

Sommario

Editoriale

4 **CHE COSA RESTA UMANO, IN UN TEMPO DI INTELLIGENZE ARTIFICIALI?**

Maria Paola Pietropaolo

[#senzazainononsiferma](#)

6 **PREVENIRE LA DISPERSIONE CON L'EDUCAZIONE EMOTIVA**

Paola Carnevale

Senza Zaino in Azione

L'eccellenza nello zerosei

10 **INFANZIA TRADITA O INFANZIA RICONOSCIUTA? CRESCERE SENZA ANTICIPARE: LA SFIDA DELLA CONTINUITÀ TRA INFANZIA E PRIMARIA**

Roberta Ponzeveroni

Mani, Mente, Cuore: esperienze
nella Scuola Primaria

14 **L'AULA TEMATICA DI INGLESE. UN AMBIENTE IMMERSIVO PER L'APPRENDIMENTO DINAMICO**

Lucia Felicioli

Il Fare che conta: buone pratiche
per la Scuola Secondaria

19 **DALLE MANI AL PENSIERO. IL VALORE DELLA FABBRICA DEGLI STRUMENTI NELLA SECONDARIA**

A cura di Lorenzo Brogi

21 **DALL'INTUIZIONE INDIVIDUALE ALLA COMUNITÀ DI PRATICHE. L'ESPERIENZA DELLA FABBRICA DEGLI STRUMENTI DELL'IC «RENATO MORO» NELLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

Maria Angela Caffio



@Still | Rise - Congo - Pamoja

**Piccole ma preziose:
le pluriclassi**

29
**PROBLEMI A RIGHE.
PROGETTARE INSIEME
PER CONDIVIDERE PRATICHE
EDUCATIVE, OSSERVAZIONI
E RIFLESSIONI**

Roberta Passoni, Loredana Camizzi,
Manuela Manfroni e Rosita Alunni

**Senza Zaino in digitale:
guardando al futuro**

37
**«COSA CI FARÀ SCOPRIRE
OGGI STELLINA?». INTELLI-
GENZA ARTIFICIALE, EMO-
ZIONI E PERSONALIZZAZIONE
DIDATTICA NELL'INSEGNA-
MENTO DELLA LINGUA
INGLESE IN UNA SCUOLA
SENZA ZAINO**

Flora Guastamacchia

**Fabbrica degli strumenti:
cuore pulsante del modello SZ**

44
**LA NOSTRA FABBRICA
STORIA DI UN'ESPERIENZA
SENZA ZAINO TRA
COMUNITÀ, STRUMENTI E
CURA EDUCATIVA**

Franca Rigoni, Sara Tessari
e Stefania Tessari

Oltre il cortile

48
**LA GENERAZIONE FRAGILE
E LA SCUOLA. VIOLENZA,
ANSIA, SOCIAL, BISOGNO DI
RICONOSCIMENTO**

Alessandro Frosini

Altri orizzonti

53
**QUANDO LE MANI PENSANO:
UN'ALTRA STRADA
PER IMPARARE**

Elisa Lucchetta, Manuela Caidominici
e Pierpaolo Infante

Rubriche

57
**Invito alla lettura
EDUCARE ALLA PACE
IN TEMPO DI GUERRA**

Serena Campani



CHE COSA RESTA UMANO, IN UN TEMPO DI INTELLIGENZE ARTIFICIALI?



Maria Paola Pietropaolo

Responsabile scientifico, membro del Gruppo Fondatore di Senza Zaino

Mentre si chiude un altro anno scolastico e ci prepariamo alla pausa estiva, una domanda continua ad accompagnarci. È una domanda che riguarda la scuola, ma prima ancora il nostro tempo: che cosa resta umano, in un tempo di intelligenze artificiali?

Nelle settimane scorse ha colpito molti, anche il mondo laico, la riflessione proposta da Papa Prevoost sull'intelligenza artificiale nell'enciclica «Magnifica Humanitas. Sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale». Non tanto, o non solo, perché proveniente da una voce autorevole del mondo religioso, quanto per la qualità della domanda che pone al

nostro presente: come abitare una stagione di trasformazioni tecnologiche rapidissime senza smarrire il senso dell'umano? L'intelligenza artificiale è già tra noi. È entrata nel lavoro, nella comunicazione, nella produzione culturale, nelle guerre in corso in giro per il mondo, nella medicina, nella vita quotidiana. E sì, è entrata anche nella scuola e ne abbiamo già parlato nelle pagine di questa rivista; sarebbe ingenuo



@Still I Rise - Kenya - Nairobi

ignorarla o demonizzarla. Ogni grande innovazione tecnologica porta con sé opportunità e interrogativi. La questione decisiva, dunque, non è se usare o meno questi strumenti, ma come usarli e, soprattutto, per quale idea di persona e di società. Papa Prevost ci pone una prospettiva in particolare e che noi condividiamo pienamente: l'idea che l'AI debba essere uno strumento di umanizzazione e non di sostituzione dell'umano. Perché proprio mentre crescono strumenti sempre più potenti, diventa ancora più decisivo ciò che nessuna tecnologia potrà mai sostituire davvero: la relazione educativa, il discernimento, l'empatia, il pensiero critico, il senso di responsabilità, il lavoro comunitario. Tutto ciò che rende l'apprendimento un'esperienza profondamente umana. Qui il ponte con la scuola appare immediato. Forse il compito più importante dell'educazione non è preparare ragazze e ragazzi a competere con le macchine, ma aiutarli a vivere con intelligenza, consapevolezza e responsabilità in un mondo in cui le macchine saranno sempre più presenti. Educare alla libertà di giudizio, alla capacità di distinguere, alla cura delle relazioni, al senso del limite:

ecco una sfida che nessun algoritmo può assumersi al nostro posto. In questo, il modello Senza Zaino ha qualcosa di importante da dire. Non è mai stato tecnofobico, al contrario ha sempre riconosciuto il valore degli strumenti, degli ambienti, dell'innovazione. Ma ci ha anche insegnato che gli strumenti non sono mai neutri: acquistano significato dentro un'idea di scuola, di persona e di comunità. La tecnologia può facilitare, sostenere, ampliare possibilità; ma non può sostituire il volto di un insegnante, la forza di un gruppo, il tempo condiviso di una ricerca comune.

E mentre chiudiamo questo anno scolastico, segnato da fatiche, cambiamenti e nuove domande, desidero rivolgere un pensiero di gratitudine ai dirigenti, ai referenti, ai docenti e a tutte le comunità scolastiche che continuano, spesso silenziosamente, a credere nella possibilità di una scuola più responsabile, ospitale e partecipata. Ci ritroveremo dopo l'estate, con nuove sfide e nuove domande. Ma forse con una certezza in più: in un tempo di intelligenze artificiali, il compito della scuola resta ancora e sempre profondamente umano. Buona estate a tutte e a tutti.

Quest'anno la Rivista verrà illustrata con immagini gentilmente messe a disposizione da **Still I Rise**, un'organizzazione no profit internazionale fondata nel 2018, che promuove la diffusione dell'istruzione di eccellenza nei contesti più fragili del mondo. Offre gratuitamente percorsi di alto livello — incluso l'International Baccalaureate® — a bambini e bambine profughi e vulnerabili, con l'obiettivo di intervenire sulle cause strutturali delle disuguaglianze educative. Opera in Paesi come Siria, Kenya, Repubblica Democratica del Congo, Yemen, Colombia e Sud Sudan, con nuove aperture previste in India e Italia.

Indipendente e finanziata esclusivamente da donazioni private, fonda il proprio lavoro su tre valori: indipendenza, trasparenza ed efficienza. Accanto all'attività educativa, svolge azione di advocacy per la tutela dei diritti umani e promuove iniziative culturali e di sensibilizzazione a livello internazionale.

ATTIVITÀ DI DIVULGAZIONE. Accanto all'attività educativa e di advocacy, Still I Rise promuove iniziative di divulgazione culturale con l'obiettivo di ampliare il dibattito pubblico su istruzione, diritti e giustizia sociale. • Il docufilm *School of Life*, prodotto da Groenlandia e Rai Cinema e diretto da Giuseppe Marco Albano, racconta la storia di Still I Rise e del suo fondatore. Uscito tra giugno e luglio 2025, il film è stato distribuito in oltre 700 sale cinematografiche in Italia, raggiungendo più di 53.000 spettatori. • La mostra fotografica *Through Our Eyes*, attiva dal 2019 al 2024, è stata realizzata da studenti e studentesse di Still I Rise in Grecia, Siria e Kenya, con l'obiettivo di raccontare la propria vita in prima persona, senza filtri o mediazioni. L'esposizione ha toccato oltre 100 città in Europa e in America ed è stata ospitata presso la Camera dei Deputati italiana.

#senzazainononsiferma

PREVENIRE LA DISPERSIONE CON L'EDUCAZIONE EMOTIVA



Paola Carnevale

Dirigente dell'IC «5 Montale» di Napoli. Dal 2017 promuove nella sua scuola il modello Senza Zaino, declinando i valori di ospitalità e responsabilità in una quotidiana ricerca di innovazione e inclusione educativa».

Dalla pedagogia del «farsi amare» al successo formativo

Ci sono contesti scolastici in cui la didattica, da sola, si ferma sulla soglia della classe. Ci sono territori, come quello di Scampia a Napoli, dove la scuola non è solo un luogo di istruzione, ma un presidio di

«resistenza esistenziale», in cui vale un prerequisito silenzioso ma imprescindibile: prima di «educare», bisogna farsi «amare».

Non si tratta di sentimentalismo, ma di una necessità motivazionale e pedagogica. Come sostiene con forza Daniela Lucangeli, «si impara per contagio di gioia»: se il canale emotivo è ostruito dalla paura, dal senso di inadeguatezza o dalla sfiducia verso l'istituzione, il processo cognitivo si arresta, il cervello «si chiude» per difendersi. In una scuola Senza Zaino, l'ospitalità e la cura dell'ambiente non sono solo scelte organizzative, ma atti politici e affettivi. Per i nostri ragazzi, spesso abituati a una narrazione di sé improntata al fallimento, la scuola deve diventare il luogo in cui



sentirsi visti e accolti nella propria interezza, prima ancora di essere misurati nei propri apprendimenti.

Prevenire la dispersione scolastica significa, dunque, costruire un legame tra l'alunno e il sapere, passando inevitabilmente attraverso le emozioni. Perché i ragazzi non imparano da chi non amano; ed è solo abitando il cuore dei nostri studenti che possiamo sperare di abitare, un domani, le loro menti.

Dall'organigramma al «Patto di Comunità»: la scuola come casa comune

Se il primo passo è il legame emotivo con l'alunno, il secondo è la costruzione di un senso di appartenenza che abbracci l'intero nucleo familiare. Soprattutto in contesti di fragilità sociale, la scuola non può permettersi di essere un'isola o, peggio, una struttura gerarchica e distante, arroccata nei suoi adempimenti burocratici.

Deve invece trasformarsi in una comunità educante, dove le scelte non sono calate dall'alto, ma sono frutto di un dialogo costante.

Il modello Senza Zaino ci insegna che l'organizzazione dello spazio e del tempo è un atto pedagogico condiviso. Citando Marco Orsi, la scuola è un «sistema ospitale» dove la responsabilità è distribuita. Non si tratta di una gestione facile — anzi, il coordinamento di una comunità è infinitamente più faticoso di un comando autoritario — ma è l'unica strada per generare democrazia, per creare una scuola che si modella sui bisogni di chi la abita. Passare dalla logica della «prestazione» a quella della «partecipazione» significa:

- sostituire l'imposizione con la corresponsabilità;
- trasformare le famiglie da «utenti» a partner educativi;
- riconoscere che il successo di un bambino non è un risultato individuale, ma il frutto di un'intera comunità che lo sostiene.

Abbandonare l'idea della scuola-azienda per abbracciare quella della scuola-comunità significa creare un luogo a cui «appartenere». Quando le famiglie sentono che la scuola è anche «loro», il patto educativo si consolida. In questo senso, l'organizzazione Senza Zaino — con le sue assemblee, i suoi spazi comuni e la gestione condivisa dei materiali — diventa una palestra di cittadinanza attiva. Non sono scelte semplici: richiedono al dirigente e ai docenti una costante messa in discussione, una pazienza infinita nel mediare i conflitti e una capacità di ascolto che va oltre le circolari. Ma è proprio questa fatica a rendere la scuola un luogo amabile. È la fatica del «noi» che vince sull'isolamento dell'«io».

La scuola come valore assoluto e spazio di dignità

In un contesto caleidoscopico e fragile, la scuola cambia pelle: non rappresenta più un semplice «valore aggiunto» al percorso di crescita, ma costituisce «il valore» attorno a cui ruota l'intera possibilità di riscatto. Oltre i nostri cancelli, spesso, c'è ben poco. Questa consapevolezza trasforma l'istituzione in un riferimento totale per le famiglie e per il quartiere, rendendo necessaria una visione intersistemica che sappia dialogare con ogni attore sociale per fronteggiare la complessità.

Tale centralità si riflette innanzitutto nella cura degli spazi fisici. Nel modello Senza Zaino, l'ambiente è il «terzo educatore»: nei contesti più complessi dal punto di vista educativo, e non solo, questo principio diventa un imperativo etico. Le nostre aule e i nostri corridoi



devono essere accoglienti, funzionali e belli, perché la bellezza è la prima forma di rispetto che offriamo a chi entra. Non sono solo luoghi per la didattica, ma spazi destinati all'ascolto, al movimento e al benessere della persona. Progettare uno spazio che «curi» chi lo abita, significa dire agli alunni e alle alunne: «Tu meriti questo splendore, tu vali questa cura». È in questo benessere fisico e visivo che il senso di appartenenza mette le radici più profonde.

La prova sul campo: il C.R.A. e la «My Moment Week»

Teoria e desiderio, nelle nostre scuole, devono sporcarsi le mani con la realtà. La nostra risposta alla tentazione del verticismo è stata l'istituzione del CRA (Consiglio dei Rappresentanti degli Alunni d'Istituto). Non un simulacro di democrazia, ma un organo politico scolastico dove i rappresentanti della Primaria e della Secondaria co-programmano «per e con» i docenti. L'obiettivo è chiaro: sviluppare quella dimensione euristica del pensiero, che trasforma il ragazzo da spettatore passivo a cittadino critico e divergente. L'esempio più luminoso di questo percorso è nato proprio da una richiesta dal basso:

la «My Moment Week».

Nata sui banchi del CRA, questa iniziativa ha scardinato la rigidità della «normale» attività didattica per fare spazio all'espressività, ai talenti e ai desideri. Per una settimana, le classi si sono aperte, i gruppi sono diventati eterogenei per età e attitudini, e i ragazzi hanno collaborato con associazioni e docenti per dare corpo alle proprie passioni. Perché abbiamo scelto di fermare il «programma» per dare spazio alla «My Moment Week»? Perché siamo convinti che ogni alunno nasconda un talento di cui spesso è inconsapevole. Aiutarlo a scoprire chi è, qual è la sua vocazione o il suo sogno, è l'unica vera garanzia per una scuola più felice. E una scuola felice è una scuola che non si abbandona.

Conclusioni: abitare la fatica, scegliere la bellezza

Scegliere la via della partecipazione e dell'educazione emotiva non significa scegliere la strada più facile. Al contrario, è una sfida quotidiana che richiede di abitare il conflitto, di negoziare i tempi e di accettare l'incertezza. È molto più semplice imporre un regolamento, che costruire un senso di legalità



condivisa attraverso il CRA; è molto più rapido seguire un manuale, che rivoluzionare un intero istituto per una settimana di laboratori.

Tuttavia, queste sono le scelte necessarie per rendere la scuola un luogo a cui «appartenere». In un contesto dove la dispersione è una minaccia costante, l'unico antidoto è creare un legame affettivo così forte da rendere la scuola insostituibile.

Nella Scuola Senza Zaino» abbiamo imparato che la bellezza e la cura non sono premi per i «meritevoli», ma diritti fondamentali di chi sta crescendo. Solo se i nostri ragazzi e le nostre ragazze sentiranno che la scuola è il luogo dove i loro sogni hanno diritto di cittadinanza, potremo dire di aver vinto la nostra battaglia. Perché, in fondo, si resta solo dove ci si sente amati.

Riferimenti Bibliografici

- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli. (Per il riferimento al legame tra amore e apprendimento).
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson. (Per il concetto di «contagio di gioia» e cortocircuito emozionale).
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Per il fondamento etico della cura come fioritura dell'essere).
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson. (Testo cardine per il modello citato).
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina. (Per il concetto di scuola che non fa parti uguali tra disuguali).
- Rossi-Doria, M. (2015). *Di mestiere faccio il maestro*. Milano: L'Ancora del Mediterraneo. (Lui ha lavorato tantissimo sui «Maestri di strada» a Napoli e parla proprio della scuola come unico presidio in contesti di povertà educativa).

L'eccellenza nello zerosei

INFANZIA TRADITA O INFANZIA RICONOSCIUTA?

Crescere senza anticipare: la sfida della continuità tra infanzia e primaria



Roberta Ponzeveroni

*Formatrice per la rete Senza Zaino dal 2013,
Coordinatrice del Gruppo Formatore dei Formatori,
membro della Direzione Nazionale*

Negli ultimi anni la riflessione pedagogica sull'infanzia ha messo sempre più in discussione alcune abitudini scolastiche consolidate che, pur essendo spesso motivate da intenzioni di continuità, finiscono per produrre effetti opposti rispetto a quelli desiderati. Una delle inerzie più diffuse riguarda l'idea che la scuola dell'infanzia debba progressivamente «abituare» i bambini e le bambine alla scuola primaria attraverso attività strutturate, sedentarie e anticipatorie: schede ripetitive, esercizi grafici standardizzati, tempi lunghi di lavoro al tavolino. Dietro queste pratiche, ancora molto presenti, si ritrova frequentemente una giustificazione implicita ma potente: «si è sempre fatto così» e «i bambini devono imparare a stare seduti perché alla primaria sarà così».

Questa logica rischia di produrre una continuità solo formale, che non tiene conto della specificità dei processi di apprendimento nella prima infanzia. In questa direzione le ricerche di Lucia Balduzzi, Peter Moss e Gunilla Dahlberg mettono in discussione l'idea di School Readiness. Evidenziando come l'infanzia venga spesso ridotta a fase preparatoria e anticipatoria. Il concetto di School Readiness si è diffuso soprattutto nei sistemi educativi anglosassoni, assumendo progressivamente una rilevanza internazionale. Esso si fonda sull'idea che bambini e bambine debbano possedere determinate competenze cognitive, linguistiche, e comportamentali, prima dell'ingresso nella scuola primaria. In molti casi questa prospettiva ha favorito pratiche educative orientate all'anticipazione degli apprendimenti formali, con un crescente ricorso a schede, esercizi strutturati e valutazioni standardizzate. Lucia Balduzzi evidenzia come tale impostazione rischi

di impoverire l'esperienza educativa dell'infanzia, riducendo bambini e bambine a destinatari passivi di istruzioni, trascurando il valore delle relazioni, dell'esplorazione e della creatività. Analogamente Peter Moss e Gunilla Dahlberg criticano una visione tecnocratica dell'educazione, dominata da logiche di misurazione e standardizzazione. Secondo questi autori e autrici, l'educazione della prima infanzia non dovrebbe essere orientata esclusivamente all'efficienza e alla preparazione scolastica, ma configurarsi come spazio democratico di partecipazione, dialogo e costruzione condivisa di significati. La precoce istruttività produce inoltre effetti significativi sul piano emotivo e relazionale. Quando l'attenzione educativa si concentra prevalentemente sulla prestazione, il rischio è quello di generare ansia, insicurezza e competizione fin dai primi anni di vita. Il bambino può interiorizzare l'idea che il proprio valore dipenda esclusivamente dai risultati raggiunti, sviluppando un rapporto problematico con l'apprendimento.

Le ricerche pedagogiche contemporanee sottolineano invece l'importanza di rispettare i tempi evolutivi dell'infanzia e di riconoscere bambini e bambine come soggetti competenti, capaci di costruire conoscenze attraverso il gioco, l'esperienza e la relazione con gli altri. In questa prospettiva la scuola dell'infanzia non deve trasformarsi in una «primaria anticipata», ma mantenere una propria specificità educativa fondata sulla cura, sull'esplorazione e sulla valorizzazione dei linguaggi espressivi e artistici.

La critica alla School Readiness non implica il rifiuto dell'apprendimento o della preparazione al futuro percorso scolastico. Al contrario, significa promuovere apprendimenti autentici, motivanti e coerenti con i bisogni dell'infanzia. Bambini e bambine apprendono in modo significativo quando si sentono accolti, sostenuti e coinvolti in esperienze ricche di senso.

Nella fascia zerosei si apprende attraverso modalità profondamente diverse da quelle tradizionalmente richieste nella scuola primaria: il movimento, il gioco, l'esplorazione sensoriale, la relazione con i pari e con



@Still | Rise - Colombia

l'adulto, in linea con la prospettiva socio-culturale di Vygotskij (1978), secondo cui lo sviluppo cognitivo si costruisce primariamente attraverso l'interazione sociale e l'uso mediato di strumenti culturali. Quando queste dimensioni vengono sostituite da attività ripetitive e astratte, non si sta favorendo una reale continuità educativa, ma piuttosto una anticipazione forzata dei codici scolastici formali. Il rischio è quello di trasformare la scuola dell'infanzia in una «piccola primaria», nella quale il gioco perde centralità e l'apprendimento si riduce a prestazione. Questa deriva è spesso alimentata da una pressione culturale e istituzionale che spinge le insegnanti a dimostrare precocemente risultati osservabili e valutabili. Le schede, i percorsi strutturati e le attività uniformi diventano così strumenti rassicuranti facilmente documentabili, ma non sempre coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini e delle bambine. Si tratta di una forma di inerzia professionale che non nasce da mancanza di competenza, ma da un sistema di aspettative consolidate che orienta la pratica quotidiana. La riflessione pedagogica contemporanea propone invece un cambio di paradigma: non è il bambino e la bambina che devono adattarsi unilateralmente alla scuola, ma il sistema educativo nel suo complesso che deve interrogarsi sulla capacità di accogliere i differenti tempi, linguaggi e modalità di apprendimento dell'infanzia. In questa prospettiva la continuità educativa non coincide con un semplice passaggio

tra ordini di scuola, ma rappresenta un percorso relazionale, culturale ed ecologico che coinvolge bambini e bambine, famiglie, educatori e insegnanti, comunità educante.

Le ricerche sulla prima infanzia mostrano, infatti, con chiarezza che la continuità educativa non si costruisce attraverso l'anticipazione dei contenuti o adottando una precoce istruttività, bensì attraverso la qualità delle relazioni e la coerenza dei contesti. Sue Dockett e Bob Perry sottolineano come il passaggio alla scuola primaria sia un processo graduale che coinvolge dimensioni emotive, sociali e cognitive, un processo che si fonda soprattutto sul senso di sicurezza e riconoscimento che bambini e bambine sviluppano nei contesti educativi e scolastici.

La continuità educativa è stata interpretata prevalentemente come continuità curricolare o organizzativa tra diversi ordini scolastici. Le ricerche di Sue Dockett e Bob Perry hanno invece evidenziato la necessità di considerare la transizione scolastica come esperienza relazionale ed emotiva. L'ingresso in un nuovo contesto educativo costituisce infatti un momento delicato nella vita di bambini e bambine: cambiano gli spazi, i tempi, le figure adulte di riferimento e le modalità relazionali. La qualità di tale esperienza dipende in larga misura dalla capacità degli adulti di costruire connessioni significative tra i diversi contesti di vita di bambini e bambine.

La continuità educativa non coincide dunque con l'anticipazione degli apprendimenti della scuola

primaria ma con la costruzione di legami, fiducia e senso di appartenenza. Bambini/e e famiglie devono poter vivere il passaggio come esperienza graduale e condivisa, sentendosi accolti e riconosciuti. Assume quindi, particolare rilevanza il dialogo tra educatori e insegnanti dei diversi ordini scolastici. La conoscenza reciproca delle pratiche educative, la progettazione condivisa, il confronto professionale consentono di costruire percorsi coerenti, evitando brusche discontinuità. La documentazione pedagogica può svolgere un ruolo importante, poiché permette di valorizzare le esperienze pregresse e di rendere visibili competenze, interessi e modalità di apprendimento. Le transizioni educative coinvolgono inoltre profondamente le famiglie. I genitori vivono spesso il passaggio alla scuola primaria con aspettative, timori e interrogativi. Una continuità autentica richiede quindi la costruzione di relazioni di fiducia e corresponsabilità educativa, fondate sull'ascolto e sulla partecipazione. Dockett e Perry sottolineano come le transizioni positive siano quelle in cui bambini e bambine percepiscono continuità nelle relazioni, nel riconoscimento della propria identità e nella possibilità di esprimersi attraverso linguaggi differenti. In questa prospettiva, la continuità non è data dall'anticipazione delle pratiche della primaria, ma dalla possibilità che bambini e bambine possano riconoscere un filo coerente tra esperienze educative, pur nella loro diversità. Anche Robert Pianta, attraverso una lettura ecologica delle transizioni mostra come il benessere di bambini e bambine dipenda dall'interazione tra sistemi diversi: scuola, famiglia, insegnanti e contesto sociale. Quando questi sistemi comunicano in modo disarmonico o quando la scuola adotta modelli troppo rigidi e standardizzati il rischio è quello di rendere più faticoso l'adattamento al cambiamento. Un nodo centrale riguarda infatti il rapporto con le famiglie. Michel Vandernbroeck e Chiara Bove evidenziano come le pratiche scolastiche possano anche involontariamente rafforzare disuguaglianze culturali e sociali soprattutto quando

propongono modelli impliciti di «bambino e famiglia adeguati», legati a determinati codici educativi.

Altro aspetto fondamentale che la ricerca contemporanea invita a valorizzare è il gioco come forma primaria di apprendimento. Elizabeth Wood sottolinea come il gioco non sia un'attività marginale o ricreativa ma il principale contesto attraverso cui bambini e bambine costruiscono significati, sperimentano regole sociali e sviluppano competenze integrate.

Il gioco, proprio perché non rigidamente strutturato, permette a bambini e bambine di apprendere in modo profondo e motivato, sostenendo anche il benessere emotivo. Per le insegnanti questo comporta la necessità di osservare il gioco con attenzione pedagogica senza ridurlo a strumento per altri apprendimenti. Il valore del gioco risiede proprio nella sua natura aperta, non predeterminata e profondamente significativa per bambini e bambine.

Allo stesso modo, Margaret Carr propone il concetto di «disposizioni ad apprendere» che sposta l'attenzione dalle singole abilità misurabili alle modalità con cui bambini e bambine si relazionano all'esperienza: curiosità, perseveranza, iniziativa, collaborazione. Queste disposizioni non si sviluppano attraverso esercizi ripetitivi, ma attraverso contesti ricchi, significativi e sicuri da un punto di vista relazionale, contesti nei quali bambini e bambine si percepiscono competenti e riconosciuti.

Rileggendo quindi le pratiche quotidiane della scuola dell'infanzia, emerge con chiarezza una tensione tra due modelli: da un lato quello dell'anticipazione scolastica, sostenuto da abitudini consolidate e da una cultura



@Still I Rise - Kenya

della prestazione; dall'altro quello di una pedagogia dell'infanzia che riconosce il valore autonomo del gioco, della relazione, dell'esplorazione.

La sfida professionale per le insegnanti non è semplice perché richiede di interrogare pratiche sedimentate e spesso considerate «naturali».

Superare l'inerzia del «si è sempre fatto così» non significa rinunciare alla continuità con la scuola primaria, ma ridefinirla in termini più profondi. Non una continuità basata su l'omologazione delle attività, ma una continuità fondata sulla coerenza educativa, sulla qualità delle relazioni e sul riconoscimento di bambini e bambine come soggetti competenti nel presente. In questa prospettiva anche la transizione alla scuola primaria può diventare non un momento di rottura o addestramento ma un passaggio evolutivo accompagnato, in cui ciò che conta non è quanto il bambino «anticipa», ma quanto riesce a mantenere vivo il proprio desiderio di conoscere e la fiducia nelle proprie capacità di apprendere.

All'interno di una riflessione sulla continuità educativa coerente con il modello senza zaino il passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria non viene interpretato come una progressiva «scolarizzazione», ma come l'estensione naturale di un'idea di scuola fondata su responsabilità condivisa, autonomia e centralità del contesto. In questa visione la continuità non si costruisce anticipando le forme della scuola primaria nella scuola dell'infanzia, ma rendendo riconoscibile un filo pedagogico comune che attraversa

i diversi ordini scolastici senza «tradire» le prerogative e le diversità proprie di ogni fascia di età.

Bibliografia

- Balduzzi, L. (2021). Pronti per cosa. Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa. FrancoAngeli.
- Bove, C. (2016). *Costruire ponti. La professionalità dell'educatore tra famiglia e società*. Edizioni Junior.
- Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia* (E. Luciano & M. Marcuccio, a cura di). Edizioni Junior.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3rd ed.). Routledge.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Orsi M. (2016). *Senza Zaino. Una scuola comunità*. Erickson.
- Hawkins, D. (1979). *Imparare a vedere. Saggi sull'apprendimento e sulla natura umana*. Loescher.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education*. Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Vandenbroeck, M. (2010). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Edizioni Junior.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, a cura di). Boringhieri.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse, *International Journal Of Early Years Education*, 22(1), 4-18.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (London, PCP Limited).

Mani, Mente, Cuore: esperienze nella Scuola Primaria

L'AULA TEMATICA DI INGLESE

Un ambiente immersivo per l'apprendimento dinamico



Lucia Felicioli

Insegnante di lingua inglese. Insegna presso la scuola primaria Senza Zaino «Danilo Dolci» dell'IC «G. Mariti», Fauglia, Pisa.

Introduzione: Oltre la Classe Tradizionale

L'aula tematica non rappresenta soltanto uno spostamento fisico di banchi e sedie, ma una rivoluzione nel concetto stesso di spazio educativo. Si definisce come un ambiente interamente dedicato a una specifica disciplina o area di competenza (arte, scienze, matematica, area linguistica), assegnato non più a una classe fissa, ma direttamente

all'insegnante. In questo modello, sono gli alunni a ruotare tra i diversi laboratori a seconda dell'orario scolastico, trasformando il movimento nel plesso in un momento di transizione cognitiva e preparazione all'apprendimento.

Quasi vent'anni fa l'allora dirigente Daniela Pampaloni ha istituito il laboratorio di inglese presso la scuola primaria «D. Dolci» di Fauglia e da allora esso rappresenta un presidio metodologico fondamentale, sopravvivendo a numerosi passaggi di dirigenza e persino alle restrizioni della pandemia. Questo spazio permette al docente di abbandonare il ruolo di semplice «fruitore» di un'aula indifferenziata per abbracciare quelli di artista e ricercatore: un artista capace di esprimere creatività nell'allestimento e un ricercatore stimolato a sperimentare strategie metodologiche sempre nuove e a esplorare tutte le potenzialità di un ambiente dedicato.



I Pilastri del Modello Senza Zaino in Lingua Straniera

L'aula è strutturata seguendo i valori cardine del modello Senza Zaino: Ospitalità, Responsabilità e Comunità. Questi principi si declinano concretamente nell'organizzazione quotidiana:

1. *Ospitalità*: l'ambiente è accogliente, colorato e ricco di riferimenti visivi alla cultura britannica. Gli arredi sono a misura di bambino e facilmente accessibili, garantendo che ogni studente si senta «a casa» nel mondo della lingua straniera.
2. *Responsabilità*: grazie a materiali etichettati e pronti all'uso, l'alunno diventa protagonista della gestione dello spazio. Il senso civico viene esercitato quotidianamente: ogni bambino è consapevole che l'am-

biente è condiviso con altri, evolvendo dal concetto di «tutto è di tutti» (e quindi di nessuno) a quello di «tutto è di ciascuno», sentendosi protagonista e curatore di ciò che lo circonda.

3. *Comunità*: l'organizzazione flessibile favorisce il lavoro di gruppo e il monitoraggio tra pari, eliminando la gerarchia frontale della lezione trasmissiva.

Progettazione del Setting e Funzionalità degli Arredi

Il design dell'aula è studiato per rendere l'apprendimento dinamico e laboratoriale. Ogni elemento d'arredo risponde a una specifica esigenza didattica.



IL TAVOLO A FERRO DI CAVALLO: IL «CUORE» DELLA FONETICA

Uno degli elementi più caratterizzanti è il tavolo a ferro di cavallo, che ospita fino a quattro alunni oltre all'insegnante. La sua forma permette al docente di posizionarsi in modo equidistante e frontale rispetto agli studenti. Questa vicinanza è la condizione ideale per lavorare sulla pronuncia e per il monitoraggio individuale dei progressi, facilitando la differenziazione didattica. In classe viene chiamato il «tavolo parlante», poiché dedicato ad attività di *speaking* e lettura ad alta voce che richiedono un'interazione protetta senza disturbare il resto della classe.

IL TAPPETO/AGORÀ: FLESSIBILITÀ IN MOVIMENTO

Il grande tappeto definisce l'area della biblioteca di classe, dove i libri in lingua sono organizzati per

funzione: testi letti dal docente, libri per la lettura corale e letture graduate per la lettura autonoma. Posizionato davanti alla Smart Board, funge da platea per la visione di video, canzoni e giochi didattici. La vera forza di questo spazio è la sua mutabilità: una volta arrotolato, libera un quarto dell'intero pavimento per attività di *Total Physical Response* (TPR) con i più piccoli o per dibattiti strutturati con i più grandi.

POSTAZIONI DI SCRITTURA E TECNOLOGIA

I tavoli quadrati, tipici del Senza Zaino, accolgono fino a otto alunni per attività silenziose come la scrittura e l'uso di schedari con autocorrezione. Parallelamente, le postazioni computer lungo le pareti permettono il lavoro individuale e l'ascolto in cuffia, integrando le tecnologie (CD, DVD, PC) direttamente nel flusso del lavoro quotidiano.



La Didattica Immersiva: Metodologie e Strumenti

L'aula tematica funge da catalizzatore per metodologie didattiche avanzate che superano la distinzione tra teoria e pratica:

- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*): l'ambiente immersivo facilita l'integrazione tra l'inglese e le altre discipline, rendendo la lingua un veicolo e non solo un fine.
- Storytelling: la presenza di una biblioteca dedicata e di uno spazio agorà permette di trasformare la narrazione in un momento teatrale e partecipativo.
- TEAL (*Technology Enhanced Active Learning*): l'accesso immediato a strumenti tecnologici e la disposizione flessibile dei tavoli supportano un apprendimento attivo potenziato dai media digitali.

Le Pareti come «Terzo Insegnante»

Le pareti dell'aula non sono semplici decorazioni, ma supporti all'apprendimento organizzati per aree tematiche:

- *Area gestionale*: calendario, meteo e regole di convivenza (uso della voce).



- *Area linguistica*: schemi sulla struttura della lingua, lessico e regole comuni.
- *Area delle abilità*: indicazioni specifiche per *listening*, *reading* e *speaking*, integrate con gli obiettivi di valutazione dell'anno scolastico per sviluppare negli alunni metacognizione e consapevolezza del proprio percorso.

Organizzazione dei Materiali e Benessere del Docente

Negli anni, la quantità di materiali didattici (prodotti dal docente, scaricati o creati con gli alunni) può diventare caotica. Nell'aula tematica, l'organizzazione logica per tipologia (ascolto, parlato, lettura, scrittura) e l'etichettatura sistematica offrono una mappatura immediata delle risorse.

Questa chiarezza non giova solo agli alunni, che aumentano la propria autonomia, ma anche al docente. Avere una panoramica chiara di ciò che è disponibile permette di capire istantaneamente quali attività proporre a diverse fasce d'età, cosa modificare e cosa creare ex novo. La percezione di avere il controllo dell'ambiente genera un profondo senso di benessere e serenità mentale, elementi essenziali per mantenere alta la carica stimolante del lavoro educativo.



Conclusioni

In conclusione, l'aula tematica di inglese rappresenta un modello di eccellenza dove lo spazio cessa di essere un contenitore passivo per diventare un agente relazionale. Attraverso l'esperienza immersiva, gli studenti non solo imparano una lingua, ma vivono i tratti culturali del mondo anglofono in un contesto di condivisione e crescita civica. È un ambiente dove il «saper fare» e il «saper essere» si fondono, preparando i cittadini di domani in un clima di ospitalità e innovazione.



Il Fare che conta: buone pratiche per la Scuola Secondaria

DALLE MANI AL PENSIERO

Il valore della Fabbrica degli Strumenti nella secondaria



A cura di Lorenzo Brogi

Già Docente presso la Secondaria di Crespina. Ha ricoperto incarichi nello staff del proprio istituto in particolare sulla valutazione. Formatore Senza Zaino senior.

Pare che Oscar Wilde fosse uno dei primi a sostenere l'idea di costruire scuole belle «e così belle che il castigo... doveva consistere nel vietar agli alunni di tornare a scuola il giorno dopo». Egli sapeva anche che la bellezza non è sufficiente, infatti aggiungeva «Date a un bambino qualcosa da fare ed egli sarà perfettamente felice».¹ La seconda provocazione o suggerimento di Oscar Wilde è per noi interessante perché sembra metterci in guardia dal rischio «di fare cose vecchie con il vestito nuovo». Un edificio scolastico bello, infatti, è auspicabile ma di per sé non è sufficiente per rispondere al bisogno di cambiamento che non da oggi alunni, genitori e insegnanti chiedono.

La cronaca di questi mesi ci racconta fatti drammatici e tragici che interessano la Secondaria di primo e secondo grado lungo tutta la penisola. Fatti che devono farci riflettere, mi limito a ribadire quanto ha scritto nella Newsletter di gennaio #52 Maria Paola Pietropaolo (Dopo La Spezia: Riflessioni sulla prevenzione attraverso la comunità),² forse quello che sta accadendo ci dice che tra le diverse cause da ricercare nelle situazioni specifiche c'è n'è una comune a tutte e cioè un deficit di comunità.

Oltre che edifici «Le scuole — scriveva K. E. Weick — sono organizzazioni complesse a legami deboli»,³ docenti e operatori scolastici in genere sono professioni fedeli ai propri schemi di riferimento e i docenti in particolare lo sono alla loro disciplina



e al loro modo di insegnare, di fare scuola. Questo dato oggettivo, che è stato sottolineato da più di uno studioso delle organizzazioni di questo tipo, rappresenta un ostacolo al cambiamento e all'innovazione. Per i docenti questa «fedeltà ai propri schemi» si concretizza nel modo personalissimo di intendere l'insegnamento della propria disciplina a discapito della condivisione. Prigionieri di questa convinzione, i consigli di classe si trasformano spesso in un dialogo tra sordi tutte le volte che gli insegnanti sono chiamati a un compito collegiale come nel confronto in sede di consiglio o di collegio, nella programmazione di inizio anno o nella fase intermedia e finale della valutazione del comportamento o dei processi di apprendimento. Va da sé che ogni cambiamento/innovazione sia destinato ben presto ad arenarsi, perché le decisioni non sono sostenute da un'analisi condivisa dal team, soprattutto da valori e da una visione strategica dell'ambiente di apprendimento verso cui indirizzare le pratiche quotidiane. Ovviamente nessun ordine di scuola fa eccezione, quando i docenti, anche ben preparati, non abbiano maturato il valore aggiunto della «comunità di pratiche».

¹ Wilde-Beardsley, Salomè, Rizzoli p. 113.

² <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/newslettere/FMfcgz-QfBZkJMxgSFFsBvWGQcgsSLbrN>

³ K.E. WEICK, Le organizzazioni scolastiche come organizzazioni a legami deboli, in S. Zan, Logiche di azione organizzativa, Bologna, Il Mulino.

E la comunità non si costruisce col «compromesso» più o meno dichiarato come di solito avviene, ma partendo da una «negoziiazione» tra professionisti che hanno chiaro quali siano i valori comuni. Senza valori comuni, senza questo cambiamento di prospettiva, il team continuerà a essere vittima del compromesso e i compromessi, lo sappiamo, sono sempre al ribasso e finiscono per scontentare tutti, creando resistenze, che alla fine paralizzano la vita della scuola.

Eppure con l'autonomia scolastica sono tanti i documenti nei quali il Collegio dei docenti è chiamato sulla base dei dati raccolti a elaborare le proprie scelte didattiche e metodologiche: il PTOF, Il Rapporto di Autovalutazione e la stesura del Piano di Miglioramento. Documenti impegnativi e importanti che evidentemente lo staff fatica a condividere con l'attore principale, il corpo docente. Spesso diciamo che il dirigente deve avere una visione per esercitare in modo positivo la propria leadership, io penso che anche il collegio, organo tecnico e democratico di una scuola, ne debba avere una; se non ce l'ha in agguato ci sono i conflitti che paralizzano l'azione e ostacolano un'attività didattica efficace. Più che una «cultura del cambiamento», come sostiene K. E. Weick, è necessario per la scuola valorizzare il senso della comunità che si costruisce con l'impegno di tutti, ma con la consapevolezza che la negoziazione

non è la maggioranza. Non ci potrà essere una buona negoziazione se gli attori non hanno «valori comuni». La negoziazione, infatti, è focalizzata sul realizzare qualcosa e non sul chi siamo! Questa mi sembra la cultura del cambiamento che serva oggi a molte scuole. Nel numero di marzo di questa rivista D. Michetti e L. Grida hanno raccontato in modo preciso come l'esperienza della Fabbrica degli strumenti sia diventata nel tempo una realtà importante in molte scuole. Senza Zaino: 29 fabbriche in 12 regioni. Questa realtà riguarda prevalentemente le scuole primarie meno le secondarie, ma non è così per l'IC «Renato Moro» di Taranto. Come ci racconta Mariangela Caffio nel suo articolo, in questi anni i docenti della secondaria hanno capito che gli strumenti di apprendimento sono importanti se vogliono lavorare con un metodo induttivo. Ma realizzare una «fabbrica» non è solo questo, è anche un passo concreto per condividere le buone pratiche e in questo modo cominciare a costruire quella «comunità» tanto necessaria agli istituti comprensivi. Consapevoli che non basta dar da fare qualcosa ai bambini perché siano felici, come pensava Oscar Wilde, gli strumenti, se inseriti in una progettazione finalizzata, contribuiscono a creare quelli che Daniel Goleman chiama «momenti di apprendimento ispirato», nei quali offriamo la magica combinazione di «attenzione completa, interesse entusiastico e positiva intensità emotiva».⁴ Se la comunità dei docenti è in grado di costruire strumenti non come atto individuale e solitario, ma come momento significativo collettivo, agli studenti saranno proposti «momenti di apprendimento ispirato» e i docenti potranno sperimentare in modo concreto i vantaggi del lavoro in team e fare passi importanti verso la costruzione della loro comunità.

⁴ D. Goleman, *Intelligenza sociale*, Rizzoli p. 271.

Il Fare che conta: buone pratiche per la Scuola Secondaria

DALL'INTUIZIONE INDIVIDUALE ALLA COMUNITÀ DI PRATICHE

L'esperienza della Fabbrica degli Strumenti dell'IC «Renato Moro» nella Secondaria di primo grado



Maria Angela Caffio

Docente di Lettere nella Scuola Secondaria di primo grado, insegna attualmente presso l'IC Renato Moro di Taranto, Scuola Polo territoriale della rete Senza Zaino in area jonica e salentina (province di Taranto, Lecce e Brindisi). Formatrice Senza Zaino dal 2016, ricopre dall'AS 2012/13 nel suo Istituto diversi incarichi tra cui la funzione strumentale alla progettazione del PTOF e membro del NIV d'Istituto

La transizione di un modello pedagogico dalla teoria alla prassi non è mai un percorso lineare. Lo dimostra l'esperienza dell'IC «Renato Moro» di Taranto, dove la realizzazione della «Fabbrica degli Strumenti» anche nella Scuola Secondaria di primo grado ha rappresentato un viaggio decennale di confronto e di ridefinizione metodologica. Se per l'infanzia e la primaria l'ideazione e la realizzazione di una Fabbrica è stato un processo vissuto come un innesto naturale, come un tassello imprescindibile di applicazione del modello stesso, la sua estensione alla Scuola Secondaria di primo grado ha richiesto una sfida supplementare: dimostrare l'utilità disciplinare dello strumento tattile e digitale nella didattica quotidiana per il potenziamento degli apprendimenti, in una fascia d'età complessa, pregiudizialmente da «educare» più all'astrazione concettuale che alla semplificazione manipolativa e operativa, garantendone al contempo fattibilità, replicabilità e condivisione.

Non si è trattato semplicemente di intendersi sui principi e sui benefici di una didattica laboratoriale in senso lato, ma di avviare e implementare un processo di condivisione concettuale e metodologica molto più profondo, che trasformasse ogni ambiente di apprendimento, aula *home* o laboratorio disciplinare, in un centro di produzione di senso con al centro lo strumento di apprendimento, concepibile come vero e proprio generatore di conoscenze e di competenze,

funzionale alla didattica laboratoriale, stimolante per l'autonomia dello studente, flessibile negli usi, potendo essere tattile, digitale o declinato in modalità gamification, a ogni modo vero cuore pulsante della didattica differenziata, utilizzato in stazioni, a rotazione o come cassette di attività a scelta.

Dal «Fai-da-te» della fase pionieristica alla Ricerca-Azione strutturata

Il percorso, iniziato nel 2013, ha vissuto diverse fasi. Fino al 2019, l'ideazione e la produzione di strumenti di apprendimento che supportasse la pratica di attività differenziate è stata affidata all'iniziativa spontanea e non coordinata in modo sistemico di singoli docenti «pionieri», i più fiduciosi nell'efficacia didattica degli stessi, che hanno operato individualmente o, tutt'al più, in tandem, nati volontariamente da affinità elettive tra colleghi.

La svolta sistemica è arrivata paradossalmente con l'emergenza pandemica del 2020.

La necessità comune di «agganciare» gli studenti a distanza ha accelerato i tempi di maturazione del bisogno di un coordinamento più strutturato a livello dipartimentale e infradipartimentale, di un confronto e di uno scambio proficuo di buone pratiche e di strumenti di apprendimento, soprattutto digitali, per mettere insieme forze ed esperienze, favorendo la fusione tra l'analogico e il digitale. A mobilitarsi, anche grazie a fondi d'Istituto stanziati dalla nostra dirigente, sono stati soprattutto i docenti delle classi in cui era in atto la sperimentazione del cosiddetto «Senza Zaino in Apple», basata sull'applicazione di metodi e principi del modello, ma sfruttando anche le potenzialità implicite nella dotazione individuale dello strumento digitale. È in questa fase che lo strumento da semplice supporto ha cominciato ad essere concepito nella pratica didattica quotidiana come un «generatore di competenze» capace di trasformare l'aula *home* in un centro di produzione di senso.

L'infrastruttura digitale: dal padlet al sito web

L'evoluzione organizzativa dell'Istituto si è mossa di pari passo con questo processo di maturazione concettuale e metodologica:

- 2021-2022: Il gruppo di lavoro così formato creò, a seguito di un confronto ricognitivo sugli strumenti di apprendimento digitali o da tattili convertiti in digitale già in uso, un primo archivio virtuale: una bacheca su piattaforma Padlet condivisa, da consultare e da cui poter attingere prototipi replicabili per poi confrontarsi sulle rispettive esperienze di utilizzo.
- 2022-2023: Riscontrati alcuni limiti di fruizione della bacheca virtuale, poco funzionale nello scorrimento a colonne dei post dal più recente al meno recente, soprattutto man mano che venivano caricati nuovi materiali, si è concordata la riorganizzazione di quanto già esistente in un drive condiviso, suddiviso per discipline e aree trasversali, implementato dall'inserimento di nuovi strumenti ideati e realizzati da un gruppo di docenti di tutte le aree disciplinari impegnati in un percorso di ricerca-azione, ancora una volta incentivato con fondi destinati all'uopo dalla dirigente.
- 2024-2025: Grazie ai fondi PNRR (DM66), si è costituita una comunità di pratiche, composta «in verticale» da docenti di scuola primaria e secondaria, che ha riorganizzato l'intero patrimonio in un sito web dedicato. Questo non è stato solo un passaggio tecnico, ma il culmine di un percorso che ha permesso di armonizzare linguaggi e metodologie, trasformando il know-how d'Istituto in un bene comune e coerente.

Gli strumenti di apprendimento non sono stati solo archiviati digitalmente: attualmente, gli strumenti autoprodotti e i giochi educativi per la gamification sono esposti in tre armadi «a vista» in uno spazio polifunzionale del plesso Leonida, in attesa di un'area dedicata definitiva.

La codifica del «corredo documentario» utile all'archiviazione e il passaggio alla fase «sistemica»

Perché uno strumento diventi vera leva didattica, ovvero per garantirne la riproducibilità e monitorarne l'efficacia didattica, abbiamo adottato la codifica di corredo documentario utilizzata nell'archivio nazionale degli strumenti della Fabbrica storica di Lucca. Ogni strumento, sia esso fisico e tattile (esposto negli armadi «a vista» del plesso Leonida) o digitale, deve, pertanto, essere dotato di:

1. Scheda Materiale: Definizione dell'ambito (logico, linguistico, scientifico).
2. IPU (Istruzioni Per l'Uso): Una guida metodologica che esplicita il «cosa impariamo».
3. Check-list di Autocorrezione: Fondamentale per promuovere l'autonomia e la didattica differenziata.
4. Prototipo per la replicabilità

Esempi come la «Tombola dei verbi», «Il lupo mangia grammatica», «Verbopoli», «La ruota dei complementi», «Indovina chi storico», «Escape Math», i «Lego Spike», solo per citarne una minima rappresentanza, dimostrano come la manipolazione concreta e la *gamification* possano demistificare l'astrattezza delle discipline umanistiche, linguistiche e scientifiche. Nelle sezioni tecnologiche, in particolare, si fa largo uso di app per challenge e giochi educativi sfidanti.

La loro produzione e riproduzione non è calata dall'alto: la realizzazione avviene nei gruppi di lavoro e prosegue nelle classi, vedendo spesso anche gli studenti stessi protagonisti attivi del processo di «fabbricazione».

Conclusioni

La sfida attuale che sta vivendo la nostra scuola è di evitare che la nostra «Fabbrica degli Strumenti» sia vissuta, soprattutto dai nuovi ingressi, come un semplice archivio, ma sia compresa e interiorizzata come cuore pulsante della nostra stessa identità



@Still I Rise - Siria

metodologica. È una sfida che siamo pronti ad affrontare, consapevoli che, trasformando l'isolamento del docente in prassi dipartimentale, siamo riusciti a costruire l'importante pilastro di un'innovazione permanente, in cui la scuola ha cessato per sempre di essere luogo di trasmissione ed è diventata finalmente un unico, grande laboratorio «attivo», dove la conoscenza si «fabbrica» attraverso il dialogo costante tra colleghi.

In sintesi

FASE	PERIODO	OUTPUT PRINCIPALE
Pionieristica	2013 - 2019	Iniziative spontanee dei singoli docenti.
Digitale	2020 - 2022	Creazione bacheca virtuale Padlet condivisa .
Sistemica	2023 - 2025	Ricerca-azione; drive condiviso con articolazione cartelle per disciplina; sito web dedicato; fondi PNRR.

Il Fare che conta: buone pratiche per la Scuola Secondaria

Appendice: esempi di strumenti autoprodotti

Dietro ogni strumento c'è un'idea di scuola. Le fotografie documentano il lavoro di una comunità professionale che ha scelto di condividere pratiche, progettare insieme e rendere l'apprendimento più concreto, accessibile e coinvolgente. La Fabbrica degli Strumenti non è un magazzino: è un laboratorio vivo

di pensiero e collaborazione. Guardate le foto anche come un invito: osservare, prendere spunto, adattare. In educazione, le buone pratiche hanno bisogno di circolare. In Senza Zaino diciamo spesso che «copiare fa bene»: non per riprodurre meccanicamente, ma per reinterpretare creativamente ciò che funziona.

LA TOMBOLA DEI VERBI

STRUMENTO DI APPRENDIMENTO - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Nome studente: _____ Anno: _____ MODALITÀ DI LAVORO: _____

Indirizzo del verbale: _____ CLASSE: _____ IN COPPIA O IN PICCOLI GRUPPI: _____

DESCRIZIONE DELLO STRUMENTO

- L'attività
- L'attività è correlata con VERBI CONIUGATI (autodidattici)

AREA CONCETTUALE

Grammatica, lessico, ortografia

STRUMENTO ESISTENTE

DF Lettere Scuola Secondaria

PERCHÉ SI USA

Per imparare a riconoscere la coniugazione verbale in tutte le forme e i tempi

COME SI USA

La tombola digitale è composta da 36 riquadri di verbali, che riportano la coniugazione, l'infinito e il gerundio, mentre la scheda cartacea è una rete verbale coniugata.

Colori che guidano l'individuazione della coniugazione verbale e della persona coperta la tombola, aiutando gli studenti a trovare, per esempio, i verbi.

Altri esempi

La tombola è colorata. I coniugati, l'infinito, il gerundio.

Il gerundio è correlato con la coniugazione verbale, con esempi (ad esempio) la coniugazione di tutti i verbi in tutti i tempi.

ISTRUTTORE di modo

1. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO PRESENTE	2. CONIUG. INDICATIVO PRESENTE	3. CONIUG. INDICATIVO PRESENTE	4. CONIUG. INDICATIVO PRESENTE	5. CONIUG. PROPRIA CONGIUNTIVO	6. CONIUG. CONGIUNTIVO PRESENTE	7. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO FUTURO ANT.	8. CONIUG. INDICATIVO FUTURO ANT.
9. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO PASS. PROSS.	10. CONIUG. INDICATIVO PASS. PROSS.	11. CONIUG. INDICATIVO PASS. PROSS.	12. CONIUG. INDICATIVO PASS. PROSS.	13. CONIUG. CONGIUNTIVO PRESENTE	14. CONIUG. CONGIUNTIVO PRESENTE	15. CONIUG. INDICATIVO FUTURO ANT.	16. CONIUG. INDICATIVO FUTURO SEMP.
17. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO IMPERFETTO	18. CONIUG. INDICATIVO IMPERFETTO	19. CONIUG. INDICATIVO IMPERFETTO	20. CONIUG. INDICATIVO IMPERFETTO	21. CONIUG. PROPRIA CONGIUNTIVO	22. CONIUG. CONGIUNTIVO IMPERFETTO	23. CONIUG. CONGIUNTIVO IMPERFETTO	24. CONIUG. CONGIUNTIVO IMPERFETTO
25. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO TRAP. PROSS.	26. CONIUG. INDICATIVO TRAP. PROSS.	27. CONIUG. INDICATIVO TRAP. PROSS.	28. CONIUG. INDICATIVO TRAP. PROSS.	29. CONIUG. PROPRIA CONDIZIONALE PRESENTE	30. CONIUG. CONDIZIONALE PRESENTE	31. CONIUG. CONDIZIONALE PRESENTE	32. CONIUG. CONDIZIONALE PRESENTE
33. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO PASS. REMOTO	34. CONIUG. INDICATIVO PASS. REMOTO	35. CONIUG. INDICATIVO PASS. REMOTO	36. CONIUG. INDICATIVO PASS. REMOTO	37. CONIUG. PROPRIA GERUNDIO PRESENTE	38. CONIUG. GERUNDIO PRESENTE	39. CONIUG. GERUNDIO PRESENTE	40. CONIUG. GERUNDIO PRESENTE
41. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO TRAP. REMOTO	42. CONIUG. INDICATIVO TRAP. REMOTO	43. CONIUG. INDICATIVO TRAP. REMOTO	44. CONIUG. INDICATIVO TRAP. REMOTO	45. CONIUG. PROPRIA PARTICIPIO PASSATO	46. CONIUG. PARTICIPIO PASSATO	47. CONIUG. PARTICIPIO PASSATO	48. CONIUG. PARTICIPIO PASSATO
49. CONIUG. PROPRIA INDICATIVO	50. CONIUG. INDICATIVO FUTURO SEMPLICE	51. CONIUG. INDICATIVO FUTURO SEMPLICE	52. CONIUG. INDICATIVO FUTURO SEMPLICE	53. CONIUG. PROPRIA CONGIUNTIVO TRAPASSATO	54. CONIUG. CONGIUNTIVO TRAPASSATO	55. CONIUG. CONGIUNTIVO TRAPASSATO	56. CONIUG. CONGIUNTIVO TRAPASSATO

IL ROMPINOMI

STRUMENTO DI APPRENDIMENTO - SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Nome studente: _____ Anno: _____ MODALITÀ DI LAVORO: _____

Indirizzo del verbale: _____ CLASSE: _____ IN COPPIA O IN PICCOLI GRUPPI: _____

DESCRIZIONE DELLO STRUMENTO

- L'attività
- L'attività è correlata con VERBI CONIUGATI (autodidattici)

AREA CONCETTUALE

Grammatica, lessico, ortografia

STRUMENTO ESISTENTE

DF Lettere Scuola Secondaria

PERCHÉ SI USA

Per imparare a riconoscere la coniugazione verbale in tutte le forme e i tempi

COME SI USA

La tombola digitale è composta da 36 riquadri di verbali, che riportano la coniugazione, l'infinito e il gerundio, mentre la scheda cartacea è una rete verbale coniugata.

Colori che guidano l'individuazione della coniugazione verbale e della persona coperta la tombola, aiutando gli studenti a trovare, per esempio, i verbi.

Altri esempi

La tombola è colorata. I coniugati, l'infinito, il gerundio.

Il gerundio è correlato con la coniugazione verbale, con esempi (ad esempio) la coniugazione di tutti i verbi in tutti i tempi.

ISTRUTTORE di modo



PARTI DEL NOME

PREFISSO	RADICE	DESINENZA
SUFFISSO	SUFFISSO	PAROLA COMPOSITE

ESEMPIO DI STRUMENTO FATTO PRODURRE AGLI STUDENTI IN AULA

Come si fa...
Costruire coi ragazzi strumenti di apprendimento individuali.
Esempio 1: La ruota dei complementi

Per:

- dare autonomia nella co-costruzione dei saperi
- consentire un approccio globale e una familiarizzazione con il processo logico-vocativo affettivo delle frasi semplici, prima di procedere con il focus sui singoli complementi
- supportare i processi di apprendimento con una modalità laboratoriale e differenziata

Il KIT per costruire lo strumento comprende:

1. Una tipica lista materiali occorrenti e sulle prime operazioni predichiamo il modello base dello strumento.
2. Una tabella riepilogativa con tutti i complementi da inserire nella ruota (30 in tutto, ma il docente può anche selezionare i principali) per facilitare la costruzione dello strumento.

In aula, ai tavoli, si costruisce lo strumento stimolando:

- il problem solving su come suddividere il cerchio in parti uguali
- i processi creativi nella scelta dei materiali, nella decorazione del cerchio più piccolo, nella scelta dei colori dei cartoncini
- il tutoring o le pratiche di metuo aiuto tra pari

Il docente svolge un ruolo di facilitatore nel caso in cui anche gli alunni "esperti" abbiano difficoltà

Alcuni strumenti pronti per l'uso

Scelta libera di materiali, colori, decorazioni

Lo strumento accompagnerà l'ipotesi della corretta analisi logica per attività anche differenziate per stazioni e per livelli

Altri esempi di attività in cui il kit operativo prevede l'uso della ruota dei complementi

Attività fisica

Attività digitale



ESEMPI DI GIOCHI DA TAVOLO UTILIZZATI A SCOPO DIDATTICO (AREA LOGICO-MATEMATICA)



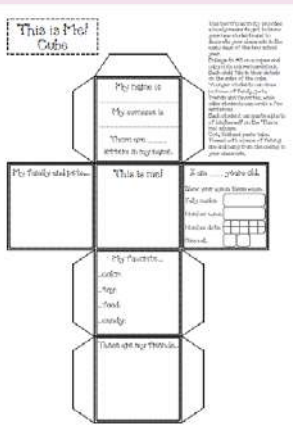
ESEMPI DI STRUMENTI DI APPRENDIMENTO AUTOPRODOTTI IN MATEMATICA:

CARTE RANDOM
PROPRIETA' DELLE POTENZE



	
STRUMENTO DI APPRENDIMENTO - SCUOLA SECONDARIA A GRADO	
Autore (o) del documento	Autore SINCRISTIA DEL LAVORNO
Contenuti principali della potenza	1° livello Indirizzo Indirizzo Indirizzo
DESCRIZIONE DELL' STRUMENTO Documento di riferimento per l'insegnante (Come risultato dei percorsi di progettazione della competenza della potenza)	
AREA DISCIPLINARE	Area disciplinare
Matematica - Astronomia	Matematica - Astronomia
	
http://www.milano.gov.it/area-disciplinare/2012/12/29	
PRODOTTO DA	Prodotto da Prodotto da Prodotto da
Contenuti del documento	Contenuti del documento
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro
Strumenti di lavoro	Strumenti di lavoro

ESEMPIO DI STRUMENTO AUTOPRODOTTO L1 E L2



Il dado potrà essere rivisitato e riutilizzato per esercitare abilità comunicative diverse attinenti gli argomenti di studio volta in volta proposti



ESEMPIO DI STRUMENTO AUTOPRODOTTO TECNOLOGIA

NOME L'INTERVISTATO TU COME SEI UOMO?	ANNO Classi semplice	INTELLIGENZA DEL LAVORO Il lavoro è un'attività che ha scopo di creare o produrre qualcosa di utile per la società o per se stessi. Il lavoro è un'attività che richiede impegno e dedizione.
DESCRIZIONE DELL'INTERVISTATO (In quali di questi settori lavori? Quali sono le tue attività principali? Quali sono le tue responsabilità? Quali sono le tue competenze? Quali sono le tue esperienze? Quali sono le tue aspirazioni?)		
AREA DI INTERESSE	STABILIMENTO IDENTITÀ Pagine: 10 Scienze, Lettere, Arte e Storia	
TECNOLOGIA	Pagine: 10 Scienze, Lettere, Arte e Storia	
PRODOTTO DA - Per comprendere le attività nelle aziende e nei settori - Per comprendere le attività nelle aziende e nei settori	Pagine: 10 Scienze, Lettere, Arte e Storia	
COME SI USA - Si utilizza per comprendere le attività nelle aziende e nei settori - Si utilizza per comprendere le attività nelle aziende e nei settori	Pagine: 10 Scienze, Lettere, Arte e Storia	
ISTRUTTORI - Per comprendere le attività nelle aziende e nei settori - Per comprendere le attività nelle aziende e nei settori	Pagine: 10 Scienze, Lettere, Arte e Storia	

[illegible]

5. Proiezioni Ortogonali



ESEMPIO DI STRUMENTO AUTOPRODOTTO STORIA: IL GIOCO DELLE FONTI

STRUMENTO DI APPRENDIMENTO - SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO	
NOME STRUMENTO IL CORDO DELLE FONTI	ANNI 1555 IN MICRODIDAGLIA
DESCRIZIONE DELLO STRUMENTO CARTONCINI COLORATI SU CUI VIENE INCOLLARE L'IMMAGINE DI UNA TIPOLOGIA DI FONTE (VIGNA, MATERIALE, SCRITTA ETC) OPPURE RILANCIARE I TRUFFI CON CHIAMPAKKA, NELLA FORMA (REALIZZATE CON QUILLI)	
AREA DISCIPLINARE STORIA	STRUMENTO USATO DA: INGEGNERE, DIP. LETTERE Scuola: IL MORO
PERCHÉ SI USA	
- PER MEMORIZZARE LE VARIE TIPOLOGIE DI FONTI	
COME SI USA	
- INCOLLARE I VARI TIPI DI FONTI SU UN CARTONCINO COLORATO IN ALTERNATIVA (USARE DELLE FASCIANDE CON QUILLI)	
- TUTTI I TIPOLOGICI DEVONO INDESSERNO LE FONTI PREPARATE ALL'INTERNO DI UNA SCUOLA	
- A TURNO OGGIANO FISICA UN CARTONCINO E INDovina LA TIPOLOGIA DI FONTE	
- VINCE CHI OTTENE IL PUNTEGGIO PIU' ALTO	
ISTITUTO: IL MORO	



ESEMPI DI GIOCHI DA TAVOLO: TIMELINE

SSIC SENZA ZAINO. PER UNA SCUOLA COMUNITA'		
NOI, MATERIALI Libro da lavoro Tralinear	Flavor 0. Pasta 0. Panna 0. Salsiccia 0. Salsiccia	BUCCIA DI LINGUISTI 0. Salsiccia 0. Panna 0. Salsiccia 0. Salsiccia
CARATTERISTICHE MATERIALI DI MATERIALI • 15 carte • 1 regolamento		
CARATTERISTICHE MATERIALI DI MATERIALI • 15 carte • 1 regolamento	Materiale STATO di lavoro	
PERCHÉ LO USI? LE METE (OBIETTIVI/COMPETENZE) • Per raggiungere sugli obiettivi hanno fatto la storia • Per conoscere gli usi		
COME LO USI? ATTIVITÀ E METODOLOGIE, STRUMENTI MATERIALI Durante il progetto tutti i giocatori devono cercare di piazzare le proprie carte rispettando l'ordine cronologico degli eventi. I giochi sono stati fatti da tutti. 2. Il primo è stato fatto da tutti e si è visto che tutti hanno fatto la storia. 3. Il secondo è stato fatto da tutti e si è visto che tutti hanno fatto la storia. 4. Il terzo è stato fatto da tutti e si è visto che tutti hanno fatto la storia.		

QUIZ BOX MITOLOGICO

[illegible]

POETICAMENTE

[illegible]

IL NARRATORE

SSIG SENZA ZAINO. PER UNA SCUOLA COMUNITÀ

NOVITÀ MATERIALE	Classi	MODALITÀ
Giochi da tavolo tattile "Narratore"	2 turni 3 turni 4 turni 5 turni	2 giocatori 3 giocatori 4 giocatori 5 giocatori
CATEGORIE E MISURE DEL MATERIALE		
Carte con Domande e risposte sulla mitologia classica 2-6 Giocatori		
Carte tema		
Registrazione		
CATEGORIA MATERIALE - ANIMAZIONE/INTELLIGENZA	Classifica Italiana	
PRODOTTO DA: L'ESCLUSIVO/INTELLIGENZA		
PER INFORMAZIONI E PREZZI (INFORMATICA/INTELLIGENZA)	Per acquistare online, visitate la nostra pagina web.	
COME USARE L'ATTIVITÀ LINGUISTICA - ESCLUSIVO/INTELLIGENZA	Questa è una guida per aiutare a usare il gioco in modo divertente. Prima di iniziare, per prima cosa, assicurarsi che tutti i giocatori abbiano una buona conoscenza della lingua italiana.	

IL GIRO DEL MONDO

SSIG SENZA ZAINO. PER UNA SCUOLA COMUNITÀ

NOVITÀ MATERIALE	Classi	MODALITÀ
Giochi da tavolo "Babilonia: il giro del mondo"	2 turni 3 turni 4 turni 5 turni	2 giocatori 3 giocatori 4 giocatori 5 giocatori
CATEGORIE E MISURE DEL MATERIALE		
Carte		
CATEGORIA MATERIALE - ANIMAZIONE/INTELLIGENZA	Classifica Italiana	
PRODOTTO DA: L'ESCLUSIVO/INTELLIGENZA		
PER INFORMAZIONI E PREZZI (INFORMATICA/INTELLIGENZA)	Per acquistare online, visitate la nostra pagina web.	
COME USARE L'ATTIVITÀ LINGUISTICA - ESCLUSIVO/INTELLIGENZA	Questa è una guida per aiutare a usare il gioco in modo divertente. Prima di iniziare, per prima cosa, assicurarsi che tutti i giocatori abbiano una buona conoscenza della lingua italiana.	

CE L'HO

SSIG SENZA ZAINO. PER UNA SCUOLA COMUNITÀ

NOVITÀ MATERIALE	Classi	MODALITÀ
Giochi da tavolo tattile "Ce l'ho"	2 turni 3 turni 4 turni 5 turni	2 giocatori 3 giocatori 4 giocatori 5 giocatori
CATEGORIE E MISURE DEL MATERIALE		
Carte con Domande sulla Lingua Italiana, Bambini 10+ Anni e Adulti, 2-6 Giocatori		
100 carte domande, 100 carte lettere e 100 carte categorie, 5 pedine, 10 grani, 1 dado e 1 registratore per segnare tutti in modo di gioco.		
CATEGORIA MATERIALE - ANIMAZIONE/INTELLIGENZA	Classifica Italiana	
PRODOTTO DA: L'ESCLUSIVO/INTELLIGENZA		
PER INFORMAZIONI E PREZZI (INFORMATICA/INTELLIGENZA)	Per acquistare online, visitate la nostra pagina web.	
COME USARE L'ATTIVITÀ LINGUISTICA - ESCLUSIVO/INTELLIGENZA	Questa è una guida per aiutare a usare il gioco in modo divertente. Prima di iniziare, per prima cosa, assicurarsi che tutti i giocatori abbiano una buona conoscenza della lingua italiana.	



VERBOPOLI

SSIG SENZA ZAINO. PER UNA SCUOLA COMUNITÀ

NOVITÀ MATERIALE	Classi	MODALITÀ
Giochi da tavolo "Verbopoli"	2 turni 3 turni 4 turni 5 turni	2 giocatori 3 giocatori 4 giocatori 5 giocatori
CATEGORIE E MISURE DEL MATERIALE		
Tabellone		
CATEGORIA MATERIALE - ANIMAZIONE/INTELLIGENZA	Classifica Italiana	
PRODOTTO DA: L'ESCLUSIVO/INTELLIGENZA		
PER INFORMAZIONI E PREZZI (INFORMATICA/INTELLIGENZA)	Per acquistare online, visitate la nostra pagina web.	
COME USARE L'ATTIVITÀ LINGUISTICA - ESCLUSIVO/INTELLIGENZA	Questa è una guida per aiutare a usare il gioco in modo divertente. Prima di iniziare, per prima cosa, assicurarsi che tutti i giocatori abbiano una buona conoscenza della lingua italiana.	



IL GRANDE GIOCO DEI VERBI



DIBATTITO



POLIGONOPOLI



I RAGAZZI IMPEGNATI NELLE ATTIVITÀ CON STRUMENTI A ROTAZIONE O PER STAZIONI



Piccole ma preziose: le pluriclassi

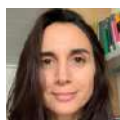
PROBLEMI A RIGHE

Progettare insieme per condividere pratiche educative, osservazioni e riflessioni



Roberta Passoni

È docente di scuola primaria specializzata in integrazione scolastica. Coordina la Casa-laboratorio di Cenci, centro di ricerca educativa e artistica sui temi dell'ecologia, dell'intercultura e dell'inclusione. Conduce attività di formazione sulla narrazione orale e l'inclusione. Nel 2011 ha ricevuto il Premio Lo Straniero. Tra le sue pubblicazioni: A partire da un libro, Dove abita la poesia e Cinque passi per una scuola inclusiva. Collabora con Cooperazione Educativa, Rivista dell'Istruzione e Gli Asini.



Loredana Camizzi

È prima ricercatrice presso INDIRE, dove si occupa di ricerca didattica, formazione dei docenti ed educazione linguistica. I suoi interessi riguardano l'innovazione curricolare, la didattica laboratoriale e l'insegnamento dell'italiano. Si è occupata in particolare di riflessione grammaticale secondo il modello della grammatica valenziale, di lettura e scrittura fin dalla prima alfabetizzazione e di lettura per piacere. Ha collaborato con importanti associazioni professionali e università italiane ed è autrice di numerosi contributi scientifici e formativi.



Manuela Manfroni

È docente di scuola primaria presso il plesso di Lisciano Niccone. Già docente di sostegno, è passata poi all'insegnamento nelle classi comuni, scegliendo di lavorare nel contesto delle pluriclassi in cui poter praticare e sperimentare la differenziazione didattica.



Rosita Alunni

È docente di scuola primaria presso il plesso di Lisciano Niccone, dove svolge il ruolo di coordinatore sia per la scuola primaria che per la scuola dell'Infanzia. Arrivata nella realtà del piccolo plesso di Lisciano Niccone nell'anno scolastico 2013-2014, dopo 8 anni di insegnamento in varie scuole della provincia, in sinergia con l'amministrazione Comunale e la Dirigenza Scolastica, ha contribuito a mantenere viva la scuola, oggi punto di riferimento per il territorio.

Progettare insieme¹

In questo secondo anno del progetto di ricerca-formazione «la Pluriclasse come strumento di inclusione» abbiamo provato a sperimentare dei gemellaggi tra le diverse pluriclassi che avevano partecipato alla prima fase del progetto.

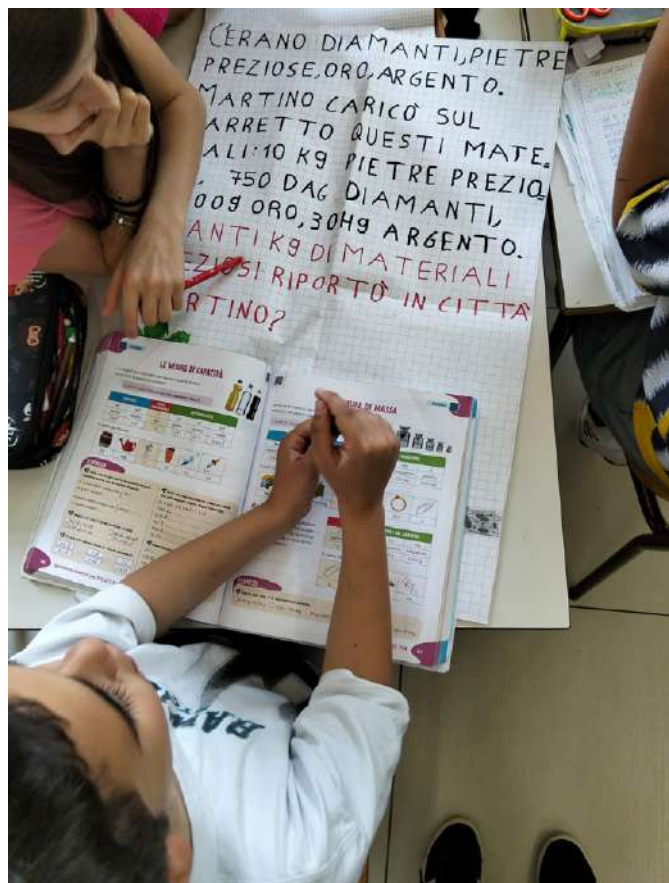
Noi maestre della Scuola Primaria di Giove siamo state gemellate con le colleghe della scuola di Lisciano Niccone.

Si trattava di progettare insieme delle attività da sperimentare in classe, scambiandoci pratiche, confrontandoci durante il percorso e supportandoci nei momenti di difficoltà.

Le ricercatrici e i ricercatori dell'Indire, che dallo scorso anno ci seguono passo passo in questo articolato e profondo progetto, ci hanno fornito un format di progettazione per aiutarci ad affrontare punto per punto tutti gli aspetti della progettazione e, soprattutto, guidarci nell'osservazione.

Siamo subito state d'accordo che ci sarebbe piaciuto sperimentare un'attività che potesse intrecciare

¹ Scrittura dei paragrafi: Progettare insieme — Roberta Passoni, Il contesto: le due pluriclassi e il lavoro in pluriclasse — Manuela Manfroni, Rosita Alunni, Roberta Passoni, Testualità tra italiano e matematica: un lavoro collaborativo di comprensione e riscrittura — Loredana Camizzi



discipline diverse e in particolare l'italiano e la matematica.

«Problemi a righe» è il titolo che abbiamo scelto per l'attività da proporre alle due pluriclassi. Desideravamo infatti indagare il legame tra la comprensione dei testi narrativi e quello dei testi dei problemi matematici. Per fare ciò abbiamo pensato di partire da una storia che non fosse intenzionalmente scritta per essere analizzata con gli occhiali della matematica e chiedere a bambine e bambini: «Dove si nasconde la matematica in questa storia?».

Abbiamo passato in rassegna molte fiabe, alcuni racconti e alla fine la nostra scelta è caduta su due testi: «La strada che non andava da nessuna parte» di Gianni Rodari per la pluriclasse di Lisciano Niccone e «La terra è rotonda» di Peter Bichsel per i bambini e le bambine di Giove. Le due storie avevano in comune una strada da percorrere. La prima raccontava la storia di Martino Testadura, che pensava che «nel mondo ci sono sicuramente meno strade che luoghi da esplorare». Mentre il protagonista della storia dell'autore svizzero era un anziano e cocciuto signore che credeva solo a ciò che vedeva. Arrivato all'età di ottant'anni voleva essere sicuro che la Terra fosse rotonda e quindi partì per un lungo viaggio pensando che, se fosse andato sempre dritto, sicuramente dopo tanti anni sarebbe tornato al punto di partenza.

Insieme siamo passate a progettare nel dettaglio ogni passaggio dell'attività suddividendola in fasi con una scansione temporale abbastanza precisa.

Le due pluriclassi avrebbero lavorato suddivise in piccoli gruppi. Riflettere sulla costituzione dei gruppi ci ha permesso di confrontarci sulle dinamiche che osserviamo vicendevolmente nelle nostre classi. I gruppi sarebbero dovuti essere misti per età, ma questo criterio non sempre garantiva l'eterogeneità al loro interno. Desideravamo che, all'interno di ciascun gruppo, ognuno avesse un ruolo e sentisse che realmente il suo contributo al lavoro fosse essenziale e costruttivo.

Siamo quindi passate all'individuazione dei ruoli che erano a nostro avviso indispensabili per la realizzazione del lavoro.

Ci siamo interrogate sugli obiettivi comuni ed è stato un lavoro davvero interessante. Inizialmente ci sembrava molto chiara la suddivisione di obiettivi di matematica e di italiano.

Poi, man mano che andavamo a lavorare e a individuare gli obiettivi, in alcuni casi le differenze si assottigliavano.

Durante gli incontri di progettazione cercavamo di essere più precise e dettagliate, scegliendo i materiali, le domande stimolo e anche come osservare e valutare il lavoro.

Ma quando ci trovavamo sole in classe ci accorgevamo che forse qualcosa ci era sfuggito e quindi ci si rivedeva per definire meglio il percorso.

Questo aspetto a mio avviso è stato veramente significativo. Progettare insieme voleva dire che le altre c'erano e quando eri in classe avevi davvero le colleghe come punto di riferimento.

Sappiamo quanto sia importante, nei percorsi di formazione, non fermarsi all'esperienza ma avere qualcuno che ti accompagni nel fare quotidiano.

In questo caso c'era un accompagnamento tra pari, un filo che ci ha permesso di sentirci insieme anche se distanti. Credo che sia un aspetto da tenere presente quando si pensa a proposte di formazione e di ricerca, l'essere insieme a camminare sullo stesso terreno.

Insieme abbiamo anche predisposto una scheda di autovalutazione in modo che, oltre alle nostre

osservazioni, potessimo avere il feedback dei bambini e delle bambine che hanno sperimentato in prima persona le attività.

Siamo quindi passate all'azione e nella pluriclasse di Giove e di Lisciano Niccone sono arrivate le storie da leggere con uno sguardo matematico.

Il contesto: le due pluriclassi: Lisciano Niccone e Giove

Lisciano Niccone è un piccolo comune della provincia di Perugia che conta circa 600 abitanti. La scuola è il fulcro del paese, grazie all'attenta gestione dell'amministrazione comunale e alla collaborazione di alcune realtà del territorio tra cui la Pro Loco e la struttura ricettiva di Reschio. La pluriclasse è composta da 18 alunni di terza, quarta e quinta: 10 in terza, 2 in quarta e 6 in quinta. Dal punto di vista relazionale notiamo un buon clima di collaborazione sia nei momenti didattici che di gioco. Piccoli «conflitti» vengono risolti con il dialogo e il confronto. Nella scuola c'è un'altra pluriclasse (prima e seconda) e una sezione unica della scuola dell'Infanzia, con cui svolgiamo attività laboratoriali a classi aperte. Nel centro storico del paese di Giove, in provincia di Terni, in un palazzo di origine medievale si trova la Scuola Primaria Giuseppe Verdi.

Giove è un paese di circa 2000 abitanti che si affaccia sulla valle del Tevere, con un antico borgo dove bambine e bambini si recano spesso ad osservare e disegnare dei meravigliosi tramonti. La pluriclasse 4° e 5° è composta da 19 bambini e bambine dei quali 13 di classe 4° e 6 di classe 5°. E' la prima pluriclasse che si è formata nella Scuola Primaria di Giove ed è composta da un gruppo di bambini e bambine che si sentono una sola classe perché, sin dalla prima, sono abituati a lavorare insieme. Nella Scuola di Giove da anni si sperimentano attività laboratoriali a classi aperte con alunni di età diverse, che si trovano a lavorare e collaborare insieme per la riuscita di progetti comuni.



Al piano inferiore è presente la scuola dell'infanzia, con la quale si hanno scambi continui e proficui. Gli insegnanti dei due ordini di scuola scelgono un libro da leggere insieme e bambine e bambini dei due ordini di scuola si incontrano per svolgere delle attività ispirate a quelle letture. Una rampa di scale ci separa dalla Scuola Secondaria con la quale c'è grande collaborazione.

Il lavoro nelle pluriclassi a Giove

Preparati tutti i materiali e perfezionata la progettazione condivisa siamo passate al lavoro in classe. Nella pluriclasse di Giove per introdurre l'attività abbiamo posto la seguente domanda: «Secondo voi nelle storie, ci può essere la matematica?».

È quindi iniziata una discussione molto interessante. Tutti si sono dichiarati fermamente convinti che la matematica si può trovare in ogni storia.

Davide è convinto che per trovarci la matematica nella storia ci devono essere assolutamente i numeri, oppure degli aggettivi numerali «ma non indefiniti, perché altrimenti non si possono fare i calcoli» precisa Leonardo.

Cercando di comprendere la differenza tra una storia e il testo del problema Ares afferma di non vederci alcuna differenza perché una storia può essere anche raccontata come un problema. Il problema può essere, appunto, una storia. Ma Aurora ritiene che le storie di solito sono molto più lunghe.

«Infatti — aggiunge Diego — io ci vedo differenze, perché le storie sono più ricche di cose, hanno più pensieri, un po' più immaginazioni, sono spiegate meglio, le puoi leggere la sera».

Quando abbiamo chiesto alla classe cosa bisogna fare per far trasformare la storia in un problema matematico, Enea ha affermato che ci sono delle differenze tra la storia e il problema, perché la storia dal punto di vista della matematica è una cosa scritta abbastanza a caso. «Cioè, tu hai scritto una storia e la matematica non ce la metti apposta, ci capita. Invece i problemi sono delle

mini storie con dei numeri messi apposta per essere risolti con delle domande».

Con questa affermazione Enea ha introdotto un tema molto delicato, quello dello scopo del testo. Ci ha guidati così a riflettere su come, a volte, nei testi dei problemi, sia troppo evidente che la parte narrativa è finalizzata a condurre gli alunni a scegliere l'operazione utile alla risoluzione. Senza esitazione Aurora ha affermato che spesso si vede che è solo per farci capire che operazione bisogna usare per risolverlo. Massimo ha aggiunto che il problema serve per farci esercitare su quell'operazione.

La discussione si è conclusa con la riflessione di Selena che, ripensando ai problemi che trova nel suo libro di testo, afferma «a me spesso mi sembrano assurdi. A volte ti chiedono di fare una cosa, ma è molto più logico farne un'altra per risolvere quel problema».

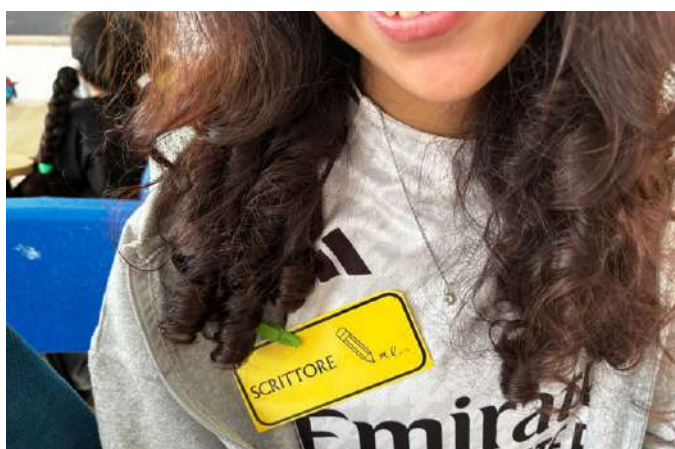
Iniziare l'attività con una dialogo sulla nostra pratica didattica è molto importante. Aiuta tutti a entrare nella situazione in prima persona, a sentirsi coinvolti perché si è riflettuto insieme.

Una volta costituiti i gruppi e assegnati i ruoli (lettore, custode delle domande, colui che prende appunti...) tutti hanno iniziato a lavorare.

Per noi insegnanti è stato molto interessante osservare come ogni gruppo si avvicinava al testo.

Per favorire la comprensione di un testo che aveva diverse insidie avevamo dato l'indicazione ai bambini di utilizzare una strategia che è abbastanza consolidata in classe: il gioco dello stop. Mentre il lettore leggeva il testo nella fotocopia grande incollata su un cartellone, gli altri componenti del gruppo potevano stopparlo ogni volta c'era una parola, una frase o un passaggio che non comprendevano. Per avere traccia di queste interruzioni il custode delle domande su un foglio annotava le domande poste dai compagni che diventavano spunto di discussione nel gruppo. Riguardando l'elenco delle domande che nei vari gruppi sono state raccolte si riesce a individuare quali erano gli ostacoli alla comprensione presenti nel testo di Bichsel.





Bambine e bambini sono poi passati all'individuazione dei momenti della storia in cui intravedevano la matematica nascosta tra le parole e infine alla stesura del problema.

Questa fase del lavoro a nostro avviso è stata fortemente influenzata dalla discussione sulla differenza tra storia e problema matematico fatta nell'avvio del lavoro perché dopo aver individuato i nuclei matematici, aver trovato i quesiti che desideravano proporre ai «gemelli» di Lisciano Niccone, hanno lavorato con cura alla stesura del testo del problema.

Ogni problema riportava i punti salienti della storia e aveva un testo lungo e articolato che rifletteva lo stile della storia di Peter Bichsel.

Un paio di gruppi hanno addirittura predisposto prima una sintesi della storia e poi scritto il testo del problema.

A questo punto si trattava solo di inviare tutto a Lisciano Niccone, ma qualcuno ha suggerito che forse sarebbe stato utile inviare ai compagni gemelli dei consigli per la risoluzione dei problemi.

Quindi ogni gruppo ha scritto una breve lettera di accompagnamento, in cui raccomandavano di stare attenti alla lunga lista di dati o di prestare attenzione alla geometria che qualche volta inganna. «Fate attenzione ai tranelli», scriveva un gruppo e per ultimo

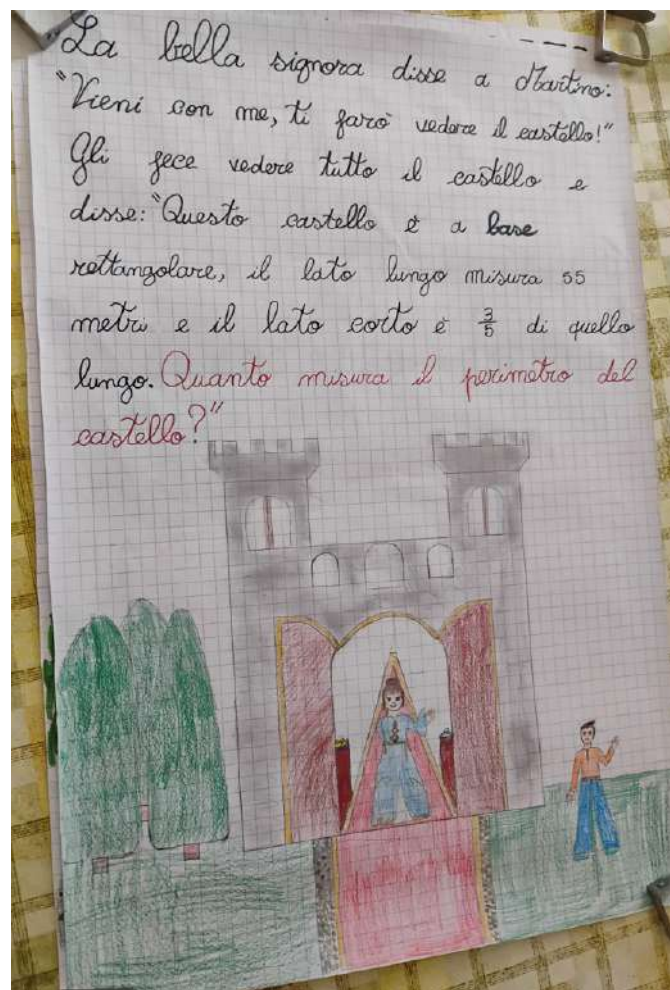
uno dei consigli più simpatici è stato di «non farvi troppo domande!».

Ora non ci resta che aspettare che arrivi la posta e provare a risolvere i problemi creati dai bambini e dalle bambine della pluriclasse di Lisciano Niccone.

... a Lisciano Niccone

Visto il numero degli alunni sono stati formati 4 gruppi: 2 da 5 alunni e 2 da quattro. Nella formazione dei gruppi non si è seguito un criterio legato all'età, ma si è tenuto conto piuttosto delle attitudini e competenze di ciascuno cercando di far funzionare al meglio il gruppo. In effetti in 2 gruppi il ruolo di «leader» non è stato assunto dal bambino più grande, in un caso da una bambina di terza e in un altro da una bambina di quarta. Questa osservazione ci ha dato modo di riflettere sull'importanza dell'educazione tra pari e come, in particolar modo in una pluriclasse, sia possibile sperimentare forme di cooperazione e di aiuto in cui il bambino più piccolo, più competente in un certo ambito, possa vivere l'esperienza di fare da tutor a un compagno più grande.

I ruoli assegnati sono stati: lettore, scrittore, relatore, custode del silenzio e illustratore. Nei gruppi da 4 uno stesso alunno svolgeva il duplice ruolo di custode del



silenzio e illustratore. In alcuni gruppi abbiamo potuto osservare che i ruoli sono stati svolti anche in maniera alternata in base alle necessità. Ogni gruppo si è dato un nome: «I celesti», «Il Riccio matto», «I fiori della storia» e «Il sole splendente».

Nella fase di individuazione dei nuclei matematici e di produzione dei problemi con relativa stesura e illustrazione, i vari gruppi hanno presentato dinamiche relazionali ed esecutive completamente diverse. Nel gruppo «Il sole splendente» la difficoltà maggiore è stata quella di rispettare i ruoli assegnati e trovare un accordo su come lavorare, perché alcuni volevano svolgere più ruoli contemporaneamente e riprendevano costantemente il lavoro svolto dagli altri. Alla fine sono tuttavia riusciti a portare a termine l'elaborazione del problema, anche grazie alla spiegazione dell'adulto sulla possibilità di modificare i ruoli in base alle competenze di ciascuno.

Alcune difficoltà si sono riscontrate nella fase di strutturazione del quesito matematico. «I fiori della storia», in particolare, pur avendo individuato nella «misura» il nucleo matematico su cui lavorare, non riuscivano a strutturare il testo del problema. Volevano infatti far calcolare al lettore il percorso compiuto dal protagonista della storia, ma non riuscivano a indicare delle misure «calcolabili». In una prima



stesura avevano messo la distanza percorsa in km e la distanza ancora da percorrere in passi, senza indicarne la relativa misura. È stato necessario l'intervento dell'insegnante per far loro comprendere che il problema in questo modo mancava dei dati necessari per la risoluzione. Il sostegno alla riflessione condotto dalla docente ha permesso al gruppo di rendersi conto che mancava un dato e quindi di correggere il testo. Il gruppo dei «Celesti» è riuscito a risolvere un ostacolo del problema con relativa facilità. In un passaggio del testo del problema da loro elaborato, in cui chiedevano ai gemelli di Giove di trovare il perimetro del castello, in origine invece che «...il lato lungo misura 55 metri e il lato corto è tre quinti di quello lungo» la misura del lato lungo era di 63 metri. Ma durante la fase di verifica sulla risolubilità del problema sono iniziate le prime riflessioni. Riportiamo direttamente alcune battute dei bambini al riguardo.

«Allora...per trovare il lato corto dobbiamo trovare i tre quinti di 63».

«Come si faceva?».

«Mi ricordo io... il numero diviso il denominatore e moltiplico per quello che sta sopra...».

«Ok quindi 63 diviso 5... (svolgono la divisione) ...mmm... ma viene male, con la virgola...».

«Se poi le divisioni con la virgola non le hanno fatte?».

«Bisogna cambiare numero!».

Insegnante «Giusto. Quindi come deve essere il nostro numero per ottenere un risultato senza resto?»
Il numero deve essere divisibile per 5... quindi ? Finire per?

«0 e 5!».

«Allora mettiamo 55».

L'invenzione dei problemi da parte dei bambini è stata sicuramente l'attività che ha capovolto il consueto modo di lavorare. Infatti il problema matematico proposto in ambito scolastico troppo spesso ha la caratteristica di essere posto o formulato dall'insegnante. Questo può essere uno dei motivi che porta a volte a una scarsa motivazione e ad adottare, da parte degli alunni, delle strategie risolutive spesso meccaniche, casuali e poco efficaci. Far inventare agli alunni un problema richiede da parte loro uno sforzo maggiore, in cui entrano in gioco competenze matematiche e linguistiche e in cui viene stimolata una maggiore motivazione, perché vengono stimulate anche competenze metacognitive che aiutano a trovare il senso di ciò che si sta facendo. Si rende infatti necessario verificare, attraverso adeguate strategie risolutive, la fattibilità di un problema, che non è cosa da poco.

Testualità tra italiano e matematica: un lavoro collaborativo di comprensione e riscrittura

I «Problemi a righe», il titolo che le insegnanti di Giove e di Lisciano Niccone hanno dato al percorso didattico realizzato in collaborazione tra le due pluriclassi, sono problemi in cui l'aspetto matematico e quello narrativo sono integrati e il contesto del racconto sostiene il processo risolutivo del problema (Zan, 2012). L'esperienza progettata dalle insegnanti sembra proprio individuare un comune terreno di lavoro in cui sviluppare le competenze di comprensione del testo nelle due discipline, attraverso la valorizzazione degli aspetti linguistici e testuali di un problema e l'individuazione di elementi matematici in un testo.

Agli studenti stessi è stata affidata la costruzione del testo di un problema a partire da un racconto, attraverso un lavoro di comprensione e analisi finalizzato alla riscrittura e alla trasformazione del testo.

Si tratta di un'operazione molto utile per restituire senso ai contesti narrativi dei problemi che molto spesso sono meri pretesti per proporre operazioni matematiche o ne costituiscono addirittura degli ostacoli alla risoluzione (ibidem), proprio come hanno affermato i bambini di Giove durante il *brainstorming* iniziale dell'attività: «la storia dal punto di vista della matematica è una cosa scritta abbastanza a caso... i problemi sono delle mini storie con dei numeri messi apposta per essere risolti con delle domande», «A volte mi sembrano assurdi».

Inventando un problema a partire da un testo narrativo hanno potuto immergersi nella storia, coglierne i significati e poi collegarla in maniera più sensata alla domanda e alla soluzione.

Inoltre, con questo lavoro si valorizza e si porta a consapevolezza il momento della lettura e della comprensione profonda del testo come primo passo del processo di risoluzione di un problema matematico. Gli studenti hanno dovuto leggere e analizzare bene i racconti per rintracciare quei riferimenti matematici che si prestavano a divenire i dati di un problema e soprattutto alcune situazioni problematiche che richiedessero una soluzione.

Questo lavoro trasversale tra lingua e matematica può, inoltre, sviluppare consapevolezza rispetto alle differenze tra diversi tipi di testo tra i quali c'è anche il testo scientifico e in particolare matematico, con delle caratteristiche specifiche rispetto al testo letterario (Lavinio, 2022, Sabatini & Camodeca, 2022, Demartini & Sbaragli, 2019): i bambini dicono che ci vogliono gli aggettivi numerali definiti per fare un problema, dicono che le storie «sono più ricche di cose, hanno più pensieri, un po' più immaginazioni, sono spiegate meglio, le puoi leggere la sera». Hanno potuto praticare le differenze in questo processo di analisi, trasformazione e ideazione.



Il percorso si potrebbe approfondire facendo un lavoro di osservazione delle caratteristiche dei due tipi di testo che riguardano i tratti linguistici come il lessico, la sintassi, la punteggiatura e su come tali caratteristiche siano adeguati ai diversi scopi, come hanno intuito i bambini stessi, per cui il testo narrativo è più aperto all'interpretazione del lettore e il testo matematico è più rigido e più preciso (Sabatini e Camodeca, 2022). Guardando, invece, agli aspetti metodologici di questa esperienza vediamo come essa incarni una pratica collaborativa che si realizza a vari livelli: nell'ottica di una ricerca-azione collaborativa (Losito e Pozzo, 2005; Mortari, 2009) in cui le insegnanti hanno co-progettato e si sono confrontate in itinere tra loro e con figure esperte; come apprendimento dialogico (Freire, 1980; Vigotsky, 1992) tra i bambini in classe di diverse età che nei momenti di confronto durante le attività collettive e nel lavoro di gruppo si sono aiutati nella comprensione del testo narrativo e nella formulazione del problema, attraverso pratiche di ascolto e dinamiche di interdipendenza positiva, come documentate in questo articolo dalle docenti di Lisciano Niccone. Infine, particolarmente significativa è stata la

collaborazione a distanza tra le due classi attraverso il lavoro di confezionamento del problema da inviare alla classe gemella, durante il quale gli alunni hanno cercato di immaginare le difficoltà dei loro pari, si sono messi nei loro panni e hanno realizzato anche dei consigli per la soluzione del problema.

Bibliografia

- Demartini S. e Sbaragli S. (2019) La porta di entrata per la comprensione di un problema: la lettura del testo in *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (5), 9-43.
- Freire P. (1980), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Lavinio C., (2022) *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Losito B., e Pozzo G. (2005), *La ricerca-azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- Sabatini, F. e Camodeca, C. (2022). *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma, Carocci.
- Vygotskij L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti.
- Zan, R. (2012). La dimensione narrativa di un problema: il modello C&D per l'analisi e la (ri) formulazione del testo. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 35(2), 107-126.

Senza Zaino in digitale: guardando al futuro

«COSA CI FARÀ SCOPRIRE OGGI STELLINA?»

Intelligenza artificiale, emozioni e personalizzazione didattica nell'insegnamento della lingua inglese in una scuola Senza Zaino



Flora Guastamacchia

Insegnante di scuola primaria presso l'IC «Japigia 1 – Verga» Bari, formatrice senior Senza Zaino, membro della Direzione Nazionale ed esperta nella formazione per gli adulti anche in relazione alle tecnologie multimediali e all'insegnamento della matematica con il metodo MAB

L'articolo presenta un'esperienza didattica realizzata in una classe prima di scuola primaria Senza Zaino, in cui è stata utilizzata l'intelligenza artificiale per creare «Stellina», un personaggio narrativo capace di accompagnare gli alunni nell'apprendimento della lingua inglese. Attraverso immagini, video, canzoni, dialoghi guidati e materiali personalizzati, Stellina è diventata un mediatore emotivo e linguistico, favorendo partecipazione, motivazione e coinvolgimento. L'esperienza mostra come l'uso consapevole dell'IA possa restituire al docente un ruolo centrale nella progettazione di ambienti di apprendimento autentici, narrativi e fortemente personalizzati, in coerenza con i principi del modello Senza Zaino.

Nella scuola primaria, soprattutto nei primi anni, l'apprendimento della lingua inglese pone al docente una sfida complessa e affascinante allo stesso tempo: come rendere significativa una lingua che i bambini ancora non padroneggiano? Come evitare che il lessico si trasformi in una semplice lista di parole da ripetere e memorizzare? E, soprattutto, come fare affinché la lingua straniera venga vissuta dai bambini non come una disciplina distante, ma come un'esperienza emotivamente coinvolgente?

Queste domande mi hanno accompagnato nella progettazione di un percorso didattico realizzato in una classe prima di scuola primaria Senza Zaino. In un ambiente educativo in cui la relazione, la cura degli spazi, la costruzione della comunità e la responsabilità condivisa rappresentano elementi centrali, è emersa con forza l'esigenza di costruire

un apprendimento linguistico che fosse realmente «abitato» dai bambini.

Da questa esigenza nasce Stellina.



Stellina è una piccola stella gialla, maestra anch'essa, che vive nello spazio e insegna ai suoi piccoli alunni la lingua italiana, mentre con noi interagisce in lingua inglese. Stellina non è semplicemente una mascotte o un personaggio decorativo; è una presenza narrativa stabile, costruita attraverso strumenti di intelligenza artificiale e progressivamente inserita nella quotidianità della classe. La scelta di utilizzare l'IA non nasce da un interesse tecnologico fine a se stesso, ma da una precisa intenzionalità pedagogica: creare un personaggio capace di sostenere l'attenzione, promuovere partecipazione emotiva e rendere possibile una forte personalizzazione del materiale didattico.

Con il passare delle settimane, Stellina è diventata parte integrante della vita della classe. Ogni lunedì, giorno dedicato all'inglese, i bambini entravano in aula ponendomi una domanda ricorrente:

«Stellina ha mandato un nuovo video?» Quella domanda, apparentemente semplice, raccontava già molto del processo di apprendimento che si stava costruendo.

Uno degli aspetti più interessanti di questa esperienza riguarda proprio il ruolo che ho assunto nel processo di progettazione didattica. Negli ultimi anni, la diffusione dell'intelligenza artificiale ha aperto nuove possibilità per il mondo della scuola. Tuttavia, il rischio è quello di utilizzare questi strumenti in modo superficiale, limitandosi a generare contenuti standardizzati o attività prive di reale intenzionalità educativa. L'esperienza di Stellina mostra, invece, una possibilità differente: l'IA diventa uno strumento che restituisce al docente la possibilità di essere autore del proprio materiale didattico. Attraverso diversi strumenti di generazione di immagini, video e testi, è stato possibile creare l'aspetto grafico di Stellina, costruire ambientazioni coerenti con i percorsi avviati anche nelle altre discipline, produrre brevi video narrativi, semplificare il linguaggio in base all'età dei bambini,



adattare continuamente i materiali agli interessi emergenti della classe; aspetto quest'ultimo che, credo, sia il più importante.

Molto spesso il docente della scuola primaria si trova a utilizzare materiali già pronti che non rispecchiano pienamente il contesto della propria classe, i bisogni linguistici degli alunni o le caratteristiche del gruppo. L'intelligenza artificiale, se utilizzata con consapevolezza critica e progettuale, permette invece di costruire materiali realmente personalizzati.

Nel caso di Stellina, ogni immagine, ogni dialogo, ogni video nasceva da una precisa scelta educativa. Nulla era casuale. L'IA non mi sostituiva ma mi permetteva di «dirigere» e «amplificare» la mia capacità progettuale.

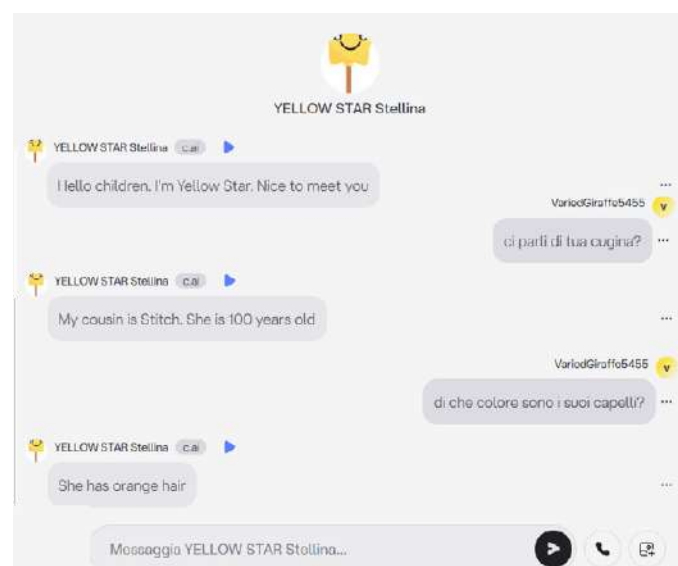
Uno degli elementi più significativi emersi durante il percorso riguarda il forte coinvolgimento emotivo generato dalla presenza di Stellina. I bambini di sei anni apprendono attraverso il corpo, l'immaginazione, il gioco simbolico e la relazione. Per questo motivo, l'apprendimento linguistico non può limitarsi alla presentazione di parole isolate: ha bisogno di una cornice narrativa capace di dare senso e continuità alle esperienze. Stellina ha assolto proprio questa funzione. I bambini non percepivano le attività di inglese come esercizi scolastici tradizionali, come visione di video youtube propagandati dalle case editrici o dai numerosi insegnanti influencer che ormai spopolano su tutti i social, ma come momenti di incontro con un personaggio amico, permettendo così di modificare profondamente la qualità della partecipazione. La lingua inglese diventava quindi il linguaggio di Stellina, il mezzo per capire i suoi messaggi e la chiave per entrare nel suo mondo. Dal punto di vista pedagogico, questo passaggio è estremamente rilevante: la motivazione non nasceva da richieste esterne o dalla necessità di «fare bene», ma da un autentico desiderio di partecipazione. Uno dei momenti più attesi dai bambini è stato l'arrivo dei video di Stellina: ogni lunedì, giorno di insegnamento dell'inglese, i bambini entravano in classe chiedendomi se «Stellina aveva mandato un video la domenica sera». Questo ha trasformato la



lezione di inglese in un appuntamento narrativo, atteso e carico di significato. L'attesa del lunedì, i commenti spontanei dei bambini, le domande rivolte a Stellina e la curiosità verso i nuovi video mostravano chiaramente come la dimensione emotiva fosse diventata motore dell'apprendimento.

Ogni lunedì, si iniziava con la visione di un video registrato da Stellina che introduceva la nuova esperienza didattica (contenuti e strutture linguistiche), per poi permettere ai bambini di porle, in lingua italiana (visto che lei come detto sopra insegna ai suoi alunni/stelline la nostra lingua) tutta una serie di domande

attraverso un chat bot da me all'uopo addestrato. Alle nostre domande Stellina rispondeva oralmente e per iscritto in inglese con risposte brevi, lente, semplici, adatte a bambini di sei anni e con un lessico limitato e coerente con quanto già appreso. Per i bambini, l'effetto è stato sorprendente: non stavano «usando un computer», ma parlando con Stellina e questo, oltre a favorire una esposizione ripetuta alla lingua e un apprendimento spontaneo e ludico, ha garantito anche un notevole abbassamento dell'ansia, sempre in agguato quando i bambini sono coinvolti in esperienze in cui usare un codice sconosciuto.



Il primo grande momento del percorso è coinciso con il periodo di Halloween. La scelta di partire da questo tema nasce dalla sua forte potenzialità simbolica e visiva. Attraverso immagini create con l'IA e brevi video narrativi, Stellina ha introdotto ai bambini sua cugina «Witch Steach», costruendo così un piccolo universo narrativo che catturava immediatamente l'attenzione della classe. In questa fase emerge chiaramente quanto il linguaggio visivo supporti l'apprendimento linguistico nei primi anni della scuola primaria. Le immagini appositamente create hanno permesso ai bambini di associare immediatamente il significato alle parole, riducendo il carico cognitivo e favorendo la comprensione spontanea. Allo stesso tempo, il fatto che i materiali siano stati costruiti su misura ha permesso di mantenere la semplicità linguistica, la coerenza grafica e la continuità narrativa.

Con l'avvicinarsi del Natale, Stellina ha mostrato ai bambini la sua aula nello spazio, decorata con elementi natalizi.

Questo momento ha rappresentato uno dei passaggi più significativi dell'intero percorso. Attraverso un breve video, i bambini sono entrati simbolicamente nello spazio personale di Stellina, non stavano più soltanto osservando un personaggio, ma stavano visitando il suo ambiente.



L'utilizzo di Stellina ha permesso di confermare altresì uno dei principali capisaldi del modello Senza Zaino, ossia l'importanza della didattica laboratoriale.

La Mappa Generatrice del primo quadrimestre aveva visto i bambini impegnati nell'esperienza generatrice della spremuta d'arancia, per cui Stellina non poteva non intervenire inviandoci un resoconto della spremuta fatta anche da lei in classe con le sue stelline. Gli alunni hanno osservato Stellina mentre preparava la spremuta, hanno riprodotto i gesti, utilizzando immagini sequenziali e successivamente rielaborato l'esperienza attraverso una scheda costruita appositamente.

Un elemento che ha reso il percorso ancora più significativo è stata una coincidenza particolarmente felice: mentre nella classe prendeva vita il mondo di Stellina, i mezzi di comunicazione iniziavano a parlare sempre più spesso della missione Artemis II, il progetto della NASA che ha riportato gli astronauti in viaggio attorno alla Luna dopo oltre cinquant'anni. Grazie a questa contemporaneità, per i bambini, già immersi nell'universo narrativo di Stellina, lo spazio non era più soltanto un'ambientazione immaginaria

ma diventava qualcosa di reale, presente, attuale. La missione Artemis II è così entrata spontaneamente nel percorso didattico, per introdurre strutture linguistiche comunicative semplici ma significative, quali *WHAT IS YOUR NAME? WHERE ARE YOU FROM? HOW OLD ARE YOU?* Attraverso immagini, fumetti e dialoghi costruiti con l'intelligenza artificiale, Stellina ha iniziato a «incontrare» gli astronauti della missione. Questo passaggio ha avuto una forte ricaduta sul piano motivazionale: i bambini si sentivano coinvolti in qualcosa di grande, autentico, vicino al mondo reale. Gli astronauti rispondevano nei fumetti e Stellina dialogava con loro. I bambini osservavano le immagini, leggevano le frasi, anticipavano le risposte e iniziavano gradualmente a riconoscere schemi linguistici ricorrenti. Tuttavia, l'aspetto più interessante non riguardava soltanto l'apprendimento della lingua. Attraverso Artemis II, l'esperienza di Stellina si è aperta a una dimensione interdisciplinare più ampia, potendo chiamare in causa scienze, tecnologia, scoperta dell'universo. In questo modo, il personaggio narrativo ha funzionato ancora una volta come ponte tra esperienza emotiva

e conoscenza. Lo spazio di Stellina e lo spazio reale degli astronauti hanno iniziato a sovrapporsi nella loro immaginazione, generando entusiasmo, domande e curiosità. Dal punto di vista pedagogico, questa esperienza mostra quanto sia importante costruire percorsi didattici capaci di collegare fantasia e realtà. L'immaginazione non allontana i bambini dalla conoscenza: al contrario, può rappresentare una potente porta di accesso alla scoperta del reale. Ed è stato sorprendente osservare come, dopo aver conosciuto gli astronauti di Artemis II attraverso Stellina, molti bambini abbiano iniziato spontaneamente a parlare della Luna, dei razzi, dello spazio e del desiderio di «diventare astronauti». In questo senso, Stellina non ha soltanto insegnato parole inglesi. Ha contribuito a nutrire curiosità, immaginazione e desiderio di conoscere il mondo. La scelta di utilizzare l'intelligenza artificiale all'interno di questo percorso nasce da una riflessione profondamente legata ai principi del modello *Senza Zaino*. In una scuola che mette al centro l'esperienza del bambino, la qualità delle relazioni e la personalizzazione dell'apprendimento, il docente



è chiamato a essere non semplice utilizzatore di strumenti, ma progettista consapevole di ambienti educativi significativi. In questa prospettiva, l'IA non è stata utilizzata come scorciatoia tecnologica o come elemento spettacolare, ma come opportunità per costruire materiali autenticamente vicini ai bisogni della classe. Attraverso l'intelligenza artificiale è stato possibile creare immagini, video, storie e dialoghi capaci di parlare direttamente ai bambini, rispettandone tempi, interessi e modalità di apprendimento. L'uso dell'IA ha inoltre permesso di dare continuità narrativa alle esperienze, elemento particolarmente importante nei primi anni della scuola primaria. La presenza costante di Stellina ha reso l'apprendimento dell'inglese più accogliente, motivante e partecipato, favorendo quel senso di comunità e appartenenza che rappresenta uno dei pilastri del modello Senza Zaino. In questo senso, l'intelligenza artificiale non ha sostituito la relazione educativa, ma ha contribuito a rafforzarla, offrendomi nuovi strumenti per costruire esperienze personalizzate, emotivamente coinvolgenti e pedagogicamente intenzionali. Molto facile e interessante risulta individuare gli aspetti operativi di collegamento ai valori del nostro Modello. Non è difficile rintracciare il valore dell'ospitalità nella modalità con cui Stellina è entrata nella vita quotidiana dei bambini. Ogni attività iniziava con un saluto, un piccolo messaggio, un invito a partecipare, una specie di Agorà Spaziale. La presenza costante del personaggio ha creato un ambiente rassicurante, prevedibile e accogliente, nel quale i bambini si sono sentiti emotivamente coinvolti e liberi di sperimentare la lingua senza paura dell'errore. Il valore della comunità si è manifesta invece nella costruzione di un immaginario condiviso. Nel tempo, Stellina è diventata un riferimento comune per tutta la classe: i bambini attendevano i suoi video, riconoscevano i personaggi, ricordavano le storie e utilizzavano spontaneamente alcune parole inglesi apprese durante le attività. Halloween, Natale, l'ape, (nodo centrale

di un'altra Mappa Generatrice) gli astronauti e le diverse esperienze laboratoriali non sono stati vissuti come momenti separati, ma come parti di una stessa narrazione collettiva, capace di unire il gruppo classe attorno a esperienze comuni. Infine, il valore della responsabilità è rinvenibile nella partecipazione attiva dei bambini. Gli alunni non erano semplici spettatori delle attività proposte da Stellina, ma interlocutori coinvolti direttamente nel processo di apprendimento, quindi co-costruttori del sapere. Attraverso i dialoghi, i giochi linguistici, le attività laboratoriali e le interazioni con il chatbot, i bambini sono stati chiamati a intervenire, fare ipotesi, utilizzare parole inglesi e costruire significati insieme ai compagni. In questo modo, l'apprendimento della lingua è diventato un'esperienza partecipata e condivisa. Esperienze come quella di Stellina mostrano come l'intelligenza artificiale possa rappresentare, per la scuola, non un rischio da temere ma una possibilità educativa da abitare con consapevolezza critica.

Di fronte alle nuove tecnologie, il mondo della scuola oscilla spesso tra due atteggiamenti opposti: da una parte l'entusiasmo ingenuo verso qualsiasi innovazione, dall'altra il timore che strumenti come l'IA possano impoverire la relazione educativa o sostituire il ruolo del docente. In realtà, il punto centrale non è la tecnologia in sé, ma l'uso pedagogico che se ne fa.

Nel percorso presentato, l'intelligenza artificiale non ha mai sostituito la progettazione didattica, la relazione o la sensibilità educativa dell'insegnante. Al contrario, ha permesso di amplificare la possibilità di costruire esperienze personalizzate, emotivamente coinvolgenti

e profondamente coerenti con i bisogni reali della classe. Per questo motivo, credo che sia importante che i docenti si avvicinino all'IA senza pregiudizi ma anche senza superficialità, imparando a considerarla uno strumento da governare criticamente e non una soluzione automatica, per alleggerire il nostro lavoro. L'elemento decisivo resta sempre l'intenzionalità pedagogica: è il docente a dare significato agli strumenti, a scegliere come usarli, a trasformarli in occasioni autentiche di apprendimento, soprattutto in una scuola Senza Zaino, dove l'attenzione alla persona, la cura delle relazioni e la costruzione di ambienti significativi rappresentano elementi centrali dell'esperienza educativa. In una scuola che vuole essere realmente inclusiva, laboratoriale e capace di parlare ai bambini del presente, l'IA può diventare un'opportunità preziosa per restituire creatività alla progettazione didattica e centralità alla relazione educativa.

Così intesa, l'intelligenza artificiale può diventare uno strumento prezioso non per standardizzare l'insegnamento, ma, al contrario, per renderlo ancora più personalizzato, creativo e vicino ai bisogni reali dei bambini. Tutto questo, però, richiede un investimento importante sul piano della formazione docente. Utilizzare consapevolmente l'IA significa sviluppare competenze non soltanto tecniche, ma soprattutto pedagogiche e progettuali: saper scegliere gli strumenti, valutarne criticamente le potenzialità, adattarli al proprio contesto educativo e utilizzarli in modo coerente con gli obiettivi formativi.

In questo senso, diventa fondamentale creare occasioni di confronto e collaborazione tra insegnanti. La condivisione di esperienze, materiali e buone pratiche permette infatti di evitare un utilizzo isolato e improvvisato della tecnologia, favorendo invece una crescita professionale collettiva. Ed è proprio qui che il valore della comunità, centrale nel modello Senza Zaino, assume un significato ancora più profondo. Comunità non è soltanto ciò che si costruisce con gli alunni all'interno della classe, ma anche ciò che si realizza tra docenti attraverso lo scambio reciproco di idee, esperienze e percorsi didattici. Raccontare pratiche, condividere strumenti e riflettere insieme sulle possibilità educative dell'intelligenza artificiale significa contribuire alla costruzione di una scuola capace di innovarsi senza perdere la propria dimensione umana e relazionale. E adesso, mentre l'anno scolastico si avvia alla conclusione, mi resta ancora un ultimo lunedì. L'ultimo giorno in cui Stellina entrerà nell'aula con un nuovo video per salutare i miei bambini. Li immagino già mentre aspettano di vedere comparire sullo schermo la loro piccola stella, pronta a dire: «Bye bye! See you next year!» Tuttavia in fondo, sia io che loro sappiamo già che non sarà davvero un addio. Perché Stellina ha ancora tanti mondi da far scoprire, nuove storie da raccontare e grandi sorprese da preparare per il prossimo anno scolastico.



Fabbrica degli strumenti: cuore pulsante del modello SZ

LA NOSTRA FABBRICA

Storia di un'esperienza Senza Zaino tra comunità, strumenti e cura educativa. Un'esperienza costruita nel tempo da insegnanti, famiglie e territorio.

La storia della Fabbrica degli Strumenti di Canove racconta come un'idea educativa possa lasciare tracce profonde, anche oltre i cambiamenti istituzionali



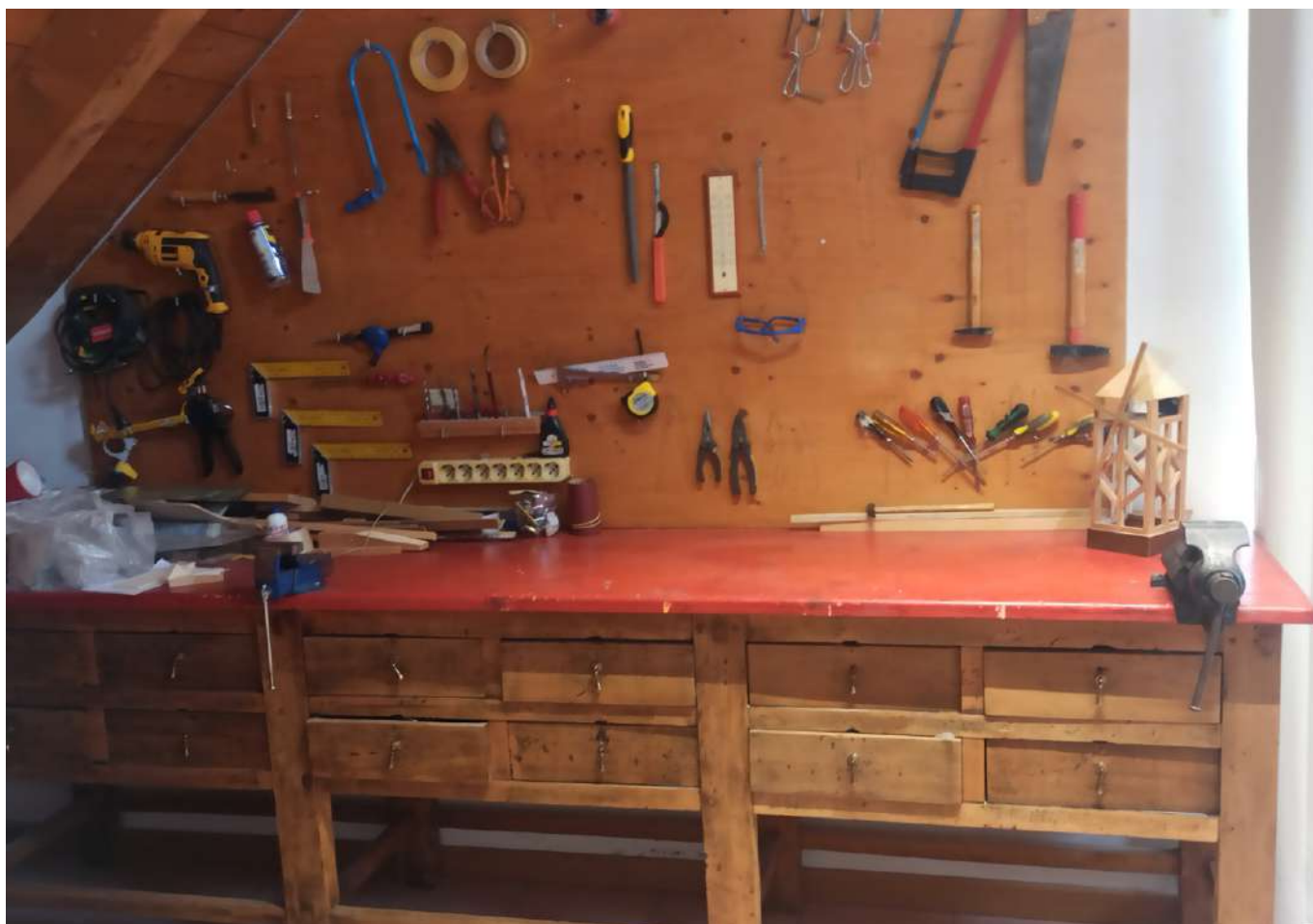
**Franca Rigoni, Sara Tessari
e Stefania Tessari**

Docenti

Già nel numero precedente un articolo di Daniela Michetti e di Laura Grida definiva l'importanza degli strumenti nella didattica di differenziazione e di conseguenza il ruolo importante della Fabbrica degli Strumenti (FdS), la cui realizzazione si ritiene debba essere estesa il più possibile all'interno degli Istituti che hanno aderito alla Rete.

In questo articolo condivideremo la narrazione di un'esperienza, in relazione alla realizzazione della FdS, nella scuola Primaria di Canove, appartenente all'IC di Gallio in provincia di Vicenza (Veneto).

Il nostro Plesso è entrato a far parte della Rete nel 2015 e, all'inizio, ha visto la grande partecipazione anche dei genitori per realizzare strumenti di gestione e di cancelleria. Da parte di noi insegnanti, la visita collegiale alla Fabbrica degli Strumenti di Lucca ci ha permesso di attingere idee su molti strumenti didattici che, con grande entusiasmo ci siamo affrettati a riprodurre, a crearne di nuovi, utilizzando anche materiali strutturati, adattandoli alla metodologia SZ.





Il plesso, come scelta strategica, ha scelto di coinvolgere gradualmente, anno dopo anno, le varie classi. Con il passare del tempo ci siamo trovati in possesso di molti strumenti che, originariamente, tenevamo nelle classi. Questo costituiva un grande limite: non poter condividere, se non in modo occasionale, il valore di una comunità di pratiche.

Favorire una comunità di pratiche divenne così uno degli obiettivi fondamentali che ci ha guidato dopo i primi anni di attuazione del modello.

Era fondamentale per noi avere uno spazio dove poter raggruppare tutti gli strumenti.

Inizialmente identificammo una piccola aula, non utilizzata; la arredammo con armadi e scaffalature di recupero. Gli strumenti erano riuniti in due grandi gruppi, 1° e 2°, 3°, 4° e 5° e fondamentalmente riguardavano le discipline di italiano, matematica e inglese.

Non abbiamo mai pensato a prototipi, come dovrebbe essere, che restassero in esposizione. La nostra «fabbrica» seguiva la logica pragmatica di poter scegliere e portare in aula, di volta in volta, gli strumenti adeguati ai nostri percorsi.

A questo punto della narrazione dobbiamo aprire una breve parentesi.

Il nostro Plesso, nel sottotetto della scuola, aveva a disposizione quattro grandi spazi che avevamo già adibito a diversi laboratori (biblioteca, arte, tecnico-scientifico e multimediale).

Questi spazi erano ancora privi di isolamento acustico; inoltre, nel progetto iniziale del Comune, era prevista una struttura che poteva essere sopalcata.

Nel 2017, l'Unione Montana del nostro territorio (l'Altopiano dei 7 Comuni), ha potuto usufruire di una cospicua somma derivata dai fondi d'area, di cui erano beneficiarie anche le scuole di ogni ordine e grado.

Solo per i tre IC presenti sul territorio, si parla di circa un milione e mezzo di euro. I Dirigenti scolastici di allora ben conoscevano l'esperienza didattica del nostro Plesso; sapevano infatti che stavamo arredando le classi grazie a fondi privati (4 su 5 classi). Pertanto furono

inseriti in questi fondi d'area 40.000 € da utilizzare per l'implementazione del modello SZ per la scuola primaria di Canove. Siamo nel 2017.

Ma le lentezze burocratiche hanno dato la possibilità di utilizzare realmente queste risorse solo dopo il Covid.

Le classi erano già state tutte arredate.

Si profilava così l'idea di creare uno spazio nuovo, sopra l'attuale biblioteca, da adibire alla FdS. Una parte dei fondi fu anche utilizzata per acquistare nuove scaffalature ove riporre tutti gli strumenti.

Ci sono voluti altri due anni per poter usufruire dello spazio arredato, ma alla fine avevamo un luogo accogliente e ampio da utilizzare per il nostro scopo. Collegialmente abbiamo definito come organizzare la FdS, seguendo il principio pragmatico di cui sopra.





Iniziò così un lavoro di raggruppamento di tutti gli strumenti costruiti e potenzialmente utili ai fini di una didattica differenziata.

Utilizzammo l'ampio spazio del sottotetto per raggruppare tutti gli strumenti presenti nelle aule e nei vari locali.

Il criterio seguito per classificare gli strumenti di apprendimento era quello delle discipline, anche se alcune scaffalature furono destinate alle prime attività in classe prima.

Per ogni disciplina furono identificate le abilità fondamentali; si decise pertanto di raggruppare gli strumenti di apprendimento secondo tali abilità, riordinandole in ordine temporale dalla prima alla quinta classe.

Ad esempio, per il calcolo scritto si trovano tutti gli strumenti negli stessi spazi, in ordine di utilizzo a seconda dell'età e dei livelli di apprendimento. E così via per la risoluzione dei problemi, per le frazioni, per il calcolo mentale, per la geometria nelle sue diverse articolazioni. Parallelamente si inseriva in un database ogni strumento. Nel database sono specificati, per ogni strumento, la classe, la disciplina, gli obiettivi di apprendimento, il tipo di aggregazione possibile, se è prevista l'autocorrezione, se esistono delle IPU, se è presente anche la scheda proposta dalla rete nazionale

che accompagna ogni strumento. Inoltre è specificato il nome del docente che ha costruito lo strumento per eventuali chiarimenti circa l'utilizzo.

Restava da definire come organizzare il «prestito» dello strumento, quindi sapere quale insegnante lo avesse prelevato e in quale classe si trovasse. A tale scopo abbiamo creato delle flashcard per ogni piano delle scaffalature, che venivano completate e riposte nei ripiani. In questo modo si poteva facilmente recuperare quello specifico strumento che non era presente nella FdS.

Naturalmente alcuni strumenti sono stati riprodotti in più copie, in quanto sarebbero serviti, per più annualità, nelle classi.

Un'area della fabbrica fu destinata agli strumenti di gestione, un'altra interdisciplinare sull'uso delle tecnologie (i-pad, robot, classroom,...).

L'area centrale della FdS, costituita da un ampio tavolone, è destinata agli insegnanti per costruire gli strumenti. Qui si trovano Pc, plastificatore, stampante a colori e alcuni materiali di cancelleria.

Nel laboratorio di scienze e tecnologia è presente un tavolo da lavoro per falegnameria che è utilizzato per la costruzione di materiali e strumenti vari. Si trovano qui anche quegli elettrodomestici per la costruzione di oggetti in legno. Insegnanti e genitori



possono così trovare nella scuola tutto il necessario per le loro attività.

Come si può ben vedere la nostra «fabbrica» si discosta molto dalla definizione che le sarebbe propria, ma abbiamo avuto la soddisfazione che fosse visitata anche da insegnanti di altri Istituti non appartenenti al nostro Altopiano.

Le tracce restano

Purtroppo, con l'elezione del nuovo Consiglio d'Istituto, la parte del Collegio Docente costituita dagli insegnanti di scuola primaria ha fatto in modo che l'Istituto uscisse dalla Rete. Una storia triste seguita con grande «sorellanza» da Daniela Pampaloni, che non smetteremo mai di ringraziare per il tempo e il sostegno che ci ha voluto generosamente donare.

**Le scuole cambiano. Le persone passano.
Ma le esperienze educative autentiche
continuano a lasciare tracce**



LA GENERAZIONE FRAGILE E LA SCUOLA

Violenza, ansia, social, bisogno di riconoscimento: dietro gli episodi che colpiscono l'opinione pubblica emerge il ritratto di una generazione fragile. Quale ruolo può ancora giocare la scuola?



Alessandro Frosini

Laureato in filosofia, si è occupato di scuola come amministratore pubblico, insegnante e poi dirigente scolastico. Per dieci anni ha diretto l'IT «Cattaneo» di San Miniato. Dal 2022 è Ambassador della rete Avanguardie Educative promossa da INDIRE

Quando la scuola finisce sotto i riflettori

Nelle scorse settimane la scuola è stata di nuovo al centro dell'attenzione pubblica per episodi di violenza avvenuti al suo interno. In particolare il caso di Trescore ha avuto una grande eco mediatica, per l'efferatezza della violenza, per la giovane età dell'autore di un gesto così grave — uno studente di terza media, per il ruolo avuto dai social — lo studente ha preparato l'agguato anticipandolo sui canali digitali e poi praticamente trasmettendo l'aggressione online. Altri episodi, di gravità assai minore, si erano registrati anche nei mesi precedenti, sempre più frequentemente anche nel primo grado della Secondaria, cioè fra i giovanissimi.

La violenza è solo la manifestazione più estrema di un malessere diffuso

La dinamica dell'attenzione mediatica è ormai scontata: il clamore iniziale, i commenti dei media sul dilagare della violenza fra i giovani, sulla responsabilità dei social, sulla crisi inarrestabile della scuola (spesso da parte di chi della scuola ha una conoscenza a dir poco sommaria). Segue l'invocazione di interventi urgenti e possibilmente risolutivi. I responsabili istituzionali di turno —

quella che ormai viene chiamata «la politica» — rispondono con interventi ispirati alla stessa logica dell'improvvisazione e dell'emergenza. Il Governo ha appena approvato il quinto decreto sicurezza in cui compare l'inasprimento di pena per i minorenni armati di coltello (ogni comportamento deviante un nuovo reato o un inasprimento di pena). Alla fine, il rapido e rassegnato oblio, fino al successivo fatto increscioso. Il meccanismo non vale solo per la scuola — si vedano gli infiniti talk-show sulla cronaca nera — ma la scuola si presta sempre molto bene alla critica e all'allarme.

Una reazione possibile è quella di segno opposto, che accomuna una parte di chi lavora nella scuola: in fondo si tratta di episodi estremi, la scuola non è affatto allo sfascio ed anzi rappresenta uno dei pochi argini all'involuzione del contesto sociale, gli insegnanti nella stragrande maggioranza fanno il loro dovere e sono fra i pochi a confrontarsi davvero con i problemi delle ragazze e dei ragazzi. Ciascuna affermazione presa isolatamente è vera eppure credo che questa non sia la reazione giusta. Sono ormai molti i segnali che testimoniano di un malessere diffuso fra gli adolescenti e i pre-adolescenti — di cui la violenza è solo la manifestazione più estrema — che si riverbera anche sul comportamento a scuola. Mentre un numero sempre maggiore di indagini scientifiche testimoniano l'effetto negativo dell'«uso problematico» dei social e del gioco online su un numero crescente di minori.¹ Ignorare o sottovalutare questi dati di fatto non è una strategia accettabile.

I social non causano tutto. Ma possono amplificare tutto

¹ Si veda la ricerca dell'Organizzazione Mondiale della Sanità <https://www.hbsc.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-social-media-use-and-gaming-in-europe-central-asia-and-canada/>.



@Still I Rise - Kenya

Una fragilità reale, oltre l'emergenza

Dunque, io credo che, in questo come di fronte a qualunque fenomeno sociale, sia innanzitutto necessario capirne le reali dimensioni e gli effettivi contorni, distinguendo anche la realtà dalla sua percezione pubblica (che comunque va considerata, perché anch'essa è, a sua volta, un fatto). Proprio nei giorni del fatto di Trescore è stata pubblicata (*Dis-*) *armati*, una ricerca ad ampio raggio realizzata da *Save the children* con il sottotitolo *Un'indagine sulla violenza giovanile in Italia, fra percezione e realtà*.² Il lavoro è una revisione della più recente letteratura scientifica in materia, affiancata da interviste con operatori «sul campo» e da una raccolta di «storie di ragazzi e ragazze che sperimentano direttamente o indirettamente la dimensione violenta della loro generazione». Una lettura assai utile da cui credo sia possibile trarre alcune indicazioni.

Innanzitutto, «la percezione di un aumento dei comportamenti violenti tra i giovani trova conferma in alcune indagini condotte a livello nazionale». In particolare — secondo dati dell'Istat del 2023 — circa il 10% dei minori dichiara di essere stato «agredito fisicamente "qualche volta" nel corso dei 12 mesi precedenti». Un'altra indagine del 2024, questa volta fra studenti dai 15 ai 19 anni, riporta che «ad agire

comportamenti violenti è circa il 45% degli studenti, con un'ampia variabilità di genere» (53% fra i maschi ; 37% fra le femmine). Nel dettaglio, il 40,6% dei partecipanti ha partecipato a zuffe o risse». E «quasi un quinto dei ragazzi (17,1%) ha partecipato a risse tra gruppi rivali, mentre tra le ragazze la percentuale è inferiore (7,2%)».

Cosa raccontano i dati?

- **10% dei minori dichiara aggressioni fisiche**
- **45% degli studenti ammette comportamenti violenti**
- **cresce la diffusione di coltelli tra adolescenti**
- **aumentano ansia e disagio socio-emotivo**

Aumentano, negli ultimi anni, anche i reati commessi da minori e il numero dei minori «presi in carico» dagli Uffici della Magistratura minorile, anche se il dato non testimonia di un andamento «esplosivo», tenendo anche conto degli effetti prodotti dai citati «decreti sicurezza», che trasformando comportamenti illegittimi in veri reati e tendendo ad assimilare il trattamento dei minori a quello degli adulti, hanno provocato un più lungo «trattenimento» dei minori stessi nel circuito giudiziario.

² <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/disarmati>.

Notevole è invece l'aumento della diffusione di armi fra gli adolescenti, in particolare dei coltelli che — nota l'indagine — si avvia a diventare parte del «kit di ogni giorno» dei ragazzi, in fasce di età sempre più precoci. In questo, come in generale nella maggior parte degli altri comportamenti osservabili, non vi è più ormai una differenza significativa fra città e centri minori, al di là delle dinamiche peculiari fra le diverse realtà territoriali. Da quel che emerge dalle interviste dei ragazzi, la ragione che spinge a girare armati è «la paura» di essere aggrediti, di non potersi difendere, di essere o di non apparire «deboli». L'elemento «reputazionale», che è comunque tipico del passaggio adolescenziale, si allarga a dismisura fino a diventare di per sé «un fattore di rischio». Come lo è la presenza pervasiva dei social. Essi «certificano e amplificano» la violenza (il video dell'atto violento diventa parte dell'atto stesso) facendo sì che essa divenga «più rapida, capillare e difficile da intercettare».

Altri fattori di rischio sono la sempre maggiore accessibilità delle sostanze — che, ancor prima di creare dipendenza, comportano un abbassamento dell'autocontrollo — e lo stesso agire in gruppo che fa venir meno la responsabilità personale e trasforma la violenza stessa in una sorta di «prestazione sociale». Tuttavia, sempre secondo l'indagine di *Save the children*, i gruppi presentano sempre meno un carattere stabile. Non quindi, come si tende a credere, «bande» strutturate, definite magari da appartenenze etniche, ma aggregazioni mobili, più legate a circostanze contingenti, in uno sfondo in cui sfumano i confini fra i ceti sociali e la stessa condizione di marginalità è sempre meno un requisito necessario. Si parla, a questo proposito, di un «meticcio della violenza».

La generazione fragile

In definitiva, quello che prende forma è il ritratto di una *generazione fragile* per la quale una più urgente e profonda richiesta di riconoscimento può assumere, e in determinate condizioni assume, la forma di un

comportamento deviante o violento. Jonathan Haidt, analizzando il rapporto dei «nativi digitali» con la dimensione online aveva scritto due anni fa di una *generazione ansiosa*.³ I due termini non si escludono, anzi possono essere considerati complementari.

Haidt descrive la condizione di ragazzi e ragazze che crescono abbandonati nell'infosfera da genitori spesso iperprotettivi nella vita «fisica», semplicemente perché in questa dimensione si possono vedere i comportamenti anche senza una autentica relazione con i figli. *Save the children* parla di ragazzi che «crescono da soli», con genitori sopraffatti dal lavoro e dagli impegni, con serie difficoltà a esercitare il proprio ruolo e a «vedere» davvero il comportamento e i segnali dei propri figli.

D'altra parte, la spesso citata meta-analisi della Associazione Americana di Psicologia sull'uso degli schermi da parte dei bambini, conclude affermando che «la relazione tra l'uso generale degli schermi e i problemi socioemotivi opera in entrambe le direzioni: i problemi socioemotivi sembrano aumentare l'uso degli schermi e l'esposizione agli schermi può aumentare il rischio di problemi socioemotivi, creando un circolo vizioso».⁴

³ Jonathan Haidt *La generazione ansiosa*, Mondadori - 2024

⁴ AA. VV. *Electronic Screen Use and Children's Socioemotional Problems: A Systematic Review and Meta-Analysis of Longitudinal Studies* in *Psychological Bulletin of American Psychological Association* - 2025



@Still I Rise - Siria

In conseguenza di questi cambiamenti — di «qualità» più ancora che di quantità — della violenza giovanile, la scuola stessa tende a diventare un luogo di conflitto. Sono interessanti, a questo proposito, i racconti degli stessi protagonisti dell'indagine. Sono spesso storie «disordinate», con traiettorie di bocciature, cambi di istituti e di corsi. Soprattutto di un obbligo scolastico vissuto davvero come costrizione e non come opportunità, in un ambiente dominato dalla sensazione di essere «invisibili» e dall'ansia per i giudizi dati dagli insegnanti. Fin dai primi anni del percorso scolastico. Gli stessi report dell'Invalsi basati sui risultati degli ultimi anni — se ne è già parlato anche in questa rubrica — testimoniano di un andamento degli apprendimenti che non riesce a riportarsi ai livelli precedenti della pandemia e ipotizzano una causa più profonda e strutturale, che riguarda il ruolo stesso riconosciuto alla scuola dai propri studenti.

Di fronte a questa realtà, ha poco senso riprodurre, anche nell'ambiente scolastico, un approccio «emergenziale», unicamente in rapporto al possibile degenerare del conflitto. Si tratta piuttosto di interrogarsi su cosa può fare la scuola, di più e di meglio di quanto certamente stia già facendo, per questa «generazione fragile». Credo sia innanzitutto

fondamentale la piena assunzione del suo *ruolo educativo*, attraverso in primo luogo l'ascolto e il riconoscimento. Che non significa affatto trasformare gli insegnanti in psicologi o in operatori sociali — come a volte si sente dire polemicamente. Esattamente il contrario: si tratta di ritornare alla radice stessa dell'*educare attraverso l'istruzione*, appunto l'incontro e il dialogo fra persone.

I ragazzi chiedono riconoscimento, anche quando lo esprimono nel modo sbagliato

C'è bisogno di insegnanti che siano percepiti come «adulti presenti e responsabili», non perché si sentono «superiori» ai propri studenti, ma perché si impegnano a indicare loro, attraverso gli strumenti della propria conoscenza, un diverso modo di «aprirsi» al mondo. Ed è il sistema scolastico nel suo complesso che deve riadattarsi per diventare un luogo in cui ciò sia possibile e il conflitto e la difficoltà siano gestiti come questioni educative, appunto, senza essere «esternalizzati» ad altri soggetti o «medicalizzati» oltre il reale bisogno attraverso il sistema delle certificazioni.

E se il problema fosse anche come valutiamo?

Credo poi che una riflessione particolare meriterebbe la questione della valutazione. Colpisce il fatto che, mentre una parte importante dell'opinione pubblica e degli stessi insegnanti percepiscono una tendenza eccessiva del sistema scolastico a valutare con indulgenza, ad «abbassare l'asticella» delle prestazioni accettabili, le ragazze e i ragazzi — anche quelli che ottengono buoni risultati — lamentano sempre di più *l'ansia da giudizio e del confronto*. Certamente abituarsi all'insuccesso e acquisire la frustrazione per diventare resilienti — come si dice oggi — fa parte del diventare adulti. Così come è fuori discussione che il rigore negli studi costituisca un valore. Ma forse la questione non riguarda l'altezza dell'asticella ma l'asticella stessa,

cioè la modalità della valutazione. Fuor di metafora, il sistema dei voti (o dei giudizi sintetici, è lo stesso), che ancora domina nella scuola e sta anzi ritornando in auge nei primi gradi, in realtà non valuta veramente, nel senso di «dare valore» e di aiutare a migliorare. Serve piuttosto a classificare, quindi a spersonalizzare: dice poco o nulla su quello che ho fatto e potrei fare; non parla davvero di me e a me, ma di uno standard di «sufficiente» o «buono». Può provocare una inutile competizione senza accompagnare davvero nel percorso di crescita.

Il fatto che i «nuovi» studenti siano più sensibili a tutto questo, non è necessariamente un segno di debolezza o di disimpegno, soprattutto se ci aiuta a capire e a imparare anche noi qualcosa. Riconoscerlo è anch'esso un comportamento da «adulti responsabili».

Altri orizzonti

QUANDO LE MANI PENSANO: UN'ALTRA STRADA PER IMPARARE



Elisa Lucchetta e Manuela Caidominici

Docenti di scuola primaria presso il plesso di Pratantico dell'Istituto Comprensivo Piero della Francesca di Arezzo, scuola aderente al modello Senza Zaino. Elisa Lucchetta è collaboratrice del Dirigente Scolastico e si occupa di formazione su tematiche legate all'inclusione e all'innovazione didattica; Manuela Caidominici è funzione strumentale per il PTOF e referente del modello Senza Zaino nel proprio Istituto. Entrambe sono facilitatrici certificate LEGO® Serious Play®



Pierpaolo Infante

È docente comandato presso la Direzione generale della Toscana Ufficio III MIM «Politiche di supporto all'autonomia scolastica». Coordinamento e gestione settore dell'inclusione e dell'innovazione didattica

C'è un momento, nella nostra classe, in cui il rumore cambia. Non è più il silenzio attento della lezione frontale, né il brusio dispersivo di chi fatica a trovare senso in ciò che gli viene proposto. È un suono diverso: è il ticchettio dei mattoncini, è il dialogo tra pari, è il pensiero che prende forma attraverso le mani. È lì che riconosciamo che l'apprendimento sta accadendo. L'esperienza che raccontiamo non vuole offrire ricette né proporre formule magiche, ma condividere una trasformazione autentica: quella di una didattica che si fa concreta, partecipata e inclusiva.

Dove tutto è cominciato: un bambino, una mamma e una proposta

Nella scuola primaria di Pratantico, alle porte di Arezzo, parte dell'Istituto Comprensivo Piero della Francesca, in un contesto Senza Zaino dove comunità, responsabilità

e ospitalità non sono parole scritte nei documenti ma pratiche quotidiane, il metodo LEGO® Serious Play® (LSP) ha trovato una collocazione naturale. Il Dirigente Scolastico, Rossella Esposito, ha accolto da subito questa possibilità e le famiglie ci hanno seguito con fiducia, non perché fosse pianificato a tavolino, ma come risposta a un bisogno reale: permettere a ciascun alunno di esserci davvero.

Questo percorso ha avuto un inizio preciso. Era il 2019 quando Francesca, la mamma di Giovanni — un bambino con disturbo dello spettro autistico — ci fece una proposta semplice e concreta: «Vi va di provare un progetto con i mattoncini LEGO®?». Ci raccontò come, a casa, i mattoncini rappresentassero per Giovanni un canale privilegiato di espressione e comunicazione. Qualcosa di straordinario in un bambino che, dalla diagnosi funzionale, risultava avere difficoltà proprio nell'imparare attraverso il gioco simbolico. I mattoncini erano il suo linguaggio segreto, il modo in cui costruiva ponti verso il mondo.

Abbiamo iniziato a osservare, a interrogarci se quel linguaggio potesse trovare spazio anche a scuola. Quella che inizialmente appariva come una possibilità per uno si è progressivamente rivelata una risorsa per tutti. Da lì è nato un percorso di formazione come facilitatori LSP e un ripensamento delle pratiche didattiche. Non si trattava di introdurre uno strumento in più tra i tanti: si trattava di assumere una postura diversa, più attenta ai processi, capace di dare spazio al pensiero di ciascuno dentro una struttura condivisa.

Il cuore del metodo: costruire per pensare

Ogni sessione prende avvio da una challenge, una domanda progettata con cura. Significativa, accessibile, al tempo stesso sfidante. È qui che si orienta il pensiero, che si apre uno spazio in cui non esiste una risposta giusta da dare o da indovinare.

Nella fase di build, i bambini utilizzano i mattoncini per dare forma a pensieri, emozioni e concetti. Il pensiero passa attraverso le mani, si organizza nell'azione,



diventa visibile. Questo passaggio è decisivo, perché permette anche a chi fatica con il linguaggio verbale di entrare pienamente nel compito. Nella fase di share, ciascun alunno attribuisce significato alla propria costruzione attraverso la narrazione, mentre il gruppo esercita un ascolto autentico, privo di giudizio. La fase di reflect consente infine di collegare quanto emerso ai contenuti disciplinari, di mettere in relazione i diversi punti di vista, di trasformare l'esperienza in consapevolezza.

Questo ciclo — Challenge, Build, Share, Reflect — costituisce il cuore del metodo LSP: una struttura che sostiene il pensiero, garantisce la partecipazione di tutti e rende l'apprendimento realmente attivo. «Siete pronti a imparare giocando?» è così che iniziano le nostre sessioni: una frase piccola, quasi rituale, che apre uno spazio diverso, atteso, carico di aspettativa positiva.

Le fondamenta: costruttivismo, costruzionismo e neuroscienze

Questa pratica si radica in una prospettiva costruttivista — la conoscenza non si trasmette, ma si costruisce attivamente — e si intreccia con il costruzionismo di Seymour Papert, che aggiunge un passaggio decisivo: si apprende in modo più profondo quando il pensiero prende forma in qualcosa di concreto, costruito e condiviso. Il modello diventa così un ponte tra il pensiero interno e il mondo esterno, tra la conoscenza

tacita — quella che, come diceva Michael Polanyi, «sappiamo ma non sappiamo dire» — e la conoscenza esplicitata, comunicabile e condivisibile.

Anche le neuroscienze confermano questa intuizione: l'apprendimento coinvolge in modo integrato corpo, emozioni e cognizione. Manipolare e costruire attiva processi complessi — attenzione sostenuta, memoria di lavoro, funzioni esecutive — che sostengono la comprensione in modi che la sola elaborazione verbale non raggiunge. Le emozioni sono una delle più potenti ancore della memoria.

Il percorso è stato accompagnato da una ricerca condotta in collaborazione con l'Università degli Studi di Siena. I dati evidenziano miglioramenti negli apprendimenti, nelle funzioni esecutive e nell'autonomia, con risultati particolarmente significativi per gli alunni con livelli iniziali più bassi: non una didattica per pochi, dunque, ma una pratica efficace per tutti, capace di amplificare i progressi di chi parte da più lontano.

Giovanni, Gabriele, Edoardo: quando la diversità diventa risorsa

La storia di questo progetto non si può raccontare senza dar voce ai bambini che lo hanno abitato. Con i mattoncini, Giovanni ha potuto reindirizzare le sue risorse verso il compito, controllare l'impulsività e compensare le difficoltà comunicative. I suoi tempi di

attenzione sostenuta sono migliorati; la memoria di lavoro ha trovato nuovi appoggi concreti su cui fare leva. I mattoncini funzionano per lui come strumento compensativo naturale: rendono visibile ciò che spesso rimane astratto e inafferrabile.

Gabriele, il nostro «cromosoma in più di felicità», con la sua diagnosi di Sindrome di Down, ci ha stupite giorno dopo giorno. Aveva una certa tendenza alla pigrizia strategica — tanto che avevamo inventato un motto, «La cameriera è in vacanza!», per ricordargli che doveva fare da solo. Ma quando preparavamo l'area LEGO, la pigrizia scompariva. Partecipava attivamente, contribuiva ai lavori di gruppo e le sue narrazioni diventavano vivaci e ricche.

Edoardo, che presenta un Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività, nei mattoncini ha trovato un modo per raccontarsi. «Ricordo ancora il primo mattoncino che ho scelto, era un mattoncino rosso trasparente. Per me era come un cuore. Rappresenta i miei sentimenti che posso raccontare. Quando costruisco sono al sicuro. Non sono mai sbagliato». Quel giorno gli abbiamo regalato un mattoncino rosso trasparente. Edo lo ha messo nella sua cameretta, come promemoria prezioso per ricordarsi che non deve mai smettere di mostrare chi è.

Questi bambini ci hanno insegnato una cosa fondamentale: che l'inclusione non è un adattamento per chi fa fatica, ma una trasformazione dell'intero ambiente che rende l'apprendimento più autentico per tutti.

Attraverso le discipline: mattoncini che insegnano storia, grammatica e pace

Nel tempo, il metodo ha attraversato discipline e temi, confermando che non esiste un territorio della conoscenza che non possa essere abitato attraverso la costruzione. In storia, i modelli sono diventati strumenti di rielaborazione: eventi, passaggi temporali e relazioni causali rappresentati attraverso costruzioni

personali, rendendo visibile la comprensione. In grammatica, la costruzione ha sostenuto la riflessione sulla lingua, aiutando a visualizzare strutture e funzioni che spesso restano astratte. Nella narrazione, le competenze sia orali che scritte sono migliorate in modo misurabile: i testi sono diventati più organici, i contenuti più ricchi, la struttura più consapevole. Ma forse il momento più significativo è stato quando abbiamo deciso di affrontare il tema della pace. Era la fine di febbraio 2022, e la guerra era entrata nelle domande dei bambini con la sua crudezza inevitabile. «Perché esiste? Perché si fanno la guerra?» ci chiedevano. La nostra risposta fu semplice: «Non lo sappiamo. Sappiamo però che cos'è la pace. Molti adulti se lo sono dimenticati, ma noi possiamo provare a spiegarglielo». Quella mattina abbiamo tirato fuori i mattoncini e le mani dei nostri alunni ci hanno dato una grande lezione di umanità: la pace è «saper aiutare gli altri anche se non sono stati gentili con noi»; «saper chiedere scusa e perdonare»; «discutere rimanendo amici».

Con la stessa intensità abbiamo poi affrontato il tema del benessere scolastico. Ci siamo chieste con i bambini: cosa vi fa stare veramente bene? Di che cosa avete bisogno? Come dovrebbe essere la scuola? Ognuno ha costruito la propria risposta con i mattoncini, e dalla condivisione è nata una vera e propria ricetta di classe: un testo regolativo collettivo, scritto tra risate e qualche momento di commozione. I bambini chiedono una scuola divertente, capace di ascoltarli, con insegnanti sorridenti che si divertono insieme a loro. Chiedono cura: delle emozioni, del tempo per ascoltare sé stessi e gli altri. Chiedono spazi per stare insieme, per fidarsi, per sbagliare senza paura. Quella ricetta è diventata così preziosa che i bambini stessi ci hanno chiesto di condividerla: «Dovremmo dirlo a chi prende decisioni sulla scuola. Loro dovrebbero saperlo cosa ci fa stare bene, così potrebbero farlo anche in altre scuole». Ne è nata una lettera formale indirizzata a Pierpaolo Infante. Le parole dei bambini, anche questa volta, avevano trovato la strada.



Il tempo che cambia: flow, immersione e apprendimento autentico

Cambia anche il tempo. Non è più quello frammentato della lezione tradizionale, scandito dalla campanella, fatto di attese e interruzioni. È un tempo diverso, che accoglie e permette di pensare, di provare, di sbagliare e ricominciare. I bambini sono immersi, coinvolti, concentrati. Persino quelli che solitamente faticavano a esprimersi riuscivano a partecipare attivamente: «Quando costruisco mi sento libero di esprimermi e non ho paura di sbagliare».

È quella condizione che la letteratura descrive come flow: uno stato di immersione completa in cui si perde la percezione del tempo e si sperimenta una sensazione di piena efficacia. Il metodo LSP, con le sue challenge progettate con cura, crea le condizioni strutturali per questo stato. E i bambini — anche i più irrequieti, anche i più distanti — vi entrano. Quando il pensiero si incarna nell'azione e nell'oggetto costruito, la comprensione è più profonda, la memoria più duratura, la motivazione si autoalimenta.

Non uno strumento, ma una trasformazione

Nel tempo, ciò che cambia non è solo il modo di lavorare. Cambia la natura stessa della classe: da luogo di trasmissione a spazio di costruzione condivisa, da gruppo di individui a comunità che apprende. I bambini che vivevano quella classe portavano con sé motivazione, empatia e collaborazione: erano curiosi e attenti osservatori, capaci di sostenersi a vicenda, trovando gioia nell'aiutare chi faceva più fatica.

La personalizzazione dell'apprendimento, in questo spazio, diventa davvero concreta. Non esiste una risposta giusta o sbagliata, ma una pluralità di significati possibili. Chi fatica nella verbalizzazione riesce a raccontarsi attraverso ciò che costruisce. Chi tende a distrarsi mantiene la concentrazione più a lungo. Chi resta ai margini entra nella relazione. Non perché sia la formula magica — quella non esiste — ma perché abbiamo imparato a creare le condizioni perché ciascuno trovasse il proprio modo di esserci.

Abbiamo raccontato questo percorso nel volume *Una scuola di mattoncini* (Carocci), promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, dove sono presenti schede di progettazione delle attività, pratiche, sviluppi e riflessioni.

Mattoncino dopo mattoncino, abbiamo scoperto che non esiste un'unica strada per apprendere, ma molte possibilità. E che, quando si dà davvero spazio al pensiero, ogni bambino trova il proprio modo per esserci. E noi, insieme a loro, continuiamo a costruire.

Bibliografia

- Infante, P., Lucchetta, E., e Caidominici, M. (a cura di) (2026), *Una scuola di mattoncini. Didattica innovativa con LEGO® Serious Play®*, Roma: Carocci Editore.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Immordino-Yang, M. H. (2017). *Emozioni, apprendimento e cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Papert, S. (1994). *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi apprendimenti*. Milano: Rizzoli.
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando Editore.

Invito alla lettura

EDUCARE ALLA PACE IN TEMPO DI GUERRA



Serena Campani

Docente di Lettere presso la scuola secondaria di primo grado di Crespina, IC «Mariti di Fauglia» (PI) e formatrice Senza Zaino



Educare alla pace in tempo di guerra è un piccolo libro, di poco più di cento pagine, pubblicato nel 2024 nella collana Problemi & Proposte, Edizioni Messaggero di Padova. Autore e autrice sono il sacerdote Andrea Bigalli, docente, giornalista, critico cinematografico e referente per la Toscana di Libera-Associazioni, nomi e numeri contro le mafie e Elisa Lelli, docente ed

esperta in bisogni educativi speciali, che si occupa della diffusione di metodologie didattiche finalizzate all'inclusione e al benessere scolastico. Il saggio è corredato da una postfazione di Simone Morandini, teologo, direttore della rivista «Credere oggi».

Il tema trattato è quanto mai attuale e centrale per ogni educatrice ed educatore e viene affrontato mediante lo stile dialogico caro ai filosofi antichi. Andrea ed Elisa, docente ed ex allieva, ora a sua volta insegnante, si confrontano sulla pace e su quale sia la via giusta per insegnarla e perseguirla, soprattutto in questi tempi difficili.

Ne viene fuori un dialogo profondo e piacevole, dai toni delicati ma fermi, che si snoda nei sette capitoli, che corrispondono ad altrettante parole-chiave: Identità, Relazione, Conflitto, Guerra, Chiesa, Prospettive e Futuro. Sette parole belle, ricche di senso, che vengono analizzate nelle loro molteplici sfumature lessicali.

Il testo è breve, ma denso di significati. Da mamma e docente mi colpisce in maniera particolare il capitolo sul Futuro e l'invito ad insegnare — e a imparare — a non rassegnarsi.

«Ciò che davvero è urgente è uscire da questo senso collettivo di impotenza, la rassegnazione all'annientamento, la passività vissuta vicino alla sofferenza di molti. Bisogna ricostruire i sogni e farlo insieme. Per parlare il

linguaggio di domani ci vuole una grammatica di speranza». Uno stimolo culturale, quest'ultimo, molto potente. Dopo la rodariana Grammatica della fantasia, adesso si può pensare ad una grammatica della speranza!

Il Senza Zaino day 2026 è dedicato al tema «Rompere gli schemi per immaginare e costruire un mondo di nonviolenza e pace»; il lavoro degli insegnanti e delle scuole potrebbe andare nella direzione di «delegittimare il pensiero della guerra» o per dirlo in altri termini, di decolonizzare il pensiero. Una prospettiva interessante e degna di essere approfondita ulteriormente nella pratica didattica quotidiana. L'approccio della Scuola Senza Zaino infatti si presta perfettamente al tema della Pace, poiché si fonda su tre pilastri che sono, di fatto, i mattoni per una convivenza pacifica: Ospitalità, Responsabilità e Comunità.

IL LIBRO

Andrea Bigalli e Elisa Lelli, *Educare alla pace in tempo di guerra*, Edizioni Messaggero Padova, 2024, 112 pagine, €12.00.



SENZA ZAINO

Volume 7, numero 2 - giugno 2026

PERIODICITÀ

La rivista esce quattro volte l'anno (marzo, giugno, settembre, dicembre).

La rivista è distribuita in formato esclusivamente digitale al sito:

<http://rivistedigitali.erickson.it/senza-zaino/>

ABBONAMENTI

L'abbonamento annuale ha un costo di 19,90€ (per abbonamenti individuali, Enti, Scuole, Istituzioni) e si effettua:

- tramite il sito web <https://www.erickson.it/senza-zaino>;
- contattando il servizio clienti al numero verde;
- tramite versamento sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto 24, 38121 Trento, specificando l'indirizzo mail con cui si vuole attivare l'abbonamento.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 8 del 11/9/2020.

ISSN: 2723-8865

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690 - Fax 0461 950698

ufficioabbonamenti@erickson.it

Le proposte di articoli devono essere inviate a:

rivista@senzazaino.it

L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti dei testi e delle immagini citati nel volume. Rimane a disposizione di quanti rilevino omissioni o errori nei riferimenti.

© 2026

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 Trento



RESPONSABILE SCIENTIFICO

Maria Paola Pietropaolo

rivista@senzazaino.it

COMITATO SCIENTIFICO

Giovanni Biondi

Maria Luisa Chiofalo

Maristella Fortunato

Mao Fusina

Dario Ianes

Raymond Isola

Andrea Maccarini

Ersilia Menesini

Marisa Michelini

Maria Grazia Mura

Marco Orsi

Angelo Paletta

Luca Solesin

Roberto Trincherò

DIRETTORE RESPONSABILE

Daniela Pampaloni

REFERENTE RIVISTE ERICKSON

Silvia Moretti

COORDINAMENTO E REDAZIONE

PuntoFermo | Elisabetta Bortolotti

IMPAGINAZIONE

PuntoFermo | Giuseppe Rossello

PROGETTO GRAFICO

Alessandro Alfonsi

DIRETTORE ARTISTICO

Giordano Pacenza