

n. 2**15 Febbraio 2026**
Anno LXXVII**Associazione Italiana
Maestri Cattolici****Via S. Antonio, 5
20122 Milano****aimemilanomonza39@gmail.com****ISSN 2389-6094**

notiziario

mensile AIMC per la Provincia Milano e Monza e per la Diocesi di Milano

Notiziario di informazione pedagogica, educativa, scolastica e professionale delle Sezioni AIMC di Monza — Cernusco Sul Naviglio-Carugate — Milano

**L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE
NELLE COMUNITA' SCOLASTICHE**
CORSO DI FORMAZIONE**POVERTÀ MATERIALE ED EDUCATIVA
ED ALFABETIZZAZIONE FINANZIARIA:
LEGAMI E PROGETTUALITÀ**

Alessandra Augelli, p. 10.

**PROGETTI DIDATTICI
DI EDUCAZIONE FINANZIARIA NELLA
LOGICA DELL'ECONOMIA CIVILE:
TUTTI PER UNO, ECONOMIA PER TUTTI**

Alessandro Sacchella, p. 11.

EDUCARE È SPERARE**OLTRE OGNI SFIDA EDUCATIVA**

Graziano Biraghi, p. 2

**Esiti del Convegno tenuto in Università Cattolica del "Sacro Cuore" di Milano
RISCOVERIRE UN MAESTRO: ALFREDO TORNAGHI
A 10 ANNI DALLA SUA SCOMPARSA**

Giuseppe Tornaghi, p. 4

**LO PSICOLOGO A SCUOLA,
TERRA DI FRONTIERA**
Laura Delle Curti, p. 7.**IL TALENTO IN SCENA:****EDUCARE A RICONOSCERE E COLTIVARE
IL POTENZIALE NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE
E NELLE ORGANIZZAZIONI**

Teresa Cinquetti, Emilia A. C. Iuliano, Sonia Turella, p. 16

**LE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE
PER IL FUTURO DELL'ITALIA**Una strategia nazionale per la lettura,
l'educazione e la cittadinanza culturale.
La dichiarazione d'intenti del Forum del Libro di Roma, p. 24**EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ:
IL TEATRO OGGI**

Gaetano Oliva, p. 20

**PER RESTARE CONNESSI
CON IL CERVELLO CHE LEGGE**La biblioteca scolastica,
strumento per rimanere al passo con le trasformazioni
Bruno Cavallarin, p. 26.**LETTURE PER UN
ANNO****E PROPOSTE
PER L'ANIMAZIONE DELLA
LETTURA NELLE CLASSI, p. 28**

Libreria on line delle Edizioni Ecogeses



EDUCARE È SPERARE OLTRE OGNI SFIDA EDUCATIVA

Graziano Biraghi,
Direttore
del Notiziario
AIMC

“

Le situazioni di
emergenza
educativa
in realtà
richiedono
di essere
affrontate
con rinnovato
impegno educativo

In questi ultimi mesi la scuola è stata ancora al centro dell'attenzione per incredibili, impensabili, gravi e dolorosi fatti di cronaca che non solo hanno riproposto l'urgenza del problema della violenza nelle relazioni tra gli adolescenti e i giovani, ma hanno insinuato dubbi rispetto al compito e all'attenzione educativa dei docenti e alle possibilità dei dirigenti scolastici di assicurare un ambiente sereno e funzionale al successo formativo degli studenti.

D'altra parte i genitori chiedono non solo istruzione, ma anche che l'esperienza scolastica e di apprendimento abbia un senso per la vita e che l'ambiente scolastico sia uno spazio di opportunità di crescita, anche nella fatica degli studi, e un luogo capace di assicurare rispetto e integrità della persona dei propri figli.

Gli studenti e le studentesse chiedono una maggior attenzione alla loro vita e, nell'esperienza di apprendimento delle conoscenze, di essere educati a capire meglio la loro interiorità e a vivere relazioni che si sviluppano a partire da testimonianze e attività concrete capaci di incidere nelle realtà dei loro mondi vitali.

Al di là di situazioni alla ribalta della cronaca, ogni realtà scolastica è attraversata da condizioni e da problemi che delineano specifiche emergenze educative. Per affrontarle possiamo certo pensare di affi-

darci a dispositivi di controllo efficaci nell'immediato, oppure a enti ed esperti esterni per rendere più semplici gli interventi o per dare la parvenza della determinazione con cui vengono affrontati i problemi, assicurando gli utenti e spegnere ogni polemica.

Tuttavia, non possiamo pensare che tutto ciò sia sufficiente per risolvere e delineare prospettive che aiutino il cambiamento di comportamenti e favoriscano l'orientamento verso un approccio culturale alle discipline di studio capace di costruire umanità, fiducia, democrazia, solidarietà, capacità di riconoscere l'altro nelle relazioni dentro e fuori le comunità scolastiche. Le situazioni di emergenza educativa in realtà richiedono di essere affrontate con rinnovato impegno educativo per superare le consuetudini e aprirsi all'innovazione creativa delle pratiche di insegnamento-apprendimento; per favorire la vitalità partecipativa a tutti i livelli della comunità scolastica affinché possa continuamente dare senso al compito della scuola; per avviare processi di incontro, di confronto e di partecipazione con la realtà sociale del territorio.

Papa Leone XIV nella *Lettera apostolica: Disegnare nuove mappe di speranza, LX anniversario della Dichiarazione conciliare Gravissimum Educationis* del 27 ottobre 2025, sottolineava proprio come

l'educazione sia una forma di speranza di cui il mondo ha bisogno per il riscatto della dignità e la crescita umana e culturale delle persone. Per questo è una delle più alte espressioni di carità cristiana. [1.3]

Nella *Lettera apostolica* il Papa si rivolge principalmente alle scuole e alle università cattoliche, ma nel mondo della scuola operano molti docenti e dirigenti che vivono la loro professione con lo sguardo rivolto a Gesù Maestro e sono orientati nella loro azione pedagogica dal messaggio evangelico. Per loro e per tutti l'invito è quello di considerare l'educare come “un atto di speranza e una passione che si rinnova perché manifesta la promessa che vediamo nel futuro dell'umanità. La specificità, la profondità e l'ampiezza dell'azione educativa è quell'opera — tanto misteriosa quanto reale — di «far fiorire l'essere [...] è prendersi cura dell'anima» come si legge nell'Apologia di Socrate di Platone (30ab).” [3.2]

È un invito non solo a rilanciare il significato educativo della comunità scolastica: un noi in cui docenti, dirigenti, studenti, famiglie, personale amministrativo, società civile e pastori convergono in un “noi” per “generare vita”, bensì, in particolare, “a rinnovare l'impegno per una conoscenza tanto intellettualmente responsabile e rigorosa quanto profondamente umana. E bisogna an-

Questo numero del Notiziario è stato stampato presso la
Tipografia Yoo Print s.r.l. Via G. Mazzini, 34 - 20060 Gessate (MI)

Contatti:

Per commenti, approfondimenti, opinioni, richieste
e proposte: aimcmilanomonza39@gmail.com

Notiziario AIMC
Provincia Milano Monza

Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano
aimcmilanomonza39@gmail.com

Direttore responsabile
Graziano Biraghi

Redazione: Stefania Borghi, Anna Fava, Evelina Scaglia, Pierpaolo Maria Celso, Michele Aglieri, Ornella Rotundo, Emanuela Zani, Francesca Bertolini, Annamaria Cappelletti, don Fabio Landi.

Comitato Scientifico: Michele Aglieri, Mario Falanga, Sabrina Betti, Adriana Lanfranchi.

Editore: AIMC Milano e Monza
Via S. Antonio, 5 - 20122 Milano

Segreteria di redazione
Miriam Muntoni

Registrazione: Tribunale di Milano
n. 1663 del 24 ottobre 1949.

che fare attenzione a non cadere nell'illuminismo di una *fides* che fa pendant esclusivamente con la *ratio*. Occorre uscire dalle secche col recuperare una visione empatica e aperta a capire sempre meglio come l'uomo si comprende oggi per sviluppare e approfondire il proprio insegnamento. Per questo non si devono separare il desiderio e il cuore dalla conoscenza: significherebbe spezzare la persona." [3.1]

È un invito che immette immediatamente nella sostanza del curriculum di scuola e nella dinamica del rapporto tra elaborazione della conoscenza e trasmissione/acquisizione delle conoscenze. Comunicare e conoscere sono due azioni che fanno entrare nel cuore della relazione insegnanti-alunni come atti che non appartengono in modo esclusivo e separato ai soggetti della relazione (il comunicare all'insegnante, il conoscere all'alunno), bensì richiamano l'importanza del dialogo che, nei reciproci compiti e responsabilità, colgono il valore formativo ed educativo della cultura nell'intreccio e nell'alleanza tra le discipline. Il cammino da percorrere è quello del comprendere per costruire ed elaborare un apprendimento personale. Pertanto la relazione insegnamento-apprendimento assume una triplice valenza in cui il soggetto è sempre attivo. La prima dimensione del comprendere è quella operativo-strumentale dove si tratta di assumere ed elaborare dati e contenuti, conoscere e usare regole, strumenti e tecniche - *che cosa faccio quando conosco?* - La seconda dimensione è agire sulle conoscenze per osservare, descrivere, elaborare, riflettere e interpretare per elaborare significati, costruire ipotesi, codificare concetti - *perché quello che faccio è conoscere?* - La terza dimensione è il momento della scelta del prendere decisioni in coerenza con finalità e ragioni consapevoli - *Capisco e comprendo per cui ho consapevolezza che sto conoscendo e posso scegliere e decidere?*

Tre dimensioni di consapevolezza che rendono i docenti e ogni alunno e ogni alunna soggetti attivi e soggetti capaci di cittadinanza cioè di scelte di senso per la vita, di responsabilità verso gli altri e di accoglienza della dignità di ogni persona. Agli insegnanti e ai dirigenti scolastici il compito di cogliere le sfide educative con disponibilità alla propria crescita professionale e al cambiamento perché, oltre all'aggiornamento tecnico-metodologico, "occorre custodire un cuore che ascolta, uno sguardo che incoraggia, una intelligenza che discerne." [5.2] ■



Fabio Rondano,
**La sfida
della speranza
nell'età secolare**,
Edizioni Ecogeses,
Roma 2026,
€ 18,00,
9788894794199.

In un tempo in cui il secolarismo determina una realtà dove l'uomo resta come riferimento veritativo e di senso, l'autore

affronta le riflessioni sui temi fondamentali della nostra epoca, per confrontarsi sull'idea di uomo e su una comune grammatica dell'umano, che consenta di esercitare una competenza educativa efficace. Tuttavia, è lecito parlare di un'epoca post-secolare, in quanto le religioni starebbero vivendo una fase di rinascita. Però più che un ritorno di Dio, ovvero di una religiosità dai toni pubblici, si evidenzia una religiosità fatta di una pluralità di forme de-istituzionalizzanti e legate alla preminenza dell'autonomia individuale nell'ambito della ricerca e delle pratiche spirituali. Il disorientamento esistenziale rende oggi difficile rintracciare modelli validi di comportamento per il rincorrersi di scenari sempre diversi sul piano culturale, delle tecnologie, sempre più evolute, e della identità sia sociale che individuale. Nel libro l'autore offre approfondite riflessioni per rispondere ad alcune domande: Come siamo passati dal coraggio di rischiare per il bene proprio e della società alla paura che ogni incertezza ci possa travolgere? Cosa fa di noi dei soggetti umani? Cosa costituisce e fonda la nostra identità? A quali fondamenti antropologici e pedagogici dovrebbero riferirsi adulti, genitori, insegnanti ed educatori, per guidare la crescita di ragazzi e giovani?

È possibile acquistare il libro presso la Libreria online della Cooperativa Ecogeses:

<https://cooperativa-ecogeses.sumupstore.com/>



ADERIRE ALL'AIMC RINNOVARE L'ADESIONE

Ciò che contraddistingue la nostra Associazione è il valore della relazione.

Avere la possibilità di confrontarci, dialogare, sostenere le nostre idee e convinzioni è oggi più che mai urgente.

Poter portare la nostra voce nei luoghi di lavoro, nelle altre realtà con le quali interagiamo e, soprattutto, alle istituzioni che ci governano diventano la nostra stessa possibilità di esserci.

Per questo l'AIMC si è sempre impegnata e vuole continuare a farlo stando accanto ai docenti che si adoperano per costruire scuole vive come comunità culturali, solidali e collaborative.

Invitiamo i docenti e i dirigenti scolastici ad aderire all'AIMC o a rinnovare la propria adesione

Solo insieme e sempre in numero maggiore potremo fare davvero la differenza!

Per le nuove adesioni

Inviare una mail a aimcmilanomonza39@gmail.com indicando la scelta della sezione più vicina per territorio:

Sezione di Milano, Sezione di Monza, Sezione di Carugate/Cernusco sul Naviglio.

L'adesione comporta il versamento della quota annuale di € 35,00 sul Conto Corrente Bancario IBAN IT61H0623001634000015076554

intestato ad Associazione Italiana Maestri Cattolici Sezione Provinciale di Milano

Causale: Adesione AIMC 2025 di (nome e cognome) nella sezione di

Per i soci già aderenti si sollecita il rinnovo della loro quota annuale di € 35,00



RISCOPRIRE UN MAESTRO: ALFREDO TORNAGHI A 10 ANNI DALLA SUA SCOMPARSA

Esiti del Convegno tenuto in Università Cattolica del "Sacro Cuore" di Milano

ilosophia

Giuseppe Tornaghi,
Già docente di storia
e filosofia al Liceo
Scientifico

“

un amico che
mi ha insegnato
molto e curioso di
tutto ...
questo nostro
concittadino
costituisca una
figura portatrice
di un messaggio
di impegno a 360
gradi per le nuove
generazioni ...
un impegno che
tenga conto di
ciascuno ...

Il rituale sciopero dei trasporti del venerdì ha fatto annullare il Convegno programmato e pubblicizzato per il 3 ottobre 2025 dal titolo "Riscoprire un maestro: Alfredo Tornaghi a 10 anni dalla sua scomparsa". L'incontro è stato spostato al 19 dicembre 2025 e ha visto comunque la partecipazione di un nutrito e interessato pubblico composto da familiari, ex colleghi e studenti. Peraltro la nuova data, coincidente con l'ultimo giorno di lezioni prima delle vacanze natalizie, ha impedito a diverse persone, quelle in prima linea nel mondo della scuola, di essere presenti. Per il resto l'evento è riuscito benissimo, favorito da una nuova prestigiosa location, l'aula "Gustavo Bontadini", nella sede centrale dell'Università Cattolica in Largo Gemelli a Milano. Uno spazio di profonda suggestione, non solo per il nome del grande filosofo neoclassico, ma anche per i resti archeologici contenuti, quali la ghiacciaia medioevale, le lapidi e i corredi funebri tardo antichi. Tali reperti aggiungevano un risalto insolito all'arredo e alla strumentazione super moderne dell'aula, ma anche alla mostra di tabelloni, materiali didattici e libri appartenuti al maestro Tornaghi. Al di là della cornice, ben di più hanno contato i numerosi e qualificati interventi che si sono succeduti per tutta la mattinata. L'interesse dei temi, il coinvolgimento personale

dei relatori e il sapiente coordinamento di Simonetta Polenghi, docente di Storia della Pedagogia, non hanno lasciato spazio a fatica o noia, semmai a una risonanza attenta negli uditori.

Si è iniziato con i saluti istituzionali che sono andati ben oltre l'intervento formale di alta rappresentanza.

Dapprima in collegamento da remoto Domenico Simeone, Preside della facoltà di Scienze della Formazione, impegnato nella sede di Brescia. Egli ha riferito che Michele Aglieri ha curato l'organizzazione dell'evento a 10 anni dalla morte di Tornaghi, 80 dalla fondazione di AIMC, Associazione Italiana Maestri Cattolici, 60 dal Concilio Vaticano II incentrato sul ruolo del laicato nella Chiesa. Una scelta fatta propria da Tornaghi che ha vissuto il legame con l'Università Cattolica quale collaboratore del compianto Prof. Cesare Scurati, la sua scuola come centro di ricerca, la partecipazione della famiglia con la stagione dei Decreti Delegati, il legame con la società civile, ecclesiale e il territorio.

Sono seguiti i saluti, per primo quello di Pierluigi Malavasi, Direttore del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica. Ha parlato di Carugate come simbolo e metafora di proattività educativa. Lo studio della figura di Tornaghi - già Sindaco, attento alla dimensione economica e soprattutto maestro - non costituisce tanto un passato da

preservare quanto una testimonianza da onorare nel presente e un progetto per il futuro.

Nel successivo intervento, in presenza, Giuseppe Maino, Presidente BCC Banca Iccrea e di BCC Milano, ha ricordato l'impegno per il territorio delle Banche di Credito Cooperativo, ora tradotto nella Fondazione BCC Milano che supporta il progetto di ricerca dell'Archivio Tornaghi; Maino ha riferito che non era lì solo come "agevolatore economico", ma "col cuore". Abbandonando presto il testo scritto ha ricordato Tornaghi quale suo stimato maestro, la vicinanza alla banca quando era ancora Cassa Rurale e Artigiana di Carugate (di cui era Proboviro), la pubblicazione dei libri di storia locale, i colloqui appassionati sui problemi del paese, "un amico che mi ha insegnato molto e curioso di tutto".

Presa la parola il Sindaco di Carugate, Luca Maggioni, ci ha presentato il maestro Tornaghi, già Sindaco anche lui, come cultore di



storia locale e primo autore di una monografia sul paese nel lontano 1973. In occasione della riedizione aggiornata dell'opera nel 2006, ebbe occasione di collaborare con lui e di ricavarne preziose indicazioni di metodo; più in generale condivide che questo nostro concittadino costituisca una figura portatrice di un messaggio di impegno a 360 gradi per le nuove generazioni.

Dopo i saluti a nome dell'AIMC Provinciale di Milano e Monza e Brianza, la Presidente Stefania Borghi ha rievocato l'energia contagiosa di Tornaghi per la scuola, un impegno "che tenga conto di ciascuno", il suo credere nei ragazzi, alimentati dalla dimensione spirituale e familiare.

Gli ultimi saluti sono arrivati da Rosanna Versiglia, Presidente AMISM, succeduta alla sua presidenza FISM nei locali della Curia di Milano. Si è soffermata sull'attenzione alle risorse umane e sull'incontro personale con le 300 Scuole dell'infanzia da seguire e coordinare nei tre poli di Milano, Monza e Melegnano.

Nella successiva introduzione la docente Simonetta Polenghi ha sottolineato l'importanza di scoprire, anche nel mondo cattolico (oltre l'unicum di don Lorenzo Milani), personalità con dimensione educativa a 360 gradi. Si tratta di rintracciare figure di educatori capaci di instaurare una relazione e non solo utilizzare strumenti didattici, con testimonianza civile e religiosa nella "piccola patria" di cui aveva parlato Giuseppe Lombardo Radice nel 1923.

Un primo contributo è stato fornito dalla Presidente della Sezione AIMC di Milano, Anna Maria Celso, che ha rievocato Tornaghi persona che faceva spazio agli altri, che aveva fiducia nei giovani educati al pensiero critico e riflessivo, capace di interventi profondi che lasciavano un'eco negli interlocutori. Era rimasta colpita dai suoi lucidi, precisi e puntuali, dai cartelloni fatti fare ai ragazzi, dal rigore della

documentazione. Dove trovava il tempo? Ricorda il suo monito: "Nella scuola devi impegnarti a fare sempre meglio il lavoro di maestro".

Graziano Biraghi sempre dell'AIMC, già Presidente dell'Istituto Comprensivo Preziosissimo Sanguine di Monza e Milano e definito Simonetta da Polenghi "anima di questa ripresa su Tornaghi", ha raccontato di quel lontano incontro in AIMC di Via Statuto, di presentazione di due esperienze didattiche che l'avevano colpito: il verde a Carugate e il Rastrellamento (96 giovani carugatesi portati in Germania durante la Seconda Guerra mondiale). Non solo una raccolta di informazioni o una ricostruzione dei fatti, ma immagini, musiche, rumori, interviste ai protagonisti, elaborazione di dati, tabel-



loni, ecc. I riferimenti erano Alfredo Giunti e Cesare Scurati, con la didattica come paradigma di ricerca e la scuola come comunità educativa di partecipazione democratica. Seguì un secondo incontro IRRSAE per il Progetto T.E.O.S. di Elio Damiano (Tempo e Organizzazione Scolastica). Dopo questo e con la successiva frequentazione, Tornaghi è diventato un amico e anche un padre.

Non è mancato il contributo dell'Università Statale di Bergamo; Evelina Scaglia, docente di Storia della Pedagogia e dell'Educazione ha dato spazio allo studio del patrimonio storico educativo nella scuola elementare, in particolare facendo riferimento al Sistema dei reggenti di Marco Agosti, in qualche modo alternativo a Dewey, Freinet e al Movimento di cooperazione educativa. Con l'influenza di Foerster e dell'epistemologia, ha diffuso la pratica dello studio di ambiente naturale e sociale in modo interdisciplinare, coinvolgendo gli alunni, in vista della formazione integrale della persona.



Paolo Lazzaroni, più operativamente e attraverso slides, ha dato conto del lavoro svolto di archiviazione dei documenti conservati in otto faldoni e così divisi: Materiale scolastico, Associazioni, Materiale di studio, Cartelloni/quadri murali, Lucidi.

Si è poi tornati a contributi dell'Università Cattolica. In particolare il docente Michele Aglieri ha riferito, dalla lettura della biografia scritta dalla figlia Lucia, di aver dato vita al decennale della morte di Tornaghi e posto il tema di una sua valorizzazione.

Enrico Mauro Salati, già docente in UC, Direttore didattico e responsabile IRRSAE Lombardia, ha menzionato soprattutto la collaborazione di Tornaghi a questa istituzione tra il 1984 e il 1991. Ne ha tracciato un profilo commosso sul piano umano e di spessore professionale come ricercatore scientifico.

Nell'intermezzo lieve dei ricordi di famiglia la figlia Lucia Tornaghi, secondogenita delle quattro figlie di Alfredo, prendendo spunto dal periodo prenatale, ha rievocato piacevoli scene di vita familiare del tempo invernale (peraltro poco gradito al papà), quale l'attesa dei doni alla vigilia di Natale presso la famiglia dello zio Paolo. Non è mancato il simpatico accenno al destino di aiutanti e "cavie" di loro figlie per le lezioni del genitore, frutto di intense ricerca, preparazione e sperimentazione.

Nell'ultimo contributo sul tema "Un maestro oltre la scuola" Luciano Caimi dell'Università Cattolica ha ricordato la personalità poliedrica e gli impegni diffusi di questo suo amico, come già accennato negli interventi precedenti.

Il convegno così si è concluso nei migliori dei modi. Peraltro, quando questo articolo sarà pubblicato, sarà già accaduta la morte della moglie del maestro Tornaghi, Carla Colombo, deceduta domenica 11 gennaio 2026 a casa sua con l'assistenza delle figlie. Conosciuta proprio in Università Cattolica, è stata la compagna insostituibile di una vita, anche nella professione. Insegnava a Carugate nello stesso Istituto elementare, dove tutti la chiamavano naturalmente la "maestra Tornaghi". ■





**ASSOCIAZIONE
ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI**

EMILIA ROMAGNA - LOMBARDIA
PIEMONTE

L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLE COMUNITA' SCOLASTICHE

CORSO DI FORMAZIONE

GIOVEDÌ 19/02/2026

Linee guida sull'uso dell'intelligenza artificiale
Riflessione a partire da alcuni passaggi del testo (metodologia del Dialogo pedagogico).
Interverrà **MARIO FALANGA**, Docente di Diritto pubblico, Libera Università di Bolzano.

GIOVEDÌ 19/03/2026

Quale didattica con l'intelligenza artificiale. Esperienze praticabili.
ANGELO BERTOLONE, Pedagogista e media educator, CREMIT Università Cattolica Milano.

ORE 17-19

LUNEDÌ 23/02/2026

Come definire l'AI?
Il suo carattere strumentale e non sostitutivo dell'umano; ragioni e funzioni per un suo impiego in campo educativo-scolastico e quale postura etico-educativa richiede al docente.

GIOVANNI FASOLI, Psicologo clinico e dell'educazione, docente di cyber-coaching, cyber-psicologia, pedagogia.

GIOVEDÌ 26/03/2026

Ripresa critica dei temi. Azioni possibili nelle comunità scolastiche
MICHELE AGLIERI, docente di pedagogia Università Cattolica Milano.

Gli incontri si terranno **online**; il link sarà inviato agli iscritti.

Quote di Adesione al Corso:

per **soci AIMC € 30,00** da versare con bonifico all'IBAN **IT06R0760111400000011676269** ccp intestato a AIMC Cremona (inviare copia del bonifico a aimc.cremona@gmail.com)
per **NON SOCI € 50,00** da versare con bonifico all'IBAN **IT65Y0306903206100000011275**

intestato a: Cooperativa E.CO.GE.S.E.S.

E' possibile, in entrambi i casi, utilizzare la **Carta Docente**.

Inviare il voucher alla mail aimc.cremona@gmail.com



Adesioni al link <https://forms.gle/J6MRaeucYY9eFtGH7>

LO PSICOLOGO A SCUOLA, TERRA DI FRONTIERA

*“...auguro una bella strada nella scuola,
una strada che faccia crescere le tre lingue:
la lingua della mente, la lingua del cuore
e la lingua delle mani. Ma, armoniosamente.”*

Papa Francesco

La frontiera per chi viaggia e per chi migra è luogo di separazione, territorio dove si lasciano alle spalle pezzi di sé, della propria storia, della propria appartenenza, per tracciare passi nuovi senza dimenticare la propria identità. Nello stesso tempo la frontiera è spazio di smisurate possibilità. E' intreccio tra paura e occasioni, nostalgia e speranze. È opportunità di rinascita e creatività.

Lo psicologo nella scuola è un pellegrino che lascia sulla soglia preconcetti, giudizi e porta con sé uno sguardo che abbraccia saperi, linguaggi, persone di mondi differenti. Porta uno sguardo attento e rispettoso in una terra di confine tra molteplici campi: la didattica, la tecnologia, la burocrazia, la pedagogia, l'arte, la psicologia, la psichiatria, la politica, il diritto ... un caleidoscopio di infinite combinazioni che possono, insieme e in armonia, generare Bellezza. Salute. Benessere. Crescita.

Lo psicologo scolastico è un traduttore poliglotta: prova a parlare lingue differenti e a facilitare l'incontro tra professionisti e persone che provengono da formazioni variegate. Si pensi alle situazioni di sofferenza¹ che richiedono una segnalazione alle forze dell'ordine e alla Procura, ma anche alla costruzione di una rete con operatori del Terzo Settore, i Servizi Sociali, l'Azienda Sanitaria Territoriale.

Lo specialista a scuola è importante che viva un senso di umiltà che

permetta di entrare nell'animo umano con responsabilità e rispetto, chiedendo permesso, un approccio che gli consenta di stare alle regole formali della burocrazia e dell'autorità, potendo comunque portare sé e il suo stile comunicativo-relazionale, facendo un passo avanti e uno indietro quando necessario che intervenga qualcun altro, in una rete reale di collaborazione. Ognuno con a cuore lo stesso Bene.

Lo psicologo scolastico è chiamato ad essere anche un muratore, capace di sporcarsi le mani facendo fatica soprattutto quando incontra e avvista muri. E' allora che gli si chiede di decostruire pareti cementate per poter dare loro un nome: spesso paure, ferite, incomprensioni. Per poi aprire finestre nei muri, porte che si schiudono, varchi: permettere alle pareti di trasformarsi in aperture, ponti di contatto e comunicazione. Lo psicologo a scuola ama le sfide di uno stare nella frontiera. Si pensi alle famiglie con le quali la scuola fatica a stabilire una relazione o con le quali pare impossibile una vera comunicazione. La scuola ha il compito di lavorare per cercare un contatto e una alleanza con i genitori, per il benessere e il successo formativo degli studenti. Lo psicologo allora può supportare e accompagnare i docenti in questa ricerca di dialogo che richiede una profonda capacità di ascoltare le proprie emozioni, gestirle e creare un contatto empatico con l'interlocutore.

Lo psicologo scolastico può essere paragonato dunque anche a un sarto. I fili colorati che intreccia e usa per ricamare, rammendare, i fili da sciogliere quando annodati, si chiamano relazioni. Gli strumenti necessari al sarto fanno parte del suo Essere, della sua umanità, prima ancora che della sua professione: un cuore accogliente rispetto a storie, dolori, valori, scelte, differenze; uno sguardo davvero interessato all'altro e impregnato della speranza che chi si ha vicino possa stare meglio e trovare la sua strada. Un passo sicuro e calmo accompagnato da una voce amica e quando necessario decisa, come si è espresso il collega pedagogista Stefano Rossi “il segreto è essere forti ma gentili”². Si pensi agli incontri coi bambini e i ragazzi, ad ogni generazione sempre più confusi e fragili, si pensi alle classi, ogni giorno sempre più intrise di complessità e bisogno di guide amorevoli e sicure.

Lo psicologo a scuola non può non essere un medico, un dottore del cuore, capace di ascolto empatico: l'“empatia”, dal greco antico “εμπάθεια” (emphátheia), a sua volta composta da en- “dentro” e pathos “sofferenza o sentimento”, è quella possibilità di sentire dentro di sé ciò che prova l'altro mantenendo un Io-pelle³ che consenta di proteggersi e di comprendere al meglio chi si ha di fronte senza farsi investire dal suo vissuto. Accogliere, sentire, restituire e

Laura Delle Curti

*Psicologo clinico
di coppia,
famiglia e comunità,
Psicoterapeuta,
Psicodrammatista,
Psicologo
scolastico*

“

**Gli strumenti
necessari [...]:**

un cuore

accogliente

rispetto a

storie, dolori,

valori, scelte,

differenze;

uno sguardo

**davvero interessa-
to all'altro [...].**

Un passo sicuro

e calmo

accompagnato da

una voce amica e

quando

necessario decisa.

¹ Attraverso i laboratori condotti in classe, i colloqui con gli alunni lo psicologo scolastico può venire a conoscenza di situazioni familiari di violenza subita dai minori o di violenza assistita tra i genitori. Lo stesso tipo di confidenza può essere svelata a un docente il quale spesso fa riferimento al Dirigente Scolastico, ma anche allo psicologo per comprendere come gestire la situazione.

² Stefano Rossi, “Didattica Cooperativa e classi difficili” - Sanoma

³ Il concetto di Io-pelle è del psicoanalista francese Didier Anzieu. Ha teorizzato che la pelle è un organo fondamentale che funziona come un involucro psichico, contenendo, proteggendo e delimitando l'Io e la personalità attraverso il contatto con il mondo esterno.

farsi prossimo. Comprendere. Esserci. Senza giudicare. Empatia: uno stare nel cuore dell'altro.

Lo psicologo allora è un dottore che ascolta i battiti, le emozioni, lo stare bene o il soffrire per accompagnare il prossimo ad ascoltarsi, prendere consapevolezza di sé, ipotizzare insieme una strada di nuovi equilibri, nuovi respiri, una strada di cura. "Ascolta come mi batte forte il tuo cuore", così si conclude una meravigliosa poesia della scrittrice polacca Wisława Szymborska⁴. Ascoltare è farsi dono e questo può portare a diventare capaci a propria volta di dare ascolto.

Il dottore del cuore è importante maturi con l'esperienza la capacità di stare nelle richieste cariche di ansia, da parte di docenti, genitori, ragazzi che chiedono aiuto in termini di emergenza. Capire e valutare dove è fondamentale muoversi con passo sicuro e veloce e dove invece è necessario meditare un percorso più cauto e ponderato, rappresenta di per sé una modalità di cura. Se a una ragazza che chiede una consultazione perché ha litigato con la migliore amica che non l'indomani, ma la settimana successiva, ci sarà un momento di ascolto per lei è già una comunicazione fiduciosa: può stare in quella fatica, ascoltarsi e iniziare a pensare cosa sta succedendo dentro nel suo cuore.

La funzione dello psicologo scolastico, alla luce di eventuali casi di intervento su alunni con problematiche importanti, come ad esempio di autolesionismo, richiede invece la capacità di muoversi con una tempistica più stretta, per evitare che la situazione possa degenerare in un esito ancora più grave.

Più in generale lo psicologo a scuola è chiamato a un continuo esercizio di ascolto anche verso se stesso e le proprie emozioni, suscitate dalle storie udite, dalle fatiche incontrate e dagli episodi che si succedono continuamente in classe, tra i corridoi, a casa degli studenti, sulle chat e poi portati in classe. Questo processo è fondamentale affinché i vissuti del professionista non inquinino la lettura delle situazioni e la relazione con le persone incontrate.

E' fondamentale anche che lo psicologo sia un atleta, ovvero che sia in formazione continua. Partecipare a corsi, seminari e workshop permette di sviluppare nuove abilità e affinare quelle esistenti, permette di coltivare una intelligenza costruita attraverso il dialogo e il confronto tra professionisti. La psicologia e la pedagogia sono discipline in continua evoluzione, in ascolto dei tempi e dei cambiamenti sociali nei quali siamo immersi. Diventa dunque fondamentale



modellare i propri interventi sulla base di approfondimenti teorici, nuove proposte metodologiche, accadimenti che trasformano la famiglia e il vivere comunitario. Oggi, a differenza di anni fa, ad esempio, è indispensabile padroneggiare competenze legate all'uso di internet e dei social perché l'introduzione di questa modalità di comunicazione anche nel mondo dei più piccoli ha determinato cambiamenti neurologici a livello di sviluppo, emotivi, relazionali e comunicativi, identitari e ha portato al definire nuovi quadri clinici come ad esempio la dipendenza da internet⁵.

Nella realtà scolastica lo psicologo è un po' educatore di strada, un operatore che solitamente incontra i giovani in luoghi di aggregazione spontanea come parchi, giardini, bar e piazze e cerca di agganciarli per creare

una relazione, con la finalità di prevenire il disagio. Lo psicologo scolastico deve essere in questo senso disponibile a lasciare il setting dell'aula allestita per i colloqui, non sempre luogo confortevole e facile da individuare negli edifici scolastici. Il lavoro fuori dalla classe anche nella forma dell'osservazione silente non è accessorio, è fondamentale. Per ascoltare davvero e quando viene chiesto, impara ad abitare i corridoi, gli angoli, le sedie intorno alla cattedra del collaboratore scolastico, luoghi dove spesso sostano i ragazzi e i bambini con difficoltà. Si pensi a un ragazzo a rischio dispersione scolastica, che vive trascuratezza da parte delle figure genitoriali, che cerca casa a scuola, ma che non ha forza e capacità per stare in classe e seguire le lezioni. Si pensi a un bambino con stati di ansia molto forti che fatica a restare in aula e a farsi coinvolgere dalle attività proposte. Si pensi a quei docenti che hanno bisogno di incontrare fisicamente lo psicologo in corridoio tra un cambio di lezione e l'altro, per realizzare di aver bisogno di uno specialista in modo da essere d'aiuto a uno studente in difficoltà. Lo psicologo scolastico è un educatore capace di stare sulle strade, anche sterrate, di un territorio di frontiera.

Ma lo psicologo scolastico può essere paragonato anche ad un giardiniere che semina valori, domande, pensieri, punti di vista... che ha nel cuore un bambino sognato, un bambino di oggi che è anche già un uomo di domani⁶. Sicuro, capace, che stia bene e sappia relazionarsi al meglio con gli altri. Non si ferma alla realtà attuale, ma sa guardare al futuro e alle potenzialità della persona che ha davanti, offrendole una chiave di lettura nuova e più ampia.

Allo stesso modo il giardiniere guarda i bulbi con la fiducia che da essi germoglieranno e cresceranno creature meravigliose, di cui prendersi cura.

Allora questo professionista è anche un artista alla ricerca della Bellezza. L'etimologia di "educare" deriva dal latino educere, composto da e- (fuori) e ducere (guidare, condurre), che significa "guidare fuori" o "trarre fuori". Educare è aiutare a far emer-

⁴ Il verso "come mi batte forte il tuo cuore" è tratto dalla poesia "Ogni caso" di Wisława Szymborska. Non si tratta di un titolo di un'opera autonoma, ma è stato scelto come titolo di uno spettacolo teatrale e di altre opere che ne riprendono il significato di empatia e connessione tra individui, ad esempio "ASCOLTA COME MI BATTE FORTE IL TUO CUORE. Poesie, lettere e altre cianfrusaglie di Wisława Szymborska", uno spettacolo teatrale che usa il verso come spunto.

⁵ Per un approfondimento sul tema si veda: Alberto Pellai e Barbara Tamborini, "Vietato ai minori di 14".

⁶ Il riferimento è alla poesia "Ciascuno cresce solo se è sognato" di Danilo Dolci (1924-1997), poeta e sociologo che fece di questo pensiero la propria regola di vita e la formula alla base del proprio lavoro educativo.

gere le parti belle di sé: sostenere l'autostima, restituire alle persone le loro capacità, la speranza a chi l'ha persa, attivare un processo di cambiamento da modalità distruttive a modalità costruttive. Si pensi alle attività che si possono portare nelle classi con le finalità più diverse di educazione all'affettività, prevenzione al bullismo, sostegno alla formazione della matrice di gruppo: l'artista persegue finalità educative e di formazione con creatività, utilizzando strumenti che afferiscono alla pittura, al teatro, alla musica, alla fotografia... linguaggi dell'arte che permettono l'espressività e la cooperazione, il divertimento e la socializzazione.

Ecco lo psicologo a scuola è anche un direttore d'orchestra, che crede fortemente nella forza del gruppo, insieme di persone che interagiscono tra loro, influenzano reciprocamente i loro punti di vista e com-

portamenti, perseguono obiettivi condivisi, "un sistema dinamico in costante cambiamento, dove ogni cambiamento in un membro influisce sull'intero gruppo"⁷: la scuola è un mondo organizzato nella forma del 'gruppo'... il gruppo classe, il team docenti, i gruppi genitori, il Collegio Docenti, il Consiglio d'Istituto... Il professionista ha dimestichezza con le dinamiche di gruppo e la loro conduzione, attiva le sue risorse e la sua forza per sostenere e valorizzare il singolo.

Attraverso questa esplorazione del ruolo dello psicologo a scuola diventa facile intuire come lavorare in continuità e non nella forma di progettualità a breve termine, sia fondamentale per l'efficacia del suo mandato.

Lo psicologo scolastico, in conclusione, opera nel contesto scuola con la sua perso-

na, il suo essere valoriale, emotivo e relazionale, per facilitare la creazione e il mantenimento di un clima positivo per l'intera comunità scolastica, non solo nell'ottica dell'intervento emergenziale sul disagio, ma con scopi educativi e di promozione del benessere e dell'inclusività⁸.

Se le frontiere sono spesso luoghi di conflitto, sia nel passato sia oggi, a causa della loro natura di confine tra stati o gruppi con interessi e identità diversi, sono anche lo spazio da cui iniziare ad accettare che il conflitto fa parte dell'umano, provare ad affrontarlo e a gestirlo. In un mondo che seppur ferito porta in sé germogli di Bellezza, lo psicologo a scuola è chiamato oggi più che mai ad essere anche costruttore di Pace. ■

7 Kurt Lewin, "Teoria e sperimentazione in psicologia sociale" (traduzione italiana del 1972, basato su scritti del 1951 e precedenti).

8 Per l'Ordine degli psicologi della Lombardia "i dati raccolti confermano la necessità di una più chiara definizione dello psicologo scolastico, da considerarsi non più soltanto nella sua misura d'intervento opzionale ed emergenziale, ma come costante presidio di prevenzione, ascolto e intervento capace di incidere tanto sulla salute mentale degli studenti quanto sul clima relazionale e sull'efficacia dell'intera comunità scolastica. Il contributo professionale dello psicologo scolastico, infatti, si traduce in un sostegno concreto nella gestione di difficoltà emotive, relazionali e di apprendimento, nella mediazione dei conflitti non limitati alle mura scolastiche e, non da ultimo, nella promozione di un ambiente inclusivo". Il riferimento è ad una ricerca condotta da OPL Ricerca condotta da OPL in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Milano Bicocca.

PAROLE AD ARTE

Imparare i fonemi occlusivi t d p b k g

Tanti giochi divertenti per aiutare il bambino a pronunciare 6 diversi fonemi all'interno delle parole.

Per logopedisti, insegnanti, genitori.

CONTENUTO DELLA SCATOLA

CARTE

- 6 mazzi di carte doppie

Ogni mazzo ha 60 carte di 2 colori diversi



- ● ● ● ● ● Mazzo /t/ : 30 carte rosse e 30 carte verdi
- ● ● ● ● ● Mazzo /d/ : 30 carte azzurre e 30 carte arancioni
- ● ● ● ● ● Mazzo /p/ : 30 carte azzurre e 30 carte arancioni
- ● ● ● ● ● Mazzo /b/ : 30 carte rose e 30 carte verdi
- ● ● ● ● ● Mazzo /k/ : 30 carte viola e 30 carte gialle
- ● ● ● ● ● Mazzo /g/ : 30 carte viola e 30 carte gialle



Chiara Guasti,
Logopedista

Elisa Guasti,
atelierista,
arterapeuta,
illustratrice

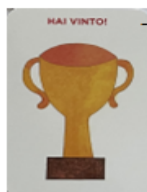


Libretto guida per:
**ISTRUZIONI GIOCHI
e SPIEGAZIONI
per la PRONUNCIA
dei FONEMI**



- 8 carte per il gioco dell'oca:

- 1 carta partenza
- 1 carta jolly
- 3 carte freccia
- 1 carta mostro
- 1 carta fermo un turno
- 1 carta arrivo
- 1 dado e 4 pedine



- 6 carte per il gioco dell'asino:

- 1 carta asino per ogni colore

- 6 carte per la pronuncia dei fonemi

TOMBOLE

- 24 schede tombola: ci sono 4 tombole per ogni mazzo di carte

POVERTÀ MATERIALE ED EDUCATIVA ED ALFABETIZZAZIONE FINANZIARIA: LEGAMI E PROGETTUALITÀ

«Dai un pesce a un uomo e lo nutrirai per un giorno;
insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita”.
(proverbio cinese)

Alessandra Augelli,
*Docente di pedagogia generale e sociale,
Università Cattolica
di Piacenza*

66

Dare parola ai poveri non significa, dunque, solo ascoltare i loro bisogni e le loro necessità e corrispondervi in maniera compensativa, ma fornire loro parole perché, attraverso di esse, possano aver accesso a quella dimensione della realtà e poterla costruire e modificare.

Dai dati Istat del 2024 cogliamo un dato significativo: il 23% della popolazione italiana è a rischio povertà ed esclusione sociale: quasi una persona su quattro in Italia rischia di sperimentare il senso di povertà e di emarginazione. Se consideriamo i minori la quota sale al 26,7% sulla media nazionale e al 43,6% nel Sud e nelle Isole. Dal Dossier Caritas 2025 possiamo entrare nel merito delle forme e delle cause di povertà economica, per cui circa il 62% delle persone risultano avere un reddito insufficiente, il 18,5% nessun reddito, il 16,5% problemi economici generici, ma anche il 2,7% forme di indebitamento e lo 0,8% di difficoltà nella gestione del reddito.

La povertà è un fenomeno complesso e ha evidentemente molte cause, ma sappiamo bene come uno dei nessi evidenti è quello tra povertà materiale e povertà educativa, tra povertà economica e povertà culturale: il riferimento ai dati Istat 2024 ci aiuta anche ad evidenziare che è a rischio di povertà o esclusione sociale oltre la metà (51,8%) dei minori con genitori che hanno al massimo la licenza di scuola secondaria inferiore, quota di oltre cinque volte superiore a quella di coloro che hanno almeno un genitore laureato (10,3%). La povertà assoluta cresce al diminuire del grado di istruzione e questo è da un lato legato a profili più alti nel mondo del lavoro, dall'altro ad una maggiore possibilità di gestire e comprendere i processi economici e finanziari. Chi vive una povertà economica ed è privo di soldi, di strumenti

finanziari, vive anche una povertà culturale – è privo di parole e stimoli – ed anche una povertà educativa – è privo di prospettiva e di intenzionalità.

Per questo l'educazione economica e finanziaria significa anche affinare, comprendere ed estendere il lessico di quella realtà specifica, dando corpo ai valori e restituendo un senso umano all'economia: Paulo Freire ci insegna che l'ampliamento dell'universo lessicale permette di uscire dalla visione "fatale" dell'oppressione e della disuguaglianza e potersi riappropriare di responsabilità e di gestione dei processi. L'alfabetizzazione economico-finanziaria significa, quindi, entrare nei significati delle parole specifiche – debito, credito, investimento, risorsa, mutuo, risparmio, ... - e comprenderne la ricaduta nella vita quotidiana. Dare parola ai poveri non significa, dunque, solo ascoltare i loro bisogni e le loro necessità e corrispondervi in maniera compensativa, ma fornire loro parole perché, attraverso di esse, possano aver accesso a quella dimensione della realtà e poterla costruire e modificare.

L'alfabetizzazione non si pone come fatto formale ma all'interno di una relazione educativa che restituisca fiducia ai soggetti: essa si configura come la forma più autentica di educazione e anche di carità. L'elargizione di denaro, infatti, non costituisce una soluzione a lungo termine e finisce di creare forme di dipenden-

za. Yunus sottolinea come la «carità» sotto forma di donazione può avere effetti devastanti perché rischia di privare la persona della sua dignità, renderlo passivo e non indurlo al miglioramento: si tratta di offrire strumenti concreti – uno tra tutti la parola – per liberarsi da quella condizione. Scrive lo stesso Yunus, ne "Il banchiere dei poveri": "Per me i poveri sono come alberi bonsai. Quando pianti il seme migliore dell'albero più alto in un vaso da fiori, ottieni una replica dell'albero più alto, alta solo pochi centimetri. Non c'è nulla di sbagliato nel seme che hai piantato, solo il terreno è troppo inadeguato. I poveri sono come dei bonsai. Non c'è nulla di sbagliato nei loro semi. Semplicemente, la società non ha mai dato loro la base su cui crescere. Tutto ciò che serve per far uscire i poveri dalla povertà è creare un ambiente favorevole per loro. Una volta che i poveri potranno liberare la loro energia e creatività, la povertà scomparirà molto rapidamente".

La scuola, in questo, ha un compito prioritario e può porsi come spazio di esercizio democratico, liberante e promettente soprattutto per gli ultimi e i poveri: può essere quella base di crescita, quel luogo in cui accedere ad una possibilità più alta attraverso l'accesso a parole e strumenti che possono liberare energia, creatività, autonomia. ■



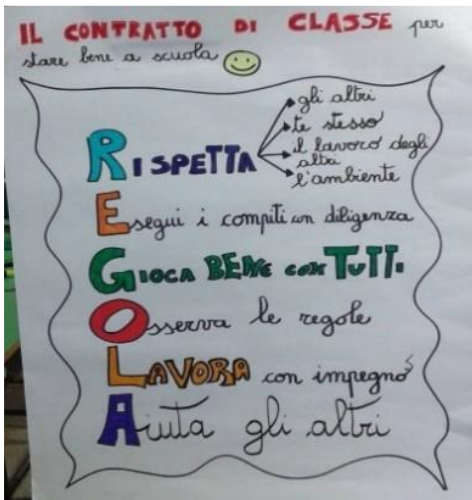
PROGETTI DIDATTICI DI EDUCAZIONE FINANZIARIA NELLA LOGICA DELL'ECONOMIA CIVILE

Progetti di tirocinio al quarto anno presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria a.a. 2024-2025, dell'Università Cattolica di Brescia.

Nel numero 1/2026 del NOTIZIARIO Alessandro Sacchella, coordinatore didattico Laboratori Scienze della Formazione Primaria, dell'Università Cattolica di Brescia ha presentato le ragioni della scelta di far cogliere ai futuri insegnanti, in merito alle tematiche proposte dalla Banca d'Italia sull'alfabetizzazione finanziaria, come aiutare gli alunni a vivere tale dimensione in una logica di valore sociale e di bene comune attraverso esperienze legate agli eventi quotidiani che accompagnano la loro crescita. L'intenzionalità educativa che ha accompagnato il percorso formativo è stata quella di costruire esperienze di apprendimento riferite ad una educazione finanziaria del PRENDERSI CURA al meglio delle risorse personali e collettive perché tutti possano vivere bene.

In questo numero presentiamo i progetti didattici per la scuola primaria elaborati nell'ambito del percorso di Tirocinio del quarto anno.

TUTTI PER UNO, ECONOMIA PER TUTTI

TITOLO DEL PROGETTO		LA CASA COMUNE: LE RELAZIONI A SCUOLA	
		 	
MOTIVAZIONE DELLA PROPOSTA PROGETTUALE			
Un'economia per tutti ha il suo fondamento nella capacità di sviluppare beni relazionali. Le relazioni che costruiamo ogni giorno con altre persone sono dei beni anche per il sistema economico. Un bene relazionale non può essere né prodotto né consumati da una sola persona, ma necessita di almeno due persone. Le relazioni sono dei beni per l'economia perché possono essere goduti solo se condivisi. È la relazione tra persone che costituisce un un bene che deriva dalla qualità e si trasmette non solo agli amici che vivono la relazione, ma si moltiplica e si estende anche alla società.			
CLASSE	Quarta	TEMPI	5 incontri
DISCIPLINA / E	Educazione civica (N.T. Sviluppo economico e sostenibilità)		
INTENZIONALITÀ EDUCATIVA	Costruire relazioni significative tra compagni		
COMPETENZA EUROPEA DI RIFERIMENTO	Competenza in materia di cittadinanza		
TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE	Sviluppare atteggiamenti e comportamenti di partecipazione responsabile volti alla costruzione di relazioni significative tra i compagni della classe e nel proprio quartiere di appartenenza.		

La soddisfazione il benessere che otteniamo dalla partecipazione alle azioni della classe dipende sì da quello che impariamo ma anche dalla qualità delle relazioni che sappiamo tessere ogni giorno con i compagni e con gli insegnanti. Se in una classe si litiga quotidianamente è una classe in cui nessuno sta bene e tutti imparano meno. Al contrario se gli alunni vivono in armonia è più probabile che tutti saranno in grado di imparare meglio.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO FORMATIVI		EVIDENZE OSSERVABILI
Sviluppare relazioni significative e adottare i principali comportamenti fondati sul rispetto di ogni persona, sulla responsabilità individuale, sulla partecipazione e sulla solidarietà.		- Coglie l'importanza di stare bene con i compagni di classe - Definisce comportamenti verbali e non verbali rispettosi della relazione con l'altro (carta T) - Applica atteggiamenti relazionali nelle azioni quotidiane
COMPITO DI APPRENDIMENTO	Creazione di una carta T, con diversi comportamenti relazionali, sperimentati in classe, e analizzati dal punto di vista verbale e non verbale.	

SVILUPPO DELLA PROPOSTA DI APPRENDIMENTO

FASE 1 STIMOLO

PREDISPOSIZIONE DI SITUAZIONE STIMOLO di apprendimento.

Rilevazione dei saperi spontanei dei bambini. Presentazione del lavoro e prospettive di sviluppo.

DEFINIZIONE DELLE ATTIVITÀ

Si legge l'albo illustrato: "Insieme" di Emilie Chazerand che dimostra la bellezza dello stare insieme. Dopo la lettura, si avvia una riflessione di classe sui temi trattati dall'albo, guidata da alcune domande stimolo per avviare un confronto sulle relazioni.

- Perché è importante stare insieme agli altri? Quali benefici porta?
- Ti è mai capitato di sentirti meglio grazie alla compagnia di qualcuno?
- Secondo te, quali sono gli ingredienti per una relazione positiva e armoniosa?
- Nel libro si parla solo di momenti felici o anche di difficoltà? Come si affrontano i problemi quando si è insieme?
- Se dovessi descrivere con una parola il messaggio principale del libro, quale sceglieresti? Perché?

Si stimolano i bambini a riflettere sugli elementi che, in una classe, impediscono di crescere insieme e sugli elementi che, invece, permettono alla classe di vivere in armonia. L'insegnante segna questi elementi in una tabella, sulla LIM.

TEMPI: 2 ore	SETTING: Aula	STRUMENTI, MEZZI E TECNOLOGIE: Albo illustrato - LIM
--------------	---------------	--

METODOLOGIA ATTIVATA E MEDIATORI DIDATTICI: Lettura animata dell'albo - Discussione di classe - Lavoro di gruppo

FASE 2 LABORATORIO

È l'attività di produzione.

Consta nella richiesta di risolvere il problema e di lavorare sulla situazione stimolo attraverso la realizzazione di un prodotto atteso.

PRIMA ATTIVITÀ

Si propone una caccia al tesoro all'interno della scuola, nella quale i bambini saranno chiamati a svolgere quattro sfide: una sulla responsabilità individuale, una sul rispetto di ogni persona, una sulla partecipazione ed infine una sulla solidarietà.

Tappa 1: La Sfida della Responsabilità – "Missione Affidabile"

Luogo: Biblioteca o aula lettura Prova: Ogni squadra riceverà un elenco di azioni quotidiane (es. spegnere la luce, raccogliere un rifiuto, restituire un oggetto smarrito). Dovranno classificarle come "responsabili" o "non responsabili", spiegando perché.

Messaggio: "Essere responsabili significa prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente!" Indizio per la tappa successiva: "Dove si incontrano tanti amici durante la ricreazione?" (→ cortile o aula mensa)

Tappa 2: La Sfida del Rispetto – "Le Parole Gentili"

Luogo: Cortile o aula mensa

Prova: Ogni squadra pesca delle carte con situazioni quotidiane (es. "Un compagno è triste", "Qualcuno ti ha spinto senza volerlo"). Dovranno mimare o dire cosa farebbero per rispondere con rispetto e gentilezza.

Messaggio: "Ogni persona merita rispetto! Le parole gentili rendono il mondo migliore!" Indizio per la tappa successiva: "Dove si lavora insieme per imparare nuove cose?" (→ aula)

Tappa 3: La Sfida della Partecipazione – "Tutti per uno!"

Luogo: Aula Prova: I bambini devono completare un puzzle cooperativo (ogni squadra riceve pezzi di un'immagine che, una volta assemblata, mostra un messaggio come "Insieme siamo più forti!"). Messaggio: "Partecipare significa collaborare, ascoltare gli

altri e dare il proprio contributo!” Indizio per la tappa successiva: “Dove si va quando qualcuno ha bisogno di aiuto?” (➡ infermeria o segreteria)

Tappa 4: La Sfida della Solidarietà – “L’Isola del Cuore”

Luogo: Infermeria o segreteria **Prova:** Ogni squadra riceve una situazione di difficoltà (es. “Un amico non sa come fare un compito”, “Un bambino nuovo non conosce nessuno”) e dovrà scrivere o disegnare un’idea solidale per aiutarlo.

Messaggio: “Essere solidali significa aiutare senza aspettarsi nulla in cambio!”

Indizio finale: “Dove finisce la caccia? Cerca dove si custodiscono i tesori della conoscenza!” (➡ biblioteca o aula dove si trova il tesoro)

Il Tesoro Finale!

Luogo: Biblioteca o aula

Premio: Un cartellone con una frase motivazionale (“Insieme possiamo fare grandi cose!”) e un piccolo dono simbolico (es. adesivi, diplomi di squadra, un libro da leggere insieme).

TEMPI: 3 ore	SETTING: Scuola	STRUMENTI, MEZZI E TECNOLOGIE: Fogli, buste con gli indizi e i materiali per le prove; fogli, colori e cartelloni per alcune sfide; un piccolo “tesoro” finale (es. un attestato, un cartellone con un messaggio positivo, un piccolo premio collettivo); penne; LIM.
--------------	--------------------	--

METODOLOGIA ATTIVATA E MEDIATORI DIDATTICI: Apprendimento attivo

DEFINIZIONE DELLE ATTIVITÀ

SECONDA ATTIVITÀ

A seguito della caccia al tesoro l’insegnante presenta la Carta T per riflettere sugli aspetti sociali verbali e non verbali nella relazione. La prima compilazione della carta sarà fatta dal docente stesso in modo che funga da esempio: “I miei studenti ascoltano”

Situazione	Aspetti verbali	Aspetti non verbali
Quando spiego una lezione	- Rispondono alle mie domande - Chiedono chiarimenti - Ripetono le informazioni con parole loro	- Mi guardano negli occhi - Annuiscono - Restano seduti e attenti
Quando chiedo il loro parere	- Dicono cosa pensano con calma - Usano parole gentili e rispettose	- Alzano la mano per parlare - Fanno gesti di approvazione o disaccordo senza interrompere gli altri

Dopo l’esempio dell’insegnante, ogni alunno sceglie un comportamento emerso e sviluppato durante la caccia al tesoro e compila la propria Carta T.

Esempio:

- “Io rispetto i miei amici.”
- “Io aiuto i compagni in difficoltà.”
- “Io partecipo alle attività della classe.”
- “Io chiedo aiuto quando ne ho bisogno.”
- “Io mi prendo cura dell’ambiente.”

TEMPI: 2 ore	SETTING: Scuola	STRUMENTI, MEZZI E TECNOLOGIE: Fogli - Penne - LIM
--------------	-----------------	---

METODOLOGIA ATTIVATA E MEDIATORI DIDATTICI: Apprendimento attivo

DEFINIZIONE DELLE ATTIVITÀ

TERZA ATTIVITÀ

Successivamente l’insegnante avvia una discussione di classe, per realizzare poi una carta T della classe: divide i bambini in gruppi ed assegna ad ogni gruppo un’abilità sociale, da analizzare dal punto di vista verbale e non verbale.

TEMPI: 2 ore	SETTING: Scuola	STRUMENTI, MEZZI E TECNOLOGIE: Fogli - Penne - LIM
--------------	-----------------	--

METODOLOGIA ATTIVATA E MEDIATORI DIDATTICI: Apprendimento attivo

FASE 3 RIORGANIZZAZIONE DELLA CONOSCENZA RICOSTRUZIONE META COGNITIVA DEL PERCORSO REALIZZATO È il momento conclusivo in cui gli alunni vengono accompagnati a riflettere sul senso dell'esperienza, fissando gli elementi significativi vissuti durante il processo di apprendimento.					
DEFINIZIONE DELLE ATTIVITÀ					
Questo incontro è dedicato alla condivisione nel gruppo classe delle varie carte T create. Verrà costruita una carta T comune che unisca tutte quelle pensate dai bambini. La carta verrà condivisa sul sito della scuola in modo che funga da modello per tutti quegli insegnanti che la vorranno riproporre nelle loro classi.					
TEMPI: 1 ore		SETTING: Aula		STRUMENTI, MEZZI E TECNOLOGIE: LIM – Fogli - Matite	
METODOLOGIA ATTIVATA E MEDIATORI DIDATTICI: Discussioni - Cooperative learning					
RUBRICA VALUTATIVA Rubrica analitica di prestazione osservabile, con indicatori riferiti al compito e alla situazione di apprendimento.					
DIMENSIONE / CRITERIO			EVIDENZE OSSERVABILI		
Consapevolezza del benessere relazionale			Coglie l'importanza di stare bene con i compagni di classe		
OTTIMO	DISTINTO	BUONO	DISCRTO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE
Favorisce attivamente l'armonia e la coo- perazione, risolvendo i conflitti e generando clima positivo	Partecipa positiva- mente e contribuisce a mantenere un ambien- te sereno	Riconosce l'importan- za dello stare bene, agendo con rispetto in molte occasioni	Riconosce il valore delle relazioni, ma agi- sce solo in contesti guidati	Inizia a comprendere il legame tra relazioni e benessere in alcune situazioni	Mostra apertura al te- ma con atteggiamento collaborativo e ac- compagnamento
DIMENSIONE / CRITERIO			EVIDENZE OSSERVABILI		
Riconoscimento dei comportamenti relazionali			Definisce comportamenti verbali e non verbali rispettosi (Carta T)		
OTTIMO	DISTINTO	BUONO	DISCRTO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE
Esplicita con chia- rezza esempi precisi e coerenti, distin- guendo tra aspetti verbali e non verbali	Riconosce i princi- pali comportamenti e li descrive in mo- do pertinente	Sa distinguere e riferire comporta- menti osservati in contesto reale	Identifica compor- tamenti noti con esempi semplici e parziali	Indica almeno un comportamento rispettoso verbale o non verbale	Si esercita a ricono- scere comportamen- ti attraverso modelli condivisi
DIMENSIONE / CRITERIO			EVIDENZE OSSERVABILI		
Applicazione nella vita quotidiana			Applica atteggiamenti relazionali nella quotidianità scolastica		
OTTIMO	DISTINTO	BUONO	DISCRTO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE
Agisce con coerenza e iniziativa nelle relazio- ni quotidiane, mo- strando empatia e solidarietà	Dimostra comporta- menti rispettosi e collaborativi in modo frequente	Applica atteggiamenti relazionali in diversi momenti della giorna- ta	Si impegna a rispetta- re le regole relazionali con aiuti esterni	Applica indicazioni ricevute in modo ele- mentare ma funziona- le	Dimostra volontà di applicazione relazio- nale se sostenuto in modo continuativo
DIMENSIONE / CRITERIO			EVIDENZE OSSERVABILI		
Partecipazione alla costruzione della Carta T			Contribuisce alla carta relazionale personale e alla carta di classe		
OTTIMO	DISTINTO	BUONO	DISCRTO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE
Offre idee personali, costruisce testi riflessi- vi e coopera per una Carta T condivisa	Compila con consa- pevolezza e partecipa attivamente alla carta comune	Contribuisce con il proprio esempio e accetta il confronto	Partecipa con stimolo e guida alla carta di classe	Esplicita un contribu- to personale essenziale alla carta	Partecipa con interes- se se sollecitato con domande guida e incoraggiamento

OPPURE QUESTA SU 4 LIVELLI.				
EVIDENZE OSSERVABILI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Coglie l'importanza di stare bene con i compagni di classe	Promuove attivamente l'armonia e la cooperazione nella classe, risolvendo i conflitti e favorendo un ambiente positivo.	Partecipa positivamente alla vita della classe, mostrando una buona capacità di risoluzione dei conflitti.	Si relaziona in modo positivo con alcuni compagni solo in determinate occasioni, gestendo i conflitti con difficoltà.	Si relaziona positivamente in rare situazioni e sta iniziando a riconoscere l'importanza di star bene con i compagni.
Definisce comportamenti verbali e non verbali rispettosi della relazione con l'altro (carta T)	Definisce chiaramente e con precisione i comportamenti verbali e non verbali rispettosi. Mostra una comprensione profonda della comunicazione rispettosa.	Definisce i comportamenti verbali e non verbali rispettosi, riconoscendo l'importanza della comunicazione rispettosa.	Definisce e riconosce i comportamenti verbali rispettosi.	Definisce solo alcuni comportamenti verbali rispettosi, in determinate situazioni.
Applica atteggiamenti relazionali nelle azioni quotidiane	Applica atteggiamenti relazionali positivi nelle diverse azioni quotidiane, portando un proprio contributo personale nella risoluzione dei conflitti.	Applica atteggiamenti relazionali positivi nelle diverse azioni quotidiane.	Applica scostanti atteggiamenti relazionali in alcune delle proprie azioni quotidiane.	Applica atteggiamenti relazionali consoni in una casistica limitata di situazioni.

AUTOVALUTAZIONE ALUNNO

Racconta il tuo percorso in classe durante il lavoro sulla Carta T.
Per ogni fase, completa le frasi iniziando da te.

ALL'INIZIO DEL PERCORSO

All'inizio pensavo che stare bene in classe significasse...

Per me, avere buone relazioni era...

Mi aspettavo di imparare...

DURANTE L'ATTIVITÀ

Mi sono impegnato soprattutto quando...

Una cosa che ho fatto per aiutare il gruppo è stata...

Ho ascoltato e rispettato gli altri quando...

ALLA FINE DELL'ESPERIENZA

Oggi mi sento diverso perché...

Una cosa che voglio continuare a fare per il bene della classe è...

La Carta T mi ha aiutato a capire che...

IL TALENTO IN SCENA: EDUCARE A RICONOSCERE E COLTIVARE IL POTENZIALE NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE E NELLE ORGANIZZAZIONI

Teresa Cinquetti
*Insegnante della
scuola Primaria e
della scuola
dell'Infanzia /
Educatrice
alla teatralità
in formazione /
Cultrice presso la
facoltà di Psicologia
dell'Università Catto-
lica del Sacro Cuore
di Brescia / Attrice*

Emilia A. C. Iuliano
*Coach Evolutiva &
Consulente HR /
Educatrice alla
teatralità
in formazione.*

Sonia Turella
*Educatrice
Professionale /
Educatrice
alla teatralità
in formazione*

“

**Il talento, nella sua
complessità
semantica,
simbolica e
pedagogica,
attraversa la storia
della cultura
occidentale come
un concetto
sfaccettato e
mutevole.**

C'è un filo invisibile che attraversa scuole, organizzazioni, comunità educative e gruppi di lavoro. È il filo del talento: una parola antica, spesso fraintesa, a volte schiacciata sulla performance, eppure profondamente legata al valore, alla responsabilità e alla possibilità di fiorire nella relazione. Il talento in scena nasce per rendere questo filo visibile e praticabile: trasformarlo in esperienza, linguaggio condiviso e azione concreta, là dove il talento rischia di restare in ombra. Un percorso tra pedagogia, teatro e coaching che ripensa il talento come processo relazionale e responsabilità condivisa, intrecciando educazione alla teatralità, Teatro dell'Oppresso e apprendimento esperienziale per accompagnare persone, gruppi e organizzazioni nello sviluppo del potenziale umano e collettivo.

Premessa progettuale: un talento che chiede contesto, sguardo e responsabilità.

Il talento, nella sua complessità semantica, simbolica e pedagogica, attraversa la storia della cultura occidentale come un concetto sfaccettato e mutevole. Affonda le radici nella parola greca *tálon*, che indicava un'unità di misura, un peso, un valore: qualcosa da valutare, da misurare, da riconoscere. Nei secoli, questo significato concreto si è trasformato in metafora: la parabola evangelica dei talenti ha contribuito a rendere il talento simbolo di responsabilità, invitando a non sotterrare ciò che ci è stato affidato, ma a farlo fruttare con coraggio e creatività. Nel passaggio alla modernità, la cultura

occidentale ha poi accentuato la dimensione performativa del talento, associandolo alla distinzione, all'eccellenza, alla capacità superiore. Così, nelle scuole come nelle organizzazioni, il talento è stato progressivamente assimilato a ciò che spicca, a ciò che supera, a ciò che eccelle. Ma in questa corsa alla performance, il rischio è stato quello di trasformare il talento in un privilegio per pochi, oscurando la sua natura intrinsecamente relazionale, generativa e comunitaria.

La realtà contemporanea richiede una rilettura più ampia e più umana del concetto di talento. Nelle classi come nei team aziendali, nelle cooperative come nelle comunità educative, il talento spesso rimane invisibile: schiacciato da modelli standardizzati, soffocato da procedure, non riconosciuto da sguardi affrettati o da strutture rigide. Eppure il talento è una trama viva: è quel filo invisibile che attraversa scuole, aziende, gruppi di lavoro, comunità sociali, unendo apprendimento, relazione e desiderio di esprimersi. È un peso e insieme una possibilità; è valore e insieme responsabilità; è ciò che ciascuno può portare nel mondo se messo nelle condizioni di farlo emergere.

Da questa consapevolezza nasce Il talento in scena, un progetto educativo, teatrale e organizzativo maturato all'interno del Master in Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e l'educazione alla teatralità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, diretto da Gaetano Oliva e sviluppato nel corso di Educazione Civica guidato

dal professor Graziano Biraghi. Le progettiste — Teresa Cinquetti, Emilia A. C. Iuliano e Sonia Turella — hanno intrecciato prospettive diverse e complementari: l'educazione primaria e professionale, l'educazione alla teatralità, le pratiche teatrali, il coaching evolutivo, gli studi pedagogici, le metodologie narrative. Il progetto, nato originariamente per i docenti, si è progressivamente ampliato fino a includere gruppi, organizzazioni, aziende, cooperative, associazioni e comunità territoriali. La sua forza risiede in un presupposto semplice e radicale: il talento non è ciò che solo alcuni possiedono, ma ciò che ciascuno può esprimere in relazione, se accompagnato da un contesto capace di ascoltare, di valorizzare, di accogliere.

L'ispirazione pedagogica si intreccia con la potenza del teatro. Il Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal, fondato su una visione profondamente politica e trasformativa dell'arte, ha contribuito in modo decisivo alla struttura del progetto. Boal parte da una premessa rivoluzionaria: il teatro non è rappresentazione, è azione; non è spettacolo, è spazio di consapevolezza; non è imitazione del reale, ma luogo dove il reale può essere osservato e trasformato. Lo spettatore diventa spettatore: non più osservatore passivo, ma partecipante attivo, chiamato a intervenire, a modificare, a sperimentare possibilità di cambiamento. Il Joker — o Kuringa — figura mediana del Teatro dell'Oppresso, non guida, non impone, non interpreta, ma facilita: tiene vivo il dialogo tra scena e platea, aiuta a generare riflessione critica, custodi-

sce la sicurezza del gruppo senza mai sostituirsi alle persone nel processo di scoperta.

Questa prospettiva dialoga armoniosamente con la pedagogia cooperativa di Célestin Freinet, per il quale l'educatore non è un trasmettitore di contenuti, ma un organizzatore di ambienti di ricerca condivisa. La scuola, come ogni luogo di apprendimento – inclusa l'azienda, la cooperativa, il team – è una comunità di lavoro dove la responsabilità è distribuita, l'esperienza è costruita insieme, la creatività è riconosciuta come fonte di sviluppo. Le intuizioni di Paulo Freire completano questa cornice: la coscientizzazione, la pratica del dialogo, la possibilità che l'educazione sia strumento di liberazione e non di oppressione, sono elementi che il teatro boaliano traduce in azione scenica concreta.

La genesi del progetto Il talento in scena è legata a un esercizio proposto nel contesto del Master: riflettere sul valore generativo delle parole. Dal coro di brainstorming è emersa l'idea di un laboratorio come spazio di autodeterminazione delle potenzialità espressive del talento. Da questa scintilla iniziale, le tre professioniste – insieme al collega Antonio Nicotra – hanno iniziato a delineare un percorso capace di integrare linguaggi diversi: quelli corporei e simbolici dell'educazione alla teatralità; quelli narrativi della pedagogia; quelli riflessivi, valoriali e trasformativi del coaching evolutivo.

Sviluppo: cornici teoriche e dispositivo integrato tra teatro, coaching ed educazione. Il talento, in questa prospettiva, non è solo ciò che facciamo bene, ma ciò che scegliamo di portare nel mondo. È responsabilità, come suggerisce la parabola evangelica. È possibilità, come ricorda Gardner con la teoria delle intelligenze multiple. È processo, come mostra la ricerca di Sternberg sull'intelligenza di successo. È trasformazione, come indica Gagné distinguendo tra dono e talento. È evoluzione, come raccontano Vittorio Balbi e Daniele Mattoni parlando di intelligenza evolutiva. È mindset di crescita, come dimostra Carol Dweck: «la mentalità di crescita non è un traguardo, è un modo di stare nel mondo».

Il coaching evolutivo si rende allora un compagno naturale del teatro. Se il teatro permette di vivere esperienze corporee, simboliche ed emotive, il coaching offre la struttura riflessiva per trasformare queste esperienze in apprendimento significativo.

Attraverso domande che aprono, feedback che rispecchiano, conversazioni che generano consapevolezza, il coaching aiuta i partecipanti a dare senso a ciò che il corpo ha espresso, a ciò che l'immaginazione ha evocato, a ciò che la scena ha rivelato.

Il progetto integra anche il contributo di studiosi come Eckhart Tolle, che con il paradigma dell'abbondanza invita a spostare lo sguardo da ciò che manca a ciò che già esiste. Questo cambio di prospettiva è centrale nel lavoro di talent development contemporaneo: non si tratta di correggere deficit, ma di riconoscere ciò che è vivo, ciò che è possibile, ciò che può crescere.

In questo orizzonte, il teatro diventa un dispositivo educativo fondamentale. Non un teatro di rappresentazione, ma un teatro di relazione, di presenza, di trasformazione. L'errore non è fallimento, ma scintilla creativa; la relazione non è semplice scambio, ma luogo di evoluzione; il corpo non è strumento accessorio, ma canale primario di conoscenza.

Le tecniche del Teatro dell'Oppresso – dall'improvvisazione alla drammaturgia simultanea, dal Teatro-Forum al Teatro-Immagine, dal Teatro Invisibile alle pratiche di flic dans la tête – arricchiscono profondamente il progetto Il talento in scena. Boal, nella sua lunga vicenda artistica e politica, ha sviluppato un sistema teatrale che permette agli individui non solo di rappresentare esperienze di oppressione, ma di esplorarle, di comprenderle e di trasformarle. La sua storia – dal Teatro Arena in Brasile alle sperimentazioni negli Stati Uniti, dall'esilio argentino alla diffusione europea, dalle tecniche di alfabetizzazione teatrale ai progetti di Teatro Legislativo – testimonia come il teatro possa diventare un mezzo potente per democratizzare la scena e la società.

Il progetto Il talento in scena integra inoltre il pensiero di grandi pedagoghi del Novecento: Maria Montessori con l'ambiente preparato e il principio dell'autoeducazione; John Dewey con il valore dell'esperienza e della democrazia; Rudolf Steiner con l'arte come via di armonizzazione interiore; Jerome Bruner con la narrazione come costruzione di significati; Loris Malaguzzi con l'idea dei cento linguaggi. Ciascuno di questi modelli contribuisce a rafforzare l'idea che il talento sia possibilità espressiva, linguaggio, relazione, esperienza. Il progetto li accoglie e li integra attraverso un linguaggio comune: il teatro.

Il progetto si radica anche nei fondamenti dell'apprendimento esperienziale. David Kolb ricorda che l'apprendimento non è ciò che ci accade, ma ciò che facciamo con ciò che ci accade. Jack

Mezirow mostra come l'educazione possa essere trasformativa quando mette in discussione le nostre cornici interpretative. Edgar Morin sottolinea l'importanza del pensiero complesso, capace di integrare corpo, emozioni, simboli e cognizione. Le neuroscienze confermano che il teatro – con la sua dimensione sensoriale e relazionale – attiva la plasticità cerebrale, potenzia l'empatia, arricchisce la memoria.

Nelle organizzazioni aziendali, Il talento in scena diventa un dispositivo di sviluppo strategico. Il teatro, con i suoi giochi di improvvisazione e di relazione, rafforza la coesione dei team, sviluppa la capacità di reagire all'imprevisto, sostiene la leadership consapevole ed empatica, favorisce l'innovazione. Il coaching trasforma queste esperienze in strategie operative, permettendo a manager e collaboratori di costruire ambienti di lavoro più creativi, resilienti e orientati alla crescita condivisa.

Nei contesti comunitari – cooperative sociali, associazioni culturali, scuole, università, quartieri urbani – il teatro diventa pratica di inclusione e di cittadinanza attiva. Attraverso narrazioni, immagini, improvvisazioni, i partecipanti possono riconoscere le proprie risorse, affrontare conflitti, generare soluzioni innovative, costruire legami sociali. Il talento, inteso come responsabilità e possibilità, si traduce in valore collettivo.

Il laboratorio Il talento in scena si articola in quattro fasi – Definizione, Auto-riconoscimento, Sviluppo, Progettazione – che costituiscono un viaggio esperienziale e trasformativo. Ogni fase integra pratiche teatrali, domande di coaching, riflessioni condivise, momenti di consapevolezza corporea. È un percorso che unisce corpo, anima e intelletto; esperienza, riflessione e azione; individualità e comunità.

Alla base del progetto si trova una visione pedagogica che riconosce nel teatro e nel coaching due linguaggi complementari per accompagnare lo sviluppo integrale della persona. Entrambi affermano che la consapevolezza è via di evoluzione. Entrambi credono che il potenziale umano emerga quando esiste un ambiente che accoglie, ascolta, valorizza. Entrambi agiscono per

creare condizioni – non soluzioni – affinché le persone possano crescere.

Nel punto in cui si incontrano educatore, coach e Joker boaliano emerge un'etica comune: creare contesti sicuri e coraggiosi; generare autonomia e pensiero critico; custodire i processi senza possederli; favorire la responsabilità. Tre posture diverse, una stessa essenza: credere nel potenziale dell'altro.

In questo orizzonte, il teatro diventa non solo strumento pedagogico, ma dispositivo culturale e sociale. Le pratiche di Jerzy Grotowski, con il suo "teatro povero", insegnano che la verità scenica nasce dall'essenzialità, dall'ascolto profondo, dalla disciplina interiore. Eugenio Barba e il suo "terzo teatro" mostrano come la pratica teatrale possa fiorire lontano dai circuiti ufficiali, diventando luogo di comunità, di ricerca, di resistenza culturale. Giuliano Scabia, portando il teatro nei manicomi, nelle periferie, nelle scuole, testimonia come la scena possa diventare spazio di cura, di inclusione, di dignità. Tutte queste tradizioni convergono in un principio condiviso: il teatro è un linguaggio universale che permette alle persone di riconoscersi, trasformarsi, partecipare alla vita collettiva.

Il laboratorio Il talento in scena si nutre di questa eredità. Non forma attori né coach, ma professionisti consapevoli, educatori trasformativi, leader capaci di ascolto e di presenza. Nel teatro, i partecipanti imparano che ogni gesto, ogni silenzio, ogni ritmo può diventare occasione di conoscenza. Nel coaching imparano a tradurre ciò che il corpo ha espresso in un linguaggio di consapevolezza, di intenzione, di progettazione. Il talento, in questa prospettiva, è un fenomeno complesso che richiede attenzione alle dimensioni corporee, emotive, cognitive, relazionali e simboliche.

Il ciclo esperienziale di David Kolb si manifesta pienamente nel laboratorio: l'esperienza concreta delle improvvisazioni teatrali diventa osservazione riflessiva; le riflessioni si trasformano in concettualizzazioni astratte che vengono poi sperimentate nella vita reale. Il processo di trasformazione descritto da Mezirow si attiva quando il teatro fa emergere dinamiche inconsce o assunzioni date per scontate; il dialogo di coaching supporta la revisione di queste cornici interpretative. Il pensiero complesso di Morin si incarna nell'integrazione di corpo, emozioni, simboli, parole, relazioni. Le neuroscienze mostra-

no come la dimensione corporea del teatro e quella riflessiva del coaching attivino processi di neuroplasticità, rafforzino la resilienza, stimolino l'empatia.

Questa articolazione teorica e pratica rende il progetto applicabile in contesti molteplici. Nelle scuole, il talento in scena diventa percorso di educazione civica, di inclusione, di sviluppo delle competenze socio-emotive. Aiuta gli studenti a riconoscere se stessi e gli altri, a partecipare attivamente alla vita scolastica, a sviluppare pensiero critico. Nelle aziende, il laboratorio facilita il team building, migliora il clima relazionale, rafforza la leadership consapevole, stimola l'innovazione. Nei servizi educativi e nelle cooperative sociali diventa strumento di inclusione e di empowerment, in particolare con le persone fragili o marginalizzate. Nelle associazioni culturali e nei quartieri urbani, il teatro diventa pratica di rigenerazione sociale e di cittadinanza attiva.

Il percorso laboratoriale si sviluppa in quattro fasi, che costituiscono un viaggio trasformativo. Nella fase di Definizione, il gruppo costruisce un linguaggio comune sul talento attraverso parole, immagini, gesti. È un momento di apertura, di decostruzione degli stereotipi, di esplorazione delle possibilità. Nella fase di Auto-riconoscimento, i partecipanti esplorano le proprie risorse, i momenti di efficacia, i punti di fioritura. Attraverso pratiche corporee, narrazioni autobiografiche, giochi di specchio, emergono consapevolezze nuove. Nella fase di Sviluppo, il talento prende forma nelle improvvisazioni, nelle storie, nelle dinamiche relazionali. Il teatro diventa laboratorio di creatività, di collaborazione, di adattamento all'imprevisto. Infine, nella fase di Progettazione, l'esperienza diventa azione: i partecipanti immaginano e pianificano micro-progetti da realizzare nei loro contesti, assumendo la responsabilità del cambiamento.

Il ruolo del facilitatore è centrale. Può assumere la postura dell'educatore, del coach o del Joker boaliano, ma sempre con una stessa etica: non fornire soluzioni, ma creare condizioni; non imporre percorsi, ma favorire possibilità; non occupare la scena, ma aprirla. Il facilitatore custodisce il processo, garantisce la sicurezza del gruppo, accompagna con domande generative, rispecchia ciò che emerge senza giudizio. In questo senso, educatore, coach e Joker sono figure sorelle: tutte orientate alla liberazione del potenziale, alla responsabilità, alla partecipazione critica.

Gli obiettivi pedagogici del progetto sono chiari e profondi: promuovere consapevolezza, responsabilità, autonomia; sviluppare competenze relazionali, comunicative, empatiche; sostenere creatività e resilienza; coltivare cittadinanza attiva e visione comunitaria. Gli obiettivi organizzativi includono la valorizzazione dei talenti collettivi, la costruzione di leadership consapevoli, il miglioramento del clima lavorativo, la promozione di ambienti inclusivi e innovativi. Il progetto risponde così alle grandi sfide del nostro tempo: la globalizzazione e la digitalizzazione, che richiedono flessibilità e creatività; la diversità e l'inclusione, che invitano a riconoscere i talenti di tutti; il benessere e la resilienza, che impongono di costruire ambienti sostenibili; la cittadinanza attiva, che richiede partecipazione e responsabilità.

Conclusioni: una pedagogia della speranza e una risposta culturale alla complessità

In conclusione, Il talento in scena è più di un laboratorio: è una visione pedagogica, un dispositivo culturale, una pratica di trasformazione. Mostra come il talento sia responsabilità e possibilità, atto di libertà e di generatività. Colloca la crescita individuale dentro la vita comunitaria, riconoscendo che ciò che cresciamo in noi ha senso solo se diventa dono per la collettività. In un tempo che chiede alle scuole, alle aziende e alle comunità di diventare luoghi di consapevolezza, di creatività e di partecipazione, il progetto offre una risposta concreta, poetica e politicamente significativa.

Il talento in scena è una pedagogia della speranza: invita ogni persona a credere nel proprio potenziale e a trasformarlo in responsabilità condivisa; invita i gruppi a riconoscere la ricchezza che nasce dalla diversità; invita le comunità a costruire spazi di democrazia estetica, di ricerca, di crescita. È un ritorno all'essenziale: il talento come valore, come peso, come possibilità; il teatro come azione, come relazione, come trasformazione; l'educazione come movimento evolutivo che coinvolge corpo, anima e intelletto.

Il valore culturale del progetto risiede nella sua capacità di connettere tradizioni pedagogiche, pratiche teatrali e metodologie di coaching in un'unica trama coerente. In questo intreccio, il talento si rivela per ciò che è: una forza dinamica che chiede di essere riconosciuta, accompagnata, restituita alla comunità. Il teatro offre lo spazio

simbolico in cui questa forza può manifestarsi; il coaching offre la struttura riflessiva per trasformarla in azione; la pedagogia offre il quadro etico che orienta la responsabilità.

Le prospettive future del progetto sono ampie e articolate. Nelle scuole, può diventare elemento strutturale dell'educazione civica, strumento di formazione dei docenti, laboratorio di inclusione e creatività. Nelle aziende, può essere sviluppato come percorso di leadership consapevole, di team building, di innovazione organizzativa. Nelle comunità, può diventare pratica di rigenerazione sociale, coinvolgendo cittadini, associazioni, cooperative, istituzioni.

Nell'accademia, può generare ulteriori ricerche sul rapporto tra teatro, coaching ed educazione, contribuendo allo sviluppo delle scienze pedagogiche contemporanee.

In definitiva, Il talento in scena non è un metodo, ma una risposta culturale alla complessità del nostro tempo. Invita a guardare il talento non come eccezione, ma come diritto; non come performance, ma come relazione; non come possesso, ma come responsabilità. Invita a riconoscere che ogni persona, ogni gruppo, ogni comunità può generare valore quando è messa nelle condizioni di far emergere la propria unicità. Invita a credere che il teatro – nella sua forma più essenziale e universale – possa essere ancora, oggi, luogo di incontro, di consapevolezza e di trasformazione.

E in questo incontro tra teatro, coaching ed educazione, prende forma una pedagogia dell'evoluzione: una pedagogia che non si limita a trasmettere, ma accompagna; che non indurisce, ma apre possibilità; che non impone, ma crea condizioni. Una pedagogia che crede nel potere della presenza, della voce, dello sguardo; che valorizza la pluralità dei linguaggi; che riconosce la complessità della vita e la trasforma in possibilità generativa.

Il talento in scena è questo: un invito a mettere il talento nel mondo, a farlo vivere, a dividerlo. Un invito a creare comunità in cui ciascuno possa dire "io ci sono", e in cui questo "esserci" diventi seme di crescita, di libertà, di responsabilità comune. ■

Bibliografia integrata:

- Balbi, V., & Mattoni, D. (2021). *La chiave segreta: Coaching evolutivo*. Milano: Franco Angeli.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: Il Mulino.
- Boal, A. (2000). *Il teatro degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Covey, S. R. (2005). *Le 7 regole del successo*. Milano: FrancoAngeli.
- D.Lgs. 66/2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dilts, R. (1987). *Sleight of Mouth*. Roma: NLP Italy.
- Dilts, R. (1990/2003). *I livelli di pensiero*. Roma: NLP Italy.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Freinet, C. (1977). *La scuola moderna*. Bologna: Zanichelli.
- Freinet, C. (1994). *La pedagogia del buon senso*. Torino: EGA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA – Edizioni Gruppo Abele.
- Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a Poor Theatre*. New York: Simon & Schuster.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mattoni, D. (2008). *Gli 8 passi per apprendere ad apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIUR (2019). *Nota n. 562 – Alunni ad alto potenziale*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Montessori, M. (1912). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Roma: Magliione & Strini.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nardone, G., & Watzlawick, P. (1999). *L'arte del cambiamento*. Milano: Ponte alle Grazie.
- OECD (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. Paris: OECD Publishing.
- Oliva, G. (2015). *Pedagogia del teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Scabia, G. (1973). *Il Gorilla Quadrumano*. Torino: Einaudi.
- Stanislavskij, K. (1936). *An Actor Prepares*. New York: Theatre Arts Books.
- Steiner, R. (1923). *L'educazione del bambino alla luce della scienza spirituale*. Milano: Antroposofica.
- Sternberg, R. J. (1997). *The Theory of Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Tolle, E. (2005). *A New Earth*. New York: Penguin.
- UNESCO (2020). *Arts education: An investment in quality learning*. Paris: UNESCO.

SPORTELLO AIMC. SCHOOL CARE VICINI AI DOCENTI!



Per la consulenza

- Pedagogica della progettazione di classe, della valutazione e nell'orientamento
- Didattica delle discipline
- Inclusione
- Organizzazione scolastica
- Professionale e formativa

Lo Sportello School Care è:

- Ambito di incontro e di dialogo costruttivo, di mutuo scambio e di riflessività.
- Ambito di incontro con esperienze di sezione e di classe
- Ambito di proposta e di richiesta di approfondimento di tematiche e problematiche pedagogiche, didattiche, scolastiche e professionali

PRIMO CONTATTO Inviare una mail a

aimcmilanomonza39@gmail.com

Nella mail vanno presentati gli aspetti da affrontare e indicati sia il riferimento mail che il numero telefonico per essere richiamati.

Entro tre giorni sarete contattati per un incontro di approfondimento.

EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ: IL TEATRO OGGI

Gaetano Oliva
Docente di Teatro
d'Animazione
Università Cattolica
del Sacro Cuore

“

Il concetto grotowskiano di teatro come veicolo [...] concepisce il teatro non come fine estetico autonomo, ma come strumento di conoscenza, di lavoro su di sé e di trasformazione etica e antropologica.

Premessa

Il teatro del XXI secolo si configura come un campo attraversato da profondi mutamenti teorici, estetici e antropologici, che ne hanno radicalmente ridefinito funzioni, linguaggi e finalità. Tra i fenomeni più significativi che caratterizzano il panorama teatrale contemporaneo emerge in modo particolare il concetto di teatro come veicolo, elaborato da Jerzy Grotowski, il quale ha contribuito in maniera decisiva a spostare l'attenzione dall'opera spettacolare al processo, dall'esito performativo alla trasformazione dell'individuo. In questa prospettiva si colloca anche l'origine e lo sviluppo dell'Educazione alla Teatralità, intesa come paradigma teorico e metodologico che testimonia un processo di rinnovamento profondo dell'arte teatrale e del suo rapporto con l'educazione, la società e la formazione della persona. Il teatro del XXI secolo risulta pienamente comprensibile solo se interpretato alla luce delle rivoluzioni teatrali del Novecento, le quali hanno profondamente messo in discussione i modelli egemoni di rappresentazione, ridefinito i ruoli tradizionali di attore e spettatore e decentrato la centralità esclusiva della produzione spettacolare.

Il concetto grotowskiano di teatro come veicolo segna una svolta decisiva in questa direzione, poiché concepisce il teatro non come fine estetico autonomo, ma come strumento di conoscenza, di lavoro su di sé e di trasformazione etica e antropologica. Il valore dell'esperienza teatrale viene così ricondotto alla sua capacità di incidere sul soggetto, sul suo rapporto con il corpo, con l'altro e con il mondo, piuttosto che alla mera riuscita formale dello spettacolo.

Questo processo di rinnovamento si sviluppa anche in opposizione ai

modelli del teatro divistico e commerciale affermatasi a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, caratterizzati da una recitazione enfatica, dalla centralità della figura dell'attore-star e da una logica produttiva orientata prevalentemente alla quantità e al consumo spettacolare. Tale modello, progressivamente distaccatosi dal contesto sociale e dalle istanze culturali del proprio tempo, ha contribuito a ridurre il teatro a prodotto, indebolendone la funzione critica, formativa e comunitaria.

Al contrario, il teatro contemporaneo, erede delle avanguardie storiche e delle sperimentazioni novecentesche, tende a recuperare una dimensione essenziale, relazionale e processuale dell'evento teatrale, restituendo centralità al corpo, all'azione e alla presenza. In questo quadro, l'Educazione alla Teatralità si afferma come espressione coerente di tale mutamento, ponendo il teatro al servizio della crescita integrale della persona e riconoscendolo come linguaggio antropologico fondamentale, capace di attivare processi di consapevolezza, partecipazione e responsabilità. Essa rappresenta, dunque, non un ambito marginale rispetto alla pratica teatrale, ma una delle forme più significative attraverso cui il teatro del XXI secolo ridefinisce il proprio senso e la propria funzione nel mondo contemporaneo.

La nascita dell'Educazione alla Teatralità

A partire dall'elaborazione del concetto di "arte come veicolo" formulato da Jerzy Grotowski, il teatro contemporaneo inaugura nuove linee di ricerca estetica e pedagogica, finalizzate a definire un rapporto significativo tra l'arte teatrale e l'esperienza umana. Tale prospettiva non si limita alla pro-

duzione spettacolare, ma mira a far emergere nel teatro un valore educativo, etico e sociale, in cui ogni gesto scenico, ogni parola e ogni silenzio possano assumere un significato rilevante per la formazione dell'individuo. Le prefigurazioni di questo orientamento si rintracciano già nelle riflessioni dei teorici e dei pratici del teatro moderno: da Appia e Craig, che affrontano la questione teatrale dal punto di vista scenografico, a Stanislavskij, Vachtangov, Mejerchol'd, Copeau e Chanceler, che ne osservano la dimensione attoriale, fino a Brecht, che ne analizza gli aspetti drammaturgici. Tutti questi contributi convergono nell'indicare un teatro che, più che esercitare un potere spettacolare o di intrattenimento, risponda alle esigenze di una società in cui il teatro stesso diventa necessario come strumento di conoscenza, comunicazione e sviluppo umano.

In questo contesto, il nuovo teatro si configura essenzialmente secondo due direttrici complementari. All'interno, pone al centro la formazione integrale dell'uomo e dell'attore, valorizzando il corpo, la voce, la percezione e l'immaginazione come strumenti di apprendimento e di espressione. All'esterno, mira a instaurare relazioni significative con lo spettatore, superando le barriere tra palco e platea e promuovendo un'esperienza condivisa. L'attore, in quanto dimensione espressiva del fare teatrale, diviene così sia oggetto che soggetto del processo creativo, utilizzando consapevolmente se stesso come strumento di comunicazione, relazione e trasformazione.

L'analisi storica della formazione attoriale evidenzia, tuttavia, come fino agli inizi del Novecento le scuole per attori presenti presso i

grandi teatri cittadini, ad esempio il Teatro dell'Arte di Mosca, fossero spesso frammentarie e prive di un metodo coerente, prive di una base teorica organica e orientate principalmente alla preparazione di spettacoli con tempi di allestimento estremamente ridotti. In opposizione a questo modello, Stanislavskij introdusse una metodologia rigorosa e sperimentale, basata sull'esperienza diretta dell'attore e sulla ricerca personale, rivoluzionando le "tecniche teatrali" del suo tempo e sviluppando alcune intuizioni dei suoi predecessori, come Appia e Craig. Il suo "sistema", concepito come prassi pedagogica e trasmissione esperienziale, non si limitava a fornire strumenti tecnici, ma mirava alla formazione dell'attore come individuo consapevole, capace di riflettere su se stesso e sulle proprie possibilità espressive, trasformando così l'atto scenico in esperienza di apprendimento e crescita personale.

Il lavoro di Grotowski, sviluppando e superando il modello stanislavskijano, mette in evidenza un principio fondamentale dell'Educazione alla Teatralità: il primato del processo formativo della persona rispetto al prodotto teatrale. Sebbene lo spettacolo conservi la sua forma estetica e comunicativa, esso diviene esito di un percorso incentrato sul corpo, sulla voce e sul gesto, sulla relazione tra gli attori e sul dialogo con il pubblico. In questo senso, l'attore non è più mero interprete, ma protagonista del rinnovamento del teatro, mentre il laboratorio teatrale si configura come spazio di sperimentazione, apprendimento e trasformazione.

Lo studio teatrale, concetto centrale nella metodologia di Stanislavskij, Grotowski e dell'Educazione alla Teatralità, nasce come risposta alla necessità di tempi e spazi dedicati alla ricerca, alla sperimentazione e alla scoperta delle potenzialità espressive dell'individuo. Il laboratorio si distingue dall'allestimento spettacolare, poiché rappresenta uno spazio protetto in cui l'azione formativa assume valore autonomo: gli esercizi, le improvvisazioni e le pratiche corporee non sono finalizzati esclusivamente alla realizzazione di uno spettacolo, ma costituiscono esperienza attiva e riflessiva, attraverso cui l'attore sviluppa consapevolezza, creatività e autonomia espressiva. Come sottolinea Mejerchol'd, gli

trenaz, pur essendo strumenti per lo spettacolo, non ne fanno parte: essi rappresentano il nucleo del processo di apprendimento, consentendo all'attore di esplorare molteplici possibilità motorie, vocali e simboliche, trasformando la ripetizione in ricerca creativa. Infine, l'Educazione alla Teatralità integra il lavoro pedagogico con la dimensione educativa più ampia, recuperando le istanze teoriche dei principali pedagogisti degli ultimi due secoli, da Froebel a Dewey, da Montessori a Claparède, che hanno valorizzato il ruolo formativo dell'esperienza diretta e della pratica. Il laboratorio teatrale, quindi, diventa uno spazio in cui l'allievo apprende "facendo", confrontandosi con i propri limiti, esplorando le proprie potenzialità e sviluppando capacità di espressione, riflessione e simbolizzazione. In questa prospettiva, l'Educazione alla Teatralità non è solo



formazione attoriale, ma metodologia educativa integrale, che pone al centro l'esperienza, la relazione e la creatività come strumenti per la crescita personale e collettiva.

La direzione artistica

L'analisi può opportunamente prendere avvio dalla funzione registica, non perché la figura del regista costituisca l'elemento originario o necessariamente centrale dell'evento teatrale, bensì perché, in questo scorcio di XXI secolo, la fenomenologia della direzione artistica si presenta in forme estremamente articolate, talora persino contraddittorie. Persistono, infatti, tracce di una retorica e di una mitologia del *metteur en scène*, che in alcuni casi continua a essere circondato da un'aura demiurgica, entro la quale il "maestro" tende ad avvolgersi, o viene simbolicamente collocato, come depositario di una visione totalizzante dell'opera.

Accanto a tali configurazioni, si rintracciano modelli di regia che si strutturano come eser-

cizio di autorità verticale, collocata su un podio simbolico dal quale vengono impartite indicazioni da eseguire, oppure come figura carismatica di regista-condottiero, talora assimilabile allo sciamano o al guru, che rivendica funzioni rigenerative o salvifiche. Tuttavia, in modo sempre più evidente e diffuso, si afferma una concezione della regia intesa non come atto prescrittivo, bensì come pratica orientata a suscitare processi, a creare le condizioni di possibilità entro le quali spetta all'attore interrogare se stesso e individuare soluzioni espressive che non possono essere trasmesse in forma precostituita.

In questa prospettiva, la direzione artistica si fonda su una flessibilità metodologica che assume come unico punto fermo l'ensemble degli attori. Il semplice fatto di riunirsi nello spazio scenico genera, infatti, un tessuto primario di relazioni, reazioni, tensioni e risonanze che costituisce il terreno

fertile da cui può progressivamente emergere l'esito, sempre provvisorio e mai definitivo, dello spettacolo. La presenza fisica degli attori, le risorse latenti che ciascun individuo può liberare nell'atto dell'essere in scena e in situazione, il contributo reciproco che si genera all'interno del gruppo, così come le domande che si aprono nel corso del lavoro, diventano i materiali fondativi di questa idea di regia, più attenta ai dubbi e alle inquietudini che all'imposizione di certezze.

Si tratta di un processo di trasformazione in cui tradizione e innovazione si intrecciano in modo inscindibile, e di cui sono rintracciabili anticipazioni significative nelle riflessioni di Antoine Vitez. Secondo il regista francese, l'essere umano che diviene attore in scena, nel momento in cui acquisisce consapevolezza del proprio essere osservato, libera inconsapevolmente una serie di comportamenti, mentre le relazioni tra gli attori iniziano a strutturarsi ancor prima dell'inizio delle prove, per il solo fatto di condividere uno spazio e un tempo di attesa. In tale contesto, il compito del regista non consiste nel prescrivere azioni, ma nell'osservare ciò che accade, nel riconoscerlo e nel restituirlo agli attori affinché possa essere nuovamente attraversato e trasformato.

La direzione artistica, intesa in questo senso, si configura dunque meno come un

atto di comando e più come un lavoro di ascolto, di restituzione e di orientamento del processo creativo. Dirigere gli attori significa, allora, accompagnarli nel riconoscimento dell'immagine che essi stessi producono sulla scena, favorendo l'emergere di una direzione che nasce dall'esperienza condivisa e che si radica nel lavoro pedagogico, laboratoriale e relazionale che caratterizza le pratiche teatrali contemporanee.

Il mestiere dell'attore

È noto l'episodio, più volte richiamato nella tradizione pedagogica teatrale, secondo cui Konstantin Stanislavskij avrebbe imposto ai propri allievi di sollevare un pianoforte e, mentre erano costretti a mantenerlo sospeso, li avrebbe invitati a eseguire un calcolo mentale complesso. L'impossibilità di concentrarsi efficacemente in una simile condizione serviva al maestro del Teatro d'Arte di Mosca per rendere evidente quanto il lavoro creativo dell'attore sia intrinsecamente complesso e fragile, costantemente esposto a interferenze fisiche, emotive e cognitive. Tale aneddoto non assume valore aneddotico fine a se stesso, ma si configura come una potente metafora della condizione attoriale: l'attore è chiamato a un esercizio di presenza, consapevolezza e trasformazione di sé che coinvolge simultaneamente corpo, voce, immaginazione e pensiero.

Non è un caso che la riflessione teorica abbia più volte tentato di definire questa figura centrale dell'evento teatrale attraverso formule diverse e talvolta contraddittorie: dall'"animale magnifico" evocato da Gilles Deleuze, capace di scardinare il dominio della lingua sulla parola, fino alle nozioni di attore-autore, attore-regista, macchina attoriale. La pluralità di definizioni testimonia la natura eminentemente processuale e metamorfica del mestiere dell'attore, che non può essere ridotto a una funzione esecutiva, ma si configura come pratica di ricerca continua sull'umano.

Nel teatro del XXI secolo, tali trasformazioni risultano particolarmente evidenti. Il riconoscimento internazionale assegnato a Dario Fo, attore-autore capace di coniugare la tradizione del giullare con una sofisticata invenzione linguistica e drammaturgica, o la cifra interpretativa di Carlo Cecchi, che rilegge la scrittura di autori come Harold Pinter attraverso una personale e rigorosa costruzione scenica, mostrano come la figura dell'attore sia ormai inscindibile da un ruolo creativo pienamente autonomo. L'at-

tore non si limita più a incarnare un testo, ma contribuisce attivamente alla sua riscrittura scenica, rendendo visibile il processo stesso della drammaturgia in atto.

In questo senso, il superamento delle categorie rigide e delle distinzioni tradizionali tra autore, interprete e regista appare un tratto distintivo del teatro contemporaneo. Se a lungo si è ritenuto che il primato creativo spettasse all'autore del testo, oggi il problema non consiste più nel delimitare ambiti di competenza, bensì nel comprendere il grado di interazione e di reciproca influenza tra i diversi linguaggi della scena. L'emergere della figura del regista-autore non annulla, ma anzi rafforza, la necessità di un attore capace di "scrivere" sulla scena attraverso l'azione, la voce e la presenza, assumendo una responsabilità diretta nel processo compositivo dello spettacolo.

È proprio in questa direzione che il pensiero dell'Educazione alla Teatralità offre un contributo teorico decisivo. L'attore viene concepito anzitutto come persona in formazione, come soggetto che utilizza consapevolmente se stesso come strumento espressivo, sviluppando una relazione autentica con gli altri attori e con lo spettatore. L'esperienza teatrale non si esaurisce nella rappresentazione, ma diventa occasione di crescita, di conoscenza di sé e di apertura all'altro. Attori, giullari, mercanti e girovaghi, storicamente a diretto contatto con il pubblico, incarnano una modalità di fare teatro in cui la scena si costruisce nell'incontro vivo con la platea, rendendo possibile il passaggio dalla scrittura astratta alla concretezza dell'esperienza condivisa.

Nel contesto attuale si assiste, pertanto, a una crescente richiesta di figure di attori-autori, capaci di attraversare l'intero processo teatrale: dalla ricerca alla creazione, dall'incontro con il pubblico alla riflessione critica sull'esperienza vissuta. Le nuove generazioni manifestano un forte desiderio di esporsi sulla scena, di sperimentare linguaggi personali, di mettere in gioco la propria identità, talvolta anche a scapito di una formazione tecnica tradizionalmente intesa. Tuttavia, proprio l'Educazione alla Teatralità invita a superare l'opposizione tra tecnica e creatività, proponendo un'idea di tecnica come consapevolezza incarnata, come competenza che nasce dall'esperienza e dalla riflessione sul processo.

Anche nelle sue forme più ibride e provocatorie, corpo mutante, destrutturato, attra-

versato dalle istanze del contemporaneo, l'attore rimane il fulcro dell'evento teatrale.

Da qui occorre ripartire per comprendere la funzione profonda del teatro: trasmettere, all'interno di un microcosmo temporaneo costituito da attori e spettatori che condividono uno spazio e un tempo, la possibilità di un altro mondo, in cui la realtà quotidiana non viene negata, ma rielaborata, integrata e trasformata. Questo compito, che è certamente del teatro in quanto istituzione culturale, ricade in primo luogo sull'attore, inteso come mediatore sensibile tra esperienza individuale e dimensione collettiva, tra formazione dell'umano e creazione artistica.

La scena teatrale e il linguaggio dello spazio

All'interno della cultura teatrale contemporanea si è progressivamente affermata una riflessione sullo spazio non più inteso come mero contenitore funzionale dell'evento spettacolare, bensì come linguaggio autonomo, dotato di una propria capacità significativa. Esiste, infatti, una cultura dello spazio che si accosta al teatro concependolo ora come visione, ora come infrastruttura attrezzata, luogo di servizio destinato a essere abitato dagli uomini di teatro e dallo spettacolo. Tuttavia, nel corso del Novecento, tale concezione ha spesso risposto prevalentemente alle esigenze del mercato teatrale, privilegiando la costruzione di sale deputate all'ospitalità di prodotti spettacolari più che la creazione di luoghi pensati come spazi dell'arte e della ricerca.

Parallelamente, gli uomini di teatro hanno manifestato una persistente diffidenza nei confronti dello spazio predisposto, apparentemente "neutro" ma in realtà preventivo e normativo. Essi non hanno mai creduto, né credono tuttora, nella neutralità dello spazio rispetto al processo creativo. Al contrario, hanno rivendicato la necessità di creare ogni volta il proprio spazio scenico, nella consapevolezza che lo spazio dello spettacolo e l'inseparabile spazio del teatro costituiscono insieme un senso del teatro stesso. In questa prospettiva, lo spazio non è dato una volta per tutte, ma si configura come un elemento dinamico del fare teatrale, un linguaggio che prende forma nell'interazione tra attore, spettatore e ambiente.

La cultura teatrale del XXI secolo, pur nella molteplicità delle poetiche e delle esperienze, mostra una significativa coerenza nella tensione verso un teatro possibile e dotato di senso, fondato sulla ricerca e sulla speri-

mentazione. A partire dalla riforma dello spazio teatrale operata da Wagner, fino alla concezione dello spazio scenico come luogo generatore dell'intero evento teatrale elaborata da Adolphe Appia, il discorso sullo spazio ha acquisito valore creativo solo quando è stato integrato in una visione complessiva del teatro. Lo spazio, in quanto parte attiva di un sistema di relazioni, non può essere separato dagli altri elementi della scena: esso diviene ambiente funzionale all'incontro tra gli uomini di teatro e gli spettatori, in situazioni ogni volta specificamente predisposte.

In tale senso, lo spazio teatrale assume una natura eminentemente relazionale e virtuale: è uno spazio che vive della propria capacità di generare relazioni tra ambienti, corpi e sguardi, e che mostra un'intrinseca resistenza alla predeterminazione rigida. Il suo linguaggio non si esprime attraverso forme stabilite, ma attraverso l'uso, l'attraversamento e la trasformazione che ne fanno attori e spettatori. Da questo punto di vista, il teatro del nostro secolo riconosce nel teatro all'italiana, non nella sua declinazione borghese riformata, ma nella sua origine, una *tradition de la naissance*: non una tradizione da ripetere, bensì, secondo l'insegnamento di Jacques Copeau, un movimento creativo originario, da riattivare ogni volta in modo specifico, per un artista e non per una civiltà nel suo insieme.

Lo spazio scenico vive così una duplice relazione: è spazio dell'uomo di teatro e, al contempo, spazio per lo spettatore. È lo spazio dell'attore che, nel teatro degli uomini di teatro e non degli architetti, ingloba e determina l'esperienza dello spettatore. Non è casuale, dunque, la ricorrente attenzione rivolta a quelle zone liminali della scena, il proskenion, la scena aperta, le gradinate che mettono in comunicazione palco e sala, in cui il linguaggio dello spazio esalta la relazione diretta tra chi agisce e chi guarda. Tuttavia, tali soluzioni non vanno intese come forme codificate, bensì come contenuti espressivi, come possibilità relazionali attivate dall'uso consapevole dello spazio.

Risulterebbe pertanto limitante tentare di costruire per astrazione una tipologia o una sequenza definitiva degli spazi teatrali. L'unità reale del teatro del XXI secolo non risiede negli esiti o nei risultati da replicare, ma nel processo di ricerca che continuamente ridefinisce il rapporto tra scena e sala. Per comprendere in profondità i caratteri fonda-

mentali dello spazio teatrale e dello spazio scenico è dunque necessario analizzare le modalità specifiche con cui alcuni uomini di teatro lo hanno pensato, abitato e trasformato. Essi offrono esempi paradigmatici delle molteplici forme di interazione tra la visione della scena e l'ambiente della sala, mostrando come lo spazio, lungi dall'essere un semplice supporto, si configuri come un vero e proprio linguaggio del teatro, capace di generare senso, relazione ed esperienza.

L'arte come veicolo e l'Educazione alla Teatralità

La concezione dell'arte come veicolo, elaborata da Jerzy Grotowski, trova una significativa consonanza teorica e metodologica con i principi fondativi dell'Educazione alla Teatralità, la quale assume il teatro non come fine spettacolare, ma come linguaggio antropologico e dispositivo formativo orientato allo sviluppo integrale della persona. In entrambe le prospettive, il centro dell'esperienza teatrale non è costituito dalla rappresentazione né dalla costruzione del personaggio in senso tradizionale, bensì dal processo attraverso cui l'essere umano attiva consapevolmente corpo, voce, emozioni e intenzionalità all'interno di una relazione viva con l'altro e con il contesto.

Pensare all'arte come veicolo non implica l'esclusione dello spettatore dall'evento teatrale, ma ne ridefinisce radicalmente il ruolo. Analogamente a quanto afferma l'Educazione alla Teatralità, lo spettatore è chiamato a una partecipazione responsabile, fondata non sul consumo estetico, ma su un coinvolgimento esperienziale e simbolico che rimanda alla propria storia, alla propria corporeità e al proprio orizzonte di senso. Il teatro diviene così uno spazio di risonanza, in cui attore e spettatore condividono un processo di significazione che si costruisce nel "qui e ora" dell'azione.

Nel superare il metodo delle azioni fisiche di Stanislavskij, Grotowski sposta l'asse del lavoro teatrale dalla costruzione del personaggio alla scoperta dell'attore in quanto attuante. Se in Stanislavskij le azioni fisiche sono funzionali all'elaborazione del ruolo e si fondano sul recupero della memoria emotiva, nell'arte come veicolo esse diventano strumenti di accesso al corpo-memoria, inteso come luogo in cui si inscrivono esperienze, impulsi e tracce profonde dell'identità. Questo passaggio risuona pienamente con l'Educazione alla Teatralità, che considera il corpo non come mezzo esecutivo,

ma come spazio di conoscenza e di simbolizzazione, capace di generare apprendimento attraverso l'esperienza vissuta.

Mentre Stanislavskij, pur nella sua impostazione innovativa, mantiene una tensione verso il prodotto scenico e la verità del personaggio, Grotowski radicalizza la dimensione processuale, rinunciando alla costruzione del ruolo come obiettivo primario. In modo analogo, l'Educazione alla Teatralità non persegue la formazione dell'attore in funzione dello spettacolo, ma la formazione della persona che, attraverso il linguaggio teatrale, impara a usare consapevolmente se stessa. Il personaggio, in questa prospettiva, diventa un pretesto pedagogico e simbolico, uno strumento che consente all'individuo di esplorare dimensioni profonde del sé, senza identificarsi rigidamente in una maschera.

L'azione teatrale, affinché possa funzionare come veicolo di trasformazione, deve essere autenticamente intenzionale: deve nascere da una condizione interna reale e tradursi in un gesto carico di senso, capace di entrare in relazione con l'altro. Questo principio è centrale anche nell'Educazione alla Teatralità, dove l'azione non è mai meccanica né imitativa, ma frutto di un processo di ascolto, di consapevolezza e di scelta. L'esperienza teatrale diventa così un esercizio etico oltre che estetico, in quanto richiede responsabilità verso ciò che si agisce e verso chi ne è testimone.

Grotowski afferma che una "piccola verità" nell'azione fisica è in grado di attivare una "grande verità" sul piano emotivo e cognitivo, mentre una minima falsità produce una distorsione profonda dell'esperienza. Tale affermazione trova un chiaro riscontro nell'Educazione alla Teatralità, che fonda il proprio impianto metodologico sulla centralità dell'esperienza autentica e sulla riflessione critica che segue l'azione. L'attore-attuante, così come l'allievo in un laboratorio teatrale educativo, non mostra un'emozione, ma la vive; non rappresenta un contenuto, ma lo attraversa, rendendolo conoscibile e condivisibile.

In questo quadro, anche la nozione tradizionale di prova viene profondamente ridefinita. Laddove la ripetizione meccanica rischia di svuotare l'azione della sua verità, l'Educazione alla Teatralità, in sintonia con la ricerca grotowskiana, valorizza il laboratorio come spazio protetto di esplorazione, in cui ogni esperienza è irripetibile e ogni esito provvisorio. Ciò

che conta non è la riproducibilità del risultato, ma la qualità del processo e la crescita della consapevolezza individuale e collettiva. L'arte come veicolo, letta alla luce dell'Educazione alla Teatralità, si configura dunque come un paradigma formativo in cui il teatro diventa strumento di conoscenza di sé, di relazione e di trasformazione. In questa prospettiva, l'esperienza teatrale non si esaurisce nell'evento scenico, ma si iscrive in un percorso più ampio di educazione dell'essere umano, capace di integrare dimensione corporea, emotiva, simbolica e sociale, restituendo al teatro la sua funzione originaria di pratica antropologica e spazio di senso condiviso.

Conclusione

Il percorso teorico delineato mette in evi-

denza come il teatro del XXI secolo, nella sua declinazione pedagogica e antropologica, si configuri sempre più come un luogo di ricerca, di formazione e di trasformazione dell'essere umano. Il superamento del primato dello spettacolo e della rappresentazione, a favore di una centralità del processo, dell'esperienza e della relazione, segna una svolta decisiva nella comprensione del fenomeno teatrale contemporaneo. In tale orizzonte si collocano tanto la concezione grotowskiana dell'arte come veicolo quanto il paradigma dell'Educazione alla Teatralità, che convergono nel riconoscere nel corpo, nell'azione e nella consapevolezza il nucleo generativo del fare teatro.

L'attore, inteso non più come semplice interprete, ma come persona che agisce

consapevolmente se stessa, diviene il fulcro di un processo che intreccia dimensione espressiva, etica e conoscitiva. Il laboratorio teatrale, lo spazio scenico come linguaggio, la regia intesa come pratica relazionale e l'azione intenzionale come luogo di verità costituiscono, insieme, i dispositivi attraverso cui il teatro recupera la propria funzione originaria di pratica umana fondamentale. In questa prospettiva, il teatro si afferma non solo come arte, ma come esperienza formativa capace di incidere profondamente sui processi di costruzione del senso, dell'identità e della relazione, riaffermando il suo ruolo di veicolo privilegiato per la crescita individuale e collettiva. ■

LE BIBLIOTECHE SCOLASTICHE PER IL FUTURO DELL'ITALIA

Una strategia nazionale per la lettura, l'educazione e la cittadinanza culturale.

Pubblichiamo la dichiarazione d'intenti del Forum del Libro di Roma per la promozione delle biblioteche

Le biblioteche scolastiche rappresentano uno snodo decisivo per lo sviluppo culturale, sociale ed economico della nostra Repubblica.

Il **Forum del Libro**, da vent'anni attivo nel panorama culturale italiano, lavora per promuovere la lettura come strumento di crescita personale e collettiva, di coesione sociale e di sviluppo democratico, ma anche di garanzia del diritto di tutti i bambini e le bambine e gli adolescenti a un'educazione inclusiva che passa anche attraverso i servizi e il programma di una biblioteca scolastica di qualità. In questi due decenni ha dato vita a iniziative, ricerche, eventi e campagne di sensibilizzazione che hanno contribuito a mantenere alta l'attenzione pubblica e politica sull'importanza della lettura e delle biblioteche, in particolare scolastiche, come infrastrutture fondamentali per il futuro del Paese.

Questo documento di sintesi vuole essere una **ripartenza**, un punto di rilancio dopo anni di interventi frammentari e di mancate attuazioni. La prospettiva in cui ci muoviamo è guidata dai seguenti obiettivi:

- Rimettere al centro del dibattito pubblico e politico le biblioteche scolastiche come

infrastrutture decisive per l'educazione, la mobilità sociale e il contrasto a ogni forma di analfabetismo;

- Proporre misure concrete e realizzabili che possano finalmente tradursi in un cambiamento strutturale;
- Istituzionalizzare formalmente la biblioteca scolastica come luogo di apprendimento e di socialità, nonché la figura del bibliotecario scolastico in un quadro lavorativo autonomo.

Alcuni dati fondamentali

Alla base di questo documento stanno alcuni dati fondamentali. In Italia, l'Istat, attraverso il sistema degli indicatori di **Benessere Equo e Sostenibile (BES)**, riconosce istruzione e formazione come dimensioni fondamentali del progresso del Paese. La qualità e l'accessibilità dell'istruzione sono infatti fattori determinanti per la crescita personale, la mobilità sociale e la coesione democratica. In questo quadro, le **biblioteche e quindi le biblioteche scolastiche** non sono un elemento accessorio, ma cruciale: rappresentano l'infrastruttura culturale di base che permette a ogni studente di esercitare il diritto alla conoscenza, alla

lettura e alle competenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale ed economica.

Tuttavia, dai dati Istat al 2022 emerge che il 30,9% dei comuni in Italia è privo di qualsiasi infrastruttura del libro: ci sono cioè 2.438 **'comuni-deserti del libro'**. Circa 4 milioni di persone vivono in questi comuni, mentre oltre 32 milioni risiedono in comuni con una bassa varietà di infrastrutture, ovvero con la presenza di almeno una biblioteca pubblica o scolastica, oppure di una libreria. In termini più concreti, più della metà della popolazione italiana si trova in condizione di fragilità e inaccessibilità quando si parla di infrastrutture culturali e più in particolare del libro.



Questi dati trovano oggi una cornice più ampia grazie anche alle sollecitazioni del *Manifesto IFLA-UNESCO per le biblioteche scolastiche* (2025).

Perché è necessario agire ora

Se integrate pienamente nel sistema scolastico e in quello territoriale, come ambienti di apprendimento, di cittadinanza attiva e di inclusione, le biblioteche scolastiche possono diventare il motore di un'educazione alla lettura capace di contrastare ogni forma di analfabetismo - funzionale, tecnologico ed emozionale - ridurre le disuguaglianze e favorire la mobilità sociale.

Negli ultimi anni, i provvedimenti previsti dalla legge sul libro e la lettura (2020) e dall'Azione #24 del Piano Nazionale Scuola Digitale hanno avuto un impatto positivo, ma frammentario, senza generare un cambiamento sistemico.

L'Italia non può più permettersi di relegare le biblioteche scolastiche a iniziative marginali e discontinue. Serve una strategia istituzionale forte e duratura e un'alleanza di tutti i comparti della Repubblica, che trasformi la biblioteca in parte integrante della scuola, del curriculum e delle politiche educative. La lettura non è tempo sottratto alla didattica, ma la condizione per renderla più viva, trasversale e inclusiva.

La biblioteca scolastica, inoltre, rappresenta oggi un presidio fondamentale non solo per la promozione della lettura e l'educazione alla lettura, ma anche per l'acquisizione e lo sviluppo della *Media and Information Literacy* (competenza informativa e mediatica), fornendo agli studenti strumenti critici per orientarsi nell'ecosistema informativo e abitare consapevolmente il digitale.

La vera partita si gioca oggi con il Piano Nazionale Scuola e Competenze 2021-2027, che dispone di oltre 3,7 miliardi di euro: è qui che devono trovare spazio capitoli progettuali specifici per le biblioteche scolastiche, con attenzione particolare all'innovazione organizzativa, tecnologica e alla formazione del personale. Il prossimo Piano Nazionale Scuola, previsto per il 2027, dovrà essere pensato sin

dal principio nella prospettiva di un uso dei fondi destinato anche alla promozione della lettura nelle biblioteche scolastiche.

Investire sulle biblioteche scolastiche significa, infatti, investire sul futuro: contrastare ogni forma di analfabetismo, colmare le disuguaglianze, garantire a tutti i giovani strumenti di conoscenza e di crescita. È una scelta politica fondamentale, da compiere ora.

Cinque priorità per innovare

Da tutto ciò nasce la necessità di individuare



alcune imprescindibili priorità per innovare e rimettere al centro del dibattito politico e culturale le biblioteche scolastiche:

I. Un ufficio dedicato a "Biblioteche scolastiche e lettura", presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, capace di garantire: coordinamento, raccordo con le scuole e le reti, con il MIC e il Cepell, nonché con eventuali altre istituzioni competenti, sostegno alla progettualità, continuità di interventi, monitoraggio, produzione e condivisione di linee guida e di strumenti per la creazione di un servizio bibliotecario scolastico efficace.

2. Risorse strutturali e stabili che prevedano capitoli di spesa dedicati (sull'esempio del Piano Nazionale Scuola e Competenze 2021-2027 e del futuro piano in via di sviluppo) per ogni istituto scolastico, destinati non solo all'acquisto di libri e documenti, ma anche di abbonamenti digitali, di software gestionali e di catalogazione, di arredi all'avanguardia.

3. Riconoscere la biblioteca scolastica come istituzione educativa a pieno titolo e la figura del bibliotecario scolastico

come professionista essenziale per la promozione della lettura, della cittadinanza culturale e delle competenze informative nelle scuole. Come già avviene nei Paesi europei con i migliori risultati in termini di alfabetizzazione e competenze di lettura, è necessario che vi sia una figura dedicata, formata ed esperta, responsabile della gestione e dello sviluppo della biblioteca scolastica. Come primo passo concreto, si propone l'istituzione formale della figura del referente di biblioteca, con ore dedicate e stabilmente assegnate, un compenso specifico e adeguato, una chiara definizione di funzioni e responsabilità, al fine di garantire una gestione efficace e professionale della biblioteca scolastica.

4. Ripensamento degli spazi, dei servizi e delle attività, affinché la biblioteca sia laboratorio interdisciplinare, *civic center* e punto di apertura al pubblico, anche tramite progetti di gemellaggio fra scuole che dispongono di biblioteche funzionanti e istituti che ne sono privi.

5. Un piano pluriennale nazionale di innovazione, accompagnato da un piano di formazione, monitoraggio e valutazione, che sostenga l'aggiornamento di competenze dei docenti come *literacy educator*, progettazione degli spazi e animazione delle biblioteche come centri di vita culturale. In conclusione, investire sulle biblioteche scolastiche è una scelta politica fondamentale.

È la scelta di cui il nostro Paese ha bisogno. Ed è necessario farla ora. ■

PER RESTARE CONNESSI CON IL CERVELLO CHE LEGGE

La biblioteca scolastica, strumento per rimanere al passo con le trasformazioni

Bruno Cavallarin
Componente
della Commissione
Nazionale
Biblioteche Scolastiche
della Associazione
Nazionale Biblioteche

“

La soluzione non poteva consistere nell'irrigidirsi in un'irriducibile resistenza alla novità ma nell'essere capaci e abili analisti di come i cambiamenti modificano il cervello e, di conseguenza, il nostro modo di apprendere.

A proposito di **futuro tecnologico**, è curioso considerare che Socrate, ovvero colui che indicò il culmine della saggezza nel celebre “sapere di non sapere” (fornendo inconsapevolmente all'uomo del 2000 un elemento utile per distinguersi dall'intelligenza artificiale), riteneva una iattura l'avvento del testo scritto perché l'appoggiarsi alla **scrittura** avrebbe deteriorato, a suo parere, le potenzialità mnemoniche umane.

Chissà, forse aveva ragione, forse il sostegno del testo scritto ci ha impigriti nel campo della memoria, forse il cervello funzionava meglio prima che la scrittura ci condizionasse. Di fatto, è possibile che lo stesso Socrate avesse intuito che il futuro sarebbe appartenuto alla comunicazione scritta che si sarebbe rivelata lo strumento più adatto per entrare nella storia documentabile e descrivibile. Ma sapeva altrettanto bene che ogni invenzione lascia sul campo preziose abilità e bisognava tutelarli. La soluzione non poteva consistere nell'irrigidirsi in un'irriducibile resistenza alla novità ma nell'essere capaci e abili analisti di come i cambiamenti modificano il cervello e, di conseguenza, il nostro modo di apprendere. **Il cervello cambia**, lo voglia o meno l'individuo che l'ha avuto in sorte. E con questi cambiamenti devono fare i conti quanti hanno a che fare con l'educazione, l'istruzione, la trasmissione del sapere e dei principi che stanno alla base della nostra convivenza umana.

Analizzare il cambiamento

Alla ‘plasticità’ della massa cerebrale ha dedicato gran parte dei propri studi la neuroscienziata

Maryanne Wolf, autrice nel 2012, di *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Nel più recente *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (pubblicato da Vita e Pensiero nel 2018) la Wolf scrive nove imperdibili epistole al lettore dell'era digitale in cui “dalla prima all'ultima pagina” celebra “la conquista umana che è il cervello che legge. Nel periodo di gestazione della prima pubblicazione, l'autrice sperimenta su di sé il passaggio da una “cultura basata sull'alfabetizzazione [...] a una basata sulla digitalizzazione”: *Lettore, vieni a casa* è un saggio intenso (non inganni il tono colloquiale dello stile epistolare) che documenta questa trasformazione che, va detto, differisce radicalmente da “precedenti transizioni da una forma di comunicazione a un'altra”. Per questo, il saggio citato può costituire un valido “strumento di lavoro” non solo per carpire i benefici irrinunciabili della lettura ma per analizzare le caratteristiche della nostra nuova postura culturale e, soprattutto, per comprendere come possa e quali strumenti abbia a disposizione l'insegnamento per adattarsi al nuovo, senza dover rinunciare alle abilità del ‘vecchio’ buon lettore.

Uno sguardo al buon lettore

I timori di Socrate ci ricordano che la scrittura non è un fatto naturale ma culturale e che necessita di uno sforzo notevole. Inoltre, se richiede tempo e fatica imparare a scrivere, ancora più articolato è il meccanismo di decodifica, lettura e interpretazione del segno, della parola,

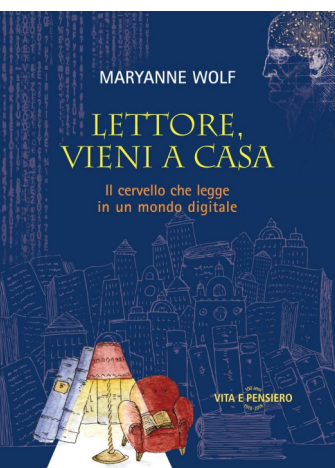
della frase. Studiando “il cervello che legge”, Maryanne Wolf si convince della “capacità della lettura di cambiare il corso di una vita umana. Ma all'epoca – sottolinea la Wolf – non avevo la minima idea della natura profondamente generativa del linguaggio scritto e dell'importanza che riveste – letteralmente e fisiologicamente – per la produzione di nuovi pensieri [...] e ignoravo che l'atto di leggere incarna, come nessun'altra funzione, l'abilità quasi miracolosa del cervello di andare oltre le sue capacità programmate geneticamente, quali la vista e la parola”.

Per non correre il rischio di apparire strenui difensori del patrimonio-libro, protetto ma in estinzione, riprendiamo volentieri l'affermazione di V. Klinkenborg sul New York Times del 14 aprile 2010: “La questione non è ciò che i libri diventeranno in un mondo di lettura elettronica. La questione è che ne sarà dei lettori che eravamo”.

Che lettori eravamo? Meglio: qual è il buon lettore, sulla base di una prassi consolidata? Su questo punto, attingiamo alla preziosa analisi di Maryanne Wolf, tutta da studiare, soffermandoci necessariamente solo su alcuni aspetti.

Lettori soli ma connessi

In primo luogo, la lettura, atto solitario, comporta una capacità di connessione straordinaria: “L'atto di assumere la prospettiva e le emozioni degli altri è uno dei contributi più intensi e meno riconosciuti dei processi della lettura profonda. [...] Ci spostiamo dal nostro punto di vista intrinsecamente circoscritto sul



mondo per immedesimarci in un altro e ritornare in noi arricchiti”. Un deficit di lettura comporta una difficoltà di accettazione della situazione lontana dalla nostra e aumenta la diffidenza. Se leggere un libro significa “uscire da sé stessi”, la studiosa si chiede “cosa accadrà ai giovani che non cominciano mai a comprendere i pensieri e le emozioni di qualcuno totalmente diverso da loro?”.

Il “cuore” della lettura è per Proust “andare oltre la saggezza dell'autore per scoprire la propria”. Di qui un'altra fondamentale caratteristica ‘da non perdere’ tipica del buon lettore: dare campo libero alla forza evocativa della lettura profonda e relazionarsi con il proprio repertorio di conoscenze personali “per comprendere le nuove informazioni e interpretarle attraverso la deduzione e l'analisi critica”.

Il bilanciamento tra il saper “uscire da sé stessi” e l'evitare di “perdersi nell'altro” allena e consolida la propria solidità culturale. Da queste caratteristiche del buon lettore (solo un piccolo tassello dell'ampia analisi della Wolf) emergono due antidoti ad altrettante derive della nostra epoca: l'incapacità di riconoscersi nell'altro e di dialogare, da una parte; dall'altra, l'estrema suggestionabilità di chi si lascia attrarre e guidare da informazioni dubbie e talvolta false, di fronte alle quali non manifesta la benché minima capacità critica.

Alfabetizzati o digitalizzati?

La nostra preoccupazione dev'essere finalizzata a capire come crescere dei bambini nell'era digitale (Lettera V) e come sollecitare la concentrazione a fronte del moltiplicarsi delle distrazioni. Per Maryanne Wolf “il futuro del circuito della lettura richiederà una comprensione dei limiti e delle possibilità sia del circuito alfabetizzato sia di quelli digitalizzati” (Lettera VIII). Gli studi attuali non hanno ben indicato in modo univoco un bilancio convincente delle differenze tra un lettore tradizionale e uno digitale e ci si chiede ancora se, ad esempio, rimangano più impresse le sollecitazioni della parola scritta o dell'immagine allo schermo; oppure, se sia più abile a muoversi tra vari ambiti il primo o il secondo. Si possono, certo, riscontrare alcune carat-

teristiche: il lettore digitale corre in modo più rapido tra varie sollecitazioni mentre il ‘tradizionale’ dedica più tempo ed ha più possibilità di usufruire dei vantaggi di una lettura profonda. Ma il problema non è una gara tra il primo e il secondo. Il problema, anzi i problemi, sono altri. Anzitutto, il continuo passaggio dall'uno all'altro (“vorrei – dice la Wolf – i piccoli lettori esperti e flessibili nel passare da un codice all'altro”); poi, l'impossibilità di prevedere come cambieremo anche solo tra qualche anno e, di conseguenza, la necessità di attrezzarci anche di fronte a ciò che non possiamo prevedere; in terzo luogo, trovare nella scuola e nelle strutture educative spazi e tempi per monitorare il cambiamento e adeguarsi prontamente.

In linea con quanto detto si pongono le convinzioni di quanti ritengono che investire nelle biblioteche scolastiche significhi “investire nel futuro: contrastare ogni forma di analfabetismo, colmare le disuguaglianze, garantire a tutti i giovani strumenti di conoscenza e di crescita”. Così si esprime il Forum del Libro in un documento (che pubblichiamo interamente) presentato al Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Investire nelle biblioteche scolastiche

Nella stessa direzione si pone la pubblicazione della Casa Editrice del Liceo D'Azeglio di Torino “Biblioteche scolastiche e didattica” a cura di Tiziana Cerrato. “E' anche nella biblioteca scolastica – afferma Caterina Spezzano, autrice della prefazione – che la didattica assume quelle molteplici funzioni che sostengono l'apprendimento significativo e trans-disciplinare per il superamento della frammentazione della conoscenza, contribuendo a individuare *quei collegamenti all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse* (Piaget, Conferenza 1970), per andare *oltre le discipline* e agevolare connessioni e prospettive per la condivisione e la comprensione”.

Il testo raccoglie una notevole mole di contributi che, come sottolinea Luisa Marquardt nel capitolo “Per una biblioteca scolastica generativa e inclusiva”, mettono in luce “la valenza plurima della biblioteca scolastica quale: alleata della didattica, ed essa stessa strategia e dispositivo didattico;

motore della promozione della lettura, ambiente di apprendimento delle competenze informative e digitali (così importanti nel 21° secolo); atelier di creatività ed espressività; ponte con il territorio; laboratorio per le competenze trasversali e di orientamento; luogo di socialità; promotrice dell'Agenda 2030 e della sostenibilità”. Occorre, per tornare alla Wolf, tener viva la dimensione contemplativa della lettura, oggi quotidianamente minacciata, attraverso qualsiasi strumento la si affronti: “A partire dalle varie prospettive della neuroscienza, della letteratura e dello sviluppo umano, sosterrò che questa forma di lettura rappresenta la nostra migliore possibilità di dare alla prossima generazione le basi per quella vita della mente unica e autonoma di cui avrà bisogno in un mondo che nessuno di noi riesce ad immaginare del tutto”. ■



PALEARI
CENTRO STAMPA

0 3 9 6 0 4 2 6 9 9

info@palearicentrostampa.it

www.palearicentrostampa.it

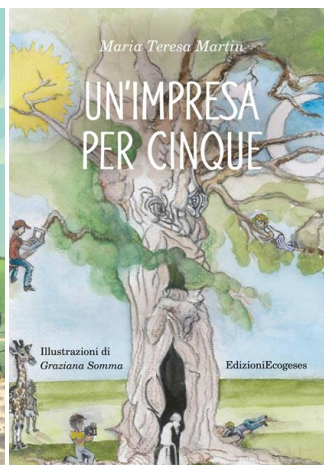
LETTURE PER UN ANNO



Viaggio, amicizia, accoglienza, cura della persona, scoperta del libro, curiosità, vita da emigranti, famiglia.



Autonomia - responsabilità - lavoro - amicizia - amore per la lettura - valore delle parole - letteratura - valore del vocabolario



Vita e natura - salvaguardia degli alberi - culture e natura - alberi secolari - sacralità della natura - amicizia e cooperazione.



Avventura, identità, abbandono, accoglienza, solidarietà, responsabilità, resilienza, incontro, amicizia.



Attesa, desiderio, amore, incontro, tenerezza, abbraccio, fiducia, famiglia, abbandono, solitudine, adozione.



Promessa di felicità, fiducia, fatica, allenamento, esercizio attivo, speranza, bosco, ostacolo, attesa, amore.



Ascoltare con il cuore, libellula blu, fiori di loto, sogni, amore, bellezza, grazia, dono, dolore, paradiso, le valli del Mincio, i laghi di Mantova.



“Ogni viaggio conserva segretamente una speranza e io non vedo l'ora di scoprire quale fosse.”

- Angelo Petrosino, *Storie di incontri e di amicizia*, postfazione di Massimo Trombi, illustrazioni di Sara Not, p. 264, € 15,00
- Angelo Petrosino, *Le vie del cuore*, prefazione di don Luigi Ciotti, illustrazioni di Sara Not, p. 256, € 15,00
- Maria Teresa Martin, *Un'impresa per cinque*, illustrazioni di Graziana Somma, p. 252, € 15,00
- Carla Barbara Coppi, *Bin Romiao il gatto del deserto*, Illustrazioni di Sara Arcangeli, p. 120, € 14,50
- Fasani Valerio, *Chiedilo alla sera. Un'adozione, due desideri, tre felicità*, illustrazioni di Maria Elena Ziliani, postfazione di Silvano Petrosino, p. 62, € 18,00
- Carlotta Frigerio, *La fiaba triste*, illustrazioni di Mastrobaldo, p. 34, € 14,00
- Olimpia Palo, *La leggenda dei fiori di loto*, Illustrazioni di Thomas Broccaioli, introduzione di Italo Bassotto e approfondimenti di Fabrizio Binacchi p. 62, € 15,00
- Miriam Galgano, *Freda. Non a caso dal caos nasce cosa*, p. 133, € 15,00
- Cecilia Daverio, *Fai un salto e grida*, Illustrazioni di Mastrobaldo, p. 96, € 11,00



Campo profughi, violazione dei diritti, bambini, ricerca di una vita dignitosa, riconciliazione, pace.



Libreria Ecoges online:

<https://cooperativa-ecoges.sumupstore.com/>