). Carlo Acutis. Il giovane santo [Film]. Officina della Comunicazione; Nexo Studios; Our Films.

UN PALCOSCENICO PER L'INFINITO

PERCORSI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO E SCELTE DI VITA
NELLA SCUOLA SECONDARIA

Introduzione

SECONDARIA DI SECONDO GRADO | CLASSE TERZA

Accompagnare i più giovani nella scoperta della propria strada costituisce un processo di costruzione continua, che affonda le radici nel loro benessere emotivo e relazionale. La costruzione del sé, infatti, avviene sempre all'interno di dinamiche relazionali.

La scuola è lo spazio di confronto continuo in cui poter sviluppare la capacità di leggere il contesto, sperimentare/regolare le proprie emozioni e prendere decisioni per integrare ragione e realtà.

La dimensione della scelta, quindi, interessa direttamente passato, presente e futuro degli studenti, ponendoli di fronte a interrogativi su chi vogliono essere e su come orientarsi nel mondo.

L'orientamento, infatti, non coincide con la scelta finale. Non è l'ultimo anno di scuola, il colloquio di lavoro o un modulo da compilare. È una funzione che accompagna la costruzione dell'identità, nel tempo.

L'orientamento è lo spazio della possibilità, è un viaggio in cui la destinazione conta quanto il percorso, è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, degli altri e del mondo per poter sviluppare competenze adatte a definire e ridefinire, a elaborare o rielaborare un proprio progetto di vita sostenendone le relative scelte.

Ecco allora che la progettazione proposta presenta un impianto fortemente applicativo al fine di consolidare le competenze nei processi di orientamento e pone il docente nel ruolo di "regista pedagogico", il quale dovrà mettere in atto un orientamento formativo continuo volto a favorire la definizione e ridefinizione autonoma di obiettivi personali e professionali. In quest'ottica, l'adozione della metodologia degli EAS (Episodi di Apprendimento Situato) rappresenta una risorsa didattico-pedagogica di primario rilievo. La sua struttura, infatti, fondata su una didattica laboratoriale attiva e fortemente ancorata alla cultura del dialogo, offre un terreno elettivo per la promozione dell'azione riflessiva e della scoperta autentica. Attraverso processi di argomentazione e momenti di confronto costruttivo con i pari, sollecita negli studenti la capacità di validare ed esplicitare le proprie ipotesi ermeneutiche ed etiche, educando contemporaneamente al riconoscimento e al rispetto dell'orizzonte di senso dell'altro. Tale architettura metodologica si rivela particolarmente sintonica con l'IRC con specifico riguardo proprio alle dimensioni spirituali ed esistenziali. Sostenere un'esperienza d'apprendimento situata e riflessiva consente all'IRC, infatti, di tradurre le proprie istanze etiche e valoriali in competenze trasversali orientative, indispensabili per un inserimento consapevole e responsabile del soggetto nella vita sociale, civile, universitaria e professionale.

QUADRO DI PROGETTAZIONE

L'architettura di questa progettazione si sviluppa a partire dalle Indicazioni Nazionali per l'IRC nei licei. È pensata per una classe terza di un Liceo delle Scienze Umane, opzione Economico-Sociale e punta a convertire il disorientamento o l'ansia da prestazione tipica dell'adolescenza in un volano di cittadinanza attiva, espressione artistica e riflessione etico-antropologica. Ai ragazzi viene quindi proposta l'esplorazione del tema della scelta e del coraggio di varcare la linea d'ombra verso l'età adulta, trasformando l'aula in una fucina di rielaborazione esistenziale e concettuale. Attraverso un lavoro interdisciplinare (IRC, Arte, Italiano, Ed. Civica, Motoria) il Prodotto finale sarà la realizzazione del canovaccio e la messa in scena di uno Spettacolo Teatrale e Performance Artistico-Letteraria per la rassegna cittadina. Gli studenti produrranno brani in prosa/poesia, composizioni musicali ed elaborati grafici volti a rappresentare il proprio percorso d'orientamento e di senso.

1. FASE DI ATTIVAZIONE

Nella fase di attivazione cognitiva, attraverso una piattaforma di gamification, si verificano in modo diagnostico le conoscenze pregresse circa le domande di senso e il confronto tra le risposte culturali e religiose, a cui segue la presentazione di stimoli didattici.

Per suscitare e stimolare la curiosità dei ragazzi viene proposto un circle time sulle categorie di scelta, responsabilità, paura e desiderio, in cui l'IdR contestualizza il tema della scelta nel quadro etico ed esistenziale. In Classroom viene caricato il materiale di approfondimento per la lezione successiva. Segue la presentazione della Scheda di Consegna in cui vengono specificati gli obiettivi e spiegati gli aspetti salienti della progettazione: in questo modo gli studenti si sentiranno responsabilizzati e più protagonisti del

loro processo di apprendimento.

2. SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Dopo un breve ripasso per concetti organizzatori, si distribuiscono le carte Dixit (immagini metaforiche ed evocative) e ogni studente sceglie una carta che rappresenti una propria scelta, una paura o un desiderio e la motiva al gruppo.

La classe si trasforma in una redazione/bottega d'arte: utilizzando anche strumenti digitali, i ragazzi si dividono i ruoli e creano elaborati individuali e di gruppo (poesie, monologhi, riflessioni filosofiche, tracce audio e bozzetti grafici per le scenografie) confrontandosi su come la tradizione cristiana, le altre religioni e la cultura contemporanea rispondono al dramma delle decisioni umane. I vari contributi vengono poi raccordati in una drammaturgia collettiva che costituisce il Capolavoro concettuale del gruppo.

3. FASE METACOGNITIVA

Gli studenti provano gli intermezzi recitati, le proiezioni e le musiche negli spazi predisposti per mettere in scena lo spettacolo all'interno della rassegna cittadina presso il Teatro comunale. Il teatro diventa, quindi, luogo di relazioni e palestra metacognitiva per comunicare la propria visione di vita. Rientrati in classe, si svolge la lezione di debriefing. Ogni alunno compila una scheda di autovalutazione guidata da quesiti metacognitivi.

LA VALUTAZIONE

Il sistema di valutazione adottato è integrato, autentico e pondera i bisogni educativi speciali presenti.

L'osservazione sistematica permetterà di osservare in itinere l'abilità di pensiero critico, la cooperazione nel gruppo e la gestione dell'apprendimento. La valutazione del prodotto finale sarà volta a rilevare la correttezza, l'originalità, la pertinenza dei contenuti e la capacità di rielaborazione del vissuto personale negli elaborati.

CONCLUSIONI

Intrecciando la riflessione filosofico-letteraria, la produzione artistica e le strategie dell'orientamento formativo con il quadro valoriale dell'IRC, gli studenti sperimentano sul campo la responsabilità di compiere scelte dotate di senso. Il processo laboratoriale e la performance teatrale restituiscono agli alunni la consapevolezza che orientarsi non significa subire passivamente il futuro, ma apprendere gli strumenti per costruire con coraggio il proprio progetto di vita. La scuola e l'IRC si confermano così luoghi privilegiati in cui ciascuno studente può scoprire che ogni scelta consapevole è un passo verso la pienezza della propria umanità.

Carmen Di Santo



BIBLIOGRAFIA SITOGRAFIA

- Messina, S. (2018). Competenza digitale dei docenti e disabilità. Formazione su Episodi di Apprendimento Situato (EAS) per l'innovazione didattica.
- Terrenghi, I. (2019). Episodi di Apprendimento Situati: la didattica EAS per incrementare l'Engagement e favorire l'apprendimento profondo. Una ricerca multi-metodo nella scuola secondaria di secondo grado.
- Toto G.A. (2019). Expertise docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi. Collana Media e tecnologie per la didattica. FrancoAngeli editore
- Rivoltella P.C. (2013). Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato. La Scuola.
- www.appuntiirc.it
- <https://magazine.asnor.it/categoria/scuola/>

LE MOTIVAZIONI ALLA BASE DELLA NASCITA DELLO STATO D'ISRAELE E UNA NUOVA DEFINIZIONE DI ANTISEMITISMO

Rubrica di approfondimento - a cura di *Pierpaolo Favia*

In questa nuova finestra dedicata alle schede per la conoscenza dell'Ebraismo, vogliamo tornare sul tema della terra d'Israele, dato anche l'acceso dibattito pubblico generato dalla discussione parlamentare del DDL sull'antisemitismo che adotta la definizione operativa dell'IHRA, di cui abbiamo scritto nello scorso mese su questa rivista, nei cui 11 esempi allegati si fa più volte menzione esplicita e diretta allo Stato d'Israele.

Di suo il nome Israele ha una duplice valenza, in quanto si riferisce sia a Am Yisrael, il popolo di Israele, sia al paese da lui abitato. La prima volta che tale nome risuona nella Scrittura è in Gn 32,29, quando il misterioso personaggio con il quale ha lottato Giacobbe fino allo spuntare dell'aurora gli dice: «Non ti chiamerai più Giacobbe, ma Israele, perché hai combattuto con Dio e hai vinto». Israele deriva infatti dalla radice sh-r-h che significa combattere, mentre il suffisso «el» designa la Divinità. Ancora in Gn 35,10, nel luogo che sarà chiamato Bet-el, Dio rivolge al Patriarca queste parole: «Non ti chiamerai più Giacobbe, ma Israele sarà il tuo nome [...] Il paese che ho concesso ad Abramo e a Isacco darò a te e alla tua stirpe dopo di te darò il paese» (Gn 35,10-12). Il nome, che è in origine nome di persona, ben presto passa a indicare i discendenti del patriarca e, dopo la divisione dei due regni successiva alla morte di Salomone, designa il Regno del Nord, detto perciò Regno d'Israele, nel quale risiedeva la maggior parte delle tribù. Nel 721 a.C. con la caduta di questo regno sotto i colpi dell'Assiria, si cominciò a usare il nome di Israele anche nel Regno di Giuda, o del Sud, per designare l'insieme del popolo e tale impiego rimase durante e dopo l'esilio babilonese, come ci testimoniano numerosi passi della Scrittura, soprattutto dei profeti.

Un significativo passo di Amos, profeta che annuncia la distruzione del Regno del Nord, collega il nome di Israele alla sua terra: «Farò ritornare gli esuli del mio popolo Israele, e ricostruiranno le città devastate e vi abiteranno, planteranno vigne e ne berranno il vino; coltiveranno giardini e ne mangeranno il frutto. Li planterò nella loro terra e non saranno mai divelti da quel suolo che lo ho dato loro, dice il Signore tuo Dio» (Am 9,14-15).

Il tema della terra, dunque, è indissolubilmente legato a Israele, ed è espresso in modo inequivocabile nell'invito che Dio fa ad Abramo la prima volta che gli si manifesta: «Vattene dalla tua terra, dalla tua parentela e dalla casa di tuo padre verso la terra che lo ti indicherò» (Gn 12,1) e ritorna in vari altri passi del libro. La terra, che in Genesi è chiamata «terra di Canaan» e che in seguito soprattutto negli scritti profetici sarà chiamata Eretz Yisrael, è oggetto della promessa che il Signore ha fatto ad Abramo e ai Patriarchi: «la terra in cui 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» (Gn 17,8). Molti sono i passi della Scrittura che ricordano questa promessa, che in realtà è un vero e proprio giuramento, in quanto il concetto espresso è reso nell'originale ebraico con la parola shevuah (giuramento) e con il verbo nishba (giurare). L'uso di tali termini sottolinea la convinzione che le Parole divine non possono essere mutate e sono irrevocabili in quanto espressione della fedeltà di Dio a Israele. In particolare, nello Shir ha-shirim/Cantico dei cantici, vediamo una serie di riferimenti sia alla terra d'Israele sia all'appassionata relazione amorosa esistente tra il Signore e il Suo popolo. La bellezza dell'amata, infatti, paragonata via via al paesaggio di Eretz Yisrael, sottolinea che essa rappresenta non solo il popolo nella sua collettività, ma il paese stesso. Se pensiamo che il Cantico dei cantici, attribuito a re Salomone, è stato accolto dalla tradizione ebraica come testo sacro, sempre più apprezzato, tanto più quando Israele aveva ormai perduto la sua indipendenza, il richiamo al paese e alla sua antica grandezza assume anche una forte valenza politica.

Sempre, soprattutto nei momenti più drammatici e difficili della sua storia, il popolo di Israele si è sentito profondamente legato alla propria terra: «Il Signore ha dato tre buoni doni a Israele, la Torah, la terra d'Israele e il mondo futuro, e nessuno di questi è dato se non tramite delle sofferenze» (Berakhot 5a).

La conquista da parte dell'Assiria prima (721 a.C.), da parte di Babilonia poi (586 a.C.) fece perdere agli Ebrei il controllo della loro terra ancestrale, che però parzialmente venne restituita quando con l'Editto di Ciro (538 a.C.) gli esuli ritornarono nel loro paese. La possibilità di un ritorno non si verificherà più per molto tempo dopo la conquista romana avvenuta nel 63 a.C. La Prima e la Seconda guerra giudaica (66-70 e 132-135) spazzarono via di fatto gli Ebrei dalla loro terra, causandone l'uccisione o deportazione in luoghi anche molto lontani. I nuovi padroni arrivarono a cambiare il nome di Gerusalemme con quello di Aelia Capitolina, sul sito del Bet ha-Miqdash, il Tempio distrutto, elevarono un tempio a Giove Capitolino ed esclusero gli antichi abitanti dalla città cercando in ogni modo di arrecare un colpo mortale alle loro credenze religiose. Per spregio il nome dell'intera provincia fu cambiato in Syria Palaestina, ricorrendo ad un'antica designazione greca della regione che faceva riferimento non ai Giudei, ma ai loro antichi nemici, i Filistei. Questo nome fu mantenuto nel tempo successivo e fu utilizzato anche dagli Inglesi durante il loro Mandato. La Giudea divenne il primo paese del mondo interdetto ai Giudei.

L'odio contro di loro purtroppo si accrebbe con il sopravvento del cristianesimo: le posizioni antiggiudaiche già presenti a partire dalla metà del II secolo si rafforzarono quando nel IV sec. si impose la visione teologico-politica di Eusebio di Cesarea, per il quale la distruzione di Gerusalemme e del Tempio e la fine della Giudea erano le giuste punizioni per il terribile crimine del deicidio. Tale visione si è imposta nei secoli successivi e ha costituito fin quasi alla metà del secolo scorso un grandissimo ostacolo al ritorno degli Ebrei nella Terra d'Israele. A tal proposito rimandiamo a quanto già scritto su questa rivista nel mese di gennaio.

Il rapporto così forte tra il popolo d'Israele e la Terra di Israele non venne mai meno, anzi si rafforzò nei secoli della *Galut*, della diaspora. Gli ebrei, dovunque si trovassero, mantennero sempre viva la coscienza della propria identità attraverso la conservazione della *Torah* e la pratica dei suoi precetti. L'amore per il loro paese, definito *Ereš hemdah*, cioè "terra desiderabile" e la speranza di ritornarvi un giorno, secondo la Promessa fatta ad Abramo, li sostennero sempre, anche durante gli eventi più terribili della loro storia. Uno dei più grandi poeti e filosofi dell'età medievale, Rabbì Yehudah ha-Levi (1075-1141), nel suo *Kuzari* esprime il suo pensiero sul tema della promessa della terra: essa per lui rappresenta il cuore del mondo, il luogo in cui risiede la *Shekhinah*, la presenza divina. Questo ci aiuta a comprendere come per gli Ebrei l'attaccamento a *Ereš Yisrael* – che ci risiedano o ne siano lontani – sia un elemento costitutivo della propria identità e della propria esperienza religiosa. Ciò si concretizza ad esempio nell'augurio "l'anno prossimo a Gerusalemme" che ci si scambia alla fine del *Seder* di *Pesah*. Non è solo una formula di saluto e di augurio, ma esprime un desiderio profondo coltivato di generazione in generazione. Inoltre, nelle preghiere quotidiane, tre volte al giorno c'è la richiesta del ritorno alla terra e a Sion, ritorno nostro e ritorno di Dio.

Il grande trauma del Gerush Sefarad, l'espulsione degli Ebrei dalla Spagna e dal Portogallo nel 1492-1497 e in seguito dall'Italia meridionale ove una parte di essi aveva trovato rifugio, ebbe come conseguenza sia il risveglio di speranze messianiche mai del tutto sopite, sia un ritorno in *Ereš Yisrael* di conversos e marrani sfuggiti all'Inquisizione. Questo ritorno alla terra dei Padri, passata dalla dominazione bizantina a quella araba e poi dal tempo delle crociate sotto l'impero ottomano, aumentò di anno in anno: con il trascorrere del tempo, soprattutto a partire dal XVI sec., sempre più numerosi furono gli ebrei che trovarono rifugio nel paese, convinti che questo ritorno costituisse il preludio della restaurazione di Gerusalemme e della

redenzione finale di tutta l'umanità. Essi si aggiunsero al più antico Yishuv, ossia l'insieme delle comunità che già da molto tempo esistevano nelle città sante di Gerusalemme, Tiberiade, Safed e Hevron e che testimoniavano la continuità della presenza degli Ebrei in Eretz Yisrael. Tale fenomeno aumentò ulteriormente con il passare del tempo e toccò il suo apice quando, alla fine del XIX sec., arrivarono nella Palestina ottomana ondate di immigrati dalla Russia e dalla Polonia alla ricerca di un luogo dove condurre un'esistenza migliore, animati anche dai nuovi ideali del sionismo politico, che nel frattempo si era sviluppato accanto a quello culturale e religioso. Nel 1897 Theodor Herzl (1860-1904) convocò a Basilea il Primo Congresso Sionista, nel quale furono tracciate le linee del futuro programma d'azione secondo tre direttrici: la prima consisteva nell'acquisto di terre da coltivare; la seconda si batteva per un ritorno ai valori culturali e religiosi dell'ebraismo; la terza mirava a ottenere un riconoscimento internazionale che autorizzasse e tutelasse l'immigrazione ebraica nella Palestina ottomana.

Nel contesto della Prima guerra mondiale e soprattutto al suo termine si crearono condizioni tali da facilitare la creazione di uno stato nazionale per il popolo ebraico. Nel 1917 con la Dichiarazione Balfour il governo britannico si impegnò in questa direzione. La fine dell'impero ottomano e la conseguente necessità di ridefinire i territori da esso in precedenza occupati offrì agli Ebrei la possibilità di un ritorno alla terra dei loro Padri. Quando, per volontà della Società delle Nazioni, all'Inghilterra venne affidato il Mandato sulla Palestina, la Dichiarazione Balfour fu incorporata nello statuto di questo Mandato e ratificata nella Conferenza di Sanremo nel 1920, costituendo così la base diplomatica di quella vasta azione politica, economica e poi militare che portò nel 1948 alla costituzione dello Stato d'Israele. Nel Documento conclusivo della Conferenza venne riconosciuta la "connessione storica", cioè il forte legame esistente tra gli Ebrei e la Terra degli avi, e si sottolineò la legittimità della loro richiesta di ricostituire la Palestina mandataria "*as their national home*". Significativo è che il verbo che venne usato nel Documento non sia "costituire", ma "ricostituire": tale verbo non indicava infatti una fondazione *ex novo*, ma dava al nuovo Stato piena legittimità e continuità con il passato.

La questione sui confini dei Mandati fu complessa e di difficile soluzione. Il Mandato per la Palestina inizialmente prevedeva che il territorio adibito alla costruzione del Jewish national home si estendesse anche in Transgiordania, ma la Gran Bretagna, in veste di mandataria, decise di separare sul piano amministrativo e legale la Transgiordania dalla Palestina propriamente detta.

Un altro documento di fondamentale importanza per Israele fu l'articolo 80 dello Statuto dell'ONU che confermò la legittimità della nascita del nuovo Stato, confutando la falsa e cinica affermazione che Israele sia nato come risarcimento per la Shoah.

Nel frattempo, le crescenti tensioni e ostilità sorte fra la locale popolazione ebraica e araba, che stavano portando a una vera e propria guerra civile, indussero la Comunità internazionale, dopo la rinuncia della Gran Bretagna al ruolo di potenza mandataria, a tentare di risolvere il conflitto attraverso un nuovo documento prodotto dall'Assemblea generale dell'ONU, la Risoluzione 181 del 29 novembre 1947. La Risoluzione 181, che prevedeva per Gerusalemme un regime internazionale e la costituzione di due Stati indipendenti, uno arabo e uno ebraico nel territorio del Mandato, non aveva però legalmente il potere di abrogare le decisioni, precedenti e vincolanti, sancite dall'articolo 80 dello Statuto dell'ONU, senza il consenso di entrambe le parti. Gli Ebrei diedero il loro assenso, ma gli Arabi rifiutarono la proposta.¹

In una situazione così difficile ed esplosiva, malgrado l'opposizione di tutto il mondo arabo, nacque il 14 maggio 1948 lo Stato d'Israele. Il rabbino e filosofo Abraham Heschel commentò tale nascita con queste parole: «Il ritorno alla nostra terra è un segno evidente che la Redenzione è possibile per tutti gli uomini. Fermati e osserva. L'incredibile si è avverato. La visione era una promessa di Dio, e la via che portava alla sua realizzazione era lastricata di sacrifici. Il nostro ritorno a Sion è il più grande evento della storia misteriosa che ha avuto inizio con un solo uomo, Abramo, il cui destino è risultato una grazia per tutte le nazioni. Il nostro impegno irrinunciabile è di difendere quella promessa e quel destino: essere una benedizione per tutte le nazioni».²

Concetti simili a quelli di Abraham J. Heschel sono stati espressi, in campo cristiano, dal Cardinale Carlo Maria Martini con queste parole: «Dal fondo della tragedia dell'Olocausto la speranza risplende di nuovo sul cammino del popolo ebraico attraverso la Storia... e c'è un segno tangibile di speranza che risplende come la luce nella notte: è la promessa messianica della terra, di una terra riconciliata, di Gerusalemme, la città della pace, di un mondo futuro, dello shalom messianico».³ Purtroppo, l'entusiasmo che si manifesta in questi testi è stato brutalmente soffocato dal fragore delle armi. I tentativi di mettere fine a tale situazione non dovrebbero sottovalutare o addirittura ignorare la dimensione religiosa del conflitto, il quale non è solo politico e territoriale, ma coinvolge le relazioni tra Ebraismo, Cristianesimo e Islam.

In Non nel nome di Dio Rav Jonathan Sacks scrive: «Ora è giunto il tempo per gli Ebrei, i Cristiani e i Musulmani di dire ciò che non hanno detto nel passato: siamo tutti figli di Abramo. E sia che Isacco o Ismaele, Giacobbe o Esaù, Lea o Rachele, Giuseppe o i suoi fratelli, siamo tutti preziosi agli occhi di Dio. Siamo benedetti. E per essere benedetti non è necessario che qualcuno sia maledetto. L'amore di Dio non funziona in questo modo. Oggi Dio ci chiama, Ebrei, Cristiani e Musulmani, a liberarci dall'odio e dalla sua predicazione, e a vivere, finalmente, come fratelli e sorelle, fedeli alla nostra fede e a essere una benedizione per gli altri a prescindere dalla loro fede, rendendo onore al Nome di Dio onorando la Sua immagine, l'umanità».⁴

Malgrado le difficoltà del presente, dobbiamo coltivare la speranza e collaborare per la costruzione di un mondo migliore. Secondo le parole di Rav Ariel Di Porto, che riportano un pensiero di Rav Sacks, «l'ottimismo è la convinzione che le cose miglioreranno, la speranza è la convinzione che insieme possiamo migliorare le cose. Sebbene abbiano patito sofferenze terribili, gli ebrei non hanno mai rinunciato alla speranza. Od lo avedà tikvatenu, la nostra speranza non è ancora perduta».⁵

Vogliamo adesso volgere la nostra attenzione alla Dichiarazione di Gerusalemme sull'antisemitismo, elaborata da un gruppo di studiosi presso il Van Leer Institute di Gerusalemme e pubblicata il 25 marzo 2021. Essa si propone, a suo dire, di chiarire in particolare un aspetto chiave, su cui la Definizione di antisemitismo dell'Alleanza internazionale per la memoria dell'Olocausto (IHRA) del 2016 avrebbe «causato confusione e generato controversie, indebolendo così la lotta contro l'antisemitismo», ovvero l'identificazione tra critiche a Israele e antisemitismo, così da rischiare di non distinguere più la critica politica a Israele dall'odio antiebraico. I suoi estensori dichiarano, infatti, che «consapevoli della persecuzione storica degli ebrei nel corso della storia e delle lezioni universali dell'Olocausto, e vedendo con allarme la riaffermazione dell'antisemitismo da parte di gruppi che fomentano l'odio e la violenza nella politica, nella società e su Internet, cerchiamo di fornire una definizione di base utilizzabile, concisa e storicamente fedele dell'antisemitismo con una serie di linee guida».

Tale documento comprende un preambolo, la definizione di base, secondo cui «l'antisemitismo è discriminazione, pregiudizio, ostilità o violenza contro gli ebrei in quanto ebrei (o contro le istituzioni ebraiche in quanto ebraiche)» e 15 linee guida suddivise per chiarire cosa costituisce antisemitismo e cosa, invece, rientra nella legittima libertà di espressione e nel dibattito politico sullo Stato di Israele (ad esempio la critica alle sue politiche o il sostegno a boicottaggi).



NOTE

1. Cfr. D. Elber, *Popolo ebraico e Terra d'Israele: tutte le tappe della nascita di uno Stato*, pp. 198-199.
2. A.J. Heschel, *Israele eco di eternità*, trad. it. A. Lorini, Queriniana, Brescia 1977, p. 180.
3. N. Ben-Horin, *Nuovi orizzonti tra ebrei e cristiani*, a cura di P. Stefani, EMP, Padova 2011, p. 69.
4. J. Sacks, *Non nel nome di Dio. Confrontarsi con la violenza religiosa*, trad. it. R. Volponi, Giuntina, Firenze 2017, p. 280.
5. A. Di Porto, *Di fronte a un'opinione pubblica che è contro Israele*, in M. De Angelis (a cura di), *Il nuovo rifiuto di Israele*, cit.

BIBLIOGRAFIA

Sacks, J. (2017). *Non nel nome di Dio. Confrontarsi con la violenza religiosa*. Giuntina.
 Di Porto, A. (2021). *Di fronte a un'opinione pubblica che è contro Israele*.
 Heschel, A.J. (1977). *Israele eco di eternità*. Queriniana.
 Ben-Horin, N. (2011). *Nuovi orizzonti tra ebrei e cristiani*. EMP.
 Elber, D. *Popolo ebraico e Terra d'Israele: tutte le tappe della nascita di uno Stato*.

Custodire l'infanzia, orientare allo stupore: il senso dello zerosei



La specificità dell'approccio del bambino alla realtà e la necessità di custodirla sono nuclei centrali della normativa del Sistema Integrato 0-6 (D.Lgs. 65/2017) e delle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (Ministero dell'Istruzione, 2021). Tali documenti segnano una svolta nello sguardo sulla prima infanzia, che non è più un tempo preparatorio, ma una fase della vita dotata di valore intrinseco e inalienabile (Boffo & Giusti, 2022). In questo quadro, i Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT) nascono per costruire un asse educativo condiviso tra nidi, scuole dell'infanzia e territorio attraverso una ricerca-azione di riflessione, buone pratiche e documenti condivisi (Ministero dell'Istruzione, 2022). Accompagnando il bambino verso l'autonomia, la comunità educante ha il compito di custodire l'infanzia e il suo segreto (Montessori, 1936/1999; Mortari, 2015): quella conoscenza simbolica che nasce dall'esperienza concreta e dallo stupore. Il dettaglio visibile — una foglia, un sasso, la pioggia — si apre al tutto, interpellando la sfera emotiva e le prime domande di senso (Zizioli, 2021). Questo approccio si declina nell'esplorazione della natura (Guerra, 2019), nel tempo celebrato e nelle relazioni del piccolo gruppo. Qui si inserisce a pieno titolo l'Insegnante di Religione Cattolica (IdR) che, nell'équipe 0-6, valorizza la dimensione simbolica del bambino, guidandone la crescita con contenuti specifici e competenze orientate alla fiducia, alla gratitudine e al senso.

L'ESPERIENZA DEL CPT DELL'AMBITO VISCONTEO (SUD MILANO)

Per comprendere come nasce e come opera un CPT, abbiamo scelto di intervistare **Rita Meazza**, insegnante nella scuola dell'infanzia, e coordinatrice pedagogica dell'**Istituto Comprensivo Basiglio**, nel quale è referente per il CPT dell'**Ambito Visconteo Sud** (che comprende i Comuni di Basiglio, Binasco, Casarile, Lacchiarella, Locate di Triulzi, Noviglio, Opera, Pieve Emanuele, Rozzano, Vernate e Zibido San Giacomo). L'organo territoriale è stato costruito con la consulenza di **METODI Asscom & Aleph**, ente indipendente attivo nell'ambito del welfare di comunità, della formazione e della ricerca-intervento (o ricerca-azione). Questa conversazione ci ha permesso di entrare nel cantiere del CPT, organo che, diventando obbligatorio per legge, ha in realtà necessità di essere inventato e sostenuto da scelte che possano costruirne una identità forte ed efficace.

La cornice e la co-costruzione

Nel quadro tracciato dalle Linee Pedagogiche dello 0-6 (D.M. 334/2021) e dalle recenti esperienze dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT) dell'Ambito Visconteo Sud, emerge chiaramente che la continuità tra le esperienze che precedono la scuola dell'infanzia e la scuola stessa non consiste in un semplice passaggio formale, ma in un processo di lavoro intenzionale che richiede linguaggi condivisi e alleanze solide.

«In qualità di Coordinatrice Pedagogica di un Istituto Comprensivo, Lei si trova al centro di questo nodo di rete. In che modo il CPT esercita operativamente la propria garanzia di continuità sia verticale (nido-infanzia) sia orizzontale (scuola-famiglie-territorio), costruendo un'unica e reale comunità educante sul territorio?»

«Si stanno ponendo le basi affinché tutto questo possa realizzarsi concretamente. Il nostro CPT esiste ormai da tre anni e in questo triennio sono stati fatti enormi progressi. Per quanto questo organo sia previsto dalla legge, all'interno del nostro territorio si riscontrano diverse modalità di adesione e gradi di partecipazione. Molto dipende da quanto i Dirigenti Scolastici credono nel CPT come risorsa strategica: è indispensabile, infatti, che l'organizzazione scolastica renda possibili il coinvolgimento e la frequenza degli operatori.

«La continuità tra servizi 0-3 e 3-6 richiede di far dialogare culture professionali differenti ma complementari. Attraverso quali strumenti si costruisce un “asse pedagogico e un linguaggio comune” tra gli educatori del nido e i docenti della scuola dell’infanzia?»

«Il lavoro costitutivo del CPT ha visto protagonisti soprattutto i coordinatori pedagogici. La stesura della documentazione e delle Linee guida di raccordo tra 0-3 e 3-6 (Ambito Visconteo, 2025) ha aperto uno sguardo sistemico sul territorio, costruendo una visione condivisa del bambino nel rispetto delle singole realtà. Il punto di svolta è stato l'ascolto reciproco, per individuare gli elementi imprescindibili di ogni servizio, ascolto che ha innescato un cambio di prospettiva nel passaggio di informazioni. Superando le vecchie schede preconfezionate dalla scuola dell'infanzia, oggi si valorizza il lavoro educativo triennale del nido, riconoscendo pari dignità ai suoi professionisti. La nuova logica è: "Raccontatemi la storia del bambino; insieme valuteremo come accompagnarlo ai prerequisiti". I corsi di formazione congiunti con supervisor esterni sono stati decisivi per definire un linguaggio comune, superando l'idea che il nido sia un segmento di minor importanza. Nonostante le difficoltà organizzative, il coinvolgimento degli operatori è in crescita. La mappatura del territorio, le linee pedagogiche e la firma del Patto di Corresponsabilità rendono il CPT un luogo di ricerca permanente, flessibile e in evoluzione, fondato su ascolto e relazioni».

I dispositivi della continuità, l'ambiente e il bambino

Nelle Linee Guida dell'Ambito si definisce il bambino come «scienziato di se stesso», il cui approccio è guidato dalla scoperta sensoriale, dall'esplorazione e dalla meraviglia. Al contempo si sottolinea il valore di strategie come il visiting, la presenza di tutor e l'importanza dell'ambiente.

«Operativamente, come si declina l'esperienza del visiting nei contesti 0-6? Come sono organizzati lo spazio e la mediazione tra adulti e bambini “tutor” per fare in modo che il primo contatto con il nuovo ambiente non sia un trauma ma un’esplorazione rassicurante?»

«Nel nostro CPT (Comune di Basiglio) abbiamo avviato scambi di visita tra docenti. Osservare gli spazi a sezioni vuote, guidati dai coordinatori che ne spiegavano la ratio pedagogica, ci ha permesso di comprendere le differenti modalità educative e di progettare contesti accoglienti senza però perdere la nostra identità. Abbiamo anche rinnovato le modalità di accoglienza: i bambini, accompagnati dalle loro educatrici di riferimento, hanno esplorato i nuovi ambienti in un clima di fiducia e sicurezza, ponendo le basi per un percorso consapevole. Novità rilevante è stata la lettura condivisa non più con i grandi di 5 anni, ma con i bambini di 4 anni (futuri compagni di plesso). Il percorso si è avvalso di un libro-tramite scelto congiuntamente e letto da un'educatrice del nido insieme all'insegnante dell'infanzia. Questa compresenza ha permesso ai piccoli di visualizzare i volti del passato e del futuro in un'unica cornice di cura: mettere al centro i tempi e i bisogni dei bambini è la chiave di tutto il processo».

«Tra gli aspetti più affascinanti citati nei documenti d'Ambito vi è il concetto di “lasciare traccia” e la valorizzazione del ricordo come risorsa per l'inserimento. Ci aiuta ad approfondire come fare memoria delle esperienze fatte sia di aiuto al bambino nel suo percorso?»

«La scelta dell'albo per la lettura condivisa è stata cruciale: riletto a settembre con bambini e genitori, ha fatto da traccia per l'avvio scolastico e per il periodo di ambientamento, che non riguarda soltanto i bambini ma anche le famiglie che alla scuola li affidano. Attraverso la documentazione fotografica dei momenti di raccordo vissuti alla fine dell'anno scolastico precedente, consegnata ai genitori dalle educatrici del nido, la continuità è diventata tangibile, e la comunicazione tra gli attori pedagogici della comunità si è resa evidente agli occhi delle famiglie, alimentando un clima di fiducia e sicurezza emotiva. Per il futuro si auspica un maggior coinvolgimento dei genitori, calibrando però la presenza del nido negli open day per favorire la fiducia verso le nuove insegnanti. Infine, il confronto con il nido ad anno avviato permette di valutare l'inserimento, verificando l'efficacia delle informazioni iniziali e osservando i processi di maturazione dei bambini».

La valutazione, l'amore educativo e la memoria

L'autovalutazione del docente nell'ambito della prima e della seconda infanzia ha un'importanza notevole in vista della progettazione, custodia e cura della crescita.

«Cosa comporta parlare di “amore educativo” quando si arriva alla fase di verifica e riprogettazione di un percorso di continuità? Come si concretizza questo atteggiamento di custodia nella valutazione condivisa tra le équipe educative e restituita alle famiglie?»

«Condividere prassi e spazi tra nido e infanzia aiuta le famiglie ad affrontare il passaggio delicato dal rapporto 1:8 al nido a 1:20 all'infanzia, in una crescente richiesta di collaborazione nel fare un passo indietro rispetto al bambino per favorirne l'autonomia. Per superare i timori legati a questo, il territorio definisce uno stile educativo di zona che offra punti di riferimento stabili. Accogliere le preoccupazioni dei genitori è un prerequisito fondamentale: prima si rassicurano le famiglie, poi i bambini, affinché vivano la transizione senza ansie».

«Una delle sfide più grandi emerse nei tavoli territoriali è l'accoglienza di quei bambini e di quelle famiglie che non provengono dai nidi o dai servizi 0-3 e che rischiano di restare fuori dal circuito della continuità. Quali buone prassi state sperimentando per garantire un'alleanza educativa davvero inclusiva per tutto il territorio?»

«Si tratta in effetti di una sfida cruciale, anche per porre le basi di una convivenza serena a scuola grazie ad una composizione equilibrata delle sezioni. Oltre a un portale web gestito dai Comuni per la divulgazione, puntiamo sui luoghi informali della comunità — biblioteche, parchi, centri commerciali — per far conoscere le opportunità 0-6. Per superare le barriere burocratiche legate alla privacy dei dati in capo ai Comuni, promuoviamo incontri diffusi sul territorio. Accanto agli open day tradizionali, programmeremo momenti di accoglienza dedicati con attività ludiche e osservative: per questi bambini non sarà un raccordo in senso stretto, ma un primo, caloroso presentarsi alla scuola dell'infanzia. In questi spazi e nella rete del CPT vogliamo valorizzare anche l'IRC, spesso poco conosciuto dalle famiglie ma prezioso per la maturazione dell'identità».

CONCLUSIONE

L'orientamento nello 0-6 come postura della comunità educante

Parlare di orientamento nel sistema integrato 0-6 significa quindi costruire un'infrastruttura educativa capace di custodire il presente del bambino. Attraverso dispositivi concreti come il visiting, l'uso di oggetti-ponte, le schede di passaggio costruite su un linguaggio condiviso e l'attenzione alla documentazione, la transizione tra nido e scuola dell'infanzia diviene un'esperienza di continuità emotiva e cognitiva. In questo processo, l'insegnante di Religione Cattolica insieme a tutta l'équipe pedagogica sostiene l'approccio esperienziale, sensoriale e simbolico che permette al bambino di leggere la realtà con meraviglia e di porsi le prime, grandi domande di senso. Orientarsi, fin dalla nascita, non è altro che questo: imparare ad abitare il mondo sentendosi accolti, riconosciuti e accompagnati da una comunità che sa fare memoria del percorso compiuto e guardare con fiducia al futuro.

Ilaria Antonini, Donatella Corveddu, Martina Ricca

BIBLIOGRAFIA

- Ambito Visconteo Sud Milano. (2025). Il sistema educativo integrato nei servizi 0-6. Linee guida pedagogiche. Metodi.
 Boffo, V., & Giusti, M. (a cura di). (2022). Pedagogia dello 0-6. Idee, contesti, relazioni. Carocci.
 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 112, Supplemento Ordinario n. 23.
 Guerra, M. (2019). Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa. FrancoAngeli.
 Ministero dell'Istruzione. (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (D.M. 22 novembre 2021, n. 334).
 Ministero dell'Istruzione. (2022). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (D.M. 24 febbraio 2022, n. 43).
 Montessori, M. (1999). Il segreto dell'infanzia. Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1936.)
 Mortari, L. (2015). Filosofia della cura. Raffaello Cortina Editore.
 Zizioli, E. (2021). Accogliere la meraviglia. La pedagogia della lettura nella prima infanzia. Anicia.



SAIR

SINDACATO AUTONOMO
INSEGNANTI DI RELIGIONE

Cresci, formati, risparmi!

Aderente a FENSIR - Federazione Nuovi Sindacati Istruzione e Ricerca

OFFERTA FORMATIVA CONVENZIONATA



eCAMPUS
UNIVERSITÀ

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



Previste Borse di Studio a partire da €100

(se si soddisfano le condizioni previste dal regolamento)

FENSIR FORMAZIONE

Ente del Terzo Settore

MASTER TEMATICI CONVENZIONATI



unidav.it

UNIVERSITÀ TELEMATICA LEONARDO DA VINCI

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

SCONTO RISERVATO ISCRITTI SAIR

-30% sui Master UNIDAV

Esempio: Master da €450 → €337

PERCHÉ ISCRIVERSI E RESTARE CON SAIR?

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



ISCRIVITI ORA A SAIR

Investi nel tuo futuro professionale!

INDIRIZZO SEGRETERIA NAZIONALE

📍 VIA G. CARDUCCI 25 - BERGAMO

✉ segreteria@sairsindacato.it ☎ Tel. 035 0460151

www.sairsindacato.it

📞 351 3393163

www.sairsindacato.it

ISCRIVITI E OTTIENI UNA
BORSA
STUDIO

ANNUALE

PER STUDENTI ECAMPUS



Inizia o completa il tuo percorso universitario online!

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

BORSA DI STUDIO ANNUALE PER OGNI ANNO ACCADEMICO

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

RICONOSCIAMO IL TUO IMPEGNO

- Ottieni almeno il 50% dei crediti previsti nell'anno accademico
- 30 CFU per corsi di laurea
- 24 CFU per corsi di formazione

✓ valide per ogni anno accademico

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

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

Fino a
350
BORSE DISPONIBILI
OGNI ANNO!



INFO E ISCRIZIONI

<https://formazione.fensir.it>



AGORA 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

