



Natalia Altomari

Postdoc researcher | Department of Mathematics and Computer Science | University of Calabria | natalia.altomari@unical.it

Elisa Miceli

Contract professor | Department of Mathematics and Computer Science | University of Calabria | elisamiceli14@gmail.com

Teaching the future: a bridge between past and present through imagination, autonomy and inclusion

La didattica del futuro: un ponte tra passato e presente attraverso fantasia, autonomia e inclusione

Altri contributi

ABSTRACT

Pedagogical innovation aims to cultivate a student's integration into the surrounding world, moulding them into the person of the future, that will be capable of confronting and resolving challenges in the contemporary world. Aligned with principles such as inclusion, autonomy and divergent thinking, current pedagogical principles and emerging regulations aspire to contribute to building a school community with the task of fostering educational paths and training programs that guarantee any student can unfold their potential while respecting and highlighting their uniqueness. This contribution seeks to revisit the ideology of three influential figures from the past, who served as pioneers in innovative and forward-looking pedagogy: Maria Montessori, Gianni Rodari, and Don Lorenzo Milani through encouraging autonomy, creativity, and inclusion redirected attention to the student as the focal point of learning, an active protagonist in their educational journey. Furthermore, they played a pioneering role in promoting inclusion.

Keywords: Teaching of the future | Teaching-Learning | Autonomy | Imagination | Inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Altomari, N., & Miceli, E. (2023). Teaching the future: a bridge between past and present through imagination, autonomy and inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 250-257. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-21>

Corresponding Author: Natalia Altomari | natalia.altomari@unical.it

Received: 14/03/2023 | **Accepted:** 21/07/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-21

Credit author statement: Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro condiviso delle autrici, l'elaborazione dei paragrafi è così attribuita: 3, 4 e 5 sono stati curati da Natalia Altomari, i paragrafi 1 e 2 da Elisa Miceli.



1. Introduzione

I tempi per le trasformazioni teoriche e culturali sono da sempre molto lunghi e come spiega Braudel, tutto ciò che ha a che fare con la conoscenza e con le convinzioni profonde evolve lentamente e a fatica (Anichini, 2012). L'apprendimento è stato considerato per molto tempo un semplice processo di giustapposizione di informazioni non soggette a rielaborazione e a trasformazione da parte del discente (Grussu, 2016). Infatti, secondo il paradigma trasmissivo, la didattica era da intendersi con una logica unidirezionale e deterministica, un'etero direzione illuminata, dove il maestro era il modello da imitare e su cui bisognava modellarsi (Fiorin, 2019). Tuttavia, la ricerca ha evidenziato come la maggior parte delle informazioni che un soggetto riceve è destinata a decadere, ragion per cui è fondamentale mettere l'allievo in condizione di selezionare le informazioni rilevanti (Calvani, 2011). In questa direzione la pedagogia e la prassi educativa del secolo scorso si sono emancipate, diventando scienze empiriche e richiamando i fanciulli all'attivismo (Cambi, 2022). Verso la fine del Novecento si abbandona definitivamente l'idea "dell'alunno contenitore" e prende avvio il paradigma costruttivista, secondo cui l'apprendimento è il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto all'interno di «comunità di interpreti» cioè attraverso un'interazione fitta e continua con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui vive e opera (Fish, 1980). Assume grande rilievo anche l'*empowerment*, inteso come crescita individuale e di gruppo. In ambito strettamente pedagogico esso fa riferimento alla crescita costante, progressiva e consapevole della potenzialità degli esseri umani (Pellery, 2008). Nell'*empowerment* l'autoefficacia ricopre un ruolo fondamentale in quanto garantisce al soggetto la consapevolezza di poter raggiungere i propri obiettivi pur riconoscendo i propri limiti e le proprie capacità, e inoltre, permette di assumersi la responsabilità e la progettualità del proprio agire (Converso et al., 2010). Con il nuovo paradigma ci si propone di sviluppare il pensiero critico e di formare la persona a divenire "pienamente uomo" (Maritain, 1987). Questa concezione segna una vera e propria "rivoluzione copernicana dell'apprendimento", la centralità viene assegnata esclusivamente allo studente e allo stesso tempo l'insegnante diventa "pienamente artista", ovvero oltre che tecnicamente competente capace di padroneggiare l'arte delicata del rapporto umanamente competente (Franta & Colasanti, 1991). I sistemi dell'istruzione del ventunesimo secolo abbandonano la concezione pedagogica della "testa piena" che frammenta i saperi e preferiscono quella della "testa ben fatta" ovvero in grado di apprendere e di trasformare le informazioni in conoscenza e la conoscenza in sapienza (Morin, 1999). La logica dell'insegnamento-apprendimento da lineare diventa circolare e si pone l'attenzione alla comunicazione didattica, dove sia l'alunno che il maestro si ascoltano reciprocamente e costruiscono insieme i nuovi apprendimenti, secondo il modello del *reciprocal teaching* (Palinscar & Brown, 1984). In base a questo mutato paradigma, cambiano anche i tratti dell'insegnante che deve fornire una cultura in grado di distinguere, contestualizzare, globalizzare e affrontare i problemi (Profetto, Di Leo, s.d). Il mondo della formazione è in continua trasformazione ed è caratterizzato da una coppia dicotomica, innovazione e tradizione, attraverso cui valuta quali sono gli elementi di continuità che vanno preservati e quali sono le rotture che vanno effettuate con il passato (Anichini, 2012). Quando ci si prospetta l'immagine di una scuola migliore si ricercano soluzioni innovative, immaginando qualcosa di profondamente diverso dai percorsi di formazione e dagli assetti organizzativi passati poiché considerati ormai obsoleti. Al contrario in questo articolo si ritiene necessario instaurare un rapporto dialogico con alcuni grandi maestri del passato al fine di realizzare una continuità pedagogica basata su tre elementi imprescindibili per la didattica del futuro: la fantasia, l'autonomia e l'inclusione. Tale triade è da considerarsi in un'ottica circolare dove l'uno influenza l'altro e insieme concorrono alla formazione di una scuola che realmente e concretamente metta in atto tutte le strategie affinché sia l'alunno stesso a costruire i propri saperi.

2. Rodari: l'inno alla fantasia

"La creatività – osserva J. Bruner – si esprime nell'abilità e nell'attitudine ad intuire in modo immediato possibili relazioni formali, prima ancora di saperle dimostrare in un orizzonte logico" (Bruner, 2003).



Il pensiero divergente e la sua contrapposizione, sono stati evidenziati per la prima volta dalla teoria multifattoriale dell'intelligenza presentata da Guilford nel 1967 in "The nature of Human Intelligence", secondo cui la creatività è un processo che implica la creazione di nuove idee e nuovi concetti, o nuove associazioni tra idee e concetti già esistenti e la loro trasformazione e concretizzazione in un prodotto nuovo ed originale. La creatività è un'abilità in quanto tale può essere "educabile" (Dewey, 2014) e sviluppata; ragion per cui è necessario che i contesti formativi sollecitino la divergenza rinforzando atteggiamenti e comportamenti creativi. Inoltre, promuovere il potenziale creativo dell'alunno è un aspetto fondamentale in campo educativo, considerando che l'agire in modo flessibile e creativo, fa parte dello spirito di iniziativa e imprenditorialità, caratteristiche la cui importanza viene rimarcata nel 2018 anche dal Comitato per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali nel documento I nuovi Scenari¹. In questa direzione, Gianni Rodari, figura poliedrica, scrittore, giornalista e insegnante, fu un riferimento assoluto per l'innovazione della scuola. Il suo sguardo attento e lungimirante sin dagli anni Quaranta del Novecento apre le porte ad una concezione rivoluzionaria del mondo pedagogico (Boero, 2009). Egli celebra un nuovo approccio all'idea di conoscenza e di istruzione, basate su una concezione epistemologica che dà spazio alla costruzione di un pensiero critico, personale, divergente. Comprende non solo la dimensione fredda del "cognitivo" ma anche quella, calda e colorata dell'affettività e dell'universo emozionale (Dallari, 2020). Egli rompe gli schemi dei formalismi e dei moralismi di derivazione deamicisiana e avvia all'idea di una scuola nuova, che ascolta gli alunni e soprattutto dà loro voce. Se fino a quel momento gli studenti, nel processo di insegnamento-apprendimento ricoprono esclusivamente una posizione passiva, con Rodari diventano sempre più coinvolti, attivi e sognatori di società alternative (Sebastiani, 2018). Il filo conduttore della sua innovativa ideologia è l'uso dell'estro e della creatività, intesi come strumenti di crescita, di analisi, di indipendenza e di spinta verso il cambiamento (Roghi, 2020). L'indipendenza, secondo Rodari, rende gli alunni più sensibili ai processi cognitivi divergenti, alla critica, al dissenso e soprattutto alla libertà in ogni sua forma (Cambi, 1990). La scuola rodariana è quella che non si limita all'insegnamento della lettura, della scrittura e del far di conto ma è quella che insegna ai bambini a riflettere, ad osservare, a fare ipotesi e che rispetta l'unicità e la personalità di ogni singolo alunno. Tutto l'asse dell'insegnamento si basa sulla creatività, sulla libertà di espressione e mai sulla banalità. I suoi racconti, le sue filastrocche non sono mai predefinite, egli ribalta le vicende tradizionali, gioca con le parole, con gli accenti e fa del divertimento terreno fertile per coltivare nuovi insegnamenti. La sua è una costante ricerca della possibilità di legare e tenere insieme il gioco, la lingua e la fantasia (Fantozzi, 2022), ed è per ciò che afferma l'importanza della forza attrattiva che può avere il gioco nel processo dell'apprendimento; scopre che la parola e il suo uso si prestano in maniera eccezionale a diventare giocattoli, che, proprio divertendo, spalancano le porte della conoscenza e della voglia di sapere (Cambi, 1990). Lungimirante anche sotto questo punto di vista, osservò acutamente quanto fosse importante il connubio tra gioco e apprendimento, considerando il primo come il motore del secondo. Giocare con le parole equivale a giocare col pensiero, a saperlo smantellare e ricostruire costantemente riconoscendo e accogliendo le sue caratteristiche fondamentali (Morin, 2000). Egli rimuove dalla scuola i sentimenti come la noia e la paura dell'errore; proprio quest'ultimo con lui cambia connotazione e da accezione fortemente negativa viene trasformato a condizione necessaria per apprendere. Gli errori fanno ridere e ridere degli errori è un modo per distaccarsene e per alleviare la paura di sbagliare, oltre che per riflettere (Rodari, 2010). Come la scuola, anche la figura dell'insegnante con Rodari subisce un radicale rinnovamento, da trasmettitore a promotore. Egli afferma che le parole dei maestri devono agire metaforicamente nella mente del bambino, come fa un sasso gettato in uno stagno, producendo onde di superficie e di profondità e provocando una serie infinita di reazioni a catena (Rodari & Munari, 2011). Le parole devono richiamare alla mente suoni, immagini, analogie, ricordi, significati e sogni. Afferma, inoltre, che, come nella realtà, non basta un solo polo elettrico a suscitare una scintilla, così una singola parola agisce solo quando ne incontra una seconda che la provoca e la costringe a uscire dai binari dell'abitudine e a scoprire nuove capacità e nuovi significati (Rodari, 2010). Se la crea-

1 Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione



tività è un modo particolare di pensare, che implica originalità, anticonformismo e fluidità e che si inserisce nel concetto più ampio di pensiero divergente (Randazzo, 2019) è innegabile affermare che la scuola tradizionale è impostata prevalentemente sul pensiero convergente, caratterizzato dalla sequenzialità, dalla logica e che consente di operare in direzioni già prestabilite (Mosca et al., 1972). Al contrario la scuola del presente e del futuro non può prescindere dall'inestimabile valore che assume la creatività, intesa come capacità dell'alunno di creare con intelletto.

3. Una rivoluzione montessoriana

Il concetto di competenza è, nella scuola attuale, il criterio regolativo fondamentale del sistema di istruzione, in effetti le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254 del 16 novembre 2012) la pongono al centro di tutto l'impianto curricolare, sottolineando l'importanza della formazione per competenze. Se in passato l'obiettivo della formazione scolastica tradizionale era quello di fornire allo studente un insieme di conoscenze e abilità, con il presupposto che lo studente avrebbe poi applicato automaticamente queste risorse per la risoluzione di problemi nuovi, a partire dagli anni 80 del 1900 si ribalta questa concezione e si comprende che tale applicazione non è automatica, bensì è l'esito di una appropriata azione formativa che insiste sull'autonomia e sulla responsabilità dello studente. In quest'ottica la scuola attuale, così come suggerito dalle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, deve fornire un percorso formativo che punti a costruire autonomia e responsabilità e deve valorizzare la capacità dello stesso di assumere iniziative, scegliendo tra alternative possibili e valutando il proprio operato. In questa direzione, Maria Montessori, già dai primi anni del secolo scorso, sosteneva che è indispensabile proporre agli studenti delle situazioni utili per "stare nel mondo" e che «bisogna che la vita divenga il centro di interesse e la cultura un semplice mezzo. Nulla dimostra la necessità di cultura di più della constatazione di quanto sia necessaria per vivere in modo consapevole e intelligente» (Montessori, 1994, p. 120), evidenziando, inoltre, l'idea che l'apprendimento non debba essere "situato", come veniva definito dalla psicologia dell'apprendimento del secolo scorso e della psicologia sociale (Vygotskij, 1990; Bruner, 1992). I primi passi di Maria Montessori, simbolo e icona del filantropismo, la vedono alle prese con i bambini con disabilità; elabora un metodo rivoluzionario che modificherà l'educazione nel suo secolo e in quelli successivi e soprattutto che si diffonderà in tutto il mondo. Il metodo montessoriano parte dallo studio dei bambini con problemi psichici, espandendosi allo studio dell'educazione per tutti i bambini (Montessori, 1962/1967).

La Montessori stessa sosteneva che il metodo applicato su persone con disabilità aveva effetti stimolanti anche se applicato all'educazione di bambini senza disabilità. Il suo pensiero identifica il bambino come essere completo, capace di sviluppare energie creative e possessore di disposizioni morali (come l'amore), che l'adulto ha ormai compresso dentro di sé rendendole inattive (Montessori, 1955/1989).

Uno dei concetti basilari di questo metodo (che affonda comunque le sue radici all'interno dell'evoluzione del pensiero pedagogico), è centrato sulla constatazione che i bambini hanno fasi di crescita differenziate, all'interno delle quali sono più o meno propensi a imparare alcune cose per trascurarne delle altre. Il risultato di questo sforzo conoscitivo porta la dottoressa ad elaborare un metodo di insegnamento del tutto differente da qualsiasi altro in uso all'epoca. Invece dei metodi tradizionali che includevano lettura e recita a memoria, istruisce i bambini attraverso l'uso di strumenti concreti, il che dà risultati assai migliori. Viene rivoluzionato da questa straordinaria didatta il significato stesso della parola «memorizzare», parola che non venne più legata ad un processo di assimilazione razionale e/o puramente cerebrale, ma veicolata attraverso l'empirico uso dei sensi, che comportano ovviamente il toccare e il manipolare oggetti (Montessori, 1917/1965). Attraverso le sue numerose opere la Montessori getta le basi di quella che viene definita la moderna *Pedagogia scientifica*. L'introduzione della scienza nel campo dell'educazione è il primo passo fondamentale per poter costruire un'osservazione obiettiva dell'oggetto: l'oggetto dell'osservazione non è il bambino in sé, ma la scoperta del bambino nella sua spontaneità ed autenticità.

Prende forma, dunque, l'*Antropologia Pedagogica* (Montessori, 1910), che diveniva la disciplina che



consentiva lo studio dell'intera personalità sia psicologica che fisica dell'educando, considerata nei suoi aspetti biologici, ereditari, fisiologici. Essa sosteneva e si affiancava alla pedagogia nel compito di formare l'uomo del tempo presente. Nella prospettiva della Montessori si trattava di formare l'uomo nel proprio tempo, rigenerato nel corpo e nello spirito; forte nel fisico e nel carattere attraverso l'igiene, le antropologie pedagogiche ed una morale rinnovata.

La Montessori vedeva nell'Antropologia un serbatoio di conoscenze e metodi dotati di un alto potenziale di autoeducazione, autocorrezione e quindi di autorealizzazione, indispensabili nel prevenire gli errori pedagogici e sociali che affliggevano l'infanzia dei bambini della nascente società industriale. Il cuore dell'Antropologia Pedagogica, come di ogni scienza naturale e sperimentale, è il metodo. Varie ricerche suggeriscono che i bambini educati con questo metodo sono più creativi nella scrittura di storie, utilizzano frasi più sofisticate, sono più *problem solver* e hanno maggiore senso di comunità rispetto ai bambini non educati con questo metodo (Lillard & McHugh, 2019). Dunque, Maria Montessori rappresenta una donna, maestra e educatrice che ha rivoluzionato non solo il modo di fare scuola, ma la visione del bambino a cui, secondo la studiosa, dovrebbe essere *"dato aiuto affinché la personalità possa raggiungere l'indipendenza"* (Montessori 1955/1989).

4. L'innovazione di Don Milani

Nell'attuale sistema scolastico l'affermarsi del modello inclusivo comporta un passaggio concettuale di fondamentale importanza, dall'illusoria idea dell'omogeneità di chi apprende alla costruzione delle scuole basate sulle differenze. L'obiettivo pedagogico moderno è quello di mettere al centro della scuola il valore della diversità, considerando la presenza di un'ampia pluralità di bisogni e necessità individuali. A livello normativo, il primo passo che rivoluzionò il paradigma educativo italiano, si ebbe solamente a partire dalla Legge 517/1977² nota come Legge Falcucci, che sancì per la prima volta l'integrazione di tutti gli alunni, abolendo le classi speciali. Da allora sono state avanzate svariate leggi a tutela dell'inclusione, dalla L. 104/1992³ al D.L. 96/2019⁴ passando dalla L.170/2010⁵, dalla D.M. del 27 dicembre 2012⁶ e dal D.L. 66 /2017⁷. L'attuale concetto di inclusione, si basa sull'importanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti e sulla progettazione didattica secondo il modello dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011). Don Milani maestro lungimirante, già negli anni Sessanta creò una scuola popolare per tutti e di tutti, divulgando un messaggio che continua a perpetuarsi di generazione in generazione di insegnanti. L'attenzione posta alla relazione umana, l'insegnamento vissuto restituendo valore e significato alla relazione empatica che si stabilisce nella diade insegnante-alunno, il rispetto del ritmo e della modalità di apprendere di ciascuno, questi i presupposti del metodo donmilaniano che restituisce a ogni alunno la dignità di persona con caratteristiche proprie e che perciò necessita di strumenti diversificati per apprendere. Competenze e trasversalità dei saperi, anche in questo consiste l'attualità della

2 Legge 4 agosto 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico" (GU Serie Generale n.224 del 18-08-1977).

3 Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39).

4 Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». (19G00107) (GU Serie Generale n.201 del 28-08-2019)

5 Legge 8 ottobre 2010, n. 170 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192) (GU Serie Generale n.244 del 18-10-2010).

6 Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012, "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

7 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).



metodologia nata nella scuola di Barbiana che si rivolge ad alunni che provengono da realtà sociali distanti dagli apprendimenti prettamente scolastici, e comunque con situazioni familiari complesse. La finalità è quella di guardare ai reali bisogni del gruppo allo scopo di far percepire agli alunni una presenza educativa autentica attenta alla realtà che il gruppo vive. L'impostazione metodologica di Barbiana ha generato un patrimonio educativo significativo che ancora vive nella scuola attuale, che offre ad ogni bambino una scuola inclusiva e non selettiva, con la possibilità di un'autentica espressione di sé come diritto inalienabile di ogni essere umano. La didattica donmilaniana si spiegava attraverso l'esperienza diretta poiché erano assenti i mezzi di comunicazione adeguati, veniva così connesso il sapere al saper fare, includendo appunto, l'esperienza pragmatica. La scuola fu fondata sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) chiamato allora mutuo insegnamento, inteso come metodologia didattica fondata sull'insegnamento reciproco. L'intento di Don Milani fu quello di rendere i suoi alunni "sovrani della parola" per abbattere il divario tra ricchi e poveri sconfiggendo così, l'analfabetismo dilagante, "*La parola è chiave fatata che apre ogni porta*" (Gesualdi, 1989). L'aspetto inclusivo della scuola si concretizzava nel fatto che le occasioni che Don Milani costruiva per i ragazzi erano delle vere e proprie opportunità di crescita personale. Il motto della scuola era infatti '*l'care*' ci tengo, mi sta a cuore, mi interessa. Era inciso nelle pareti della scuola e rappresentava il clima che si respirava a Barbiana: nessuno era escluso e tutti si sentivano i preferiti. I ragazzi si impegnavano costantemente e in modalità decisa, nonostante non ci fossero voti e giudizi. Non era presente in nessun modo la competizione, uniti nella voglia di imparare e di apprendere. La pedagogia che il maestro voleva trasmettere era densa di autorevolezza e affettività, in un sapere costruito sugli avvenimenti della vita reale. Il metodo, come ampiamente descritto da un ex allievo di Barbiana consisteva «*nella cruda precisione e nella cruda aderenza della parola al pensiero. Il suo era un metodo attivo che includeva e ascoltava. Era la scuola del saper fare. Capace di formare il giusto clima della classe, ma anche di costruire il pensiero autonomo. Di consentire di studiare da soli o a piccoli gruppi. Imparando e insegnando*» (Martinelli, 2007, p. 8). A Barbiana, dunque, si realizza quella che viene chiamata "pedagogia dell'aderenza", ossia aderenza alla realtà in cui il motivo occasionale si traduce in uno più profondo. L'azione si genera attraverso la ricerca del suo significato più intrinseco e si sviluppa attraverso la consapevolezza di chi la genera, degli studenti in questo caso. L'innovativa tecnica utilizzata dal maestro è il dialogo costante tra insegnante e alunno che apre una serie di finestre all'infinito che generano competenza e pensiero trasversale. Oggi diremmo che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi di sviluppo in relazione alle Indicazioni Nazionali è realizzato in una modalità di co-costruzione, nel *qui ed ora* da parte di insegnanti e alunni. Le dinamiche espresse sono frutto di ascolto reciproco, collaborazione tra pari e generano apprendimento autentico in un clima di solidarietà, utile a produrre un clima inclusivo all'interno del gruppo in cui ogni mente è risorsa per l'altro (Martinelli, 2020). L'insegnante si inserisce nella scena da semplice regista, in una modalità non giudicante che permette l'espressione reale di ogni bambino, che si sente così libero di esprimere sé stesso e le sue opinioni senza timore. Non conta il livello iniziale del singolo alunno, che nell'esperienza di Don Milani risultava per lo più disomogeneo, non è necessario andare a valutare, perciò, quelli che sono i prerequisiti, al centro viene posta l'esperienza di gruppo. La forza del pensiero donmilaniano risiede nello sviluppo di competenze non solo di tipo culturale e linguistico, e dunque tecniche, ma anche trasversali (oggi denominate *Soft Skills*) che consistono in un insieme di abilità di fondamentale importanza in tutti gli ambiti di vita (Schulz, 2008). L'obiettivo primario per l'insegnante è la crescita professionale, culturale e civile del gruppo classe, agendo sullo sviluppo cognitivo ed emotivo degli alunni. L'accento è posto sulla motivazione all'apprendimento che non prescinde dall'emotività. La capacità di regolare le emozioni, infatti, acquisisce un ruolo chiave nel processo educativo che diventa canale specializzato per gli insegnanti con l'applicazione di questo metodo-non metodo. La capacità di regolare il flusso emotivo è garantita dall'ascolto empatico, dalla messa in atto di tecniche di comunicazione non verbale, dalla sintonizzazione con l'altro (Eisenberg et al., 1994). L'insegnante, si responsabilizza nel suo ruolo di mediatore non solo culturale ma anche motivazionale, assumendo un atteggiamento metariflessivo e autocritico per cui è disposto ad agire con competenza ma anche per prove ed errori, se comprende che tale passaggio sia necessario. L'azione educativa viene così rimessa in discussione e modificata a seconda delle esigenze del gruppo



classe. Focalizzandosi sulla relazione, l'approccio donmilaniano si basa su una pedagogia che riconosce alle emozioni un ruolo assolutamente centrale, in quanto "innesca" la necessaria motivazione ad apprendere. I bisogni educativi speciali diventano bisogni emotivi, sociali, relazionali e di contenuto e il passaggio dal curare al prendersi cura sposta l'asse dal modello medico-clinico al modello pedagogico. L'esempio di Don Milani, che decise di spendere tutta la sua vita ad aiutare gli altri, è un faro che guida non solo l'istituzione scolastica in generale e il corpo insegnante, ma l'intera società civile.

5. Conclusioni

La scuola del presente costituisce un ponte tra quella del passato e quella del futuro e in quanto tale ha il compito di porre e rinsaldare le fondamenta pedagogiche, necessarie per la costruzione di una scuola sempre più attenta alla valorizzazione della persona; con la sua visione alunno centrica deve fornire agli studenti le chiavi per diventare i cittadini consapevoli del domani, avendo, sempre, un occhio presbite, proteso alla dimensione dell'inclusione e della valorizzazione di ciascuno. In effetti, la prospettiva della scuola del presente e del futuro pone le sue basi sul concetto di promozione di una scuola basata sulle differenze, in grado di garantire un insegnamento di qualità e di offrire un'accessibilità uguale a ogni studente lungo tutto il percorso formativo: una scuola, come recita la Carta di Lussemburgo (European Commission, 1996), «per tutti e per ciascuno». In questa direzione, gli esempi di Montessori, Rodari e Don Milani, furono dei fari, che illuminarono la strada dell'innovazione pedagogica, contribuendo, sin dal secolo scorso alla costruzione di un sistema educativo innovativo che pone l'attenzione sull'alunno come centro dell'apprendimento e protagonista attivo del proprio percorso formativo. Attraverso le loro azioni teoriche e concrete, hanno delineato un'immagine dell'uomo del futuro come un individuo autonomo, creativo, critico, empatico e impegnato socialmente. Ragion per cui la costruzione della scuola del futuro non può prescindere dalle ideologie di questi grandi maestri del passato che furono tra i primi fautori a delineare la realizzazione di una scuola inclusiva, creativa e basata sulle competenze.

Riferimenti bibliografici

- Age.na.s., Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali (2006). *Scheda di rilevazione delle iniziative di empowerment*. http://www.agenas.it/agenas_pdf/Scheda_rilevazione_Empowerment.pdf. Wallerstein.
- Anichini, A. (Ed.). (2012). *La didattica del futuro*. Londra: Pearson.
- Barausse, A. (2004). *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923* (Vol. 2). Perugia: Morlacchi.
- Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Bruner, J.S. (2003). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (1990). *Rodari Pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Chiosso, G., (2018). *Studiare la pedagogia. Introduzione*. Milano: Mondadori Università.
- Dallari, M. (2020). *Gianni Rodari pedagogista. Encyclopaideia*, 24(58), I-III.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., ... & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of personality and social psychology*, 66(4), 776.
- European Commission (1996). *The Charter of Luxembourg*. Brussels, Belgium.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e natura*. (P. Bairati, ed.) Milano: Mursia.
- Fantozzi, D. (2022). La fantastica utopia di Gianni Rodari: prospettive operative per i Disturbi Specifici di Apprendimento. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, 2, 31-42.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento*. Milano: Mondadori Università.
- Gesualdi, M. (1989). Lettere... In M. Lancisi, *Dopo la «lettera» di don Milani e la contestazione studentesca* (pp. 21-22). Bologna: Cappelli.
- Grussu, A. (2016). *L'errore come parte del processo formativo*.



- Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019). Authentic montessori: The Dottoressa's view at the end of her life part II: The teacher and the child. *Journal of Montessori research*, 5(1), 19-34.
- Maritain, J. (1987). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Martinelli, E. (2007). Don Lorenzo Milani: dal motivo occasionale al motivo profondo. Società editrice fiorentina.
- Martinelli, E. (2020). "Lo sviluppo del pensiero critico attraverso la scrittura collettiva: l'eredità della Scuola di Barbiana", Consultato in data Luglio 25, 2020, da https://www.icsorisole.edu.it/sites/default/files/scrittura_collettiva_docenti_-_documento_finale.pdf?fbclid=IwAR0qhfp4Y34wmAW33fYnPwEBV1V0lod0zRksyDT-JGqe4pG1cx36kasWxMM
- Milani, L. (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'istruzione.
- Montessori, M. (1910). Antropologia pedagogica. In *Antropologia pedagogica* (pp. 438-438).
- Montessori, M. (1917/1965). *Spontaneous activity in education: the advanced Montessori method* (F. Simmonds, Trans.). New York: Schocken.
- Montessori, M. (1955/1989). *The formation of man*. Oxford: Clio Press.
- Montessori, M. (1962/1967). *The discovery of the child* (M. J. Costello, Trans.). New York: Ballantine.
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Montessori, M. (2013). *The montessori method*. Transaction publishers.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosca, S., Fontana, A., Ottolenghi, V., Passatore, F., Liberovici, S., & Colombo, M. (1972). *La creatività nell'espressione* (pp. 12-13). Firenze: La Nuova Italia.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Picaro, C. (2009). *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Profetto, C., Di Leo, L. (s.d). «È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena».
- Randazzo, M. C. (2019). *Creatività e pensiero divergente*.
- Roblyer, M. D., Edwards, J., & Havriluk, M. A. (1997). *Integrating educational technology into teaching*.
- Rodari, G. (1992). *Scuola di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rodari, G. (2011). *Tante storie per giocare*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rodari, G. Munari, B. (2011). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Bari: Laterza.
- Salmieri, S. (2017). Interpretare la differenza per progettare l'inclusione a scuola. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 101-112.
- Schulz, B. (2008). *The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge*.
- Sebastiani, A. (2018). «Tante storie per giocare»: Gianni Rodari, la radio, la letteratura, l'ideologia.
- Settimini, S. (2019). *L'approccio creativo nella scuola*.