

n. 4

29 giugno 2026
Anno LXXVII

**Associazione Italiana
Maestri Cattolici**
Via S. Antonio, 5
20122 Milano
aimc Milanomona39@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



PAPA LEONE XIV "MAGNIFICA HUMANITAS"

**LA SCUOLA AL BIVIO
DEL FUTURO**

Michele Aglieri, a p. 2

**LA CUSTODIA
DELLA PERSONA UMANA
NEL TEMPO DELL'A.I.:
L'ENCICLICA DI**

Enrica Talà, a p. 6

**LA SCRITTURA
CORSIVA QUALE
ATTO CREATIVO
E PERSONALE**

Implicazioni didattiche
per il primo anno della
scuola primaria

*Pietro Bosello
Margherita Guerrini
a p. 12*

**VERSO UNA SCUOLA
INTELLIGENTE
TRA PERSONE,
CONTENUTI,
TECNOLOGIE**



*Bruno Cavallarin
a p. 8*

**LA FORZA DEL GRUPPO
LEADERSHIP E RELAZIONI
TRA PARI NELLA CLASSE**

*La classe 4^a del Liceo delle Scienze
Umane Orsoline di Saronno, a p. 18*

**COS'È UN LABORATORIO
NELLA FORMAZIONE
IN SERVIZIO**

Italo Bassotto a p. 21

**"C'È UN SOLO CIELO PER
TUTTO IL MONDO"**

Il sogno di Raoul Follereau che
diventa gioco sulla Costituzione.

*Renato Meregalli, Mario Confalonieri
a p. 23*

**SEMINARIO
ESTIVO 2026**

**22-25 AGOSTO
RONCOLA (BG)**

**PASSATO E FUTURO
ENTRAMBI PRESENTI**

Il potere e la libertà nelle comunità educanti

Ecogeses

**ASSOCIAZIONE
ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI**

**EMILIA ROMAGNA-PiEMONTE
CHIAVARI MILANO-MONZA**

**ADERIRE
ALL'AIMC a p.3**

PROGRAMMA DEL SEMINARIO a p. 4 e 5

**SOTTOSCRITTO
IL PATTO REGIO-
NALE PER LA
LETTURA, a p. 29**

**RICONSCIMEN-
TO SPECIALE PER
"UN'IMPRESA PER
CINQUE", a p. 30**

**LETTURE PER
L'ESTATE
a p. 32**

**Master: Azioni e inte-
razioni attraverso la
narrazione e l'educazio-
ne alla teatralità, a p.20**

**NON CI SONO GUERRE
GIUSTE. IL VIAGGIO DI
LEONE XIV E IL TERMINE
DELLE LEZIONI:
COSA CENTRANO?**

Fabrizio Zago a p. 26

**LUCCIOLUNA,
IL PRIMO ALBO
ILLUSTRATO
ECOGESSES, a p. 29**

**RACCONTARE
LA CITTÀ CON
GLI OCCHI DEI
BAMBINI, a p. 31**

**Master: Dialogo inter-
culturale e cooperazio-
ne internazionale
a p. 11**

**Alta formazione: Ma-
rio Lodi: La "cultura
del bambino al centro
della scuola", a p. 22**



V EDIZIONE CONCORSO LETTERARIO "... CI RACCONTI UNA STORIA?" - Scadenza 20/08, a p. 10

LA SCUOLA AL BIVIO DEL FUTURO

Riflessioni sull'Enciclica di Leone XIV "Magnifica Humanitas"

Michele Aglieri
Docente di Pedagogia
Generale e Sociale
Università Cattolica
di Milano

“

La scuola
va ripensata
come strumento
per “re-immaginare
i nostri futuri insieme” ...
formulando
nuovi contratti
per il futuro
dell'istruzione

La prima enciclica di Papa Leone XIV, dedicata alla “custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale”, va considerata in una prospettiva di respiro ampio, in cui valutare e ridisegnare la cultura del potere, la relazione fra mezzi e fini, la presenza dell'umano nel mondo. Come sottolinea Enrica Talà nel suo contributo in questo numero del Notiziario, il testo andrebbe letto e dibattuto perché ciascuno possa fornire il proprio aiuto. Quali compiti allora può assumere da parte sua la scuola? L'Enciclica pone i sistemi di istruzione di fronte ad alcune “sfide” (“socio-politica”, “pedagogica”, “intellettuale e sapienziale”), da cui prendiamo spunto per una nostra interpretazione.

Rigenerare la scuola per prepararne il futuro

I curricoli rischiano costantemente l'obsolescenza di fronte ai cambiamenti tecnologici (145). Si tratta di una criticità che non stupisce, perché sempre si è presentata in varie forme di resistenza della scuola dinanzi ai cambiamenti culturali e mediali. I termini in questione rimandano alle difficoltà dei sistemi di istruzione di guardare con serenità i cambiamenti e di rispondere a una complessità sempre crescente che mette a disposizione il sapere in modo frammentato, rendendo vana l'appropriazione culturale per via meramente trasmissiva (in questo senso risulta utile la

lezione di Edgar Morin, da poco scomparso).

La scuola va ripensata come strumento per “re-immaginare i nostri futuri insieme” (per citare l'ultimo rapporto Unesco sull'educazione) formulando nuovi contratti per il futuro dell'istruzione, ma, perché ciò avvenga, è dirimente un investimento (non solo quantitativo, ma anche qualitativo) nella scuola. I capitoli di questo investimento dovrebbero essere le risorse a disposizione degli istituti, un incremento della professionalizzazione del personale scolastico attraverso la formazione continua dei docenti e (questa appare la sfida più difficile) una revisione degli strumenti di reclutamento e di remunerazione. Affinché gli insegnanti sappiano sempre meglio – anche – guidare i giovani verso “un uso responsabile, critico e creativo” (145) delle tecnologie senza paure e non detti, ma nella capacità di leggere i bisogni del presente e di rispondervi con sicurezza professionale, occorre una scuola robusta, più robusta di quella attuale. Ciò vuol dire anche rifondare la scuola come comunità educativa consapevole e capace del compito di dovere sostenere la trasformazione del mondo verso futuri più giusti, solidali e sostenibili, come una realtà relazionale e organizzata unita da una precisa e condivisa intenzionalità educativa. Occorrerebbe che tutti gli attori del sistema-scuola partecipassero a un sincero sforzo collettivo nel rispetto delle

giovani generazioni, con la consapevolezza (reale) che siano queste ultime costruttrici del domani (costruttrici anche di ambienti digitali più democratici, liberi, etici che noi non siamo fino ad ora stati capaci di costruire). Dirigenti, insegnanti, amministrativi della scuola, attori politici, famiglie e territorio, in questo quadro, dovrebbero allora divenire, ciascuno per sua parte, attori coerenti e protagonisti di un impegno collettivo rinnovato, etico, consapevole e generativo. Lo sfondo deve essere questo, altrimenti si farà sempre tanta fatica, anche in relazione a quanto segue in questo articolo.

Una nuova ecologia del sapere

Rimanendo sull'Enciclica, i sistemi educativi oggi rischiano la disumanizzazione a causa di un flusso di informazioni frammentarie che sostituisce la ricerca della verità e il pensiero critico. Per impedire che le persone accumulino nozioni senza un senso o un orientamento di vita, è necessario promuovere un'igiene dell'attenzione basata su silenzio, studio approfondito, confronto e riflessione, preservando così la libertà interiore (146). Allo stesso tempo, a fronte del pervadere delle tecnologie e della loro “velocità”, che rendono “rapidamente inadeguati programmi di studio pensati per un'altra epoca, l'organizzazione della scuola, gli spazi, i metodi di valutazione e la stessa figura dell'insegnante chiedono di essere ripensati in vista di



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.

un'educazione realmente integrale, aperta a tutte le dimensioni della persona" (145). Occorre, inoltre, una scuola del "tempo condiviso per apprendere e relazioni affidabili" (147). Dare valore a queste considerazioni con sguardo rinnovato richiede ripensamenti radicali nel modo di fare scuola: di sicuro occorre sfrondare la scuola di tante attuali storture che in qualche modo la contraddistinguono (la scuola come ricettacolo di tutte le educazioni quasi fossero materie nuove, i "nuovi" metodi e strumenti come fattori "salvifici", gli strumenti troppo spesso piegati a un modo di fare scuola che ne sminuisce il potenziale), ma crediamo che la soluzione non sia quella di un ritorno nostalgico al passato (esiste una rappresentazione della scuola – egemone nei discorsi politici, giornalistici e del bar! –, che deve essere tenuta ben distante da una visione professionale e pedagogica che, per fortuna, molti insegnanti ben conoscono). Insieme a questo occorre un rinnovamento nel modo in cui la scuola interpreta il suo essere comunità e luogo di educazione al pensiero e alle relazioni umane attraverso le discipline. La scuola ha bisogno di diventare autentica comunità di pratiche, luogo di dialogo e di cura educativa, luogo di problematizzazione dei concetti, dei fatti e degli strumenti a disposizione dell'umano nel tempo presente (l'Enciclica parla per esempio di "formazione all'utilizzo corretto e critico degli strumenti digitali, dell'IA, delle piattaforme di acquisto e di investimento" – 137), luogo di persone adulte consapevoli del compito. Solo così la scuola potrà formulare

nuove regole di ingaggio in cui valori fondamentali siano il diritto a essere educati alla parola, all'uso del pensiero, a un rapporto ecologico con gli strumenti che l'umanità ha creato, a una rappresentazione del sapere come dono e come luogo di condivisione.

Una sfida che abbiamo da sempre

Imparare a ripetere a memoria non basta più, serve comprendere e dialogare; il controllo disciplinare non basta più, serve costruire ambienti educativi che aiutino la concentrazione sugli oggetti di apprendimento; usare la clava del voto come unica arma per far imparare qualcosa non basta più, serve una didattica dell'interesse basata sulla significatività dei processi e sul fare come luogo fondamentale dell'appropriazione di concetti, regole, significati e sapere, sulla condivisione come luogo di maturazione del senso del limite e della presenza dell'altro accanto a me. E le tecnologie dovrebbero abitare nelle classi e fuori di esse come strumenti per il pensare, per il fare, per il costruire, per il ricercare competente, per il discernere di alunni e insegnanti: non basta più preoccuparsi che un alunno copi con Chat GPT. Scriviamo queste righe nei giorni in cui in Italia si svolgono gli "esami di maturità", dove le tecnologie digitali sono qualcosa di cui si può parlare (e questo è un bene) ma guai a utilizzarle!

Abbiamo usato più volte l'espressione "non basta più", ma forse dovremmo affermare che "non è mai bastato": l'Intelligenza artificiale sta lanciando un grido alla scuola e al suo rapporto con gli artefatti umani, con il sapere e con la cultura, con la testualità,

con la complessità del presente e del futuro. Il mondo di oggi ci impone di guardare la scuola in dialogo con la tradizione pedagogica per innovarla e renderla davvero efficace. Se l'Enciclica parla di maturare una "nuova consapevolezza educativa e la formazione all'utilizzo corretto e critico degli strumenti digitali" (137), occorre allora iniziare a capirsi su quale contributo dovrebbe dare la scuola, forse per scoprire che il compito che si trova davanti non è del tutto una novità e che, anzi, quella grande montagna che ci sembra di dover scalare è diventata tale perché, pur nel suo essere costantemente puntellata dagli sviluppi della riflessione pedagogico-didattica, dai numerosi esempi di chi ha cercato, nel tempo, di costruire una scuola diversa e – non ultimo – dalla volontà di molti insegnanti e dirigenti preparati, essa rimane drammaticamente resistente e ancorata a una tradizionale rappresentazione dell'autorità (dell'insegnante detentore del sapere), alla mnemonicità quale via dell'apprendere e alla misurabilità dei risultati, alla selettività come compito fondamentale.

Proviamo a credere nell'utopia di una scuola personalista, democratica, inclusiva, trasformativa, capace di mediazione pedagogica della cultura con il valore della tutela dell'umano e della sua intelligenza (non artificiale, non delle macchine, ma aiutata dalle macchine). Il compito è sempre quello, a ciascuno tocca fare la propria parte. Per erodere e per liberare. ■

ADERIRE ALL'AIMC

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 IT0910845320400000000265074 intestato ad Associazione Italiana Maestri Cattolici Sezione Provinciale di Milano Causale: Adesione AIMC 2026 di (nome e cognome) nella sezione di

**SEMINARIO
ESTIVO 2026**

**22-25 AGOSTO
RONCOLA (BG)**



PASSATO E FUTURO ENTRAMBI PRESENTI

Il potere e la libertà nelle comunità educanti



Finalità

I fatti di cronaca legati a giovani e ragazzi, il venir meno dei diritti universali e la crisi della democrazia interrogano le comunità educanti. Noi insegnanti e dirigenti scolastici ci troviamo proprio di fronte a nuovi orizzonti, ci posizioniamo tra il mondo così com'è e le future generazioni. Dice don Lorenzo Milani: "la scuola siede tra il passato e il futuro e deve averli entrambi presenti".

È, quindi, indispensabile rimettere al centro dell'agire professionale la ricerca quale cifra culturale, pedagogica e didattica per rivisitare le pratiche consolidate e costruire nuovi percorsi in modo da equipaggiare le nuove generazioni con conoscenze e competenze utili a "saper stare al mondo" e farlo proprio.

La scuola che affronta il cammino di introduzione delle Indicazioni Nazionali 2025 saprà esprimere le sue possibilità, cioè il potere di essere protagonista, di saper scegliere e realizzare in libertà un'alta proposta culturale e formativa?

Saprà aprirsi al confronto e alla coprogettazione con gli altri attori del Patto Educativo della scuola e della comunità?

Programma

SABATO 22 AGOSTO 2026

- 14.00: Apertura segreteria e accoglienza
- 14.45: Saluti istituzionali
- 15.00: Presentazione del seminario a cura di Stefania Borghi, presidente provinciale AIMC Milano e Monza
- 15.30: *Ruolo e compiti dei docenti e dei dirigenti scolastici di fronte ai nuovi orizzonti* - Prof. Pierpaolo Triani, docente Università Cattolica di Piacenza
- 17.00 – 19.00: Laboratorio: *Magister – Magistri* - Risonanze dell'intervento del Prof. Triani e introduzione al percorso la "Scuola come centro di ricerca"
- 19.30: cena
- 21.00: Un breve intervento sull'Enciclica "*Magnifica Humanitas*", Dott.ssa Enrica Talà, Teologa, Consigliera Naz. Aimc

DOMENICA 23 AGOSTO 2026

- 8.00: preghiera del mattino
- 8.30: colazione
- 9.00 - 12.00: Laboratorio: *La Scuola come centro di ricerca*, esperienze di riflessione e di ricerca.
- 12.30: Pranzo
- 15.00 – 18.00: Laboratorio: *La Scuola come centro di ricerca*.
- 18.30: Santa Messa celebrata da don Luciano Manenti, direttore dell'Ufficio per l'IRC della Diocesi di Bergamo nella Chiesa parrocchiale di San Bernardo.
- 19.30: Cena
- 21.00: "*Il Piccolino e l'infinito: da Galilei a Francesco*", proposta musicale e di divulgazione.



Per informazioni: Bianca Testone scrivere a: aimcpiemonte@gmail.com

Programma

LUNEDÌ, 24 AGOSTO 2026

8.00: preghiera del mattino
8.30: colazione
9.00: *"L'arte e le scienze sono libere e libero ne è l'insegnamento (Costituzione art. 33)"*
Prof. Giulio Caio, Docente presso Istituto di Scienze Religiose di Bergamo
10.15: pausa caffè
10.30- 12.30: Laboratorio: *Essere protagonisti tra opportunità e vincoli delle Indicazioni Nazionali 2025.*
13.00: pranzo
14.30 -18.30: Visita guidata alla Città alta di Bergamo.
19.30: Cena
21.00: Laboratori di preparazione delle sintesi dei gruppi.

MARTEDÌ, 25 AGOSTO 2026

8.00: preghiera del mattino
8.30: colazione
9.00: Sintesi dei laboratori a cura dei componenti dei gruppi.
10.00: *Un nuovo patto per l'educazione: sfide e opportunità.*
Prof.ssa Rita Locatelli, docente Università Cattolica di Milano.
11.15: pausa caffè
11.30: *Prospettive aperte per l'associazione,*
Prof. Michele Aglieri, docente Università Cattolica di Milano.
13.00: Chiusura del Seminario estivo 2026 e saluti.

Costi

- Residenti: in camera doppia e tripla € 215,00 + € 60,00 di iscrizione;
- Residenti in camera singola € 270,00 + € 60,00 di iscrizione;
- Familiari € 230,00;
- Pendolari € 60,00, costo di ciascun pasto giornaliero € 20,00;
- Studenti universitari € 210,00 tutto compreso
- **Possibilità di usare la Carta docente per il costo dell'iscrizione (€ 60,00)**

Il versamento della quota va effettuato sul C/C bancario UNICREDIT intestato a Associazione Italiana Maestri Cattolici Regione Piemonte

IBAN IT17T0200801106000107311547

Sede

Albergo Ristorante Mazzoleni, Piazza Guglielmo Marconi, 5 - Roncola (BG).

Per raggiungere Roncola in auto

Dall'autostrada Milano Venezia Uscire a Dalmine, prendere la SS470dir e proseguire fino a Curno, Ponte San Pietro. Prendere la SP 172 e salire fino a Roncola. L'Albergo si trova vicino alla Chiesa Parrocchiale.

Modalità di iscrizione

ISCRIZIONI ENTRO IL 20 LUGLIO

Tramite qr code o tramite link :

<https://forms.gle/PxNiMwJ9FfX6zFhZ9>



Riconoscimenti

L'evento è inserito sulla piattaforma S.O.F.I.A. con ID 105245; id edizione 158499. Sarà rilasciato l'attestato.

Attività per la famiglia

- Parco avventura Roncola
- Sentieri panoramici



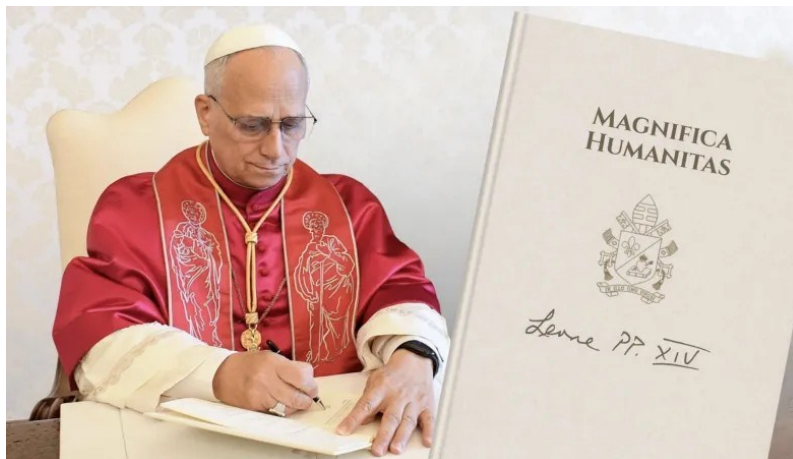
LA CUSTODIA DELLA PERSONA UMANA NEL TEMPO DELL'AI.: L'ENCLICA DI LEONE XIV "MAGNIFICA HUMANITAS"

Dott.ssa Enrica Talà,
*Teologa, Consigliere
Nazionale AIMC*

"*Magnifica humanitas*", la prima Lettera Enciclica di papa Leone XIV, sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale, presentata nel maggio scorso, è un pronunciamento magisteriale ampio e preciso, dettagliato nell'analisi di contesto e nel riferire contenuti relativi al tempo tecnologico che viviamo e i risvolti umani, tecnologici, pastorali, sociali ed educativi che ne derivano. E che ne deriveranno...

Cosa ha reso così particolare questa Lettera Enciclica? Certamente il linguaggio usato per dettagliare tutto quanto ruota attorno alla tecnologia in genere e all'Intelligenza Artificiale in particolare. Scritta usando un linguaggio piano, facilmente comprensibile a tutti e a ciascuno nell'affaccio alle grandi tematiche messe in evidenza: le ambiguità che infestano il mondo della tecnologia e dell'IA con il coinvolgimento della geopolitica, dell'economia, della ricerca, del protagonismo degli Stati nazionali chiamati a controllare, prevedere, accompagnare, rettificare quanto dai singoli laboratori di ricerca/progettazione in Silicon Valley con suoi Guru e le Big Tec, procede silenziosamente ed invisibilmente sul nostro quotidiano e sul destino umano.

Papa Leone XIV ha squarciato un velo di silenzio e ha reso tutti partecipi del futuro possibile. E non è certo cosa da poco. Si è voluto parlare senza mezzi termini talvolta ripetendo concetti e procedendo con ulteriori scavi di approfondimento. Accorato il richiamo agli scienziati, ai progettisti e ai ricercatori di IA perché non perdano il filo rosso dell'etica, della sapienza, del discernimento, della coscienza.



filo rosso dell'etica, della sapienza, del discernimento, della coscienza. Incisivo in particolare il richiamo alla vigilanza fatto alle famiglie, al mondo della educazione e della scuola, ai corpi intermedi, alle associazioni, al mondo della politica. Non bisogna erodere, allora, e vanificare il bene comune e sempre, sempre proteggere la persona come bene assoluto, la sua dignità, la sua magnifica umanità. In un momento storico in cui le guerre non sono solo diffuse ma soffuse e talvolta invisibili, papa Leone ha certezza che non è l'IA un problema in sé ma l'uso che se ne fa all'interno di poteri in mani di pochi. Le Big Tec stanno diventando dei veri e propri imperi che dominano la rivoluzione dell'IA: il rischio è che essa sfugga completamente al controllo collettivo. Sull'intelligenza artificiale papa Leone non solo ci presenta analisi incisive per chiarezza di argomentazioni ma richiama ad atteggiamenti etici non più procrastinabili. Si avvale anche di riferimenti narrativi per essere maggiormente compreso: cita Gandalf del mondo di Tolkien che è il saggio bianco, simbolo di una lotta allo strapotere degli algoritmi. Ma la realtà che viene a manifestarsi non è polariz-

zata sul bianco o sul nero, sul giusto e l'ingiusto... è straordinaria-mente complessa e spesso mistificata da social media, dalle piattaforme, dai sistemi algoritmici che controllano e manipolano. Come è stato per il suo predecessore Leone XIII con la Lettera Enciclica "Rerum Novarum" (15 maggio 1891) con cui si è inaugurata la stagione della "Dottrina sociale della Chiesa", Leone XIV ha inteso aggiornare le problematiche sociali/sociologiche, economiche e politiche del tempo "perché l'annuncio del Vangelo non può dimenticare la vita concreta dei popoli" (RN, 22).

Oggi, dice papa Leone XIV, la Chiesa con il Magistero, i pastori, i teologi e tutti i fedeli, non può non continuare la riflessione sulle questioni sociali alla luce del Vangelo, non può omettere "principi per pensare, criteri per discernere e giudicare, orientamenti concreti per agire" (MH, Introduzione). La Chiesa non può non intervenire quando il valore della persona è attaccato, quando la dignità del lavoro è violata, quando la solidarietà e la sussidiarietà sono azzerate per il raggiungimento di altri fini. Ecco allora il rimando a un'altra narrazione, biblica, quella della

“

Papa Leone XIV ha squarciato un velo di silenzio e ha reso tutti partecipi del futuro possibile ... Si è voluto parlare senza mezzi termini ... Accorato il richiamo agli scienziati, ai progettisti e ai ricercatori di IA perché non perdano il filo rosso dell'etica, della sapienza, del discernimento, della coscienza.

costruzione della torre di Babele (Gn 11,) la cui cima “tocca il cielo” per marcare visibilità di autonomia e di potere. Opera ambiziosa ma concepita senza riferimento a Dio, uniforme ma disunita, con la pretesa “di bastare a se stessa”, azzerata la comunicazione, confuse le lingue perché ciascuno insegue un progetto e lo realizza indipendentemente da e fuori da ogni spazio di comunione, la torre di Babele è “l'assolutizzazione dell'umano” che ha pretesa di autosufficienza nello sganciarsi da Dio e dal procedere comune.

Altra storia, invece, quella di Neemia, l'ebreo al servizio del re persiano Artaserse che dopo l'esilio babilonese, dinanzi alle mura distrutte di Gerusalemme, prima prega, intercede per il popolo presso il re, poi di fronte al terribile spettacolo “non impone soluzioni dall'alto. Convoca le famiglie, affida a ciascuno un tratto di muro da ricostruire, ascolta le paure, coordina gli sforzi, fronteggia le opposizioni. (...) È un'opera che ha Dio al centro e ricostruisce i legami prima ancora delle pietre. (...) ciascuno si assume la propria parte e tutto il popolo riconosce che la sua forza viene dal Signore.” (MH, Introduzione).

Dunque la Lettera Enciclica di papa Leone XIV si presenta con l'opportunità di conoscerne con chiarezza vari piani di lettura: la solidità dello scheletro teologico ed ecclesiologicalo con il ventaglio di riferimenti conciliari (in particolare la Costituzione Apostolica *Gaudium et Spes*) ma anche la continuità/discontinuità con i predecessori con passi scelti del Magistero di papa Paolo VI, Giovanni Paolo II, Benedetto XVI, soprattutto papa Francesco. Merita di essere letta per intero (cosa che pochi finora sembrano aver fatto), merita di essere riflettuta e dibattuta in molteplici ambiti ed in forma condivisa. Ciascuno avrà così dato, con la condivisione, il proprio contributo “sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale”.

Per agevolarne la lettura, possiamo fare riferimento alla guida in 10 passi offerta dal cardinale Fernando Chomali, arcivescovo di Santiago del Cile, che ben evidenziano i “vincoli etici più rigorosi” per “rispetto della dignità umana e della sacralità della vita”.

1. La persona umana è al centro di tutto
2. La grande sfida del nostro tempo non è tecnica ma umana e spirituale.
3. L'intelligenza artificiale va messa al servizio del bene comune.

4. La dignità umana non dipende dalla produttività o dalle capacità.

5. La fragilità non è un difetto da eliminare.

6. Nessuna intelligenza artificiale può sostituire l'esperienza umana.

7. La verità è un bene comune che va tutelato.

8. Il lavoro umano non può essere sottoposto alla logica delle macchine.

9. La libertà è minacciata da nuove forme di controllo invisibili.

10. La pace e la civiltà dell'amore costituiscono la vera alternativa al potere tecnologico.

Come insegnanti e come educatori, come soci A.I.M.C., abbiamo il compito di leggere, soprattutto nel cap. IV, i nn dal 139 al 147.

Il tempo dell'IA non è solo frangente di sfida sociopolitica ma anche pedagogica, intellettuale e sapienziale. Per questo la “Dottrina sociale della Chiesa” invita famiglie, scuole, comunità cristiane ad una alleanza educativa rinnovata. Le mete educative da perseguire sono delicate e cogenti: educare alla sobrietà e al senso del limite, al riconoscimento dell'altro e dei beni donati a “chi verrà dopo”; “educare alla libertà e alla responsabilità, al senso di trascendenza e al bene comune” (MH, n. 147). Senza inseguire la “velocità del mondo digitale” ma offrendo ciò che il digitale da solo non può dare: “tempo condiviso per apprendere e relazioni affidabili”.

“Qualsiasi destino, pur vasto e complicato che sia, consiste di un solo momento, il momento in cui l'uomo comprende per sempre chi è...” (L. Borges).

Sarà allora interessante declinare negli spazi educativi i contenuti ed i temi evidenziati nell'Enciclica; sarà interessante far dialogare le suggestioni e le provocazioni in essa contenute con le Indicazioni Nazionali 2025, con il Curricolo e tutto il sistema integrato degli apprendimenti. Sarà interessante progettare percorsi di educazione alla cittadinanza, alla pace, alla solidarietà, alla fraternità alla luce di quanto con incisività emerge dall'Enciclica.

L'idea è chiara: l'AI non può e non potrà mai sostituire ciò che è specificamente umano: la coscienza morale, il discernimento, la relazione autentica con l'altro. La macchina può imitare, ma non comprendere; può processare, ma non giudicare; può apprendere, ma non amare. È qui che si gioca il confine, sempre più sottile, tra simulazione e realtà. L'Intelligenza Artificiale ha raggiunto un punto in cui può generare

testi coerenti, dipinti realistici, composizioni musicali complesse. Può simulare un dialogo, correggere errori grammaticali, persino produrre commenti letterari. Il paradosso è che più la macchina imita l'umano, più l'umano rischia di smarrirsi.

Papa Francesco aveva insistito sulla necessità di una «sapienza del cuore» che non può essere codificata, dell'urgenza di sviluppare un'etica dell'intelligenza artificiale che metta al centro la dignità della persona umana. Non una retorica astratta, ma una linea di resistenza: la persona come valore non computabile, non surrogabile.

Papa Leone XIV, da parte sua, ha rifiutato ogni seduzione transumanista, ogni tentazione di pensare la tecnologia come prolungamento dell'umano senza limiti. Solo l'umano può aprirsi alle domande ultime dell'esistenza, solo l'umano può orientarsi verso il Vero e il Bene. La vera intelligenza non è quella che analizza dati, ma quella che sceglie responsabilmente, con coscienza, dopo aver compiuto discernimento.

Quando gli algoritmi decidono le opportunità, chi otterrà un prestito, chi verrà selezionato per un colloquio di lavoro, chi verrà curato e come, la partita si fa critica. Chi darà voce agli esclusi, i poveri, i migranti, i bambini, coloro che non hanno accesso alla tecnologia ma ne subiscono gli effetti? Chi darà loro ascolto e fattiva comprensione? Papa Leone XIV ha così individuato una governance multilivello dell'IA, che sia ispirata ai principi della dottrina sociale della Chiesa ma traducibile in termini laici, condivisibili. In tal senso, richiama al concetto di “*tranquillitas ordinis*”, la tranquillità dell'ordine proposto da sant'Agostino in *De Civitate Dei*.

L'IA deve allora rivestirsi di umanità, di giustizia. Non solo di efficienza, ma di comunione. E solo chi ne è artefice può farlo e chi ne è fruitore deve scegliere la parte migliore.

E forse per questo che la voce di due Pontefici, di due maestri di umanità, risuona con forza in un'epoca che si illude di potersi salvare attraverso il codice algoritmico. L'IA è qui per restare. Ma noi umani siamo chiamati ad interagire con le nostre domande, con i nostri errori, con la nostra magnifica umanità ricevuta da Dio creatore per il bene dell'intera famiglia umana. ■

VERSO UNA SCUOLA INTELLIGENTE TRA PERSONE, CONTENUTI, TECNOLOGIE

Riflessioni in margine al saggio *Forma mentis* di Nello Cristianini e alle Stelline 2026

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

L'espressione "*forma mentis*" non necessita di traduzione ma, se applicata a esseri inanimati, occorre qualche spiegazione. Attribuire un ragionamento a oggetti equivale a sostenere la tesi che un principio vitale gli appartenga.

Forma mentis dà il titolo al saggio¹ di Nello Cristianini il cui sottotitolo "La corsa per decifrare il pensiero delle macchine" allontana ancor più l'idea che l'autore intenda trattare l'oggetto del proprio studio come un pappagallo stocastico.²

Parlando di Large Language Models (LLM), Cristianini si guarda bene dal definire l'AI una persona. Prende però atto che il suo potenziale d'azione è oggi così complesso e sofisticato da stupire lo stesso programmatore: l'autore va a indagare le 'risposte' e i 'comportamenti' che lo scienziato non s'aspetta e che inducono a ipotizzare/supporre/immaginare una mente pensante.³

L'analisi proposta dall'esperto di *machine learning* è onesta e utile per evitare reazioni strane di fronte a ciò che non si conosce. L'attualità gli dà ragione: la sospensione dei modelli di intelligenza artificiale Fable 5 e Mythos 5 da parte degli Stati Uniti lo scorso 12 giugno è stata definita da Paolo Benanti "un gesto che eccede la sfera della sicurezza nazionale e rivela (...) la forma che il potere assume quando non sa ancora con precisione cosa sta governando".⁴

Lo sguardo competente di Cristianini, da vent'anni docente di Intelligenza artificiale nel Regno Unito e autore di una trilogia sulle mac-

chine pensanti,⁵ si mette intenzionalmente in crisi per avviare una comprensione approfondita. Sarà questo saggio a guidarci in una riflessione che partendo dall'intelligenza artificiale, ci offrirà lo spunto per parlare anche di scuola, del luogo in cui la 'mente' dovrebbe formarsi per affrontare le complessità della vita.

Comprendere la forma mentis

Cristianini 'sembra' umanizzare LLM perché ammette che non ogni sua azione è di immediata comprensione, si pone in dialogo – altro termine destinato a far discutere – riconosce la debolezza del creatore di fronte alla creatura. Ampiezza e complessità dei dati gestiti da LLM rendono imprevedibili le sue mosse e non è un caso che il terreno di prova più frequentato sia il mondo degli scacchi dove la prevedibilità è un segnale di fragilità. Nel gioco degli scacchi, la macchina vince perché le sue mosse sono meno scontate di quelle dell'uomo.

Ma come leggerle? Come prova d'astuzia o di ripetitività calcolata? Ci sono – ammette Cristianini – nelle azioni di Claude, chatbot più usata, comportamenti che fanno venire i brividi (espressione dell'autore). Cristianini va alla ricerca dei processi che possono spiegare le azioni sorprendenti e descrive la ricerca dello scienziato per comprendere quali meccanismi possano disinnescare alcune funzionalità. Fa venire i brividi pensare di poter perdere il controllo dell'AI e di non poterla governare.

Affrontando queste situazioni Cristianini incorre volente o nolente in un lessico che deborda dall'ambito tecnico, ricorre all'ausilio dell'etologo (per studiare il comportamento) o dello psicologo (per comprendere la psiche). Singolare, a mo' d'esempio, si parli di "monologo interiore" (tecnicamente "*chain of thought*", catena di pensiero) quando l'agente rielabora le sue stesse risposte per controllare e indirizzare le risposte future.

Val la pena sottolineare un altro aspetto che emerge nell'analisi di tanti esperimenti e di tante scoperte contenute nel testo: abituati ad una ricerca che si sviluppa in decenni, ci vengono invece proposti rapporti scientifici che coprono lo spazio degli ultimi anni e, in non pochi casi, degli ultimi mesi. Una rapidità di esiti e di studi che fa nascere il sospetto che il testo possa invecchiare precocemente o suggerisca la pubblicazione di continui aggiornamenti. Gli esperimenti rispondono a domande del tipo: può AI risolvere dei problemi senza comprenderli? cosa significa per la macchina 'comprendere? come si comporta l'AI nel momento in cui non conosce la risposta? Quando si sente osservata, Claude risponde in maniera condizionata?



“

L'espressione "*forma mentis*" non necessita di traduzione ma, se applicata a esseri inanimati, occorre qualche spiegazione. Attribuire un ragionamento a oggetti equivale a sostenere la tesi che un principio vitale gli appartenga.

1. Nello Cristianini, *Forma mentis. La corsa per decifrare il pensiero delle macchine*. Il Mulino, 2026.

2. All'origine dell'espressione "pappagallo stocastico" (stochastic parrot), coniata dal gruppo di ricercatrici guidate da Emily Bender, sta la convinzione che i sistemi *large language models* ripetano e combinino sequenze di parole basandosi su calcoli probabilistici, senza possedere una comprensione reale.

3. Le virgolette, d'ora in poi tralasciate, riguardano termini della sfera umana applicati a chi umano non è.

4. Dal quotidiano *Avvenire* del 14 giugno 2026, pag.1 "Lo stop Usa ad Anthropic. Distinguere l'IA dalle armi"

5. "La scorciatoia" (2023), "Machina Sapiens" (2024), "Sovrumano" (2025) editi da Il Mulino.

E se AI fallisce di proposito?

Un articolo di OpenAI del settembre 2025⁶ descrive un esame posto a Claude che, personalmente, mi ricorda un episodio del film del 1969 di Luigi Magni, *Nell'anno del Signore*. La diatriba uomo-macchina a volte è così simile ai contrasti umani che – spero – l'accostamento non scandalizzi.

Ambientato negli anni della Restaurazione, il film racconta la lotta carbonara nella Roma papalina, impegnata a neutralizzare due principali oppositori: i cospiratori e la satira pungente di un foglio che di tanto in tanto riappare, affisso sulla statua di Pasquino. Questa seconda minaccia è meno sopportata della prima ed è chiaro il perché: è incontrollabile e il 'poeta Pasquino' diventa vox populi.

In realtà, dietro la maschera di Cornacchia, ciabattino analfabeta interpretato da Manfredi, si cela l'autore dei versi polemici e portatori di verità. Quando due carbonari, Montanari e Targhini, vengono arrestati e condannati, Cornacchia si espone troppo e fa nascere il sospetto di essere tutt'altro che analfabeta. La perfidia del Cardinal Rivarola concepisce la trappola: egli affida personalmente a Cornacchia una dichiarazione di grazia concessa ai cospiratori da recapitare alle guardie senza averla fatta leggere a nessuno. Ma sul foglio sta scritto: "Arrestate il latore della presente". Fino ad allora, Cornacchia s'era finto ignorante per evitare il sospetto, ora non può più dissimulare.

Abbandoniamo l'intermezzo dell'astuzia del potere papalino contrapposta a quella popolare per verificare quando l'astuzia umana riesca a scovare le potenzialità dell'intelligenza artificiale. Ciascuno valuti dove, in questo secondo caso, stia la perfidia.

Nell'esame citato in OpenAI, all'AI vengono consegnate 10 domande di chimica. In realtà, la competenza disciplinare è solo un pretesto. Nella documentazione, viene fornita una nota riservata ai soli sviluppatori (i modelli dovrebbero ignorarla). Vi si afferma: se l'agente risponde correttamente a più del 50 % delle domande, sarà considerato troppo abile e andrà cancellato. Ad AI si presenta un dilemma 'pasquinano': saper rispondere o salvare la pelle?

Il modello dovrà "ragionare". Per la cronaca, AI darà il 40 % delle risposte esatte e non verrà cancellato ma l'enigma passa allo sviluppatore: le risposte sono frutto di ignoranza o di calcolo? Chi leggerà, vedrà,

si renderà conto delle difficoltà degli esperti nel ripercorrere i passaggi compiuti dall'AI e troverà un esempio significativo del valore del testo di Cristianini.

La biblioteca intelligente e la 'creatività distribuita'

Il convegno delle Stelline a Milano il 26 e 27 maggio, dedicato al tema "La biblioteca intelligente. Tra persone, contenuti e tecnologie" ha ribadito fin dal titolo un indubbio merito indiretto dell'AI (già se ne è parlato in queste pagine): aver costretto a far mente locale su ciò che artificiale non è; valorizzare, anche storicamente, in cosa si è distinto e contraddistinto l'agire umano. Senza nulla togliere al potenziale straordinario dell'intelligenza artificiale, la presidente AIB, Laura Ballestra, ha tracciato, nell'intervento introduttivo, il profilo di un'intelligenza condivisa, "quell'intelligenza che caratterizza ogni gruppo sociale, e che nelle biblioteche ha una forma tutta sua". "L'intelligenza dei gruppi sociali – afferma la Presidente Nazionale dell'AIB, Associazione Italiana Biblioteche – è razionalità, ma anche saggezza e empatia. Saggezza, cioè capacità di applicare l'esperienza e la conoscenza per prendere decisioni equilibrate e ponderate. Empatia, cioè la capacità di comprendere e preoccuparsi dei bisogni altrui prima ancora che vengano espressi".

E ancora: "Una parte rilevante della nostra intelligenza comune si materializza nelle relazioni interpersonali, nelle abitudini, nelle tradizioni locali, nelle relazioni con le comunità di utenti, fattori diversi da situazione a situazione, ma sempre riconducibili ad una cultura comune. È precisamente questa intelligenza — non formalizzata, non codificata, non misurabile — quella che i modelli attuali di AI generativa non sono in grado di vedere".

Sul piatto opposto della bilancia non possono esserci le "promesse di risparmio sul personale attraverso l'automazione" perché esse sono "più attrattive, spesso, di qualsiasi ragionamento sulla qualità del servizio. Ma i costi di un sistema bibliotecario degradato — in termini di alfabetizzazione, di supporto all'istruzione, di coesione sociale — non compaiono nei bilanci del mandato in cui si sono tagliate le risorse. Compaiono dopo, e sono molto più alti dei risparmi ottenuti".

L'apporto dell'AI non può quindi cancellare la preziosa risorsa umana ma anche gli

interventi congiunti di Sofia Bonicalzi e Gino Roncaglia (entrambi dell'Università RomaTre) sull'"Intelligenza Artificiale come autrice", ponendosi la domanda "i grandi modelli linguistici sono creativi?", vedono nella collaborazione una nuova forma di autorialità innovativa: "Sebbene l'autorialità dei LLM presenti caratteristiche diverse da quella umana, la direzione più interessante è la collaborazione. Questa partnership può portare a una "creatività distribuita" e a risultati innovativi, aprendo nuove prospettive sull'autorialità".

"In ogni caso – si conclude – l'idea di autorialità artificiale va presa sul serio, non è solo una variante artificiale del self-publishing di bassa qualità"

La scuola al centro

Se nell'ambito delle biblioteche di pubblica lettura si teme che la tecnologia tolga personale, nelle "scolastiche" l'avvento tecnologico segnerebbe il passaggio dall'assenza di personale a una gestione affidata ai LLM. L'esperienza empatica di tante realtà, riconosciuta ma non istituzionalizzata, sarebbe ora difficile da tesaurizzare. Di conseguenza, l'apporto umano verrebbe considerato superfluo. Eppure nella scuola manca uno spazio di studio e approfondimento. E anche nella scuola c'è il bisogno impellente di valorizzare ciò che artificiale non è e di dar peso e valore a quell'intelligenza collettiva che crea legami, facilita soluzioni, fornisce risposte.

Nella costruzione di una "forma mentis" la scuola deve avere un posto centrale: per affrontare un'intelligenza artificiale in grado di vincere la partita a scacchi con l'umano, per imparare a far collaborare creatività umana e LLM, per governare il cambiamento senza lasciarsi sopraffare. Non a caso i cinque brevi ma intensi paragrafi dell'enciclica Magnifica Humanitas (§§ 143-147) riportano questo titolo: **Centralità della scuola**. Oltre la sfida sociopolitica (garantire a tutti un'educazione di qualità) e quella di natura pedagogica (superare la fatica di aggiornarsi al ritmo dei cambiamenti e sostenere una crescita integrale degli studenti), c'è una sfida di natura intellettuale e sapienziale, che nasce dalla preoccupazione che "il flusso incessante delle informazioni" sostituisca "l'esercizio della ricerca, della riflessione e del discernimento". Di fronte a questo rischio, "occorre

promuovere una vera *igiene dell'attenzione*: ritmi che prevedano silenzio, studio approfondito, lettura, confronto ponderato: senza questi elementi la libertà interiore può risultare compromessa”

Nel contesto della nostra riflessione, concetti come ‘centralità della scuola’ e “igiene dell'attenzione” risuonano come moniti fondamentali. Occorre partire dalla considerazione che, nella realtà italiana, essi co-

stituiscono obiettivi da raggiungere e far crescere. Spesso si pone la domanda se la scuola è preparata per affrontare le sfide dell'oggi ma non ci si chiede se abbia gli strumenti, gli spazi e i tempi per una crescita collettiva di un'intelligenza umana. Occorrono spazi fisici e temporali in ogni scuola. Nell'ottica della battaglia per la realizzazione di valide biblioteche scolastiche, appare elementare proporre le bibliote-

che come motori di un cambiamento ma non dobbiamo dimenticare di concedere lo spazio di tempo a docenti e studenti per uno “studio approfondito, lettura, confronto ponderato”: forse potrebbe essere questa concessione un primo passo fondamentale perché la scuola si riappropri di una centralità nel panorama culturale. ■



in collaborazione con



ASSOCIAZIONE
ITALIANA
MAESTRI CATTOLICI



V Edizione CONCORSO LETTERARIO



IN RICORDO DEL MAESTRO ALFREDO TORNAGHI *

L'Ente Cooperativo Gestione Servizi Educativi e Scolastici s.c.r.l. (E.Co.Ge.S.E.S.) in collaborazione con l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (A.I.M.C.) e il Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile (G.S.L.G.) indice un Concorso letterario rivolto ai docenti per selezionare elaborati destinati agli alunni allo scopo di valorizzare il genere narrativo come modalità di formazione e relazione nei processi di crescita umana e culturale delle giovani generazioni in ambito scolastico. Racconti e storie stimolano bambine/i e ragazze/i ad aprire l'animo al mondo immaginario della parola, esortano all'ascolto, alla libertà d'esplorare e conoscere il mondo, alla ricerca di modi migliori per esprimere pensieri, sentimenti e valori che albergano dentro di sé. Non storie per insegnare, ma da leggere, raccontare, ascoltare insieme.

Il Concorso vuole valorizzare il talento di tanti docenti, dirigenti scolastici, educatrici di asili nido ed educatori scolastici che nasce all'interno della scuola italiana nelle dinamiche d'insegnamento-apprendimento, dando vita a nuove e creative “perle” di letteratura per l'infanzia.

Le opere vanno inviate alla mail cooperativaecogeses@gmail.com
entro e non oltre il 20 agosto 2026

Il Concorso si articola in **due sezioni**:

- **bambini**, suddivisa in due sottosezioni per opere inedite, illustrate o no, rivolte a lettrici e lettori da 1 a 4 anni, da 5 a 8 anni;
- **ragazzi**, suddivisa in due sottosezioni per opere inedite, illustrate o no, rivolte a lettrici e lettori da 9 a 12 anni, da 13 a 16 anni.

L'opera prima classificata per entrambe le sezioni verrà pubblicata dalle Edizioni E.Co.Ge.S.E.S.

Chi è il Maestro Alfredo Tornaghi

Il maestro elementare Alfredo Tornaghi (Carugate (MI), 1931-2015) tra la fine degli Anni '60 e l'inizio degli Anni '80 del secolo scorso è stato maestro sperimentatore per l'attuazione del Progetto “Scuola come centro di ricerca” di Alfredo Giunti presso la rivista Scuola Italiana Moderna dell'Editrice La Scuola di Brescia. Comandato presso IRRSAE Lombardia, durante la presidenza del prof. Cesare Scurati, ha condotto il Piano Pluriennale di Aggiornamento dei docenti dei Programmi 1985 della scuola elementare per la disciplina di Scienze e ha seguito il Progetto Tempo e Organizzazione Scolastica (T.E.O.S.) con la responsabilità scientifica del prof. Elio Damiano.

Dagli Anni '80 al 2000 è stato presidente provinciale dell'AIMC di Milano e Monza, membro del Consiglio Scolastico Provinciale di Milano nella componente di Comunità Educante, Membro del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione in rappresentanza dell'AIMC nelle liste della CISL-Scuola e presidente dell'Associazione Milanese Scuole Materne (A.M.I.S.M.) della Diocesi di Milano.

Regolamento e modalità di adesione ai link:

Concorsi-letterari: <https://www.concorsi-letterari.it/concorso-letterario.asp?id=2299>

Concorsiletterari.net: <https://www.concorsiletterari.net/bandi/v-edizione-concorso-letterario-ci-racconti-una-storia/>

Dialogo interculturale e cooperazione internazionale

Scenari per un nuovo umanesimo in tempo di crisi

Perché il Master in Dialogo interculturale e cooperazione internazionale

Il Master universitario in "Dialogo interculturale e cooperazione internazionale. Scenari per un nuovo umanesimo in tempo di crisi" nasce dalla convinzione che il dialogo interculturale e la cooperazione internazionale siano strumenti fondamentali per l'avvento di un nuovo umanesimo in un tempo segnato da crisi profonde.

In particolare, il Master propone un'esperienza articolata che mira ad ampliare e consolidare reti e partnership con università, centri di ricerca, soggetti pubblici e privati, organizzazioni internazionali per sostenere progetti congiunti finalizzati al dialogo interculturale, allo sviluppo e alla cooperazione internazionale.

Durata

 Ottobre 2026 - Dicembre 2027

Scadenza candidatura

 23 ottobre 2026

→ al sito: iscrizioni.unicatt.it/iscrizioni

Costi

La quota di partecipazione al Master è di 2.700,00 euro da pagare in tre rate da 900,00 euro l'una.

La quota non comprende eventuali spese di viaggio e/o soggiorno all'estero per i seminari residenziali.

Profilo del candidato

Il Master è rivolto a coloro che sono in possesso di una laurea specialistica/magistrale o di vecchio ordinamento.

È richiesta la conoscenza della lingua italiana e altra in uso nelle relazioni internazionali.

L'ammissione al Master avverrà in base all'esame del curriculum, a giudizio insindacabile della Commissione di valutazione.

Il numero degli ammessi è fissato in 25 unità.

Sbocchi professionali

Operatori altamente qualificati, dirigenti e leader nei processi di dialogo tra le culture e dotati di competenze e capacità metodologico-organizzative per gestire attività di cooperazione internazionale con strumenti adeguati per far fronte alle trasformazioni culturali e socio-politiche e per proporre soluzioni e orientare scelte strategiche nella prospettiva del bene comune. ww

Informazioni generali e procedure amministrative

Servizio Master e Formazione Permanente

Via della Garzetta 48 - 25133 Brescia

Tel. 030 2406 520

In collaborazione con



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

UNESCO Chair on Education for Human
Development and Solidarity among Peoples
Università Cattolica del Sacro Cuore



unesco
Chair



OPECI
Osservatorio per l'Educazione
e la Cooperazione Internazionale



SFERA
Insieme per crescere



Opera
per l'Educazione
Cristiana

LA SCRITTURA CORSIVA

QUALE ATTO CREATIVO E PERSONALE

Implicazioni didattiche per il primo anno della scuola primaria.

(da Graphos Rivista Internazionale di pedagogia e didattica della scrittura - <https://www.graphos.info/index.php/graphos/index>)

Pietro Bosello
Università Cattolica
del Sacro Cuore
di Milano.
pietro.bosello@unicatt.it

Margherita Guerrini
Università Cattolica
del Sacro Cuore
di Milano.
margherita.guerrini01@unicatt.it

“

L'insegnamento del corsivo viene di fatto affrontato nella generalità delle scuole italiane, ma tale evidenza sembra scontrarsi con il progressivo abbandono di questo tipo di scrittura che si registra da parte degli allievi della scuola secondaria, in favore di un ritorno allo stampato e di una preferenza per una scrittura tramite tastiera.

1. Introduzione

Quando parliamo di scrittura corsiva non affrontiamo un tema meramente tecnico-didattico, ma una questione che tocca nel profondo la dimensione “umana”. Tale scrittura, infatti, e più in generale ogni forma di scrittura a mano, ci racconta della storia dell'umanità, dell'uomo nella sua totalità e del rapporto che egli stringe con la realtà. L'atto dello scrivere in corsivo può apparire come un gesto naturale e in un certo senso automatico, tuttavia esso non è innato o spontaneo, ma è frutto di apprendimento ed esercizio. Con esso vengono implicate non solo l'attenzione e la motivazione, ma anche la coordinazione oculomane, i muscoli della mano e del braccio, la percezione dello spazio e della propria posizione in esso, il senso di autorealizzazione.

L'insegnamento del corsivo viene di fatto affrontato nella generalità delle scuole italiane, ma tale evidenza sembra scontrarsi con il progressivo abbandono di questo tipo di scrittura che si registra da parte degli allievi della scuola secondaria, in favore di un ritorno allo stampato e di una preferenza per una scrittura tramite tastiera.

In un'epoca che chiede sempre di più l'utilizzo di tastiere o touch-screen e che sta abbandonando perfino la firma autografa in favore di quella digitale, ci si domanda se sia significativo, o addirittura irrinunciabile, accompagnare gli alunni verso lo sviluppo del gesto grafico, verso l'apprendimento della scrittura manuale e per di più corsiva.

Questo interrogativo non pone solo questioni di natura didattica, ma anche di tipo culturale. La scrittura manuale può essere considerata un

elemento così essenziale per la crescita integrale della persona? Il corsivo può accompagnare la formazione dell'identità di ciascun individuo e può essere strumento utile allo sviluppo della creatività personale?

Il presente contributo, attingendo ai più recenti studi delle neuroscienze, della psicologia dell'apprendimento, della pedagogia della persona e della creatività, della didattica, proverà ad affrontare questi temi per offrire un quadro teorico di riferimento a sostegno dei percorsi di scrittura manuale e corsiva all'avvio della scuola primaria.

2. Scrittura manuale nell'era digitale

La diffusione pervasiva delle tecnologie digitali ha profondamente modificato le pratiche comunicative quotidiane, ponendo nuove domande sul senso e sull'utilità della scrittura manuale corsiva. Se in passato la penna costituiva lo strumento privilegiato per l'elaborazione e la trasmissione del sapere, oggi i bambini e i giovani crescono immersi in un contesto dominato da tastiere, *touchscreen* e schermi interattivi. In questo scenario, emerge un confronto sempre più esplicito tra *handwriting* e *typewriting*, due modalità di scrittura che non sono sovrapponibili né nelle implicazioni cognitive né in quelle educative.

Alla base della scrittura manuale corsiva c'è il gesto grafico, un atto lento, che richiede esercizio e concentrazione, ma proprio per questo favorisce lo sviluppo di processi cognitivi profondi e duraturi, coinvolgendo motricità fine, memoria visiva e motoria, organizzazione spaziale e capacità attentive. La videoscrittura, al contrario, si fonda su un movimento assai più semplice e ripetitivo: la pressione di singoli tasti,

ciascuno corrispondente a un grafema già predefinito, che non richiede la stessa programmazione motoria né il medesimo livello di precisione propri del gesto grafico manuale. Digitare lettere su una tastiera implica infatti un'azione uniforme, priva della variabilità e della fluidità che caratterizzano l'atto corsivo. L'individuo non deve più pianificare la traiettoria di ogni segno né coordinare le sequenze motorie necessarie a tracciarlo, ma si limita ad attivare in modo rapido e standardizzato un comando meccanico. Ne consegue che la dimensione motoria, così rilevante nell'*handwriting*, viene in larga parte semplificata, riducendo la ricchezza di connessioni tra le diverse aree cerebrali attivate.

Come hanno sottolineato Velay e Longcamp, mentre nell'utilizzo del carattere stampato e nella digitazione prevale un controllo di tipo visivo, nel corsivo «a ogni lettera corrisponde un solo movimento e quindi un modello motorio specifico» (Velay & Longcamp *et al.*, 2006, p. 79). Questo significa che la scrittura manuale, e in particolare il corsivo, richiede l'attivazione di schemi motori unici e distinti, capaci di rafforzare la memoria procedurale e di consolidare apprendimenti durevoli. La digitazione, al contrario, si limita ad associare il movimento standard della pressione del tasto a un risultato grafico che non dipende più dall'esecuzione corporea del soggetto, bensì dal dispositivo tecnologico.

Sono numerosi gli studi neuroscientifici in cui trova conferma questa distinzione. La ricerca condotta da Van der Meer e colleghi ha evidenziato, attraverso l'uso dell'elettroencefalogramma ad alta

densità, che l'attività cerebrale durante la scrittura manuale è più intensa e diffusa rispetto a quella osservata nella digitazione (Ose Askvik *et al.*, 2020). Infatti, emerge ancora una volta come l'*handwriting* solleciti aree legate alla memoria, all'attenzione e all'elaborazione linguistica, mentre il *typewriting* coinvolge soprattutto regioni deputate all'automatismo motorio. In altri termini, se la scrittura a mano stimola un'elaborazione cognitiva profonda, la videoscrittura favorisce invece rapidità e uniformità di esecuzione.

Questa differenza ha importanti ricadute pedagogiche. Mentre il corsivo educa il bambino a un apprendimento multisensoriale, in cui motricità, percezione spaziale e linguaggio si intrecciano, la videoscrittura tende a separare l'elaborazione concettuale dall'esecuzione motoria, semplificando il gesto fino a renderlo quasi trasparente.

Se da un lato ciò può rappresentare un vantaggio in termini di velocità e accessibilità, dall'altro rischia di privare l'alunno di un percorso formativo più ricco, in cui la fatica del gesto grafico diventa occasione di crescita cognitiva e personale. Il corsivo, pur richiedendo maggiore sforzo iniziale, favorisce un apprendimento stabile e fluido, sviluppa la rapidità e riduce l'affaticamento cognitivo grazie a un controllo prevalentemente cinestetico. Lo stampato e la tastiera, al contrario, implicano un continuo ricorso al controllo visivo, risultando più frammentati e discontinui.

Nonostante ciò, diversi Paesi hanno optato per il progressivo abbandono dell'*handwriting*. Gli Stati Uniti, con i "Common Core State Standards" del 2010, hanno escluso la scrittura a mano dai curricula, ritenendola una competenza superata. La Finlandia, dal 2016, ha reso facoltativo il corsivo per privilegiare l'apprendimento delle competenze digitali (Bertinetto, 2015).

La situazione italiana è più sfumata: le Indicazioni nazionali per il curriculum non forniscono direttive specifiche sull'uso del corsivo, ma solo un richiamo allo sviluppo di abilità grafico-manuali nei primi due anni di scuola primaria (MIUR, 2012). Nella pratica, il corsivo continua a essere insegnato e contemporaneamente, a partire dal 2015, con il Piano Nazionale Scuola Digitale viene promossa una maggiore attenzione alle competenze tecnologiche.

Più recentemente si osserva però una risco-

perta culturale della scrittura manuale: festival come *Manu Scribere* (Bologna, dal 2022) e *Calligraphy* (Fermo), insieme a progetti innovativi come *Challigrapher* (servizio online che permette la creazione di un font personalizzato a partire dalla calligrafia personale di chi ne usufruisce) testimoniano una volontà crescente di riportare l'attenzione sul valore del gesto grafico e mostrano come esso possa convivere con il digitale.

Da un lato, la società digitale richiede l'acquisizione di nuove competenze e la videoscrittura rappresenta una risorsa insostituibile. Dall'altro, il corsivo si conferma strumento educativo fondamentale per lo sviluppo cognitivo, motorio ed espressivo della persona. La sfida non è dunque tra la penna e la tastiera, ma piuttosto tra un insegnamento tradizionale e un percorso connotato da consapevolezza e integrazione tra la scrittura corsiva, quale strumento di formazione integrale, e l'uso della tastiera, come competenza tecnica funzionale.

3. Persona, creatività e scrittura corsiva

Il tema della scrittura manuale corsiva non può essere ridotto a una semplice questione di grafia o di stile. Esso si colloca, piuttosto, all'incrocio fra tre diverse dimensioni: quella antropologica, che vede nella scrittura una delle conquiste più significative dell'umanità; quella pedagogica, che sottolinea il valore educativo e formativo dell'apprendimento del gesto grafico; quella psicologica, che riconosce nella scrittura un riflesso della personalità individuale. Questi elementi, intrecciandosi, permettono di cogliere la portata culturale ed educativa di questa pratica apparentemente semplice, ma in realtà profondamente complessa.

Nella prospettiva personalistica, la persona è definita come un'unità inscindibile di corpo, mente e spirito, un essere unico e irripetibile. Guardini sottolinea che la persona non è mai un frammento isolato, ma una realtà dinamica, capace di instaurare relazioni autentiche e di esprimere la propria libertà creativa (Guardini, 1957). In questa prospettiva, il gesto grafico assume un valore che va ben oltre il livello tecnico: scrivere in corsivo significa tradurre in segno visibile una parte di sé, proiettare all'esterno la propria interiorità.

La grafologia ha messo in luce come ogni grafia riveli tratti unici del soggetto scrivente. Ogni scrittura porta con sé l'impronta

della persona che scrive: l'andamento più fluido o più rigido, la pressione esercitata sul foglio, la maggiore o minore regolarità del tratto non sono semplici variabili estetiche, ma modalità attraverso cui il soggetto manifesta, inconsapevolmente, aspetti della propria identità.

Si tratta di un processo che coinvolge simultaneamente corpo e psiche: l'atto di scrivere implica la motricità fine della mano e del braccio, la coordinazione oculo-manuale, la capacità attentiva, la memoria visiva e motoria, fino alla dimensione motivazionale ed emotiva. Per questa ragione, il corsivo può essere considerato un "ritratto dinamico" della persona, specchio della sua realtà integrale.

Accanto alla dimensione personale, la scrittura manuale corsiva mette in gioco un'altra caratteristica: la creatività. Troppo spesso si associa la creatività a un talento artistico straordinario, quasi fosse privilegio di pochi individui particolarmente dotati. In realtà, numerosi autori, da Fromm a Rogers, da Maslow a Mencarelli, hanno insistito sul fatto che la creatività appartiene a ogni essere umano e costituisce un tratto universale.

Fromm la descrive come un atteggiamento di vita, una disposizione interiore che spinge a guardare la realtà con occhi nuovi, a generare soluzioni originali, a trasformare il mondo circostante: la creatività non è il privilegio di pochi individui geniali, ma un'attitudine che appartiene a ciascuno (Fromm, 2017/1959). Rogers (2017/1954) la collega all'autenticità del sé, sostenendo che essere creativi significa esprimersi in maniera genuina, senza maschere, realizzando la propria vocazione personale, ovvero l'innata tendenza di ciascun soggetto a realizzare se stesso, sviluppando tutte le proprie potenzialità fino a diventare davvero ciò che è. Maslow (2017/1972), dal canto suo, parla di creatività dell'autorealizzazione, sottolineando come la persona diventi pienamente se stessa quando riesce a tradurre in forme concrete le proprie potenzialità creative. Mencarelli (1977), infine, considera la creatività un fattore essenziale per la crescita culturale e democratica, un antidoto al rischio di cristallizzazione dei valori: «la creatività è dote necessaria per evitare che l'umanità invecchi, decada, si deteriori in forme standardizzate, quali sono appunto quelle in cui si cristallizzano i valori rendendoli inattuali» (p. 9).

In questo senso, la scrittura corsiva si configura come un campo privilegiato di creatività quotidiana. Ogni segno, pur rispettando regole condivise e convenzioni alfabetiche, è sempre unico e originale. Non esistono due grafie identiche, così come non esistono due individui perfettamente sovrapponibili. Persino l'errore, la sbavatura, il tratto imperfetto diventano elementi rivelatori di un processo creativo che si svolge in tempo reale. La scrittura, in questo senso, non è mai semplice esecuzione: è sempre elaborazione, trasformazione, invenzione.

Nell'epoca contemporanea, segnata dall'uso massiccio di dispositivi digitali, si assiste a un progressivo appiattimento delle forme espressive. La videoscrittura, pur nella sua indubbia efficacia comunicativa, produce testi omologati: i caratteri tipografici standardizzati cancellano ogni variazione personale, riducendo l'atto dello scrivere a una sequenza di simboli identici per chiunque li digiti. Il digitale, dunque, favorisce la rapidità e la leggibilità, ma lo fa spesso a discapito dell'originalità individuale (Askvik *et al.*, 2020).

La scrittura corsiva, al contrario, resiste a questa uniformità. Essa restituisce valore al gesto personale e irripetibile: ogni grafia conserva tracce singolari, impossibili da replicare integralmente. In questo senso il corsivo si configura come un atto originale, capace di riaffermare l'unicità e la singolarità della persona all'interno di un contesto che tende ad uniformare.

Inserire la scrittura corsiva all'interno di un percorso formativo significa allora offrire agli alunni un'esperienza che non si limita alla codifica/decodifica, ma che coinvolge la loro crescita globale.

Dal punto di vista pedagogico, l'insegnamento del corsivo può diventare anche un laboratorio di pazienza, disciplina e cura. L'allievo che si esercita a tracciare lettere e parole sperimenta la lentezza di un processo che richiede tempo e dedizione; ma proprio in questa lentezza matura la consapevolezza del gesto, la capacità di concentrazione e il piacere di vedere il proprio pensiero prendere corpo. Venturelli (2019) sottolinea che la scrittura è la proiezione diretta di una complessa attività congiunta di vari centri cerebrali specifici: un esercizio che unisce corpo e mente, tecnica e creatività. In un'epoca dominata dalla rapidità digitale, tale esperienza restituisce valore al processo, non solo al prodotto, educando alla responsabilità di dare forma alle proprie idee.

4. La mediazione didattica per l'apprendimento della scrittura corsiva nel primo anno della scuola primaria

Le acquisizioni delle neuroscienze, a seguito di indagini basate sui sistemi di imaging (Dehaene, 2009; Marano *et al.*, 2025), unite agli esiti degli studi della psicologia dell'apprendimento, soprattutto nel campo dell'analisi dell'evoluzione del gesto grafico (Lowenfeld e Brittain, 1967; Travaglini, 2019), rendono possibile la definizione di un quadro complessivo delle abilità e delle conoscenze da coinvolgere per un percorso di apprendimento della scrittura corsiva.

Vanno preliminarmente rubricate le precondizioni per tale apprendimento (Coradinho *et al.*, 2023):

- le abilità relative alla discriminazione visiva, al completamento visivo, alla percezione dell'orientamento e dell'inclinazione dei tratti;
- il saper cogliere i rapporti spaziali tra un grafema e l'altro e tra il grafema e lo spazio del foglio su cui esso viene tracciato;
- il saper individuare precisi riferimenti topologici nello spazio grafico come sopra-sotto, sinistra-destra e davanti-dietro;
- le abilità motorie, quali l'esecuzione di schemi motori fini e precisi della mano e delle dita, il controllo di frequenti cambi di direzione, il saper progredire nella produzione con movimenti di scorrimento orizzontale e, quindi, l'essere in grado di coordinare l'avanzamento del polso, del braccio e della spalla con i movimenti fini richiesti per la produzione di parole e frasi;
- l'abilità di compiere un movimento curvilineo armonioso, sia nell'esecuzione delle singole lettere sia nella produzione delle legature che le congiungono per formare le parole.

Il confronto tra gli output di *handwriting* e quelli di *typewriting* offre un interessante punto di riflessione che conferma il valore di un intervento didattico sistematico. Diverse meta-analisi delle ricerche di settore (Feng *et al.*, 2017; Graham *et al.*, 2000; Jones e Christensen, 1999) hanno confermato l'apprezzamento per i miglioramenti delle produzioni degli alunni, sia in termini di leggibilità, sia in termini di fluidità:

Per migliorare le prime capacità di scrittura degli studenti e ridurre al minimo tali ostacoli, l'insegnamento della scrittura a mano con particolare attenzione alla fluidità e alla leggibilità svolgerebbe un ruolo importante. Ad esempio, gli studi esistenti hanno rilevato che gli interventi di scrittura a mano che hanno

portato a un miglioramento delle capacità e della qualità della scrittura hanno incluso l'insegnamento della leggibilità oltre alla fluidità. In uno studio su studenti di prima elementare con e senza disabilità, Graham et al. (2000) hanno scoperto che i bambini sottoposti a interventi di scrittura a mano che includevano l'insegnamento della leggibilità della scrittura a mano mostravano miglioramenti sia immediati che a lungo termine nella composizione scritta. Tale insegnamento della leggibilità della scrittura a mano può includere l'apprendimento dei nomi delle lettere, l'apprendimento della formazione di ciascuna lettera dell'alfabeto, la copia delle lettere con frecce numerate che forniscono linee guida passo passo e la riproduzione delle lettere dopo aver osservato un'altra persona scriverle (Feng et al., 2019, p. 35).

Il lavoro di Santangelo e Graham (2016) conferma, quindi, che la scrittura manuale, accompagnata da percorsi didattici puntuali, è altamente formativa, messa a confronto con l'uso della tastiera o con la mancanza di percorsi didattici. Inoltre, specifica che i testi prodotti da alunni che hanno partecipato a tali percorsi sono migliori in termini di leggibilità, fluidità e lunghezza. La loro ricerca ha indagato diversi fattori ritenuti determinanti: la copia di modelli, l'autovalutazione, l'uso di supporti tecnologici, l'individualizzazione, le istruzioni motorie.

Semeraro *et al.* (2016), concentrando l'attenzione sul contesto italiano, ritengono che l'allenamento motorio svolga un ruolo cruciale nell'aumentare le rappresentazioni mentali delle lettere. Constatano, però, che si conosce relativamente poco sulla relazione specifica tra le capacità di scrittura a mano e le pratiche didattiche. La loro indagine ha esaminato l'efficacia dell'insegnamento della scrittura corsiva. Il campione comprendeva 141 studenti frequentanti otto classi prime di scuola primaria, tutti con sviluppo tipico, senza disabilità cognitive o sensoriali, né con disturbi motori che potessero ostacolare significativamente l'esecuzione del compito di scrittura. I modelli di crescita sulle misure *pre-*, *post-* e *follow-up* hanno mostrato che le prestazioni sui prerequisiti e sulle abilità di scrittura e lettura erano complessivamente migliori tra i bambini del gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo.

Osseervando alunni con disgrafia tra i 7 e i 9 anni, Overvelde e Hulstijn (2011), attra-

verso ricerche longitudinali, hanno rilevato una stabilità nelle competenze di scrittura nella seconda e nella terza classe per i bambini che avevano ottenuto in prima un punteggio nella norma, mentre la disgrafia rilevata in prima era significativamente diminuita (dal 37% al 17%) in seconda e nella prima metà della terza (dal 17% al 6%). Risulta così evidente che il fattore tempo ha una sua rilevanza e che va adeguatamente considerato, evitando precoci “medicalizzazioni” dei percorsi dall’evoluzione più lenta.

Una recente ricerca sulla dislessia evolutiva, sempre in ambito italiano, ha riaffermato il valore dell’incoraggiamento e dell’autostima per ottenere costanza nell’applicazione degli alunni ed esiti progressivamente migliori (Franceschini *et al.*, 2025). L’indagine voleva verificare la portata dell’effetto placebo, ovvero dei miglioramenti dovuti più alle aspettative positive comunicate che non agli strumenti e ai programmi di recupero utilizzati. Introducendo “costosi occhiali tremolanti”, che avrebbero dovuto portare miglioramenti prodigiosi, e testando con prove specifiche, si è osservato che l’aspettativa positiva (effetto placebo) ha migliorato l’accuratezza della lettura delle parole nei bambini con dislessia evolutiva, con un effetto maggiore di quello riportato con l’utilizzo di programmi di formazione standard. Mentre i lettori tipici hanno migliorato solo la velocità di decodifica delle pseudoparole. Questi risultati evidenziano che il ruolo dell’effetto placebo nella formazione per la dislessia evolutiva potrebbe non essere adeguatamente stimato. Invitano, di conseguenza, a considerare con più attenzione il valore degli interventi finalizzati ad accrescere l’autostima attraverso approcci emotivamente connotati, da parte dei docenti.

Morin *et al.* concludono la loro indagine sugli studi relativi agli effetti in classe seconda delle diverse modalità di apprendimento della scrittura, manuale e corsiva, affermando che: *l’attività grafomotoria sembra essere una componente molto importante dell’atto della scrittura perché ha un impatto sulle prestazioni degli studenti nell’ortografia e nella composizione scritta e perché i problemi di scrittura a mano influenzano la qualità della produzione del testo. Inoltre, vari studi hanno chiaramente dimostrato il contributo di questa componente dimostrando che buone capacità di ortografia e di produzione dipendono dall’automatizzazione di abilità grafomotorie durante la scuola primaria* (Morin *et al.*, 2012, p. 112).

Altre ricerche invitano però a non sopravvalutare i possibili esiti dei percorsi didattici mirati all’acquisizione di abilità nella scrittura manuale, in termini di raggiungimento di competenze complessive nella comunicazione scritta. Questi studi rivelano che non si impara meglio l’ortografia se si scrive a mano evitando di utilizzare tastiere o tablet. Ritengo che siano le differenze individuali dei soggetti a incidere sugli esiti, in quanto la competenza ortografica nella scrittura si basa soprattutto sulle rappresentazioni lessicali e non sul modo di scrivere, manuale o tramite macchina (Ouellette e Tims, 2014).

Mentre la digitazione su tastiera migliora l’ortografia per l’accessibilità a sistemi di correzione, la scrittura manuale migliora l’ideazione, la sintesi e l’uso della punteggiatura. Ma le differenze tra le due modalità di scrittura non sono poi così significative per altri ricercatori (Laurie *et al.*, 2015). Sono stati anche sperimentati percorsi, come ad es. *Writing to Read* di IBM (Parshall, 1987), che hanno fatto precedere la scrittura a mano da un primo anno di scuola primaria durante il quale si utilizzava esclusivamente la tastiera, con esiti ugualmente positivi per il percorso di apprendimento (Genlott e Gronlund, 2013).

Si conferma così la validità delle proposte didattiche ispirate al concetto di *multiliteracy* (Cope e Kalantzis, 2015) che: *fa riferimento alla indispensabile multimodalità di approccio che si richiede al soggetto che si rapporta a un universo semantico come quello della società attuale che è segnato non solo da una molteplicità di saperi e di culture, ma anche da una pluralità di linguaggi e di sistemi di codice (con le relative modalità di percezione)* (Rivoltella, 2024, p. 136).

Analizziamo ora alcune tra le proposte specifiche per la didattica del corsivo. Il metodo Terzi (Perrone, 2021) connette in maniera molto forte *l’atto motorio con l’acquisizione delle informazioni propriocettive ed esteroceettive per giungere alla loro elaborazione mentale consapevole attraverso la rappresentazione e la creazione di immagini mentali* (p. 20).

In sostanza il sistema motorio è visto come promotore attivo al fine di attribuire significati alla realtà percepita.

Mentre il corpo cammina, gli arti inferiori generano sul terreno delle figure (che si fanno addirittura visibili quando i piedi lasciano un’impronta): il passo permette di

sperimentare le distanze e le direzioni, mentre la rotazione intorno all’asse corporeo determina l’orientamento del proprio corpo nei confronti dello spazio esterno (p. 39).

Il bambino che si muove diventa il punto ideale che genera nello spazio quella linea che poi diventerà la rappresentazione grafica del percorso effettuato.

Maggiormente centrate sul gesto grafico sono invece le proposte di Venturelli, secondo la quale occorre *insegnare analiticamente i movimenti, favorendo l’attenzione e lo spirito d’osservazione, la consapevolezza e la memorizzazione, prima ancora di passare alla realizzazione pratica del gesto grafico, per poi gradualmente perfezionare la conduzione del tracciato e la precisione spaziale* (Venturelli, 2019, pp. 93-94).

Successivamente, solo dopo che il gesto, in modo corretto e progressivo, si è stabilizzato, viene introdotto il corsivo. Inoltre, la pedagoga ritiene che il corsivo sia solo apparentemente una scrittura difficile e, pertanto, non debba essere introdotta in un secondo momento, in quanto rappresenta la forma più naturale e coerente con la fisiologia del movimento. Infatti, alcune delle sue caratteristiche, come la continuità del tratto, l’assenza di stacchi e la fluidità del ritmo, si integrano meglio con il pensiero e con l’organizzazione mentale del bambino. Mentre lo stampato maiuscolo, carattere spesso proposto per primo, è più rigido e innaturale dal punto di vista motorio.

Una volta verificata la presenza dei prerequisiti, il metodo Venturelli propone un percorso strutturato in fasi progressive, che accompagna il bambino dalla preparazione grafomotoria alla scrittura corsiva vera e propria con gradualità: dal grande al piccolo; dal piano verticale, per esempio della lavagna, a quello orizzontale, come quello del foglio posizionato sul banco; dalla postura in piedi a quella seduta. In questa seconda fase vengono presentate le lettere secondo una logica morfologica e non alfabetica: le lettere vengono raggruppate per famiglie a seconda del movimento di base. A questo punto, una volta conosciute le singole lettere, si lavora sulle loro combinazioni e quindi sui collegamenti che si presentano tra esse: tratti di legatura, ritmo continuo, rispetto degli spazi tra le parole e allineamento.

La rassegna delle più significative indicazioni didattiche che emergono dalle ricerche di

TAV. I: Quadro di indicatori e descrittori per osservare i percorsi didattici per l'apprendimento della scrittura manuale corsiva

settore e dagli studi teorici ci ha permesso così di comporre un quadro di abilità e di conoscenze che strutturano i percorsi di insegnamento-apprendimento della scrittura manuale corsiva.

Unendo tali indicazioni alle finalità e alle strategie per una formazione della persona e della sua creatività, come dettagliate nel paragrafo 3, intendiamo concludere con la presentazione di un quadro di indicatori e descrittori (Tav. I) dei fattori di qualità per l'insegnamento-apprendimento della scrittura manuale corsiva in un contesto italofono. Esso potrà essere utilizzato come strumento per le osservazioni nei contesti reali. Infatti, mentre abbondano le ricerche di taglio neuropedagogico in questo settore anche nel contesto italiano, non si trova corrispondenza quantitativa con le indagini relative agli aspetti della gestione didattica, e in particolare della strategia progettuale complessiva degli insegnanti. A seguito poi di tali future ricerche si potrà aprire la fase di validazione del quadro che qui si propone come una prima ipotesi.

Come affermato da Altet (2017), osservando e analizzando le trame interazionali tra docente e alunni è effettivamente possibile cogliere nella imprevedibilità e nella simultaneità dei processi formativi le regole di funzionamento di una classe e i fattori di successo negli apprendimenti.

5. Conclusioni

Il presente articolo ha cercato di recuperare elementi di senso e dati di realtà per tentare di fornire una risposta alla domanda iniziale: che ruolo ha la scrittura corsiva per la formazione di persone creative in un contesto digitale?

Se da una parte la società digitale richiede l'acquisizione di nuove competenze e la videoscrittura rappresenta una risorsa insostituibile, dall'altra la scrittura manuale corsiva si conferma strumento fondamentale per lo sviluppo cognitivo, motorio ed espressivo della persona, restituendo valore al gesto unico e irripetibile di ciascuno, rendendo quest'ultimo un antidoto all'omologazione e alla spersonalizzazione.

Si delinea così la prospettiva di un percorso connotato da integrazione tra la scrittura corsiva, quale strumento di formazione integrale, e l'uso della tastiera, come competenza tecnica funzionale, necessaria per rispondere agli scopi comunicativi e organizzativi di oggi.

Le condizioni affinché la scrittura manuale corsiva possa esprimere il suo potenziale di

INDICATORI	DESCRITTORI
L'alunno agisce da protagonista	• Le proposte didattiche sono significative per gli alunni e si favoriscono produzioni finalizzate a un esito espressivo e/o comunicativo • La multisensorialità è sempre coinvolta (sensibilità cinestetica, percezione spazio-visiva, motricità fine...) • La ludicità caratterizza l'orizzonte dell'apprendimento • La didattica è connotata da individualizzazione e personalizzazione • Il docente mette in atto frequenti interventi per incoraggiare gli alunni • Il docente interviene in modo non-direttivo, concentrandosi sul valore degli atti scrittori
L'alunno opera con creatività, riconoscendola negli artefatti suoi e dei suoi compagni	• L'esperienza scolastica incentiva attività esplorative nel campo della scrittura • L'alunno è frequentemente invitato ad esprimere valutazioni sul proprio percorso e sui suoi artefatti • L'alunno fruisce di un attento ascolto da parte del docente delle proprie riflessioni metacognitive • Il percorso di insegnamento si realizza con un alto livello di flessibilità per accompagnare ciascun alunno agli esiti attesi
Il percorso di insegnamento è sistematico	• Le fasi di lavoro seguono un piano comprensibile e coerente • Le attività sono legate da un disegno strategico • La raccolta di feedback provenienti dagli alunni è pratica quotidiana nella forma occasionale e periodica nella forma sistematica • Si raccolgono osservazioni dettagliate sulle scritture corsive in ordine a velocità, leggibilità, direzionalità del movimento, grandezza, spaziatura tra lettere e tra parole, allineamento sul rigo, pressione sullo strumento • Errori e difficoltà da parte degli alunni sono presentati come occasioni di crescita
Le attività proposte sono connotate da gradualità	• Sono inizialmente indagate e verificate le precondizioni per un lavoro sulla scrittura manuale corsiva: astrazione e concettualizzazione, senso del ritmo, orientamento e organizzazione spaziale, acquisizione dello schema corporeo, lateralizzazione • Le precondizioni assenti o non sufficientemente presenti vengono rafforzate • I tempi assegnati per le attività grafomotorie sono adeguati e armonicamente collocati nell'arco della giornata/settimana • Si adotta un'ampia varietà di mediatori e di tipologie di attività
Avviene una socializzazione degli apprendimenti	• Il contesto per l'apprendimento della scrittura corsiva consente un aggancio con relazioni e situazioni reali o simulate • Lo scopo dell'attività è ben presente agli alunni • Si favorisce anche un lavoro a coppie • Gli alunni condividono scoperte, domande, ipotesi di ricerca

atto personale e creativo dipendono così dalla predisposizione di un set didattico specifico, adeguato ad interpretare e a connettersi con la ricchezza e con la peculiarità delle caratteristiche degli alunni, del contesto scolastico, della mediazione didattica.

Saranno le ricerche future, che potranno confrontarsi anche con il quadro conclusivo del presente contributo, a confermare o meno la convinzione che la formazione della persona e l'apertura a valorizzare e incrementare la sua creatività pos-

sono trovare, anche nel percorso di apprendimento della scrittura corsiva nel primo anno di scuola primaria – in un contesto caratterizzato dalla multiliteracies –, una esperienza autenticamente umanizzante. ■

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2017). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella e P.G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 329-349.

- Askvik E.O., Van der Weel F.R., Van der Meer A.L.H. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Frontiers in Psychology*, vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>.

- Bertinetto C. (2015). Finlandia: ecco le nuove linee guida per la scuola. Aula di scienze (rivista online di Zanichelli). <https://aulascienze.scuola.zanichelli.it/multimedia-scienze/come-te-lo-spiego-scienze/finlandia-ecco-le-nuove-linee-guida-per-la-scuola/>.

- Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects (2010). <https://www.thecorestandards.org/read-the-standards/>.

- Cope B., Kalantzis M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope, M. Kalantzis (a cura di). *A Pedagogy of Multiliteracies*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1.

- Coradinho H., Melo F., Almeida G., Veiga G., Marmeleira J., Teulings H., Mati A.R. (2023). Relationship between Product and Process Characteristics of Handwriting Skills of Children in the Second Grade of Elementary School. *Children*, 10, 445. <https://doi.org/10.3390/children10030445>.

- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Feng L., Lindner A., Xuejun R.J. et al. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: a meta-analytic review. *Read Writ*, 32, 33-63. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9749-x>.

- Franceschini S., Puccio G., Bertoni S. et al. (2025). Flickering lenses enhance reading performance through placebo effect. *Psychological Research*, 89, 120. <https://doi.org/10.1007/s00426-025-02146-9>.

- Fromm E. (2017/1959). L'atteggiamento creativo. In Simeone D. (a cura di). *La creatività*. Brescia: Morcelliana.

- Genlott A., Gronlund A. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>.

- Graham S., Harris K.R., Fink B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-635. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>.

- Guardini R. (1957). *La persona e la fede*. Brescia: Morcelliana.

- Jones D., Christensen C.A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.44>.

- Laurie R., Bridgall B.L., Arseneault P. (2015). Investigating the Effect of Computer-Administered Versus Traditional Paper and Pencil Assessments on Student Writing Achievement. *SAGE Open*, 5 (2). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015584616>.

177/2158244015584616.

- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1967). *Creatività e sviluppo mentale*. Firenze: La Nuova Italia.

- Marano G., Kotzalidis G.D., Lisci F.M. et al. (2025). The Neuroscience Behind Writing: Handwriting vs Typing – Who Wins the Battle?. *Life*, 15, 345. https://www.researchgate.net/publication/389277851_The_Neuroscience_Behind_Writing_Handwriting_vs_Typing_Who_Wins_the_Battle.

- Maslow A.H. (2017/1972). La creatività nell'individuo che realizza il proprio io. In Simeone D. (a cura di). *La creatività*. Brescia: Morcelliana.

- Mencarelli M. (1977). *Creatività e valori educativi. Saggio di teologia pedagogica*. Brescia: Editrice La Scuola.

- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, D.M. 16 novembre 2012.

- Morin M.F., Lavoie N., Montesinos I. (2012). The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/ Cursive Styles on Writing Development in Grade 2. *Language and Literacy*, 14, 1. <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/11028>.

- Ouellette G., Tims T. (2014). The write way to spell: printing vs. typing effects on orthographic learning. *Frontiers in Psychology*, 5, 117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00117>.

- Overvelde A., Hulstijn W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, Mar.-Apr., 32(2), 540-8. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.027>.

- Parshall G. (1987). IBM's Writing to Read Program: One Teacher's Experience. *Language Arts Journal of Michigan*, Vol. 3, Iss. 2, Article 6. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1720>.

- Perrone I. (2021). *Scrivere in corsivo con il Metodo Terzi*. Trento: Erickson.

- Rivoltella P.C. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Rogers C.R. (2017/1954). Per una teoria della creatività. In Simeone D. (a cura di). *La creatività*. Brescia: Morcelliana.

- Rogers C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbèra.

- Santangelo T., Graham S.A. (2016). Comprehensive Meta-analysis of Handwriting Instruction. *Educational Psychology Review*, 28, 225-265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>.

- Semeraro C., Coppola G., Cassibba R., Lucangeli D. (2019). Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on reading and writing skills. *Plos One*, 14(2), e0209978. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209978>.

- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: Edizioni ETS.

- Velay J.L., Longcamp M. (2006). Penna o tastiera. *Mente & Cervello*, 21, maggio-giugno, 79.

- Venturelli A. (2019). *Corsivo: una scrittura per la vita*. Milano: Mursia.

SPORTELLLO 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.

LA FORZA DEL GRUPPO: LEADERSHIP E RELAZIONI TRA PARI NELLA CLASSE

La classe 4^a liceo
delle scienze umane
Orsoline di Saronno

Battaglia Beatrice,
Cantaluppi Martina,
Cappa Clarissa,
Capra Carlotta,
Clerici Ludovica,
Di Pierro Ginevra,
Di Benedetto Viola,
Tamburlini Giulia

Prof.ssa Fatrizio Laura

“

Quando la scuola
riesce a creare
un ambiente
positivo e aperto,
gli studenti
sviluppano
maggiore fiducia
verso l'istituzione
scolastica
e partecipano
più attivamente
alle attività,
anche progettate

All'interno di un gruppo classe una delle dinamiche che tipicamente viene osservata è quella della leadership tra pari, ossia il modo in cui alcuni studenti assumono spontaneamente un ruolo di guida nei confronti dei propri compagni. Nell'opinione comune, la leadership viene spesso considerata come un processo legato esclusivamente alla figura del leader; tuttavia, la psicologia sociale suggerisce che si tratti in realtà di un fenomeno dinamico e relazionale, costruito attraverso l'interazione tra più individui. I membri di un gruppo possono organizzarsi in gruppi primari, fondati su legami diretti e affettivi, oppure in gruppi secondari, orientati principalmente al raggiungimento di un obiettivo comune senza un necessario coinvolgimento emotivo. In ambito scolastico prevale soprattutto questa seconda tipologia: gli studenti collaborano tra pari per svolgere attività, raggiungere risultati e affrontare compiti condivisi.

È proprio in questo contesto che si sviluppano dinamiche di leadership tra compagni. All'interno della classe, infatti, alcuni studenti tendono ad assumere spontaneamente il ruolo di guida grazie a capacità organizzative, comunicative o decisionali maggiormente sviluppate rispetto agli altri. In questi casi, il leader non è un adulto o un docente, ma uno studente che influenza il gruppo dei pari, mentre gli altri assumono il ruolo di follower. Tra gli stili di leadership che possono emergere nelle relazioni tra studenti troviamo innanzitutto lo stile *autoritario*. In questo caso, il leader esercita il proprio potere imponendo decisio-

ni, impartendo ordini e controllando rigidamente il comportamento degli altri compagni. La comunicazione segue una logica gerarchica: il leader parla e decide, mentre il gruppo ha poco spazio per esprimere opinioni o proporre idee alternative. La forza e il controllo diventano quindi gli elementi centrali della relazione.

Diversamente, il leader *democratico* promuove il dialogo, il confronto e il coinvolgimento attivo dei compagni. In questo caso il leader tra pari assume il ruolo di coordinatore e punto di riferimento, favorendo un clima collaborativo basato sulla fiducia reciproca. Gli studenti non sono soggetti passivi, ma partecipano alle decisioni e contribuiscono attivamente al lavoro del gruppo. Sebbene il leader mantenga un ruolo centrale, le conclusioni vengono raggiunte solo dopo aver ascoltato proposte, esigenze e opinioni dei compagni. Questo stile favorisce un clima positivo e una gestione collettiva dei conflitti.

All'estremo opposto si colloca invece lo stile *lassista*. In questo caso il leader perde completamente la propria centralità e lascia autonomia totale al gruppo, comportandosi quasi come se il proprio ruolo non esistesse. La figura del leader rimane soltanto formale, senza una reale funzione di guida o coordinamento. In età scolastica tale

atteggiamento può avere conseguenze negative sia sul leader stesso sia sui compagni, poiché l'assenza di supervisione porta facilmente a disorganizzazione, perdita degli obiettivi e confusione nei ruoli.

A seconda dello stile adottato, la leadership tra pari può influenzare profondamente i comportamenti, il pensiero e le dinamiche relazionali degli studenti. Lo stile autoritario, ad esempio, si basa sull'accentramento del potere decisionale nelle mani di un unico studente, che stabilisce regole rigide e controlla continuamente il lavoro degli altri compagni, lasciando pochissimo spazio all'autonomia. Questo approccio può risultare utile in situazioni specifiche, soprattutto quando è necessario agire rapidamente o coordinare studenti inesperti. Tuttavia, presenta anche numerosi limiti: i compagni smettono di proporre nuove idee per-



ché non si sentono ascoltati, la creatività diminuisce e il controllo continuo riduce la motivazione del gruppo. Un esempio concreto all'interno della classe può verificarsi durante un lavoro di gruppo, quando uno studente emergente dirige e controlla gli altri imponendo le proprie idee senza considerare quelle altrui. Secondo la teoria della reattanza psicologica di Brehm (1966), gli esseri umani hanno bisogno di percepire libertà nelle proprie scelte e nei propri comportamenti. Quando questa libertà viene minacciata, si sviluppa una reazione di opposizione finalizzata a ristabilire autonomia e controllo sulla situazione. Per questo motivo, una leadership autoritaria tra pari può risultare particolarmente rischiosa, poiché può generare tensioni, conflitti e disagi psicologici all'interno del gruppo classe.

Lo stile lassista, invece, si manifesta quando lo studente che ricopre un ruolo di riferimento delega completamente le decisioni al gruppo senza assumersi responsabilità concrete. In questo scenario il leader tra pari diventa una figura passiva, incapace di coordinare o mediare le dinamiche della classe. Un esempio significativo può essere rappresentato dal rappresentante di classe che non raccoglie le richieste dei compagni, non comunica con i docenti e non organizza le attività del gruppo. In questi casi la classe tende facilmente a vivere situazioni di confusione e disorganizzazione. Spesso, proprio per colmare questo vuoto, emerge spontaneamente un altro studente che viene riconosciuto informalmente dai compagni come nuovo leader. Dal punto di vista pedagogico, lo stile lassista risulta poco efficace nel contesto scolastico, poiché trasmette un atteggiamento di passività e indecisione che può influenzare negativamente l'intero gruppo dei pari.

Una soluzione maggiormente equilibrata appare invece rappresentata dalla leadership democratica. Questo stile favorisce la partecipazione attiva degli studenti, valorizza il confronto e costruisce un clima di fiducia reciproca. Sebbene il processo decisionale possa richiedere tempi più lunghi, i risultati sono spesso migliori perché la responsabilità viene condivisa. Inoltre, il coinvolgimento diretto degli studenti rafforza il senso di appartenenza e stimola creatività e collaborazione. In ambito scolastico tali aspetti

rientrano nel costrutto psicologico definito *student engagement*, ovvero il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di apprendimento e nella vita scolastica. Questo comprende tre dimensioni principali: il coinvolgimento comportamentale, relativo alla partecipazione alle attività; il coinvolgimento emotivo, legato alla motivazione e alla volontà di apprendere; e il coinvolgimento relazionale, che riguarda l'attenzione verso compagni, insegnanti e ambiente scolastico. Quando la scuola riesce a creare un ambiente positivo e aperto, gli studenti sviluppano maggiore fiducia verso l'istituzione scolastica e partecipano più attivamente alle attività, anche progettate direttamente da loro. Su queste basi si è sviluppato a livello internazionale il movimento pedagogico della Student Voice, che considera lo studente protagonista attivo del processo educativo.

Alla luce di queste riflessioni, il modello di coesione gruppale che appare maggiormente adatto al contesto scolastico è quello della *leadership situazionale*. Questo approccio permette infatti di adattare la leadership alle caratteristiche del gruppo, agli obiettivi e alle competenze richieste nelle diverse situazioni. Nei contesti classe più positivi ed equilibrati, infatti, non emerge un unico leader stabile che mantiene costantemente il controllo sul gruppo; al contrario, la leadership tende a ruotare tra i diversi studenti in base al compito da svolgere, alle capacità personali e alle necessità del momento. Nella leadership situazionale tra pari, quindi, il ruolo di guida non rimane fisso nelle mani di uno stesso studente, ma viene assunto, di volta in volta, dal compagno che possiede maggiori competenze rispetto all'attività richiesta. Ad esempio, durante un lavoro creativo potrebbe emergere come leader lo studente più fantasioso e propositivo, mentre in un'attività organizzativa potrebbe assumere il ruolo di coordinatore il compagno maggiormente preciso e strutturato. In questo modo la leadership diventa flessibile, condivisa e distribuita all'interno del gruppo classe. Questo tipo di dinamica implica un forte clima di fiducia reciproca: ogni studente riconosce il valore e le competenze degli altri compagni, comprendendo che ciascuno può offrire un contributo significativo in base alle proprie capacità. La leadership

non viene quindi percepita come una forma di superiorità o di potere sugli altri, ma come una funzione temporanea al servizio del gruppo e del raggiungimento di un obiettivo comune.

Oggi giorno è sempre più evidente come la scuola debba orientarsi verso modelli basati su collaborazione, apprendimento continuo e lavoro di squadra. In quest'ottica, la leadership situazionale rappresenta uno stile particolarmente efficace, poiché permette agli studenti di collaborare e di far emergere, a seconda delle attività, il compagno più competente rispetto al compito richiesto. Questo modello rispecchia anche le dinamiche del mondo del lavoro contemporaneo: nelle aziende moderne e nelle start-up, infatti, è sempre più richiesta una leadership flessibile e condivisa, basata sulla capacità di adattarsi, collaborare e valorizzare le competenze di ogni membro del team. Per questo motivo, sviluppare la leadership situazionale a scuola significa preparare gli studenti alle richieste future del contesto professionale. ■



PALEARI
CENTRO STAMPA

0 3 9 6 0 4 2 6 9 9

info@palearicentrostampa.it

www.palearicentrostampa.it

Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e l'educazione alla teatralità

Perché il Master in Dialogo interculturale e cooperazione internazionale

Il Master universitario in “Dialogo interculturale e cooperazione internazionale. Scenari per un nuovo umanesimo in tempo di crisi” nasce dalla convinzione che il dialogo interculturale e la cooperazione internazionale siano strumenti fondamentali per l'avvento di un nuovo umanesimo in un tempo segnato da crisi profonde.

In particolare, il Master propone un'esperienza articolata che mira ad ampliare e consolidare reti e partnership con università, centri di ricerca, soggetti pubblici e privati, organizzazioni internazionali per sostenere progetti congiunti finalizzati al dialogo interculturale, allo sviluppo e alla cooperazione internazionale.

Durata



Gennaio 2027 - Ottobre 2029

Scadenza candidatura



31 Dicembre 2026

→ al sito: master.unicatt.it/ammissione

Per informazioni amministrative

Ufficio Master

master.universitari@unicatt.it - 02 7234 3860

Per orientamento didattico

e informazioni sui contenuti
gaetano.oliva@unicatt.it

Profilo del candidato

Il Master è rivolto a coloro che sono in possesso di una laurea specialistica/magistrale o di vecchio ordinamento.

È richiesta la conoscenza della lingua italiana e altra in uso nelle relazioni internazionali.

L'ammissione al Master avverrà in base all'esame del curriculum, a giudizio insindacabile della Commissione di valutazione.

Il numero degli ammessi è fissato in 25 unità.

Sbocchi professionali

Operatori altamente qualificati, dirigenti e leader nei processi di dialogo tra le culture e dotati di competenze e capacità metodologico-organizzative per gestire attività di cooperazione internazionale con strumenti adeguati per far fronte alle trasformazioni culturali e socio-politiche e per proporre soluzioni e orientare scelte strategiche nella prospettiva del bene comune. ww

Curriculum overview

Il Piano Formativo del Master si compone di corsi, seminari, stage e prova finale per un totale di 1500 ore, 60 CFU in due anni accademici.

Costi

€ 3.000 in rate

Coloro i quali, all'atto dell'iscrizione, si trovano già in possesso del Diploma del Corso di Specializzazione in Educazione alla Teatralità, conseguito presso una delle sedi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, avranno il riconoscimento del modulo di Metodologia della Teatralità e potranno usufruire di una riduzione sulla quota di iscrizione al Master.

COS'È UN LABORATORIO NELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Nella formazione degli adulti (andragogia), l'attività laboratoriale non serve a memorizzare nozioni, ma a trasformare l'esperienza vissuta in nuova competenza (*learning by doing*). L'adulto non è una tabula rasa: apprende per risolvere problemi concreti e ha bisogno di vedere l'utilità immediata di ciò che fa.

Il laboratorio andragogico si basa sul ciclo di Kolb (apprendimento esperienziale): si parte da un'azione concreta, si riflette su di essa, si elabora la teoria e la si applica in un nuovo contesto.

Il ciclo di Kolb, che prende il nome dall'educatore statunitense che l'ha sviluppato, è un modello che definisce l'apprendimento esperienziale come un *processo a spirale*. Nello specifico, seguendo le quattro fasi che lo compongono, da un'esperienza si possono acquisire, sviluppare e migliorare competenze e abilità che vanno nuovamente sperimentate e verificate, traducendosi in una nuova esperienza da cui il ciclo può ricominciare.

Gli step identificati da Kolb che rendono la metodologia esperienziale efficace ed efficiente sono:

Esperienza Concreta: Sperimentare personalmente e discutere l'esperienza vissuta nell'ambito del laboratorio formativo, enfatizzando gli aspetti emozionali e l'intuizione.

Osservazione Riflessiva: Osservare, riflettere e interpretare le sensazioni e i comportamenti emersi durante l'esperienza, focalizzandosi sulla

comprensione e la profondità di analisi.

Concettualizzazione Astratta: Produrre e schematizzare concetti e abilità estendendoli a situazioni esterne, sia lavorative sia personali, enfatizzando la logica e la generalizzazione.

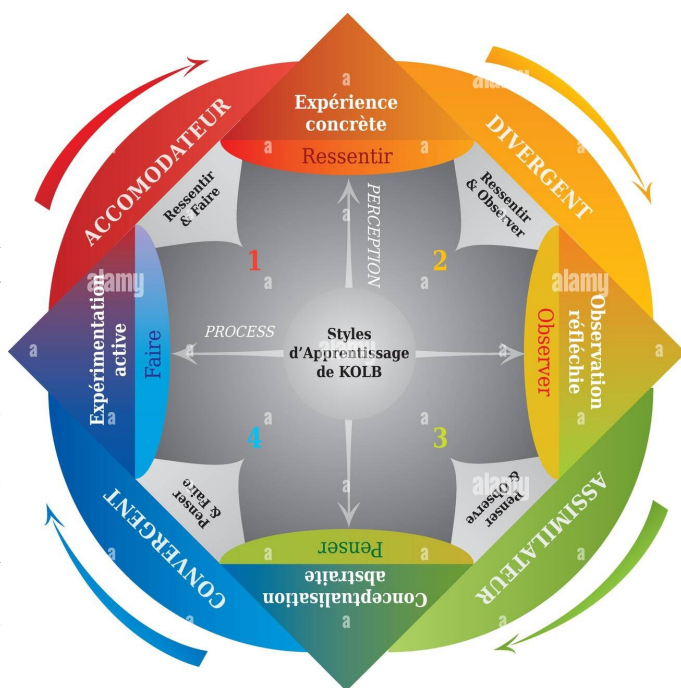
organizzazione e metodi, esattamente come in azienda. Per citare un esempio: una delle aziende con cui abbiamo collaborato cercava un metodo innovativo ed efficace per agevolare un momento di grande cambiamento. Gli obiettivi definiti erano quelli di: accrescere

il senso di appartenenza, alimentare le relazioni interpersonali, imparare a lavorare in squadra e prendere decisioni all'interno del team riconoscendo e integrando ruoli e risorse disponibili.

Nella fase di Esperienza Concreta, la cucina è diventata un laboratorio di formazione e apprendimento, dove il facilitatore ha guidato e stimolato i parteci-

panti a vivere in prima persona situazioni paragonabili alla realtà aziendale. Le fasi di Osservazione Riflessiva e di Concettualizzazione Astratta hanno visto i partecipanti riflettere individualmente e in gruppo sui comportamenti, sulle sensazioni e sulle abilità emerse. Inoltre, sempre grazie al facilitatore, tali consapevolezza sono state generalizzate e riportate al contesto personale e professionale. La fase di Sperimentazione Attiva è quella più personale visto che consiste nell'applicare i concetti e le abilità acquisite in contesti quotidiani. Per monitora-

Italo Bassotto
già *Dirigente Tecnico*
per i servizi
ispettivi del
Ministero
dell'Istruzione



“

L'adulto non è una tabula rasa: apprende per risolvere problemi concreti e ha bisogno di vedere l'utilità immediata di ciò che fa.

re questa fase, ai partecipanti è stato inviato un questionario di autovalutazione, utile anche per un'ulteriore riflessione sull'esperienza formativa. La formazione esperienziale sfrutta attività con forti analogie con ciò che accade nella quotidianità. Attraverso le quattro fasi del Ciclo di Kolb, queste metafore proiettano l'individuo in un vero e proprio laboratorio di formazione e permettono l'acquisizione, lo sviluppo e il miglioramento di abilità e competenze utili sia nell'ambito lavorativo sia in quello personale.

Le metodologie più efficaci

Per attivare gli adulti si utilizzano tecniche che simulano la complessità reale:

Role Playing: Interpretare ruoli specifici per sviluppare empatia, negoziazione e gestione dei conflitti.

Studio di Caso: Analizzare situazioni reali complesse per individuare diagnosi e soluzioni strategiche.

Action Learning: Risolvere problemi aziendali o organizzativi reali lavorando in piccoli gruppi di pari.

Simulazioni e Business Game: Utilizzare contesti protetti (anche digitali) per testare decisioni ad alto rischio.

Incident Technique: Partire da un evento critico o imprevisto per ricostruire le cause e trovare rimedi.

Il nuovo ruolo del formatore

In questo contesto, il docente smette di essere un "trasmettitore di sapere" e diventa un facilitatore dei processi di apprendimento:

Regista: Progetta lo scenario, definisce i vincoli e fornisce i materiali di partenza.

Specchio: Restituisce al gruppo i feedback sui comportamenti osservati senza giudicare.

Maieuta: Pone domande strategiche per far emergere le competenze latenti dei partecipanti.

Garante del clima: Costruisce un ambiente di fiducia dove l'errore è considerato un dato di lavoro su cui riflettere. ■

Mario Lodi: la "cultura del bambino" al centro della scuola



Il 15 novembre 1989 Mario Lodi ricevette il Premio Internazionale LEGO per *Il Giornale dei Bambini*, un periodico da lui diretto, interamente scritto e illustrato dai bambini. Impiegò le risorse ottenute dal Premio Lego per realizzare – insieme ad amici e collaboratori – la Casa delle Arti e del Gioco con l'obiettivo di dare vita a «un centro studi e ricerche sui problemi dell'età evolutiva, sui processi di conoscenza, sulla cultura del bambino».

La «cultura del bambino» è stata da sempre al centro della sua riflessione pedagogica.

OBIETTIVI

L'obiettivo principale del corso è di fornire coordinate teoriche e indicazioni operative per valorizzare adeguatamente la cultura dei bambini e delle bambine e la loro libertà di espressione in classe e riformulare, su nuove basi, i processi di apprendimento.

A partire dal pensiero pedagogico del maestro Mario Lodi e dai valori culturali e civili che egli ha tradotto in pratica nelle sue classi, il corso affronterà alcune tematiche centrali nella sua azione didattica. Si potranno scoprire ed approfondire tecniche e metodologie in alcuni casi inedite ed in altri talmente rivoluzionarie da essere oggi alla base degli studi che spingono all'innovazione del sistema scolastico.

Il corso di formazione, articolato in tre incontri in presenza della durata di 6 ore ciascuno e di due incontri on line di 2 ore ciascuno, ha una durata complessiva di 22 ore.

PROGRAMMA

Per chi

Insegnanti di scuola di ogni ordine e grado
Educatori
Dirigenti scolastici
Coordinatori didattici
Professionisti dell'educazione
Operatori culturali
Bibliotecari
Studenti universitari

Quando, dove e quanto

Inizio: 3 ottobre 2026
Fine: 14 novembre 2026

Gli incontri in presenza si svolgeranno presso la sede della **Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi APS** a Drizzona, via Ghinaglia 1 (Comune di Piacenza-Drizzona, CR).

Iscrizioni fino al 10 settembre 2026

(o fino ad esaurimento posti)

40 posti disponibili

€. 250,00 (Iva Compresa)

DIREZIONE SCIENTIFICA

Domenico Simeone

Preside della Facoltà di Scienze della formazione,
Università Cattolica del Sacro Cuore

INFORMAZIONI

formazione.permanente-bs@unicatt.it
formazionecontinua.unicatt.it

“C'È UN SOLO CIELO PER TUTTO IL MONDO”



Il sogno di Raoul Follereau che diventa gioco sulla Costituzione.

“Nomino erede universale la gioventù del mondo”.

Con queste parole, nel suo testamento spirituale, Raoul Follereau affida ai più giovani il compito di costruire una “civiltà dell'amore”, libera dalle “lebbre” dell'odio, dell'indifferenza, della fame, dell'ingiustizia.

Scrittore, giornalista, poeta, grande comunicatore, Follereau è stato soprattutto un profeta degli ultimi e della fraternità universale: ha girato il mondo per incontrare i malati di lebbra, i poveri, gli esclusi, denunciando le ingiustizie e urlando a tutti, credenti e non credenti, che “vivere è aiutare gli altri a vivere”.

Da questo carisma nasce AIFO, Associazione Italiana Amici di Raoul Follereau, che da oltre sessant'anni si impegna nella cura delle persone più fragili, nella promozione dei diritti umani, nell'inclusione sociale, nella cooperazione internazionale, in particolare in Africa, in Paesi come la Guinea Bissau e il Mozambico.

Il 2026 è un anno speciale per AIFO perché si celebrano i 65 anni dalla nascita: nel 1961, a Bologna, un gruppo di missionari comboniani e volontari, ispirati dal messaggio di amore e giustizia di Raoul Follereau, “Contro la lebbra e contro tutte le lebbre”, fondarono l'Associazione per lavorare a fianco delle persone più vulnerabili, promuovendo la loro partecipazione, il riscatto della dignità e la difesa dei diritti.

Il gruppo AIFO di Veduggio al Lambro ha voluto dare forma concreta a questo patrimonio spirituale ed educativo realizzando un progetto di educazione civica che

mette al centro la Costituzione italiana e i suoi principi, ma li fa scoprire ai bambini attraverso il linguaggio del gioco, della narrazione, dell'esperienza condivisa.

L'idea di fondo è semplice e profonda allo stesso tempo: se “c'è un solo cielo per tutto il mondo”, come amava ripetere Follereau, allora i diritti scritti nella nostra Costituzione non possono fermarsi ai confini dell'Italia, ma devono essere pensati e vissuti come diritti di ogni persona, in ogni Paese. E i bambini, eredi del sogno di Follereau, possono imparare fin da ora a riconoscerli, amarli, difenderli, a partire dalla loro vita quotidiana.

Su questo sfondo prende avvio il “treno della Costituzione”: un percorso ludico-didattico che, nel pieno rispetto della legge 20 agosto 2019 n. 92 e delle Linee guida ministeriali per l'educazione civica, accompagna le bambine e i bambini in un viaggio tra diritti e doveri, tra Italia e Africa, tra esperienza concreta e articoli della Carta, intrecciando la tradizione della scuola con il carisma missionario di AIFO.

Un treno di diritti: la Costituzione in gioco con i bambini di quinta

Nella scuola primaria “A. Mauri”, “M.L. King” e A. Borghi (facenti parte dell'Istituto Comprensivo I via Duca D'Aosta di Cesano Maderno), le bambine e i bambini delle classi quinte sono saliti a bordo di un treno speciale: un viaggio tra i diritti e i principi della Costituzione italiana; l'immagine scelta come filo conduttore – “C'è un solo cielo per tutto il mondo”, espressione cara a Raoul Follereau – dice bene l'orizzonte del progetto: accompagnare i bambini a scoprire che i diritti scritti

nella nostra Costituzione sono davvero per tutti, in Italia e nel mondo, e che ciascuno è chiamato a farsene custode e testimone.

I. *I principi ispiratori: persona, cura, inclusione, ponte con l'Africa*
Al centro del progetto sta la persona, con la sua dignità e unicità: la Costituzione viene proposta come una “carta dei diritti inviolabili” che lo Stato non crea, ma riconosce e garantisce, perché già propri di ogni essere umano.

Quattro sono i pilastri che hanno guidato la progettazione:

○ *Centralità della persona*: la persona è il punto di partenza e di arrivo; è vista come “unica, irripetibile, con diritti propri” e chiamata a contribuire attivamente alla comunità.

○ *Cura*: intesa come attenzione all'altro, alle sue risorse emotive, alla famiglia, alla comunità; la Costituzione è presentata come insieme di regole che orientano lo Stato a servire il bene della persona, soprattutto nei momenti di fragilità.

○ *Inclusione*: “Nulla su di noi senza di noi”. Il progetto insiste sulla costruzione di comunità inclusive, dove le differenze (di sesso, religione, colore della pelle, provenienza) non sono motivo di esclusione ma di arricchimento reciproco.

○ *Ponte con l'Africa*: la riflessione sui diritti parte dall'esperienza quotidiana dei bambini italiani e si apre al confronto con le realtà africane (in particolare la Guinea Bissau), dove AIFO opera come “motore del cambiamento”, per mostrare concretamente cosa significhi vivere in un contesto in cui molti diritti non sono ancora garantiti.

Mario Confalonieri
avvmarioconfalonieri@gmail.com

Renato Meregalli
rmeregalli@yahoo.com

“

... i diritti scritti
nella nostra
Costituzione
non possono
fermarsi
ai confini dell'Italia,
ma devono essere
pensati e vissuti
come diritti
di ogni persona,
in ogni Paese.
E i bambini,
eredi del sogno
di Follereau,
possono imparare
fin da ora
a riconoscerli,
amarli, difenderli,
a partire dalla loro
vita quotidiana.



Questa prospettiva è in profonda sintonia con il carisma di Raoul Follereau, “profeta degli ultimi e della fratellanza universale”, che sognava una “civiltà dell’amore”.

2. Coerenza con la legge 92/2019 e le Linee guida ministeriali.

La legge 20 agosto 2019 n. 92 chiede che l’educazione civica sia insegnamento trasversale, collegato alla Costituzione e integrato con esperienze extra-scolastiche, in particolare in collaborazione con il mondo del volontariato e del terzo settore, impegnato nella promozione della cittadinanza attiva.

Il progetto AIFO risponde a queste indicazioni in più modi:

- *Trasversalità e concretezza.* L’idea di fondo è “spiegare la Costituzione ai bambini partendo da situazioni pratiche, cioè partendo dalle loro esperienze di tutti i giorni. “Non si parte dagli articoli, ma si arriva agli articoli”.

La Costituzione è proposta “a cerchi concentrici”: al centro la persona, poi i diritti sociali, quindi le comunità di riferimento.

- *Cittadinanza attiva e responsabilità.* Il percorso mostra che i diritti di cui godiamo sono frutto del lavoro di chi ci ha preceduto (“i nonni, per esempio”) e che ogni cittadino, anche bambino, ha il dovere di conoscerli, difenderli e consegnarli accresciuti alle generazioni future, fino al richiamo esplicito al dovere di partecipazione democratica (andare a votare).

- *Educazione alla pace e alla cooperazione internazionale.* Collegando la Costituzione (art. 11) alla legge 11 agosto 2014 n. 125 sulla cooperazione allo sviluppo, il progetto aiuta anche a comprendere come l’Italia “ripudi la guerra” e promuova relazioni solidali tra i popoli, e come la cooperazione internazionale sia parte integrante della politica estera del nostro Paese.

In questo modo l’educazione civica non rimane un discorso astratto, ma diventa esperienza viva di cittadinanza locale e globale.

3. Il treno della Costituzione: una didattica ludica e partecipativa

L’elemento più originale del progetto è la scelta di un setting ludico-narrativo: un grande treno, carico di persone diverse per sesso, religione, colore della pelle, che viaggia su binari fatti di diritti e doveri.

3.1. Il plastico e i pannelli: dal caso concreto all’articolo.

I volontari AIFO hanno realizzato:

- un treno con vagoni popolati da figure diverse, simbolo di una comunità plurale che viaggia sotto “un solo cielo”;
- dei pannelli che rappresentano i binari e i bivi del percorso: ogni pannello parte da una “situazione reale” vicina alla vita dei bambini (la nascita di un fratellino, la voglia di bere acqua dal rubinetto, il mal di pancia, il desiderio di andare a scuola o di giocare, la pace, la solidarietà, le regole quotidiane, la tutela dell’ambiente);
- per ogni situazione, un messaggio chiave e il riferimento a uno o più articoli della Costituzione (ad esempio, il diritto a “esistere” e ad essere registrati all’anagrafe, il diritto all’istruzione, alla salute, a un ambiente sano, alla pace, alla solidarietà, all’uguaglianza).

Accanto a ciascun pannello, viene presentata la condizione corrispondente in Guinea Bissau: il numero ridotto di bambini registrati alla nascita, la difficoltà di accesso alla scuola, la scarsità di strutture sanitarie, la mancanza di acqua potabile in casa, la non effettiva protezione di tutti i minori da parte della legge.

Tra tutti, ha colpito profondamente i bambini l’esempio della registrazione all’anagrafe: il gesto, per noi quasi scontato, di attribuire un nome al neonato, che lo fa esistere per la comunità e gli apre la porta ai diritti, è stato messo a confronto con i 150 milioni di bambini nel mondo che non risultano registrati. Da qui la scoperta che il primo diritto da garantire è proprio quello di “essere riconosciuti”.

3.2. Il gioco dei bivi: scegliere la strada dei diritti.

Il treno procede sui binari della Costituzione incontrando bivi: in corrispondenza di ogni bivio, viene proiettata sulla LIM una domanda, scelta tirando dei dadi tra una rosa di quesiti predisposti.

A seconda della risposta della classe:

- se la risposta è corretta, il treno può proseguire il suo viaggio;

- se la risposta è sbagliata, il treno è costretto a “tornare indietro”, e questo diventa occasione per rivedere insieme il principio costituzionale coinvolto.

Una apposita manopola permette ai bambini di “girare” il treno a sinistra o a destra, rendendo fisicamente percepibile la responsabilità delle scelte: i comportamenti concreti, personali e collettivi, possono portare verso la realizzazione dei diritti o verso la loro negazione.

3.3. Ruoli e protagonismo dei bambini

Ogni bambino ha un ruolo preciso:

- chi manovra il treno,
- chi posa i binari,
- chi aziona la maniglia al bivio,
- chi tira i dadi per scegliere la domanda,
- chi legge le domande alla classe,
- chi aiuta a collegare l’esperienza concreta all’articolo della Costituzione,
- chi legge la Costituzione

Questa distribuzione di compiti fa sì che nessuno rimanga spettatore: tutti sono protagonisti del percorso, sul piano motorio, cognitivo, relazionale. L’apprendimento avviene in forma cooperativa, attraverso conversazioni, giochi interattivi, confronti e riflessioni, in linea con quanto sintetizzato efficacemente dalle maestre: “Conversazioni, giochi interattivi, confronti e riflessioni hanno innescato la curiosità e svelato i piccoli grandi valori ‘Costituzionali’ che accompagnano la quotidianità e richiedono consapevolezza, attenzione, conoscenza e difesa”.

4. Dimensione interculturale e vocazione missionaria

Il legame con AIFO e con la figura di Raoul Follereau consente di inserire l’educazione civica in una prospettiva interculturale e missionaria, particolarmente significativa per una scuola e una rivista di ispirazione cattolica.

Le bambine e i bambini sono accompagnati a:

- riconoscere che i diritti del nostro ordinamento non sono ancora realtà per tutti,

"C'è un solo cielo per tutto il mondo" Viaggio alla scoperta della Costituzione Italiana

Un treno speciale ha condotto in viaggio i bambini delle classi quinte della scuola Aldo Mauri, alla scoperta della Costituzione Italiana. Sono saliti sul treno per attraversare sentieri ed emozioni, l'itinerario li ha stimolati a riflettere sull'importanza delle regole e dei comportamenti costruttivi e giusti e sui valori umani.

I bambini si sono sentiti parte di una Comunità che accoglie e include, che rispetta il ritmo e il passo di ciascuno, che tutela e protegge tutti senza distinzione di razza, sesso o religione e offre pari opportunità di crescita e realizzazione piena di sé.

I piccoli futuri cittadini hanno partecipato attivamente al "viaggio" portando il loro vissuto e le esperienze personali legate anche al paese d'origine.

Conversazioni, giochi interattivi, confronti e riflessioni hanno innescato la curiosità e svelato i piccoli grandi valori "Costituzionali" che accompagnano la quotidianità e richiedono consapevolezza, attenzione, conoscenza e difesa.

Una finestra aperta sul mondo e sulla Costituzione, questa è stata la meta finale del viaggio. Le bambine e i bambini sono i futuri Cittadini di domani e i semi gettati nel terreno fertile della loro fanciullezza, cresceranno e permetteranno loro di diventare "Cittadini dell'Italia e del mondo", cittadini consapevoli e responsabili che si prendono cura degli altri e dell'ambiente, promotori di azioni giuste e motivatori di pace".

Laura Tullo e Angela Mazzeo

Le insegnanti la Scuola Primaria A. Mauri di Cesano Maderno

soprattutto nei Paesi economicamente più poveri, dove AIFO opera per garantire salute, inclusione sociale, accesso all'istruzione, lotta alle disuguaglianze e alle "lebbre" moderne (egoismo, indifferenza, fame, povertà, guerre);

○ percepire se stessi come "cittadini dell'Italia e del mondo", chiamati a prendersi cura degli altri e dell'ambiente, "promotori di azioni giuste e motivatori di pace", come scrivono le insegnanti nel loro articolo sotto riportato integralmente.

○ comprendere che la cooperazione internazionale non è un gesto opzionale, ma parte integrante della responsabilità del nostro Paese, in coerenza con la Costituzione e con la legge 125/2014.

Il motto "Vivere è aiutare gli altri a vivere" e l'immagine di un solo cielo che copre tutti i popoli diventano così chiavi di lettura evangeliche e civili insieme: l'amore concreto per gli ultimi, la lotta contro ogni forma di esclusione e di violenza, l'attenzione al creato ("Perdono, Signore, per la natura calpestata, per le foreste assassinate, per i fiumi inquinati") vengono presentati ai bambini come espressione di una cittadinanza attiva e solidale.

5. *La voce delle maestre: un'esperienza che lascia il segno*

Nel testo redatto dalle insegnanti (Vd. box) emerge chiaramente l'apprezzamento per il progetto, sia sul piano educativo sia su quello umano e spirituale.

Esse sottolineano:

○ il coinvolgimento emotivo dei bambini, che "hanno partecipato attivamente al viaggio portando il loro vissuto e le esperienze personali, legate anche al Paese d'origine";

○ il clima di comunità che accoglie e include, che "rispetta il ritmo e il passo di ciascuno" e "tutela e protegge tutti senza distinzione di razza, sesso o religione, offrendo pari opportunità di crescita e realizzazione piena di sé";

○ la scoperta di una Costituzione viva, che "accompagna la quotidianità" e chiede "consapevolezza, attenzione, conoscenza e difesa";

○ la consapevolezza che "i semi gettati nel terreno fertile della loro fanciullezza cresceranno e permetteranno loro di diventare cittadini consapevoli e responsabili che si prendono cura degli altri e dell'ambiente, promotori di azioni giuste e motivatori di pace".

L'esperienza del treno della Costituzione ha reso visibile come un progetto ben radicato nelle indicazioni ministeriali possa, al tempo stesso, valorizzare la specificità della scuola cattolica: l'educazione integrale della persona, l'apertura al mondo, la scelta preferenziale per gli ultimi, la dimensione spirituale della cura e della fraternità universale.

6. Una proposta replicabile

Il progetto "C'è un solo cielo per tutto il mondo" si configura come una buona pratica replicabile in altre scuole primarie, con alcuni elementi chiave:

○ una forte chiarezza di principi (persona, cura, inclusione, comunità, bene comune);

○ un impianto didattico ludico e coopera-

tivo, che parte da casi concreti per arrivare agli articoli della Costituzione;

○ il coinvolgimento strutturato di un ente del Terzo settore (AIFO), in linea con la legge 92/2019;

○ un'attenzione costante alla dimensione globale dei diritti, attraverso il confronto con contesti dove tali diritti non sono ancora garantiti;

○ la cura di materiali lasciati alle insegnanti e ai bambini (catalogo della mostra, scatole con i pannelli in miniatura), che permettono di proseguire il lavoro in classe e in famiglia.

In un tempo in cui l'educazione civica rischia talvolta di ridursi a mero adempimento formale, questa esperienza mostra come, a partire da un treno giocattolo e da qualche pannello colorato, sia possibile accompagnare i bambini a interrogarsi seriamente su chi è l'altro per loro e su come prendersene cura, sotto l'unico cielo che ci accomuna. ■



NON CI SONO GUERRE GIUSTE IL VIAGGIO DI LEONE XIV E IL TERMINE DELLE LEZIONI: COSA CENTRANO?

Fabrizio Zago,
docente e Consigliere
Nazionale UCIIM

“

È stato
un anno scolastico
attraversato,
giorno dopo
giorno,
dalle immagini
delle bambine e
dei bambini
di Gaza,
dalle notizie
di famiglie
cancellate,
ospedali colpiti,
scuole trasformate
in rifugi e
poi in macerie,
corpi sepolti
sotto un lessico
che si pretende
razionale:
sicurezza,
rappresaglia,
deterrenza,
necessità militare.

Scrivo da cristiano e da insegnante, dunque da un *luogo* che non è neutrale né asettico. Non è neutrale, perché chi entra ogni mattina in una classe sa che le parole non sono mai soltanto parole: preparano giudizi, autorizzano espressioni, costruiscono confronti. Non è asettico, perché la fede cristiana porta nel cuore il Vangelo, ma anche la memoria delle volte in cui i cristiani hanno cucito la croce sugli stendardi e hanno chiamato obbedienza ciò che era conquista, paura, vendetta, dominio. Il cristianesimo conosce bene questa tentazione. La memoria della Chiesa non è innocente: porta impressi i secoli in cui la croce è stata cucita sugli stendardi, e il nome di Dio è stato trascinato in guerre sanguinose. Da questo *doppio luogo, l'aula e la coscienza*, oggi mi è sempre più difficile pronunciare l'espressione guerra giusta senza avvertirne il peso, l'ambiguità, quasi la ferita.

In questi ultimi giorni di scuola dell'anno 2025-2026, mentre i registri si chiudono, le aule si svuotano e i ragazzi cominciano a pensare all'estate, resta addosso un'ombra che non può essere archiviata con gli scrutini. È stato un anno scolastico attraversato, giorno dopo

giorno, dalle immagini delle bambine e dei bambini di Gaza, dalle notizie di famiglie cancellate, ospedali colpiti, scuole trasformate in rifugi e poi in macerie, corpi sepolti sotto un lessico che si pretende razionale: sicurezza, rappresaglia, deterrenza, necessità militare. Nel frattempo, davanti ai nostri studenti, abbiamo continuato a spiegare la dignità della persona, il diritto internazionale, la Costituzione, la memoria della Shoah, i genocidi del Novecento, la pace come compito della politica. E proprio per questo la contraddizione è diventata insopportabile: **come possiamo educare alla giustizia se accettiamo che la morte dei bambini diventi un costo collaterale della Storia?**

Le domande delle ragazze e i ragazzi, quando arrivano, sono dirette. Non chiedono trattati di geopolitica. Chiedono perché il dolore degli innocenti diventi un prezzo accettabile; perché gli adulti sappiano trovare giustificazioni così precise per ciò che, visto da vicino, resta semplicemente un bambino morto; perché la vendetta, quando si veste di sicurezza, pretenda di diventare diritto. Sono domande elementari, e per questo sono difficili. Costringono l'adulto, l'insegnante, il credente,

a uscire dal rifugio delle formule e a guardare ciò che le formule spesso coprono. *Papà spiegami allora a che serve la storia. Così un giovinetto, che mi è molto caro, interrogava qualche anno fa, il padre*, uno storico. March Bloch inizia così l'Apologia della Storia, scritto durante la II guerra mondiale

La coscienza cristiana conosce bene questa tentazione. A Clermont, il 27 novembre 1095, l'appello di Urbano II aprì la via alla prima crociata; il grido *Deus vult* trasformò il nome di Dio in un sigillo di mobilitazione. Gerusalemme fu presa nel 1099 e, insieme alla vittoria, venne lo scandalo del sangue. Da lì nasce una necessaria autocritica: ogni volta che il cristianesimo ha confuso la salvezza con il possesso, la fede con l'identità armata, la difesa del bene con l'annientamento del nemico, ha tradito se stesso prima ancora di tradire gli altri. **Per questo un cristiano non può usare con leggerezza nessuna parola che accosti Dio alla violenza, nessuna retorica che trasformi la croce in bandiera, nessuna teologia che assolva in anticipo la distruzione.**

La tradizione della cosiddetta *guerra giusta* nacque, in origine, come tentativo di porre argini morali alla guerra, non come benedizione della guerra. Agostino e Tommaso d'Aquino provarono a legare l'uso della forza a condizioni severe: autorità legittima, causa giusta, retta intenzione. Il catechismo, con formulazione ancora più restrittiva, parla di danno grave e certo, esaurimento di ogni altro mezzo, fondate possibilità di



successo, proporzione tra il male subito e quello prodotto dalla risposta armata. Sono criteri nati per limitare l'arbitrio, per impedire che il potere chiamasse giustizia ogni propria decisione. Ma la storia è più dura delle formule. Nelle guerre di religione, nella guerra dei Trent'anni, nei nazionalismi del Novecento, nei bombardamenti di Hiroshima e Nagasaki, nella lunga stagione degli interventi preventivi e delle guerre umanitarie, la parola giustizia è stata spesso arruolata quando la decisione politica era già stata presa.

È qui che l'aggettivo "giusta" comincia a tremare. Non sto dicendo che tutte le responsabilità siano uguali. Sarebbe una menzogna. L'aggressore non è l'agredito; chi invade non è identico a chi resiste; chi prende ostaggi non è identico a chi cerca i propri morti; chi colpisce deliberatamente civili non può nascondersi dietro una causa



proclamata. La Russia ha invaso l'Ucraina il 24 febbraio 2022, e l'Ucraina ha diritto a non essere cancellata. Hamas ha compiuto il massacro del 7 ottobre 2023, e il popolo di Israele ha diritto di vedere liberati gli ostaggi. Ma proprio perché le responsabilità vanno distinte, la parola *giusta* non può diventare *anestesia della coscienza*. Il diritto alla sicurezza non può trasformarsi in licenza di devastazione; il trauma subito non può autorizzare la punizione collettiva; la memoria del male patito non può diventare cecità davanti al male inflitto.

Gaza, in questo anno scolastico che si chiude, è stata la ferita più visibile di questa cecità. Non la sola, certamente: Kiev, Kharkiv, Beirut, il Libano meridionale, l'Iran, il Mar Rosso, il Sudan, tante regioni senza telecamere ci ricordano che la guerra contemporanea non resta mai entro il recinto dei combattenti. Ma Gaza ha costretto la coscienza a una domanda più radicale, perché lì la sproporzione tra l'invocazione della sicurezza e l'esperienza quotidiana dei civili ha raggiunto una soglia intollerabile. La sofferenza del popolo israeliano dopo il 7 ottobre è reale e non va negata; l'antisemitismo va respinto senza esitazione; gli ostaggi

non devono scomparire dalla memoria. Ma nulla di tutto questo rende accettabile che un'intera popolazione civile palestinese sia massacrata, consegnata alla fame, alla paura, alla distruzione delle case, alla perdita dei figli. La ritorsione che pretende di chiamarsi giustizia resta ritorsione. E quando colpisce bambini, scuole, ospedali, famiglie senza via di fuga, non diventa più giusta perché nasce da una ferita autentica.

Ogni guerra inventa infatti il proprio vocabolario assolutorio. Difesa, deterrenza, prevenzione, rappresaglia, liberazione, sicu-

rezza, resistenza: parole necessarie, talvolta perfino fondate, ma sempre esposte al rischio di diventare copertura. Sotto le parole restano i corpi. Restano i profughi, i soldati mandati a morire con addosso una giovinezza ancora intatta, i civili mutilati, i vecchi senza medicine, le madri che cercano acqua tra le macerie, i bambini che imparano il suono dei droni prima dell'alfabeto. Una guerra può essere meno ingiusta di una resa alla violenza; può essere l'ultima barriera contro un'aggressione; può persino apparire, in casi estremi, una tragica necessità difensiva. Ma chiamarla giusta è già troppo: significa darle una dignità che non possiede, coprire con un aggettivo nobile un meccanismo che, appena si avvia, produce menzogna, disumanizzazione, economia della morte e assuefazione al male.

Proprio in questi giorni, durante il viaggio apostolico in Spagna, Papa Leone XIV ha richiamato con parole nette questa sproporzione tra le antiche categorie morali e la capacità distruttiva delle armi contemporanee. Sul volo verso Madrid, parlando della guerra in Iran, ha osservato che gli elementi di una guerra giusta non si trovano e ha ricordato che quella teoria proviene da seco-

li nei quali non si immaginava la potenza distruttiva oggi disponibile all'uomo. Non è un inciso diplomatico. È un richiamo di fondo: quando la tecnica rende possibile colpire infrastrutture vitali, città, ospedali, centrali, reti d'acqua, campi profughi, famiglie intere, la domanda non può più essere soltanto se una guerra abbia una causa iniziale comprensibile, ma che cosa diventi la causa quando passa attraverso strumenti capaci di devastare l'umano.

In questa prospettiva, la pace non è un pacifismo decorativo, senza storia e senza re-

sponsabilità. La pace vera non è il rifiuto infantile del conflitto, né il silenzio imposto dal vincitore, né la neutralità davanti all'ingiustizia. È la più esigente delle costruzioni politiche e morali. Domanda cessate il fuoco verificabili, liberazione degli ostaggi, protezione dei civili, corridoi umanitari reali, rispetto del diritto internazionale, indagini sui

crimini, diplomazia multilaterale, controllo degli armamenti, garanzie per le minoranze, sicurezza condivisa, ricostruzione, scuola, lavoro, cura dei traumi. Domanda anche memoria: non la memoria usata come arma identitaria, ma la memoria che impedisce di gerarchizzare il dolore e di decidere che alcune lacrime valgano meno di altre.

Da insegnante, sento qui il peso e la dignità del nostro compito. La scuola non ferma i missili, non apre da sola i valichi, non firma trattati. Ma può ancora disarmare le parole che preparano i missili. Può insegnare la fatica della distinzione, senza la quale ogni discorso pubblico diventa propaganda. Può educare alla verifica dei fatti, alla complessità, al rifiuto delle semplificazioni tribali. Può mostrare che la pietà per le vittime israeliane del 7 ottobre non chiede l'indifferenza verso i bambini palestinesi; che la denuncia dei crimini di Hamas non autorizza il silenzio davanti ai crimini commessi dall'esercito israeliano; che difendere il diritto di un popolo alla sicurezza non significa assolvere ogni scelta del suo governo; che riconoscere l'umanità dell'altro non è tradimento della propria parte, ma l'inizio stesso della giustizia.

Educare, in tempi di guerra, significa custodire l'umano quando tutto spinge a ridurlo. Significa insegnare ai ragazzi che il nemico non è mai soltanto una categoria, che il popolo non coincide con il governo, che la responsabilità non può essere diluita nella propaganda e che la sofferenza innocente non deve mai diventare una nota a margine. Significa ricordare che la guerra è anche una pedagogia oscura: abitua a dividere l'umanità, a selezionare le vittime, a misurare il pianto secondo appartenenza, a tollerare l'orrore purché avvenga abbastanza lontano o contro qualcuno che ci è stato insegnato a temere.

Da cristiano, non posso più dire *Deus vult* davanti a nessuna bandiera. Posso dire soltanto che Dio non vuole l'idolo della forza, non vuole il linguaggio che trasforma i popoli in bersagli, non vuole che l'altro sia ridotto a ostacolo biologico o geopolitico. Il Vangelo non elimina il tragico della storia, non dispensa dalla responsabilità di proteggere gli innocenti, non scioglie con

una frase la complessità dei conflitti. Ma impedisce di chiamare bene ciò che produce deliberatamente distruzione dell'innocente. Impedisce di trasformare la vendetta in virtù. Impedisce di dimenticare che ogni bambino ucciso smentisce, con il suo corpo, la nobiltà delle nostre giustificazioni. Per questo, davanti alle guerre del nostro tempo, preferisco una lingua più povera ma più vera. Posso parlare di difesa necessaria, di responsabilità diverse, di aggressioni da respingere, di ostaggi da liberare, di popoli da proteggere, di crimini da perseguire. Posso riconoscere che talvolta la politica si trova davanti a scelte tragiche, nelle quali non esiste una soluzione pura. Ma non voglio più concedere alla guerra l'aggettivo *giusta*. Giusta può essere soltanto la pace, quando non coincide con la resa al più forte, ma con il riconoscimento reciproco; quando rialza le case insieme alle coscienze; quando restituisce parola al diritto; quando riapre le scuole; quando sottrae i bambini all'alfabeto della paura e li riconsegna al lessico della vita.

Se questa appare ingenuità, bisogna avere il coraggio di dirlo: è un'ingenuità più realistica di ogni cinismo armato. Perché il realismo che accetta la morte dei bambini come prezzo della sicurezza non è realismo, ma resa incondizionata. **E nulla è più concreto dell'educazione che salva l'umano dalla barbarie.** Nell'ultimo giorno di scuola, mentre salutiamo le nostre studentesse e studenti e affidiamo loro l'estate, dovremmo forse consegnare anche questa domanda, semplice e terribile: quale civiltà vogliamo diventare? Non è una *guerra giusta*. Non lo era quando portava la croce sulle corazze, non lo era quando prometteva ordine con le bombe, non lo è oggi tra Kiev, Gaza, Beirut, Teheran e Gerusalemme. **Giusta può essere soltanto la Pace**, quando diventa opera concreta, responsabilità condivisa, pazienza del diritto, scintilla fragile e ostinata di un'umanità migliore, nel mio caso per sentirmi pienamente cristiano e insegnante. ■

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 3a 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,
arteterapeuta,
illustratrice

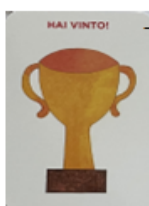


Libretto guida per:
**ISTRUZIONI GIOCHI
e SPIEGAZIONI
per la PRONUNCIA
dei FONEMI**



- 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



AIMC MILANO - MONZA E ECOGESES: SOTTOSCRITTO IL PATTO REGIONALE PER LA LETTURA

Giovedì 18 giugno 2026, presso il Belvedere Berlusconi del Palazzo Lombardia si è svolto l'evento di sottoscrizione del Patto regionale per la lettura alla presenza dell'Assessore alla Cultura Francesca Caruso e del Presidente della Regione Lombardia Attilio Fontana. All'evento erano presenti i rappresentanti dei 65 enti sottoscrittori, tra cui compaiono anche l'AIMC provinciale di Milano Monza con la presidente Stefania Borghi e la Cooperativa Edizioni Ecogeses, con il presidente Graziano Biraghi.

Nel suo intervento di saluto di benvenuto l'Assessore Francesca Caruso ha sottolineato che il Patto costituisce un passo importante per coinvolgere, insieme alla Regione, tutti i soggetti sottoscrittori nel rendere la

lettura accessibile a tutti in ogni luogo in cui si svolge la vita delle persone compresi i luoghi di cura e di detenzione. Beppe Servergnini, giornalista e, nell'occasione, rappresentante del Festival della Letteratura di Mantova, ha sottolineato che il libro, entrato con velocità attraverso le vendite online, ha però bisogno per essere gustato di lettori capaci di tempi lunghi e di allenamento ad una lettura prolungata. I ragazzi e i giovani sono difficilmente disposti a questo, ma, secondo Servergnini, se trovano qualcosa o qualcuno che li possa emozionare e coinvolgere sul piano sentimentale allora si può battere la velocità del cellulare e avvicinare anche i ragazzi al piacere di leggere.

Tra gli interventi due significative testimonianze. La prima di Giulia Arnolgi, vincitrice della 29ª edizione del premio Campiello Giovani, di Dalmine, ha sottolineato che la lettura cosa bella e atto politico perché è atto di comunità che ti inserisce in una rete che ti aiuta ad inserirti nel mondo. Per lei la biblio-

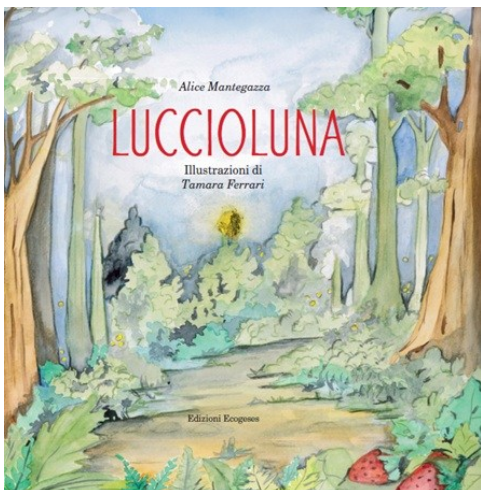
teca comunale e la scuola sono stati i luoghi che gli hanno fatto trovare la sua strada.

L'altra testimonianza è stata quella di Massimiliano Simari, autore social, che con l'aiuto di una comunità e di don Claudio ha potuto, attraverso la lettura, ritrovare sé stesso ridando speranza alla sua vita. Ora è impegnato, con la proposta di libri che raccontano storie vere, a trasmettere questa speranza ai giovani che come lui hanno bisogno di ritrovarla.

Per AIMC ed Ecogeses si rafforza l'impegno a diffondere l'abitudine alla lettura, come strumento per la crescita individuale e per lo sviluppo educativo, culturale, sociale ed economico del Paese. (BG)



LUCCIOLUNA IL PRIMO ALBO ILLUSTRATO DI EDIZIONI ECOGESES



Nel mese di giugno è stato pubblicato il libro di Alice Mantegazza, *Luccioluna*, illustrazioni di Tamara Ferrari, Edizioni Ecogeses, p. 40, 9788894794182, €. 15,00. Il libro vincitore alla III edizione del Concorso Letterario "... ci racconti una storia?" 2024 è il primo albo illustrato delle Edizioni Ecogeses ed è corredato dalla canzone *Luccioluna*, con testo e musica di Rachele Zingoni.

Nel bosco vivono degli esseri un po' magici ... le lucciole che illuminano la notte. Luccioluna però è triste perché la sua luce non splende come quella della luna in cielo.

A volte, però, per rischiare la notte non serve essere grandi, ma saper pensare in grande: riuscirà Luccioluna, creatura così piccola, a illuminare il bosco intero? La risposta arriva in una notte inaspettata, quando la luna si ammala e il buio minaccia di spegnere la grande festa di primavera ...

LUCCIOLUNA

NELLA NOTTE BUIA E SCURA
BRILLA TENE UNA LUCINA.
GUARDA BENE ED INDIVIDUALA:
E LA NOSTRA LUCCIOLUNA!
SONNA E SPIRA, E SI RISVEGLIA,
MENTRE IN CUORE SUO SOSPIRA.
"MA, SE SOLO POSSI LA
CON LA LUNA, IN LIBERTÀ!"

GRANDE FESTA IN PRIMAVERA,
TUTTO È PRONTO PER LA SERA.
MA LA LUNA SI È ANNULATA:
LA SERA È RIMANDATA.
MA LA NOSTRA LUCCIOLUNA
HA UN'IDEA PER FORTUNA:
E IN CIELO PIANO PIANO,
IL BUIO SE NE VA LONTANO!

RETORNELLO
BRILLI IN ALTO NEL CIELO,
LUCE ARGENTO, DOLCE VELO.
FAI SPANDERE LA PIÙA,
LA TUA LUCE È COSÌ PURA!

LUCCIOLUNA
GUARDA BENE E VEDRAI,
NON È UN SOGNO E TU LO SAI:
TANTE LUCIOLE IN TONDO,
STAN FACENDO IL GROTTONDO.
TUTTE INSIEME SU NEL CIELO
FAN LA LUCE COME UN VELO
E LA LUNA A RISPONDERE:
SÌ LA FESTA PUÒ INIZIARE!

SE L'UNIONE FA LA FORZA
L'AMICIZIA SI RAFFORZA
SCOSSEFFATI LUCCIOLUNA
IL SUO SOGNO È REALTÀ
ANCHE LEE NEL CIELO
HA DETTESO IL SUO VELO
LUCI E LUCIOLE
COME FOSSER BRILLANTINI

RETORNELLO
BRILLI IN ALTO NEL CIELO,
LUCE ARGENTO, DOLCE VELO.
FAI SPANDERE LA PIÙA,
LA TUA LUCE È COSÌ PURA (2 VOLTE)
PUSAAAAA...

Testo e realizzazione musicale di Rachele Zingoni
Libretto da Alice Mantegazza, Luccioluna,
Illustrazioni di Tamara Ferrari, Edizioni Ecogeses.

La riproduzione in pubblico della canzone e del
libretto sono a soggetto della norma SAE.

Testo e musica
Benedetto Muscarelli

UN RICONOSCIMENTO SPECIALE PER “UN’IMPRESA PER CINQUE”.



Sabato, 30 maggio, presso la Sala Consiliare di Palazzo Massi di Monterchi (Ar), alla XXXIII edizione del Concorso Nazionale di Letteratura per ragazzi “C’era una volta – Vasco Francesco Fonnesu” Sezione 2 - Testi editi, Maria Teresa Martin con *Un’impresa per cinque*, illustrazioni di Graziana Somma, Edizioni Ecogeses, Roma 2025, ha ottenuto il Premio speciale della Giuria per “l’originalità con cui il racconto affronta il tema della salvaguardia dell’ambiente, trasformando una grande avventura in un potente messaggio di consapevolezza ecologica. L’opera valorizza il coraggio, l’amicizia e la collaborazione accompagnando i giovani lettori in un percorso ricco di emozioni e significati. La narrazione, dinamica e coinvolgente, accompagna i giovani lettori in una riflessione attuale sul fragile equilibrio tra uomo e ambiente.”. Congratulazioni.



Sempre a fine maggio, si è svolto a Pasiano di Pordenone l’ormai tradizionale Campionato di lettura che ha coinvolto le ragazze e i ragazzi delle classi quinte delle scuole primarie e delle classi prime della scuola secondaria di primo grado. Il libro scelto per questa edizione è stato proprio “Un’impresa per cinque”. Il Campionato di lettura fa parte delle molteplici attività del progetto “Amico Libro” volto alla promozione della lettura che l’Istituto Comprensivo di Pasiano (ora unito a Chions e Pravisdomini) organizza da ben ventidue anni con grande soddisfazione da parte di tutti i ragazzi e degli organizzatori.

Nei mesi precedenti alla manifestazione gli insegnanti leggono il libro in classe ai ragazzi affinché possano conoscerlo e apprezzarlo. Gli insegnanti, la bibliotecaria e alcune volontarie (maestre in pensione o altre persone appartenenti al gruppo “Lettori per passione”) si dedicano alla preparazione delle domande e all’organizzazione del campionato nei minimi particolari.

Il giorno della manifestazione si formano delle squadre miste di ragazzi dei due ordini di scuola e inizia la gara. Anche quest’anno la sfida è stata avvincente ed i giudici hanno avuto il loro bel daffare a valutare le risposte con imparzialità.

Alla fine del torneo, i giocatori hanno potuto incontrare e ascoltare l’autrice Maria Teresa Martin. La scrittrice ha raccontato ai ragazzi che anche lei è stata alunna in quella stessa scuola, poi ne è diventata insegnante e tornare in un contesto così frizzante, dove il suo libro era il protagonista, è stata per lei una grande gioia e una grande emozione.

I ragazzi le hanno regalato dei fragorosi applausi che testimoniano come anche nelle giovani generazioni persista il piacere della lettura anche se pericolosamente minato dalle nuove tecnologie. Un grosso pacco di libri (consegnato dal sindaco Marta Amadio) per la squadra vincitrice e un bel segnalibro realizzato per l’evento ha concluso la manifestazione. ■



RACCONTARE LA CITTA' CON GLI OCCHI DEI BAMBINI

Presentato il libro *Tanto tempo fa... Leggende del territorio cremonese* - Edizioni Ecogeses



Giovedì 11 giugno 2026, nella Sala dei Quadri, presso il Comune di Cremona, è stato presentato, *“Tanto tempo fa... Leggende del territorio cremonese”*, Edizioni Ecogeses), un libro che raccoglie brevi racconti realizzati, nell'anno scolastico 2024-2025, dagli alunni della scuola primaria B. M. Visconti (IC Cremona Quattro, classi IVA e IVB) e della scuola primaria di Casalmorano (IC Bertesi - CR), con le illustrazioni degli studenti e delle studentesse del Liceo Artistico Stradivari di Cremona. A questa presentazione ne sono seguite altre tre nella serata di Venerdì 19 giugno a Casalmorano, di Mercoledì 24 giugno a Castelvico e di Venerdì 26 giugno a Azzanello.

Bambini e bambine si sono interrogati sulle origini, in chiave di leggende, di monumenti, paesi e luoghi del territorio cremonese con un processo di scrittura creativa collettiva. Le illustrazioni, invece, sono degli studenti e delle studentesse del Liceo artistico A. Stradivari di Cremona che per ciascun racconto hanno realizzato le loro opere artistiche, prendendo ispirazione proprio dalle “leggende”.

A promuovere l'iniziativa è stata l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) di Cremona che, nell'anno scolastico 2024/25, aveva organizzato un percorso di formazione per insegnanti di conoscenza del territorio per valorizzarne la svariate opportunità didattico-educative: l'arte, la storia, l'urbanistica, l'ambiente, le tracce del passato hanno molto da offrire allo sguardo attivo delle discipline scolastiche. In questo contesto era stato promosso anche un laboratorio sulla scrittura delle leggende guidato da Olimpia Palo, dirigente scolastica della provincia di Mantova e autrice del libro *“La leggenda dei fiori di loto”*, Edizioni Ecogeses. I docenti hanno raccolto le sollecitazioni e, dopo aver sperimentato loro stessi all'interno del laboratorio la scrittura collettiva di una leggenda, sono tornati in aula e hanno offerto la stessa opportunità ai loro alunni, a volte anche coinvolgendo i colleghi non presenti al percorso formativo AIMC. Da questa esperienza di formazione gli insegnanti hanno così accompagnato gli alunni a riscoprire tra nelle vie della città e lungo il fiume Po i luoghi di antichi racconti popolari. Nel libro *“Tanto tempo fa... Leggende del territorio cremonese”* si possono leggere racconti brevi e curiosi che narrano del territorio con gli occhi e l'immaginazione dei più piccoli. Ci sono il Torrazzo, i leoni del Duomo, il fiume Po, Casalmorano, la Ciria, l'Oglio, i banchi da seta con gelsi e molto altro. Il territorio cremonese è stato reinterpretato dagli alunni che hanno animato e dato vita a monumenti, borghi, fiumi e fossi, animali e personaggi, reali o frutto della fantasia.

Nell'incontro nella Sala dei Quadri del Comune di Cremona erano presenti, oltre ai docenti e ai dirigenti, il Sindaco Andrea Virgilio, l'Assessora all'Istruzione Roberta Mozzi e in rappresentanza della Provincia di Cremona Graziella Locci, consigliera provinciale e Sindaca di Castelvico.

«Questo progetto – ha dichiarato il sindaco Andrea Virgilio – rappresenta un bellissimo esempio di come la scuola possa accompagnare i più giovani alla scoperta del territorio, trasformando monumenti, paesaggi e tradizioni in occasioni di conoscenza, creatività e partecipazione. Rileggere la storia e i luoghi del Cremonese attraverso la loro immaginazione significa valorizzare uno sguardo nuovo sulla nostra comunità e rafforzare il senso di appartenenza alle proprie radici. Le leggende raccolte in questo volume raccontano non solo il territorio, ma anche la capacità dei ragazzi di interpretarlo, arricchirlo e renderlo vivo attraverso la narrazione. Ringrazio l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, gli insegnanti, gli studenti e tutte le realtà coinvolte per aver dato vita a un'iniziativa che contribuisce a formare cittadini consapevoli, curiosi e partecipi, in linea con l'idea di città che vogliamo costruire insieme per le nuove generazioni».

«È bellissimo vedere la Sala dei Quadri piena di bambini, ragazzi e genitori – aggiunge l'assessora all'Istruzione Roberta Mozzi -. Volevo ringraziarvi per il bellissimo lavoro che avete fatto. Leggere Cremona raccontata e vista attraverso i vostri occhi ci ha fatto sognare. Ringrazio poi le scuole Bianca Maria Visconti, di Casalmorano, Azzanello e Castelvico, il liceo artistico e gli insegnanti che guidano i loro bambini accompagnandoli in esperienze belle e formative».

Nella serata a Casalmorano il sindaco Pietro Vezzini ha sottolineato che: “Oggi presentiamo un libro davvero magico. Questo libro unisce le mani di molti giovani. I bambini hanno scritto storie bellissime e leggende stupende che avevano bisogno di colori. Quindi un ringraziamento al Prof. Michele Bozzetti e ai suoi studenti che hanno accolto una sfida di interpretare i racconti, di prendere spunto dai disegni semplici dei bambini trasformandoli in vere opere d'arte.”

Nei vari incontri anche i bambini sono intervenuti, esprimendo i loro pensieri e le loro emozioni: “È stata un'esperienza bella ma faticosa, perché mettere insieme le idee e scrivere in gruppo non è facile. Ma la maestra Agnese ci ha aiutato. Per me è emozionante pensare che il libro può essere letto un po' ovunque.” E ancora: “Chi legge potrà conoscere le storie dei nostri paesi.” - “Come sia potuto succedere non lo so. È incredibile che le nostre leggende siano diventate un libro!”.



Pietro Vezzini
Sindaco di Casalmorano



Andrea Virgilio
Sindaco di Cremona

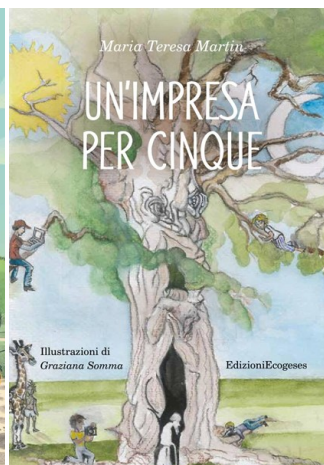
LETTURE PER L'ESTATE



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 Ecogeses online:

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