

# Maria Montessori tra passato e presente

La diffusione della sua pedagogia  
in Italia e all'estero

A cura di Tiziana Pironi

Itinerari e dialoghi di Storia dell'educazione



# **Itinerari e dialoghi di storie dell'educazione**

Collana diretta da Gianfranco Bandini, Tiziana Pironi, Gabriella Seveso

La collana si rivolge a un pubblico nazionale e internazionale interessato ai problemi della storia dell'educazione, sia quelli di consolidata tradizione accademica sia quelli più innovativi e di frontiera. Accoglie e riflette le più recenti riflessioni storiografiche, che hanno visto una vera e propria rivoluzione delle metodologie, degli strumenti, delle tematiche oggetto di indagine, anche con una sensibilità cresciuta in senso interdisciplinare: i testi saranno sia di carattere teoretico sia relativi a studi e ricerche nell'ambito della storia dell'educazione, delle istituzioni educative, dell'educazione formale e informale, delle politiche scolastiche ed educative.

I volumi sono disposti lungo un ampio arco cronologico che rende ragione dell'attualità e importanza dell'approccio storico a partire dagli studi di storia antica fino alla storia contemporanea e del tempo presente.

La collana accoglie testi originali, traduzioni e pubblicazioni di fonti. Si rivolge agli specialisti del settore, agli studenti universitari ma anche un più ampio pubblico interessato a approfondire i profondi legami tra il passato e il presente dei processi formativi, nella consapevolezza che la dimensione storica costituisce uno strumento ermeneutico imprescindibile per comprendere e progettare le sfide educative e pedagogiche dell'attualità.

## **Comitato Scientifico**

María Esther Aguirre, UNAM Messico

Anna Ascenzi, Università di Macerata

Annemarie Augscholl, Università di Bolzano

Valter Balducci, École Nationale Supérieure d'Architecture de Normandie

Alberto Barausse, Università del Molise

Carmen Betti, Università di Firenze

Paolo Bianchini, Università di Torino

Francesca Borruso, Università di Roma Tre

Antonella Cagnolati, Università di Foggia

Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Lorenzo Cantatore, Università di Roma Tre

Carlo Cappa, Università di Roma Tor Vergata

Dorena Caroli, Università di Bologna  
Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal  
Carmela Covato, Università di Roma Tre  
Marco D'Arcangeli, Università dell'Aquila  
Fulvio De Giorgi, Università di Reggio Emilia  
Dario De Salvo, Università di Messina  
José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca  
Angelo Gaudio, Università di Udine  
Angela Giallongo, Università di Urbino  
Stefano Lentini, Università di Catania  
Stefano Oliviero, Università di Firenze  
Furio Pesci, Università di Roma La Sapienza  
Tiziana Pironi, Università di Bologna  
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Fabio Pruneri, Università di Sassari  
Dario Ragazzini, Università di Firenze  
Livia Romano, Università di Palermo  
Wolfgang Sahlfeld, SUPSI (Lugano-Locarno, Svizzera)  
Luana Salvarani, Università di Parma  
Saverio Santamaita, Università di Chieti  
Evelina Scaglia, Università di Bergamo  
Brunella Serpe, Università della Calabria  
Letterio Todaro, Università di Catania  
Giuseppe Tognon, Università LUMSA di Roma  
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.*

# **Maria Montessori tra passato e presente**

**La diffusione della sua pedagogia  
in Italia e all'estero**

**A cura di Tiziana Pironi**

**FrancoAngeli** 

Pubblicazione del volume *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (nell'ambito del progetto PRIN 2017 dal titolo "Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth" – cod. prog. 2017TTLRL4\_001 - CUP J31J19000040001).

Isbn digitale: 9788835154815

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154815

# Indice

**Introduzione**, di *Tiziana Pironi* pag. 9

## Parte I

### **Maria Montessori e alcune esperienze di diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero**

- 1. Maria Montessori e le scienze umane e sociali ai primi del Novecento**, di *Fulvio De Giorgi* » 19
- 2. E all'inizio erano in tre: le prime allieve di Maria Montessori**, di *Tiziana Pironi* » 33
- 3. The Expansion of the Montessori Method in Spain from 1913 to 1939**, by *Bernat Sureda Garcia* » 53
- 4. La ricezione del metodo Montessori in Usa: uno sguardo dall'Italia**, di *Martino Negri, Gabriella Seveso* » 66
- 5. I primi sviluppi del movimento montessoriano in Inghilterra nelle pagine di *La Coltura Popolare (1911-1923)***, di *Irene Pozzi* » 83
- 6. Un metodo adatto al temperamento belga? La diffusione del metodo Montessori nel primo dopoguerra nella regione francofona del Belgio**, di *Martine Gilsoul* » 96
- 7. L'esperienza educativa di Maria Montessori in India: tra pacifismo e spiritualità**, di *Rossella Raimondo* » 109

**Parte II**  
**Aspetti e momenti di diffusione**  
**della pedagogia Montessori nell'Italia**  
**del secondo dopoguerra**

1. **Il Centro di Studi Pedagogici presso l'Università per Stranieri a Perugia (1950-1964)**, di *Simona Mariana Pana* pag. 127
2. **I quattro piani di sviluppo e il ritmo costruttivo della vita. La conferenza di Perugia del 10 luglio 1950**, di *Raniero Regni* » 143
3. **Il Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo: origine e sviluppo**, di *Emma Perrone* » 155
4. **La storia delle "Montessorine" custodita negli archivi**, di *Barbara De Serio* » 171

**Parte III. La Pedagogia Montessori:**  
**scenari e prospettive per la scuola oggi**

1. **Maria Montessori e il sistema integrato 0-6. Scenari e prospettive**, di *Andrea Bobbio* » 195
2. **Prospettive attuali del Montessori nella scuola primaria**, di *Cristina Venturi* » 209
3. **Rete di scopo "Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori". Quale accompagnamento per dirigenti e docenti?**, di *Barbara Balconi, Elisabetta Nigris, Milena Piscozzo, Luisa Zecca* » 225
4. **Maria Montessori e la letteratura per l'infanzia: tracce pedagogiche e presenze contemporanee**, di *William Grandi* » 252
5. **Montessori e *mindfulness*: un possibile connubio?**, di *Nicoletta Rosati* » 266
6. **Costruire pace e conoscenza. Il silenzio come esercizio di sensibilità**, di *Rita Casadei* » 284

**Parte IV**  
**Montessori: tra divulgazione e disseminazione**

1. **L'Atlante Montessori: le Digital Humanities strumento per la ricerca storico-educativa**, di *Paola Trabalzini* pag. 299
  2. **La mappatura digitale delle scuole e delle sezioni Montessori dal 1907 a oggi**, di *Andrea Mangiatordi* » 315
  3. **Per una mappatura storica delle scuole Montessori: percorso di ricerca sulle fonti**, di *Gabriele Brancaleoni, Emma Perrone* » 325
  4. **Fra divulgazione pedagogica e celebrazione: Montessori illustrata e a fumetti**, di *Fabrizio Bertolino, Manuela Filippa, Vincenzo Schirripa* » 343
- Profili biografici degli autori** » 360



### **3. Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti?**

di *Barbara Balconi\**, *Elisabetta Nigris\*\**, *Milena Piscozzo\*\*\**,  
*Luisa Zecca\*\*\*\**

#### **1. La Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”: le origini<sup>1</sup>**

Da molto tempo la scuola secondaria di primo grado è stata definita “l’anello debole del sistema scolastico italiano”<sup>2</sup> e le ricerche più recenti individuano infatti come origine della dispersione scolastica il passaggio fra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado <sup>3</sup>.

Più in generale, la scuola secondaria appare un segmento educativo in cui si fatica a rintracciare un mandato chiaro e forte, oltre a risentire, in modo più evidente, delle fragilità che pervadono il sistema nazionale, come ad esempio, la frammentazione e la parcellizzazione di un sapere focalizzato sui contenuti e poco aderente all’esperienza e al mondo dei ragazzi. Gli allievi, in particolare i ragazzi e le ragazze provenienti dalle famiglie più svantaggiate, stentano a rintracciare il “senso” dei contenuti e delle attività proposte, sono disorientati da richieste improntate sull’individualismo e su una forte competitività che tende a penalizzare i più deboli, senza valorizzare le spinte verso il gruppo e la collaborazione fra pari.

\* Università di Milano-Bicocca.

\*\* Università di Milano-Bicocca.

\*\*\* Dirigente scolastico IC Riccardo Massa (Milano).

\*\*\*\* Università di Milano-Bicocca.

1. Le autrici del paragrafo sono: Elisabetta Nigris e Milena Piscozzo.

2. Margiotta, “Riformare la scuola media”.

3. Si veda MI – DGSIS – Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica, *La dispersione scolastica* [online]. Disponibile su <https://miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421>

La scuola obbligatoria, in particolare quella pubblica, svolge un ruolo decisivo nella formazione dei cittadini poiché – come leggiamo nelle Indicazioni Nazionali – è preposta a «dare senso alla varietà di esperienze di bambini e adolescenti, al fine di ridurne la frammentazione e il carattere episodico», contribuendo a formare in loro un'identità consapevole e aperta, «sul piano cognitivo e culturale, affinché possano affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri»<sup>4</sup>. Come afferma Balibar<sup>5</sup>, qualsiasi comunità trova la propria essenza in una dimensione collettiva: i soggetti, tanto più nello spazio della scuola pubblica, sono sempre dei “con-cittadini” che devono trovare un senso di appartenenza nella comunità scolastica all'interno della quale agiscono reciprocamente. “Appartenenza” e “reciprocità” sono due termini che costituiscono il nucleo fondamentale del concetto stesso di “cittadinanza”: da un lato, il polo dell'appartenenza attribuisce significato all'identità dello spazio (materiale o immateriale) e dà legittimità alla comunità *pre*-esistente – con le sue norme e i suoi valori – rispetto al singolo individuo; dall'altro, il polo della reciprocità fa riferimento al carattere inter-relazionale degli individui e a un'idea di comunità che si costituisce a partire da queste stesse relazioni<sup>6</sup>.

Per provare a rispondere alle difficoltà di questo segmento scolastico e alle esigenze formative dei ragazzi e delle ragazze delle realtà urbane italiane, in particolare nelle scuole di periferia la cui utenza proviene in gran parte da famiglie con basso tasso di scolarità e/o da famiglie straniere, nel 2015, nell'area milanese, si è costituita una rete di scopo, con capofila l'IC Riccardo Massa di Milano, per sostenere la sperimentazione del metodo Montessori nella scuola secondaria di primo grado.

Questo primo accordo di rete ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi (IC “Riccardo Massa”, IC “Ilaria Alpi”, IC “Arcadia” di Milano e IC “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo) e ha regolato i rapporti di collaborazione con la finalizzazione dell'istituzione di sezioni di scuola secondaria di primo grado a didattica Montessoriana.

4. Indicazioni nazionali, 2012.

5. Balibar, *Cittadinanza*.

6. Per approfondire la distinzione tra appartenenza e reciprocità nella definizione di cittadinanza, è opportuno rimandare al celebre articolo di Émile Benveniste (1985) sui due modelli linguistici per la città e alla distinzione filologica operata tra il binomio latino *civis/civitas* e quello greco *pólis/polites*. Nel primo caso, la radice semantica dei due termini è lo statuto relazionale dell'individuo in quanto cittadino; nel secondo si riferisce alla comunità, intesa in maniera logicamente anteriore rispetto all'esistenza del singolo membro. Vedi anche: Balconi B., Nigris E. e Zecca L. “Education for citizenship as a permanent laboratory.” In *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity*, 2018, pp. 517-536.

Con Decreti Ministeriali è stata poi autorizzata per un triennio (2017-2020) la sperimentazione strutturale (ex art. 11 del DPR n. 275/1999) per l'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano e le altre scuole milanesi.

Gli aspetti rilevanti dell'avvio della sperimentazione milanese possono essere così sintetizzati:

1. concretizzare la possibilità di continuare il percorso montessoriano anche nella scuola secondaria. Prima della sperimentazione, infatti, il percorso trovava conclusione, sia nelle scuole statali che paritarie, con l'esperienza della scuola primaria, obbligando i genitori e i ragazzi a rinunciare al proseguimento di una forte scelta metodologica.
2. Attuare quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali del 2012, avviando la costruzione di una vera verticalizzazione. Da tempo nella scuola italiana si dibatte sul tema del passaggio tra primaria e secondaria di primo grado e di come garantire agli studenti, in un momento particolarmente delicato della loro crescita, la serenità che solo un forte progetto di continuità, condiviso tra i due ordini di scuola, può assicurare. In questo senso, la continuità diventa orizzonte comune da raggiungere, andando oltre le singole commissioni di lavoro e vedendo i diversi operatori condividere metodi, strategie e una comune idea di scuola. I cardini della continuità tra i due ordini di scuola si possono riassumere nella condivisione del Metodo e dei principi montessoriani, di metodologie didattiche attive, dell'ambiente di apprendimento, dell'utilizzo del materiale, del ruolo dell'insegnante, del pensiero su valutazione/autovalutazione.
3. Aumento della richiesta di iscrizioni al corso di scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori, con il raddoppio dei corsi e in alcuni casi procedendo al sorteggio degli studenti a causa dell'alto numero degli iscritti. Questo aspetto risulta particolarmente importante a seguito anche dell'ubicazione delle scuole in quartieri periferici della città di Milano, attraversati negli ultimi anni dal fenomeno del *white flight*. L'inserimento di tali corsi ad indirizzo Montessori ha permesso di attivare politiche di de-segregazione attraverso una progettualità diversificata che ha costituito una premessa a cambiamento e innovazione di carattere sempre più inclusivo.
4. Rinnovo della didattica nelle scuole coinvolte nella sperimentazione, promuovendo nuove forme di progettualità tra docenti, creando opportunità di contaminazione e un circolo virtuoso di idee e prassi a vantaggio degli studenti. L'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa", che per primo ha attuato la sperimentazione, ha inoltre effettuato un monitoraggio in uscita dei risultati degli studenti, registrando evidenze importanti sui risultati Invalsi, superiori rispetto alla media dell'Istituto, Regionale e Nazionale.

## **2. La Collaborazione scientifica fra la Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori” e l’Università di Milano-Bicocca<sup>7</sup>**

Visti i primi esiti positivi della sperimentazione, l’Università degli Studi di Milano-Bicocca è stata chiamata ad operare un monitoraggio della sperimentazione dell’indirizzo Montessori nella scuola pubblica secondaria di primo grado, con il proposito di individuare e approfondire gli aspetti che ne caratterizzano la proposta educativa e didattica, attraverso la stipula di un accordo di collaborazione scientifica.

Gli obiettivi della collaborazione sono stati così definiti:

- individuare alcune specificità emergenti del Metodo Montessori all’interno dei contesti di scuola secondaria aderenti alla Rete di Scopo dal punto di vista di Dirigenti, docenti e ragazzi;
- individuare elementi di significatività ricorrenti rispetto alla sperimentazione del Metodo ed eventuali questioni aperte;
- favorire la riflessione da parte degli insegnanti rispetto alla dimensione didattica e alla dimensione organizzativa della sperimentazione.

Il monitoraggio è stato condotto da 6 ricercatori, 2 per ciascuna scuola della rete milanese<sup>8</sup>.

La metodologia elaborata per il monitoraggio della sperimentazione ha seguito un approccio partecipativo prevedendo il coinvolgimento di docenti e dirigenti scolastici all’interno delle azioni di ricerca. Sono stati selezionati strumenti di raccolta dati, di natura qualitativa (focus group, interviste semi-strutturate, osservazioni), con l’obiettivo di approfondire, mediante lo sguardo congiunto di ricercatori, dirigenti e insegnanti, la specificità della pratica educativa e didattica che caratterizza la sperimentazione montessoriana nelle scuole secondarie di I grado. L’accostamento di osservazioni in aula (condotte dai ricercatori e concordate con gli insegnanti dei diversi Istituti Comprensivi) e di incontri di analisi e confronto con i docenti ha consentito di operare un approfondimento degli aspetti emergenti dalla sperimentazione sulla base di evidenze e pratiche didattiche rigorosamente documentate. Il monitoraggio ha seguito una struttura composta da 4 distinte fasi:

7. L’autrice del paragrafo è Elisabetta Nigris.

8. I ricercatori coinvolti nei diversi contesti sono stati: Paola Catalani e Sonia Sorgato per l’Istituto Comprensivo “Ilaria Alpi”, Sofia Bosatelli e Elisabetta Nigris per l’Istituto Comprensivo “Riccardo Massa”, Luisa Zecca e Ambra Cardani per l’Istituto Comprensivo “Arcadia”, Franco Passalacqua e Monica Zanon per l’Istituto Comprensivo “Balilla Paganelli”.

1. La prima fase ha previsto il coinvolgimento dei dirigenti scolastici (tramite focus group e interviste) per la definizione delle singole azioni da intraprendere nei diversi istituti, la condivisione della struttura delle équipes di ricerca e una prima individuazione di temi e questioni caratterizzanti la sperimentazione. Inoltre, in tale fase sono state condotte interviste con i referenti di plesso con il proposito di caratterizzare il contesto della sperimentazione nei quattro istituti coinvolti.
2. La seconda fase è stata dedicata agli incontri (focus group) con i docenti dei diversi istituti coinvolti e alla raccolta di materiali didattici (tramite osservazioni in aula e la documentazione fornita dai docenti) con il proposito di individuare e approfondire le peculiarità delle singole sperimentazioni dei quattro istituti.
3. La terza fase ha previsto un confronto dei materiali e delle evidenze raccolte nel corso della seconda fase e la condivisione con i dirigenti scolastici dei primi risultati del monitoraggio. A partire da tale confronto sono state individuate alcune macro-aree trasversali ai quattro istituti che verranno approfondite nella quarta fase.
4. La quarta fase ha previsto un approfondimento qualitativo mediante una azione di accompagnamento alla riflessione e allo sviluppo professionale dei docenti coinvolti nella sperimentazione, con l'ausilio di osservazioni in aula definite e discusse insieme ai gruppi di docenti delle diverse scuole della Rete di scopo.

### **3. Risultati del monitoraggio**

#### **3.1. *La voce dei Dirigenti delle scuole della Rete di scopo "Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori"***<sup>9)</sup>

Il presente paragrafo vuole descrivere quanto emerso durante la prima fase del monitoraggio della sperimentazione che ha previsto il coinvolgimento dei Dirigenti Scolastici dei quattro Istituti Comprensivi facenti parte della Rete di scopo "Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori", tramite la realizzazione di due focus group. I dirigenti coinvolti sono stati la Dott.ssa Piscozzo per l'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano (capofila della rete), la Dott.ssa Francisetti per l'Istituto Comprensivo "Ilaria Alpi" di Milano, il Dott. Bovio per l'Istituto Com-

9. L'autrice del paragrafo è Barbara Balconi.

prensivo “Arcadia” di Milano e il Dott. Leo per l’Istituto Comprensivo “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo (MI). L’obiettivo principale dei due focus group è stato quello di condividere, ad un primo livello, la struttura delle équipe di ricerca e di procedere con una prima individuazione di temi e questioni caratterizzanti la sperimentazione del Metodo Montessori nei diversi contesti. I due focus group sono stati realizzati nel mese di aprile e maggio (2018), hanno avuto entrambi la durata di due ore e sono stati condotti da due ricercatori dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

I focus group sono stati interamente trascritti e condivisi con i quattro Dirigenti partecipanti. La trascrizione del primo focus group è servita per rilanciare alcune questioni che sono state approfondite nel secondo focus group.

Il primo focus group ha avuto come obiettivi principali:

- ri-condividere con i Dirigenti quanto sottoscritto nell’accordo di collaborazione scientifica rispetto a: ruoli dei soggetti partecipanti alla ricerca, tipologia e modalità di documentazione da raccogliere;
- far emergere alcune questioni rilevanti per i Dirigenti rispetto alle dimensioni gestionali, didattiche e organizzative degli Istituti Comprensivi che prendono parte alla sperimentazione.

Il secondo focus group ha, invece, avuto come obiettivi:

- approfondire alcune delle questioni “critiche” emerse dal primo focus group;
- individuare macro aree di interesse per la pianificazione delle diverse azioni di monitoraggio da realizzare nei diversi contesti scolastici coinvolti.

Nel primo focus group i Dirigenti, per descrivere le esperienze delle sezioni a metodo Montessori, hanno parlato di “comunità”. Gli elementi che trasversalmente hanno utilizzato per definire tale concetto sono stati:

- l’uso degli spazi e dei materiali;
- il ruolo dei ragazzi;
- la gestione del rapporto con le famiglie.

I Dirigenti rilevano, nelle sezioni a Metodo, una modalità specifica di progettazione di questi tre aspetti in grado di promuovere un’idea di comunità scolastica.

I Dirigenti evidenziano che gli elementi in grado di suggerire la promozione del senso di appartenenza alla comunità scolastica possono essere individuati in spazi pensati e preparati, “fisicamente” riconoscibili perché caratterizzati dalla presenza di alcuni materiali, di cui i ragazzi hanno responsabilità e cura.

DS2: «La scuola è ubicata in edifici con diversi problemi strutturali, però le aule montessoriane sono state arredate in una maniera meravigliosa: non c'è la mia classe, non c'è la mia LIM».

DS3: «Si ritrova un ambiente particolarmente curato nelle sezioni che adottano il metodo Montessori».

DS1: «Ci sono tutta una serie di aspetti che contribuiscono a costruire la comunità scolastica nelle classi a metodo Montessori. Un aspetto è quello del materiale comune che si usa a scuola. È stato acquistato il materiale per l'uso che i bambini e i ragazzi devono fare, dalla cancelleria ai fogli, ai quaderni. Tutto resta in classe ed è organizzato, ordinato in diversi scaffali e c'è un sistema di regole per l'utilizzo e il mantenimento dell'ordine, provvedendo alla sostituzione di quello che viene perso o rotto».

A questo proposito si connette quanto dichiarato rispetto al ruolo dei ragazzi, sia nella gestione e organizzazione dell'ambiente, sia rispetto alla loro partecipazione alla vita scolastica.

DS1: «La gestione del pranzo. I ragazzi hanno un'aula adibita a mensa, hanno le tovaglie, i bicchieri, i tovaglioli di carta e apparecchiano e sparecchiano. Questo è stato preso dalla gestione del momento del pasto della scuola primaria. Sono stati creati cestini con dei fiori come centrotavola, e sono state messe sulle tavole delle piantine vere».

DS4: «E poi bisogna ricordare il riordino e la pulizia dell'aula regolati da incarichi».

DS3: «La comunità si realizza attraverso una presa in carico delle attività da parte dei ragazzi. Ad esempio, il tutoraggio che fanno i ragazzi più grandi rispetto a quelli più piccoli, è una caratteristica diversa rispetto alla scuola tradizionale. Nel metodo Montessori non c'è il gruppo classe chiuso, che rimane chiuso in se stesso».

Da quanto riportato dai Dirigenti, nelle sezioni che adottano il metodo Montessori emerge una gestione degli spazi scuola (aula e mensa) condivisa tra insegnanti e allievi: i ragazzi non solo collaborano al riordino, alla pulizia e all'organizzazione degli spazi comuni, ma partecipano attivamente all'esperienza scolastica. L'assunzione di responsabilità attraverso il sistema di incarichi di cura degli spazi, le esperienze di tutoraggio rivolte ai più piccoli, consentono ai ragazzi di vivere esperienze in un gruppo che non necessariamente si identifica nel gruppo classe, ma in un gruppo allargato che consente di prendere parte a una comunità che non resta confinata nell'aula.

Tutti e quattro i Dirigenti, ciascuno facendo riferimento al proprio contesto, hanno citato "il rapporto con i genitori" come qualificante di quell'aspetto di "comunità" che spesso caratterizza le sezioni a metodo Montessori:

DS3: «La partecipazione delle famiglie è particolarmente interessante. Alcuni genitori non partecipano nella scuola tradizionale; nel metodo Montessori la partecipazione dei genitori è altissima. La comunità nasce nel momento in cui c'è una collaborazione molto stretta tra scuola e famiglia, nel rispetto dei ruoli».

DS4: «Nell'Associazione genitori sono iscritte tutte le famiglie; c'è molto interesse a partecipare e molto coinvolgimento».

DS1: «All'inizio noi abbiamo avuto difficoltà rispetto alla partecipazione dei genitori, non si presentavano ai colloqui, c'era una scarsa partecipazione. Fin dall'inizio gli insegnanti hanno puntato molto sul coinvolgimento dei genitori, attraverso lavori a scuola, come tinteggiare le aule, la sistemazione delle sedie, il montaggio di un armadio o uno scaffale. Poi i genitori sono stati invitati a scuola, [...] quando i ragazzi portavano a termine un'attività, un prodotto, lo presentavano ai genitori che venivano o a fine mattinata o nelle ore pomeridiane. Questa presenza dei genitori è un elemento che si discosta, che fa un po' la differenza rispetto alle altre classi».

Per quanto gli interventi dei Dirigenti restituiscano percorsi diversi nella costruzione del rapporto con i genitori, tutti confermano come il creare comunità sia connesso alla capacità di coinvolgere le famiglie sia in attività pratiche di cura di spazi della scuola, sia pensandole come interlocutori privilegiati dei racconti dei ragazzi di esperienze significative vissute a scuola.

Un ulteriore elemento emerso, riferibile all'aspetto di "comunità" delle sezioni a metodo Montessori, riguarda il gruppo docenti.

I Dirigenti concordano nell'affermare che per i docenti montessoriani sia più semplice pensarsi come parte di un gruppo di lavoro proprio per l'interdisciplinarietà richiesta dal metodo stesso:

DS2: «La collaborazione tra docenti montessoriani è visibile perché il metodo richiede e impegna i docenti sempre di più nel lavorare insieme. Per i docenti della scuola secondaria questo è un grande salto: quello di arrivare ad un lavoro interdisciplinare e collegiale perché partono dall'esperienza di un lavoro legato alla propria disciplina».

Nel secondo focus group è stato ripreso il tema della comunità dei docenti, ragionando sulle due componenti presenti negli Istituti, ovvero quelli che non fanno parte della sperimentazione e quelli che adottano il Metodo nelle loro classi.

I Dirigenti hanno rilevato fenomeni di contaminazione tra i due gruppi di docenti, avvenuti in alcuni casi per "contagio", in altri per "contrasto":

DS2: «Bisogna sicuramente tenere d'occhio le dinamiche interne del collegio docenti. A volte i docenti non montessoriani hanno, per contrasto, aumentato

l'impiego di metodologie attive nelle sezioni tradizionali. Questo ha portato per esempio a dei buonissimi esiti nelle prove Invalsi su tutte le sezioni, montessoriane e non».

DS3: «Data la nostra situazione spesso emergenziale è fondamentale immaginare una progettualità che preveda una “montessorizzazione” un po' su tutta la scuola».

A questo proposito i Dirigenti hanno più volte sottolineato la complessità e l'importanza del proprio ruolo nella gestione di Istituti Comprensivi che hanno al loro interno differenti “anime” e sono ubicati in territori periferici della città aventi diverse problematiche.

Inoltre, nel secondo focus group, è stata individuata un'ulteriore questione aperta che riguarda cosa si intende con “approccio montessoriano” all'interno della scuola secondaria di primo grado.

Questa questione muove dalla seguente riflessione condivisa da un Dirigente:

DS3: «Mentre per la scuola primaria lo spartito montessoriano è già stato scritto, il percorso montessoriano alla scuola secondaria è sperimentale, ad esempio i materiali montessoriani per la primaria ci sono e si possono acquistare, alla secondaria non ci sono e questo è spesso oggetto di dibattito con i docenti».

La mancanza di indicazioni codificate rispetto al metodo Montessori alla secondaria di primo grado, l'assenza di materiali strutturati richiede, come evidenziato dai Dirigenti, un costante ripensamento di alcune condizioni strutturali riguardanti la progettazione e l'organizzazione della scuola e della didattica.

Inoltre, il fatto che la sperimentazione sia inserita all'interno di una scuola pubblica, viene percepito dai Dirigenti come un valore, ma rappresenta anche un ulteriore elemento di complessità da gestire in modo consapevole e strategico.

Sulla base di quanto discusso sono state quindi individuate, in accordo con i Dirigenti, alcune possibili tematiche sulle quali progettare le diverse azioni di monitoraggio nei contesti scolastici coinvolti:

- rapporto tra docenti che utilizzano il metodo Montessori e non Montessori;
- costruzione dei materiali;
- progettazione di percorsi interdisciplinari;
- esperienze di autodeterminazione dei ragazzi/esperienze di pratiche sociali;
- il tema della valutazione – come si coniuga la scheda di valutazione con il Metodo Montessori?

Le tematiche selezionate sono state reputate interessanti oggetti da monitorare, poiché riguardano questioni “aperte”, sia dal punto di vista della progettualità dei docenti – si pensi ad esempio alla predisposizione dei materiali, così come alla progettazione di percorsi interdisciplinari o all’organizzazione del lavoro libero – sia dal punto di vista organizzativo e gestionale dei Dirigenti che coordinano l’intero collegio che raggruppa, come già evidenziato, sia docenti aderenti alla sperimentazione sia docenti di sezioni non sperimentali.

### **3.2. Aspetti trasversali rilevati dal monitoraggio della sperimentazione nei quattro Istituti Comprensivi<sup>10</sup>**

Dai focus group condotti con Dirigenti, docenti e dal lavoro di osservazione dei ragazzi, sono emersi tre principali fattori che appaiono come qualificanti della sperimentazione svolta nei quattro Istituti Comprensivi:

- a) il rapporto degli studenti con l’apprendimento;
- b) il rapporto degli studenti con l’istituzione scolastica;
- c) lo sviluppo di una professionalità collaborativa dei docenti e la necessità di un accompagnamento riflessivo al lavoro in équipe;

- a) Il rapporto degli studenti con l’apprendimento

I dati raccolti evidenziano una caratterizzazione interdisciplinare e laboratoriale del processo di insegnamento/apprendimento messo in atto nei quattro istituti scolastici coinvolti e l’emergere di una crescente autonomia di pensiero e di organizzazione del lavoro che conduce gli studenti ad interrogarsi con consapevolezza rispetto alla scelta del percorso d’istruzione successivo. Analizziamo più da vicino questi quattro aspetti.

- Interdisciplinarietà: si sottolinea che il carattere interdisciplinare della proposta didattica è consentito, anzitutto, dalla progettazione flessibile della struttura organizzativo-didattica, definita dal lavoro congiunto dei docenti e non da una organizzazione sovradeterminata. Tale aspetto emerge sia dai focus group con i docenti, sia dall’analisi delle osservazioni in aula e del materiale didattico raccolto. In particolare, i dati delle osservazioni mostrano che il processo di apprendimento di contenuti concettuali da parte degli studenti avviene a partire dal contributo simultaneo di docenti e materiali didattici afferenti a diverse discipline.

10. L’autrice del paragrafo è Elisabetta Nigris.

- Laboratorialità: i dati raccolti mostrano la prevalenza di metodologie di insegnamento e apprendimento laboratoriali che alternano momenti di operatività manuale e concettuale (quasi sempre in gruppo e legati all'approccio del *project-based learning*) e momenti di attività metacognitiva in cui si chiede agli studenti di riflettere e valutare sui prodotti realizzati e sul percorso di conoscenza intrapreso.
- Autonomia e libera scelta: la messa in atto di una postura conoscitiva autonoma da parte degli studenti nei confronti del processo di apprendimento è stata rilevata su due livelli: da un lato, è stata notata la capacità degli studenti di organizzare il lavoro individuale e di gruppo (autonomia organizzativa); dall'altro, è stata osservata una diffusa capacità degli studenti di pensare e agire in maniera divergente, ovvero in modo originale, anche se non sempre rispondente alle aspettative esplicitamente dichiarate dagli insegnanti.
- Conoscenza di sé e motivazione all'apprendimento: i dati raccolti dai focus group e dalle osservazioni in aula mostrano una notevole consapevolezza dei ragazzi rispetto alle proprie capacità e ai possibili percorsi di studio successivi alla secondaria di primo grado, anche prescindendo dalla partecipazione a progetti specifici di orientamento o a momenti didattici esplicitamente dedicati a tale processo di scelta. L'osservazione degli studenti evidenzia inoltre un ragguardevole interesse nello svolgimento delle attività proposte, in particolare di quelle che prevedono metodologie didattiche attive, come l'apprendimento cooperativo. Si evidenziano margini di miglioramento rispetto all'organizzazione dello studio individuale.

#### b) Rapporto degli studenti con l'istituzione scolastica

L'analisi dei dati che emergono dai focus group con i Dirigenti, con i docenti e la comparazione con le evidenze raccolte durante le osservazioni mostrano una diffusa attenzione da parte degli studenti nel prendersi cura dei materiali e degli spazi scolastici e la presenza di un più generale senso di appartenenza alla comunità scolastica. In particolare:

- Cura e senso di appartenenza: le osservazioni in aula hanno evidenziato una notevole cura da parte degli studenti nell'utilizzare i materiali scolastici e nel rapportarsi con gli spazi scolastici (anche quelli in comune con gli altri ordini di scuola); è stata inoltre notata la capacità di intraprendere iniziative autonome volte a riordinare e pulire tali spazi oppure a proporre delle modifiche che rendano più funzionale la fruizione degli stessi.
- Benessere e inclusività: i dati osservativi hanno evidenziato la presenza di un atteggiamento attivo da parte di tutti studenti rispetto alle attività

proposte, anche in ragione delle numerose modalità realizzative proposte agli studenti nelle attività di gruppo e della possibilità di proporre e scegliere eventuali strade alternative per il raggiungimento del medesimo obiettivo.

c) Sviluppo di una professionalità collaborativa dei docenti e necessità di un accompagnamento riflessivo

Nei quattro contesti scolastici considerati è stata evidenziata, a partire dalle considerazioni esplicitamente espresse nel corso dei focus group da Dirigenti e da docenti e dalle osservazioni delle attività didattiche, una positiva modalità di lavoro collegiale da parte dei docenti. La qualità del lavoro in équipe, soprattutto per quanto riguarda la progettazione delle attività didattiche, è stata sottolineata dai docenti come elemento caratterizzante la sperimentazione e, al contempo, come aspetto di notevole differenza rispetto alla modalità di lavoro precedentemente messa in atto da ciascuno di loro. Tuttavia, i docenti hanno anche evidenziato la necessità di ricevere un supporto professionale continuativo, soprattutto durante i momenti di lavoro in équipe, in modo da poter accompagnare e sostenere con maggiore efficacia il cambiamento didattico richiesto dalla sperimentazione e ridurre il problema del turnover dei docenti.

### ***3.3. La quarta fase: le esperienze di monitoraggio condotte in due Istituti Comprensivi della Rete di scopo***

Il paragrafo che segue prenderà in esame più specificatamente il monitoraggio condotto in 2 Istituti Comprensivi della Rete:

- l'IC Riccardo Massa, capofila della rete, come percorso rappresentativo del processo di accompagnamento alla riflessione condotto con i docenti;
- l'IC Arcadia come percorso rappresentativo della componente sistemica del monitoraggio, che ha consentito di raccogliere il punto di vista sulla sperimentazione: del Referente del corso Montessori, dei docenti e degli studenti.

### 3.3.1. *La costruzione della comunità scolastica nell'ambito della sperimentazione dell'IC Riccardo Massa di Milano*<sup>11</sup>

L'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" è un'istituzione scolastica statale della periferia nord-ovest di Milano, composta da tre scuole primarie di cui una a ordinamento Montessori e una scuola secondaria di primo grado con due sezioni a sperimentazione didattica montessoriana e 5 sezioni non caratterizzate da un'impostazione metodologica montessoriana. La scuola ha sperimentato, negli anni, nuove soluzioni in risposta alle sollecitazioni di un'utenza sempre più eterogenea: è stata tra le prime scuole milanesi ad attuare il tempo pieno nella scuola primaria, ha realizzato numerosi progetti per promuovere il successo formativo di bambini e ragazzi attraverso la realizzazione di percorsi d'insegnamento-apprendimento innovativi. In questa prospettiva di rinnovamento, l'Istituto, che accoglie dal 1969 un plesso di scuola primaria statale a Metodo Montessori, ha avviato l'introduzione graduale dell'approccio metodologico montessoriano nella scuola secondaria di primo grado. Da sempre i percorsi metodologici-didattici, condotti all'interno dell'IC Massa, e in particolare quelli a Metodo Montessori, sono stati accompagnati da un'azione della Dirigente per assicurare e sostenere la costruzione e lo sviluppo della comunità educante all'interno dell'Istituto.

Il monitoraggio della sperimentazione Montessori in questo contesto ha coinvolto due ricercatrici<sup>12</sup> e 15 insegnanti – formate nell'utilizzo del Metodo Montessori (una professoressa di francese, una di inglese, sette docenti di lettere, due insegnanti dell'ambito scientifico, una docente di sostegno, un'insegnante di religione, un'insegnante di musica e infine una docente di tecnologia) attraverso l'organizzazione di 5 focus group, tra i mesi di marzo e dicembre 2019. I focus group sono stati audio-registrati e trascritti integralmente, i testi sono stati analizzati con approccio tematico<sup>13</sup>. I soggetti sono stati selezionati in qualità di *expert teacher*<sup>14</sup>. La sperimentazione dell'approccio metodologico montessoriano risale, in questo contesto, al 2008, quando un piccolo sottogruppo di insegnanti coinvolte – grazie alla partecipazione al Corso di Differenziazione Didattica Montessori per la scuola primaria, organizzato dall'Opera Nazionale Montessori – ha iniziato a prendere contatto con realtà di scuole secondarie di primo grado già attive in Italia sulla sperimentazione del metodo, che però si sono esaurite nel tempo.

11. Le autrici del paragrafo sono Elisabetta Nigris, Sofia Bosatelli e Flavia Fornili.

12. Elisabetta Nigris e Sofia Bosatelli.

13. Braun e Clake, *Using thematic analysis in psychology*.

14. Snow, Griffin e Burns, *The Jossey-Bass education series*.

Le azioni di monitoraggio e confronto con le docenti della sperimentazione, coordinate dalle 2 ricercatrici, hanno avuto lo scopo di:

- identificare elementi di efficacia della sperimentazione del metodo Montessori nell'esperienza dell'IC;
- favorire e accompagnare una riflessione da parte degli insegnanti funzionale al miglioramento dell'azione didattica.

Dall'analisi condotta dei cinque focus group è emerso come l'elemento che più caratterizza l'esperienza della sperimentazione dell'IC Massa sia il “gruppo”, declinato nella duplice accezione di *gruppo di lavoro* – sistema fondante della progettazione didattica dei docenti e forte stimolo alla motivazione professionale, e di *lavoro di gruppo* come metodologia su cui fondare il lavoro in classe dei ragazzi e delle ragazze, sede della riflessione, del confronto e dell'autovalutazione del proprio operato.

L'importanza del gruppo di lavoro come stimolo professionale continuo e straordinario viene più volte ribadita da parte di tutti i partecipanti

Ins1: «Le mie colleghe sono per me delle fucine, anche solo osservarle mi aiuta».

Ins7: «Ho fatto i primi passi con le mie colleghe, insieme a loro ho costruito un percorso, intanto, di conoscenza reciproca e mi trovo molto bene con tutte. Il gruppo di lavoro è davvero un elemento di forza che ti dà tanti stimoli, tante idee e anche momenti molto belli di lavoro insieme».

Ins13: «È magico come una mezza tua idea unita ad una mezza idea di un altro sia di un fertilità incredibile, insieme si diventa molto creativi, mentre da soli, stando lì a pensare, non uscirebbero dei percorsi così».

Ins6: «Nel tempo due cose mi hanno sostenuto e mi ritrovo oggi per questo: mi sono trovata in un team di lavoro molto diverso rispetto a quelli che avevo incontrato precedentemente, avevo la possibilità di non sentirmi giudicata, la possibilità di confrontarmi, la possibilità di imparare, quindi di crescere, non essere da sola in classe».

I docenti denotano un forte senso di complicità che si istaura tra colleghi e, al tempo stesso, l'esigenza di confronto continuo come momento di apprendimento e crescita personale, in un contesto dove non ci si sente giudicati per le proprie idee e dove non si ha timore di chiedere aiuto anche attraverso l'osservazione della pratica didattica del collega in classe.

Le insegnanti rilevano nella possibilità di partecipare “ad un gruppo di lavoro” il motore della sperimentazione. In un momento in cui la scuola sta attraversando una delle più gravi crisi dal dopoguerra, in cui i docenti esprimono profondi disagi e sono diffusi i segni del burn out, qui il gruppo rappresenta una fonte di motivazione:

Ins7: «Io imparo tutti i giorni, dalle mie colleghe, dai ragazzi e questo mi dà motivazione».

La motivazione nominata costituisce uno dei fattori che ha prodotto contaminazione in termini di entusiasmo e anche di applicazione del metodo tra i colleghi:

Ins10: «Ho sentito l'entusiasmo delle mie colleghe e ho fatto il corso».

Le docenti sottolineano l'importanza di avere incontri costanti con il gruppo di lavoro, non solo per costruire una progettazione comune, ma anche per condividere tutti quegli aspetti che riguardano la gestione della classe:

Ins2: «Sono momenti di crescita per tutti, ci si confronta. Si condividono anche le modalità con cui si svolgono le lezioni: come entrare in classe? Quale tono di voce utilizzare? Come promuovere il lavoro libero?».

Queste ore, dedicate “indirettamente” ai ragazzi, non sono riconosciute a livello amministrativo, ma vengono considerate dalla Dirigente dell'Istituto come momento di auto-aggiornamento: si tratta di un riconoscimento formale che rende merito al lavoro del gruppo, sostenendo i docenti in questa direzione. Questo elemento sottolinea l'importanza e il valore riconosciuto al lavoro collegiale che trova spazio e valore come elemento irrinunciabile del metodo.

### **Dal lavoro di gruppo al Programma di Lavoro**

Il lavoro di gruppo, oltre ad essere una metodologia molto presente nella progettazione dei docenti, sostiene quello che nel metodo montessoriano viene definito Programma di Lavoro/Piano di Lavoro. Il Programma di Lavoro (PDL) è un planning di lavoro libero concordato con i ragazzi (individualmente, a coppie o in piccolo gruppo) che individua obiettivi formativi e specifica l'uso di materiali indicati per sostenere il raggiungimento degli stessi. Operativamente il Piano di Lavoro segue tre fasi: introduzione degli argomenti, lavoro autonomo dei ragazzi (in piccolo e grande gruppo o individualmente) e, infine, una fase di verifica e autovalutazione.

Afferma una docente:

Ins4: «Il Piano di Lavoro è proprio quell'impalcatura che serve per scomporre un grosso tema, in una serie di passi e attività. È come una guida... una traccia. Sei tu che la gestisci. È una pista che aiuta anche a dare senso a quello che sto facendo coi ragazzi».

Gli insegnanti, ricercando spazi di progettazione condivisi con i colleghi, hanno pensato di far convergere l'orario di docenti del medesimo ambito disciplinare:

Ins5: «Siamo riusciti ad organizzare il lavoro attraverso le classi aperte condividendo gli stessi piani di lavoro tra classi diverse, perché nella stessa giornata c'erano materie afferenti allo stesso ambito disciplinare in classi parallele».

Si nota, di nuovo, come ci sia un forte intento di costruire una comunità di lavoro e di studio in cui si intreccia il lavoro del gruppo docente e quello del gruppo degli allievi/e, condividendo modalità di operare e riflessioni.

Ins3: «I ragazzi ci fanno domande anche non legate alla nostra disciplina di insegnamento e ci chiedono “Vi siete parlate?” Siamo riusciti a far capire loro che siamo veramente un gruppo di persone che si parlano. È come se ci fosse una sorta di continuità maggiore, una visione d'insieme».

Questa esperienza di collegialità e ricerca condivisa ha costituito e costituisce uno stimolo professionale che induce ad un atteggiamento di continua ricerca di nuove soluzioni più efficaci:

Ins7: «La cosa che ci accomuna è lavorare con questa specie di programmi di lavoro. Si stabilisce un tempo, si introduce un argomento e poi si danno ai ragazzi una serie di indicazioni su cose che devono sapere, cose che devono saper fare, attività, possibilità di compiti. A volte questi piani di lavoro – quando si riesce – possono “parlarsi”, non sono sempre monodisciplinari. Il Piano di Lavoro può essere a più livelli: individuale, di gruppo e anche di lavoro libero oppure di approfondimento (quando finisci un lavoro c'è una parte di approfondimento individuale)».

Tra le potenzialità dell'uso dei piani di lavoro, i docenti sottolineano la possibilità per i ragazzi di osservare il percorso svolto; e di condividere questo monitoraggio con i compagni:

Ins15: «I ragazzi firmano le varie attività svolte all'interno del piano e hanno un controllore che non siamo noi insegnanti, ma sono i compagni con cui hanno lavorato e verificano non come giudici, bensì come compagni di lavoro».

I ragazzi trovano nell'ambiente preparato e nei materiali di sviluppo il controllo dell'errore, l'autovalutazione e la revisione di decisioni non funzionali al raggiungimento dell'obiettivo.

Ins8: «Io credo che loro abbiano una grossissima capacità di valutarci, di più degli altri del metodo tradizionale. Se succede una cosa grossa (l'insegnante li riprende), hanno un senso personale di “sentire” talmente forte. Loro sono proprio capaci di riflettere sulla valutazione».

Ins4: «Mi sono stupita sul loro modo di riflettere su tantissimi aspetti di stare a scuola (incarichi e attività che facciamo). Oggi in terza sono riusciti a spiegarmi i motivi per i quali stiamo facendo alcune attività».

Il lavoro di gruppo e il gruppo di lavoro funzionano e dimostrano la propria efficacia solo se sono sostenuti e corroborati dallo sviluppo dell'autonomia e della libertà di azione e movimento all'interno delle attività didattiche, elementi centrali nel metodo montessoriano.

Come afferma una docente:

Ins11: «Gli alunni si attivano e si esprimono, è la personalità degli alunni che viene fuori. Nelle classi tradizionali stanno fermi, non si muovono, invece loro li devi fermare. Nelle classi Montessori si attivano subito, anche con un po' entusiasmo e con idee già in testa».

### **Il ruolo del docente: questioni aperte**

Gli studenti apprendono se protagonisti, se possono scegliere fra una rosa di attività che li motiva, se hanno l'occasione del confronto con gli altri, se si attivano e si sperimentano in autonomia, se vivono un'esperienza.

Ins8: «Siamo a disposizione quando ce lo chiedono e diventiamo risorsa, la qualità della nostra presenza fa un salto».

L'apprendimento avviene in un contesto di relazioni che favoriscono la crescita del singolo, la relazione sociale è dunque funzionale al benessere, alla creatività, ma anche all'apprendimento come ricerca e scoperta.

Il ruolo del docente è quello di offrire sostegno in questa fase di crescita delicata e di rispondere ai bisogni formativi ed educativi del ragazzo, attraverso la progettazione di una didattica che promuove l'autovalutazione e che punta alla promozione di consapevolezza.

Questo intreccio fra lavoro di gruppo e lavoro individuale, fra autonomia e co-progettazione non può esimersi dall'affrontare la dicotomia individualismo e collaborazione. La socialità è una dimensione cruciale dell'adolescente come "neonato sociale" e non si può mettere in secondo piano. Le relazioni sociali a scuola sono quindi importanti e vanno considerate come un'opportunità formativa cruciale:

Ins12: «E come se progressivamente la focalizzazione dei ragazzi sia sulle loro relazioni e non sul lavoro».

In altre parole, la socialità è vista come un'urgenza: i ragazzi hanno la possibilità di scegliere come lavorare e, nella maggior parte dei casi, si orientano verso il lavoro di gruppo. In questo caso le relazioni sociali, le dinamiche nel gruppo prendono il sopravvento. Allo stesso tempo, dal confronto fra i docenti è emersa una questione aperta sulla quale è utile continuare ad interrogarsi:

Ins7: «Come e quando è giusto che mi faccia da una parte, quando invece rilanciare, oppure contenere, direzionare?».

Dal gruppo è emerso come sia necessario per il docente continuare a riflettere su quale sia l'equilibrio tra contenere e prescrivere oppure lasciare che gli alunni sperimentino liberamente.

In altre parole, la questione aperta sollevata dai docenti è quella di trovare un equilibrio tra lo sviluppo della socialità dell'adolescente, attraverso la promozione della collaborazione e del lavoro nel gruppo e di gruppo e di direzionare il percorso di insegnamento verso il raggiungimento di traguardi di competenze e obiettivi di apprendimento: come coniugare il bisogno di relazione, gli obiettivi di apprendimento e lo sviluppo del lavoro autonomo che caratterizza il metodo Montessori?

Il gruppo di lavoro dei docenti, anche in questo caso, si caratterizza come il luogo dove confrontarsi su quanto proposto e condotto dai e con i ragazzi, dove dare voce alla documentazione e monitorare il lavoro svolto per individuare le modalità e le strategie didattiche più coerenti con l'applicazione del Metodo in un segmento di scuola diversa da quella in cui Maria Montessori ha lasciato le indicazioni più puntuali.

### *3.3.2. La sperimentazione nell'IC "Arcadia": le parole spondergenti di docenti e studenti sull'esperienza di un metodo orientato all'autonomia<sup>15</sup>*

Il Comprensivo "Arcadia", nato nel settembre 2013 a seguito della legge n. 111/2011 in tema di dimensionamento, prevede l'accorpamento della scuola secondaria di primo grado "Arcadia" e delle scuole primarie facenti capo alla medesima direzione didattica. È costituito da tre plessi di scuola primaria (Baroni, Arcadia, Feraboli) e da uno di scuola secondaria di primo grado che propone tre offerte formative: il corso a tempo base, quello a

15. Le autrici del paragrafo sono Luisa Zecca e Ambra Cardani.

indirizzo musicale e il corso a indirizzo Montessori con tempo prolungato, quest'ultimo attivato nell'a.s. 2017-18. L'Istituto presenta un bacino d'utenza eterogeneo, come riporta il PTOF dell'Istituto; gli allievi sono infatti di provenienza socioeconomica diversa, con retroterra culturali anche molto distanti tra loro tra cui studenti provenienti da ambienti disagiati e ragazzi stranieri di recente immigrazione.

Il monitoraggio della sperimentazione Montessori nella scuola "Arcadia" ha coinvolto due ricercatrici<sup>16</sup> e 20 insegnanti di tutte le aree disciplinari afferenti al corso a tempo prolungato. La ricerca empirica di tipo qualitativo si è articolata in tre fasi tra febbraio e aprile 2019 con lo scopo di avviare un percorso di autovalutazione di insegnanti e studenti al terzo anno di studio. Al fine della raccolta dei dati sono stati utilizzati tre strumenti:

- intervista semi-strutturata alla prof.ssa Adriana Fiorenzo, referente del corso Montessori (febbraio 2019);
- 3 focus group con i docenti e gli studenti (tra febbraio 2019 e aprile 2019);
- 2 osservazioni sul campo di tipo partecipato (aprile 2019).

Interviste e focus group sono stati audio-registrati e trascritti integralmente, i testi sono stati analizzati con approccio tematico<sup>17</sup>.

## Il punto di vista degli insegnanti

I principali temi emersi dal discorso dei docenti sull'approccio didattico sono:

1. **Obiettivo di sviluppo di capacità autonome** degli studenti nell'uso di mediatori didattici. Gli studenti affrontano nei tre anni di frequenza evoluzioni importanti da un punto di vista bio-psicologico, aspetto che implica una progettazione consapevole, capace di coinvolgerli in modo attivo e graduale nel prendere decisioni critiche, imparando a conoscere e selezionare informazioni del proprio ambiente sociale e virtuale per auto-strutturare esperienze di apprendimento. Il Piano di Lavoro, come trattato precedentemente, è un artefatto progettuale che supporta in tal senso gli studenti nello studio, articolando fasi temporali e di rielaborazione dei contenuti disciplinari entro termini generali concordati in classe. La finalità per gli studenti è quella di raggiungere una sempre maggior consapevolezza di sé, di quello che sanno e sanno fare (*Metacognitive Self Awareness*). A tal fine, i docenti riconoscono come necessario uno spazio di studio

16. Luisa Zecca e Ambra Cardani.

17. Braun e Clarke, *Using thematic analysis in psychology*.

libero, in cui ognuno possa esercitarsi, sperimentando le proprie specifiche necessità e potenzialità secondo i propri tempi e stili di apprendimento. Inoltre, i docenti sottolineano l'importanza della definizione delle consegne sia del Piano di Lavoro individuale, sia di lavori di gruppo nell'attivazione e auto-organizzazione degli studenti, favorendo l'appropriazione graduale e autonoma della gestione del processo di apprendimento:

Ins4, FG 1a: «Abbiamo fatto un Piano di Lavoro dettagliato anche nelle fasi: cosa fa l'alunno, cosa fa il gruppo. Abbiamo anche suddiviso loro all'interno del gruppo e nella prima lezione dovevano organizzare come dividersi il lavoro e quindi ognuno di loro per poter portare avanti il lavoro comune doveva comunque darsi da fare. A quel punto le cose si sono sistemate».

**2. Approccio laboratoriale** di tipo *problem based learning*<sup>18</sup>. I docenti riferiscono l'utilizzo di una varietà di metodologie attive quali lavori di gruppo, ricerche, autovalutazioni e valutazioni formative fra pari, studio libero, laboratori di sezione e a classi aperte, classe capovolta. La lezione ha inizio da uno stimolo (un articolo, un video, ecc.) e può svilupparsi seguendo le domande e le riflessioni proposte dai ragazzi. Questa molteplicità di linguaggi<sup>19</sup> offre agli studenti una prospettiva aperta, flessibile e complessa della conoscenza e agevola gli insegnanti nell'osservazione dei diversi stili di apprendimento dei ragazzi, nonché di eventuali difficoltà di apprendimento.

All'interno di esperienze di indagine e ricerca, il ruolo dei materiali è fondamentale, in quanto mediatori di conoscenza e negoziazione di sapere nel gruppo. I docenti riportano di non disporre di materiali montessoriani originali a causa dell'investimento economico ingente che tale dotazione completa richiederebbe. Molti dei mediatori didattici sono stati quindi autoprodotti a partire da materiale di scarto o di facile reperibilità, progettati secondo la logica dei materiali a metodo (esplorazione autonoma e auto-correzione).

Un ultimo punto emerso rispetto alle metodologie attive impiegate nelle diverse discipline è la cooperazione fra pari. Il lavoro in piccoli gruppi, nella prospettiva condivisa dal team docente, facilita l'integrazione delle unicità di cui il gruppo si compone, inclusi bisogni educativi speciali<sup>20</sup>. La scelta dei gruppi di lavoro può essere fatta dai ragazzi o condivisa con l'insegnante a seconda degli obiettivi. I ragazzi motivano la propria suddi-

18. Zecca, *Didattica laboratoriale e formazione*.

19. Edwards, Gandini, Forman, *I cento linguaggi dei bambini*.

20. Giudici, Krechevsky e Rinaldi, *Rendere visibile l'apprendimento*.

visione anche in relazione al potenziale funzionamento dei gruppi, riflettendo sull'interazione e complementarità delle competenze e inclinazioni dei membri. Tale processo è reso possibile da una graduale esposizione alla responsabilità di scelta e iniziativa che gli insegnanti valorizzano dall'inizio del ciclo di scuola secondaria, riferendo miglioramenti nel corso del tempo, come testimoniato dalle parole di questa docente:

Ins9, FG1a: «quest'anno abbiamo iniziato a coinvolgere a gruppi i ragazzi nella gestione della nostra biblioteca d'istituto, alcuni ragazzini che in classe sono più in difficoltà nella gestione del materiale, al computer del prestito sono invece fantastici... per cui mi ha fatto pensare che ragionare solo sulla parte didattica effettivamente non raggiunge tutti, ci possono essere altre modalità, nel senso che loro li erano tranquilli, erano bravissimi nella relazione con gli altri e sono stati d'aiuto alla signora (responsabile della biblioteca ndr) perché erano concentrati».

**3. Approccio valutativo di tipo formativo e auto-valutativo** (*Formative assessment, Self-Assessment*<sup>21</sup>). L'autovalutazione prevede una riflessione che rafforzi la consapevolezza dello studente rispetto a cosa conosce e sa fare e a quanto invece deve essere migliorato. A tal scopo, diversi dispositivi sono offerti ai ragazzi: questionari, rubriche di valutazione incrociate compilate sia dallo studente che dal docente, restituzioni formative a fine interrogazione, *circle time* in cui il gruppo offre al pari o ai pari, in caso di performance di gruppo, un feedback valutativo. La valutazione prevede tre autori: il singolo studente, il docente e il gruppo classe; le dimensioni e i livelli valutativi sono chiari e condivisi rispetto a tre ambiti (Contenuto, Esposizione e Lessico). I docenti riportano come l'esposizione costante e graduale a queste forme di valutazione e autovalutazione formative producano un *expertise* nella formulazione di feedback costruttivi e rispettosi, valorizzando il lavoro preso in oggetto verso nuovi obiettivi di miglioramento. I ragazzi apprendono a valutare il processo e non il prodotto, a valorizzare e commentare in modo propositivo, utilizzando strategie comunicative non offensive ed efficaci. Emblematiche le parole di questa docente sul miglioramento delle competenze valutative dei ragazzi, che tuttavia necessitano di un impegno temporale significativo per realizzarne il potenziale formativo:

Ins3, FG 2: «I ragazzi hanno anche ampliato i parametri, per esempio chiedendomi di aggiungere la consegna nei tempi come elemento di autovalutazione positiva. Non riesco però a farlo sempre perché occupa molto tempo».

21. Siegesmund, "Using self-assessment".

4. **Principali criticità** legate al Metodo. I docenti, nella loro riflessione sul tema della didattica e della propria esperienza nel corso Montessori hanno sottolineato alcuni aspetti di fatica applicativa o concettuale derivante dalla pratica quotidiana:

- la difficoltà nell’attuare un cambiamento di prospettiva didattica, muovendo oltre la centralità della lezione frontale, per consentire agli studenti di apprendere in autonomia e con consapevolezza. Riposizionarsi e riadattare la propria azione didattica implica una fatica iniziale ma anche continua, distaccandosi dal paradigma tradizionale su cui poggia la propria storia di studente, nonché la percezione di docente, come ruolo portatore di prassi osservate dai propri mentori<sup>22</sup>. Di particolare interesse è l’idea del gruppo di insegnanti di una maggior compatibilità fra il Metodo e le discipline tecnico-pratiche a differenza di quelle concettuali, come la matematica. Inoltre, sembra emergere l’idea che l’appropriazione di un nuovo assetto didattico presupponga esperienza riflettuta, giudicando insufficiente una preparazione unicamente teorica al Metodo e richiamando l’analoga posizione di numerosi autori sull’interdipendenza imprescindibile fra pratica e ri-significazione di essa per uno sviluppo professionale efficace<sup>23</sup>:

Ins10, FG 1a: «Perché uno dopo tanti anni di insegnamento capisce cosa ho sbagliato, cosa può fare, cosa funziona, cosa non funziona. Per me costruire tutto da zero è veramente difficile».

- La progettazione delle attività in senso montessoriano può richiedere molto tempo, ad esempio la stesura del Piano di Lavoro o il raccordo interdisciplinare su un argomento. I docenti, seppur abbiano ricavato un numero maggiore di ore per il confronto grazie a una riorganizzazione interna, riportano la fatica di progettare esperienze articolate e raccordate fra domini disciplinari rimanendo nel monte ore previsto. Inoltre, la necessità di un numero maggiore di ore dedicate non si riferisce solamente all’ambito progettuale, ma anche alla realizzazione effettiva delle azioni previste dal Piano di Lavoro. Il rischio percepito dagli insegnanti è di una trattazione approfondita sugli argomenti scelti a scapito della quantità di concetti:

Ins8, FG 1a: «Io l’anno scorso, non so se sono entrata troppo nell’inventiva montessoriana, è vero che non ci sono più i programmi, ma lì mi sono detta

22. Magnoler, *Ricerca e formazione*.

23. Shulman e Shulman, “How and what teachers learn”; Vinatier, *Le travail de l’enseignant*; Kortaghen, “Inconvenient truths about teacher learning”.

ok, devo fare questa cosa, ma faccio due argomenti. Io l'anno scorso ho fatto solo il metodo sperimentale e la botanica, che è praticamente quasi niente».

- Scarsa abitudine dei ragazzi e delle famiglie alla responsabile e autonoma gestione dello studio. Sebbene questo aspetto dovrebbe porsi come obiettivo gradualmente realizzabile, i docenti ne presuppongono al contempo una necessaria presenza a monte al fine di rendere efficace l'applicazione del metodo:

Ins11, FG 1a: «su quello che può essere il lavoro libero e l'autonomia loro tendono ad essere un pochino, come dire, un po' più leggeri a non mantenere l'impegno preso... abbiamo sempre lasciato la libertà di presentare il lavoro come volevano, però quello che ho notato, ed è stata una cosa molto positiva, che siamo state rigide nei tempi di consegna, perché loro hanno sempre, come dire, nel lavoro di gruppo gli piace chiacchierare».

Parallelamente, anche una scarsa comprensione in ingresso delle caratteristiche del Metodo da parte delle famiglie sembra essere annoverata fra le maggiori criticità per una produttiva realizzazione degli obiettivi; la collaborazione e la condivisione dei principi fondanti del metodo fra docenti e famiglie appare dunque fondamentale per non incorrere nel rischio di incoerenze, ad esempio sul tema dei compiti a casa. Molte famiglie sceglierebbero il corso Montessori per il tempo prolungato, secondo le voci dei docenti, ritenendo erroneamente che non sia richiesto nessun tipo di lavoro esercitativo o di rielaborazione a casa.

- Mancanza di momenti di supervisione e verifica relativamente alla progettazione, realizzazione e uso di materiali didattici autoprodotti, impiegati come mediatori. I docenti affermano che, per una efficace applicazione del Metodo, l'impiego di materiali come sostegno all'apprendimento dei concetti sia fondamentale, tuttavia mancano spazi di riflessione su quanto utilizzato per verificarne l'adesione ai principi montessoriani.

## **Il punto di vista dei ragazzi**

Al fine di raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza di insegnamento e apprendimento ad indirizzo Montessori è stato proposto un focus group a un gruppo di ragazzi giunti al termine del percorso di studio di tre anni. L'opinione del campione scelto casualmente risulta particolarmente interessante in quanto nessuno degli intervistati era stato esposto negli ordini inferiori al Metodo, provenendo inoltre da un contesto sociale difficile con storie familiari complesse. I principali temi emersi dal discor-

so sull'approccio didattico sono analoghi a quelli riportati dai docenti; di seguito è proposta una sintesi che lascia maggiore spazio alle loro parole per valorizzare le competenze metacognitiva, autovalutativa e argomentativa mostrate:

**1. Sviluppo di capacità autonome.** I ragazzi sembrano aver maturato consapevolezza rispetto all'apprendimento graduale e non senza fatiche di un metodo di studio autonomo. In particolare, riferiscono di due elementi di organizzazione efficace dello studio con cui sentono di avere dimestichezza: il lavoro libero e il Piano di Lavoro.

S1, FG 1b: «Nel lavoro libero puoi fare qualsiasi materia e non è del tempo libero in cui dormire, ma decidi tu quale materia vuoi fare, come per esempio in grammatica avevamo delle card da usare, che puoi usare sia da solo che con altri, dipende da come vuoi lavorare».

S2, FG 1b: «Il lavoro libero è una cosa positiva perché decidi tu. E poi siccome è un'attività più leggera ti fa rilassare, perché la fai con calma, magari lavorando per la settimana successiva e ti porti avanti».

S2, FG 1b: «Nella scuola montessoriana, rispetto alle normali medie, ci sono delle modalità di studio che rendono più facile comprendere quando c'è da studiare qualcosa, perché la prof l'anno scorso ci ha fatto un Piano di Lavoro: un giorno si studia questo, un altro questo e così l'argomento si impara bene».

S4, FG 1b: «Si pensa che nella scuola Montessori non si studi e invece no! Basta rispettare il Piano di Lavoro e non studiare gli ultimi giorni».

S3, FG 1b: «La prima volta che ne avevo fatto uno (Piano di Lavoro) avevo organizzato tutto bene, ci ho messo un'ora per farlo e poi però ho comunque studiato tutto gli ultimi tre giorni. Anche perché dal Piano dovrei studiare le prime tre pagine lunedì, ma poi arrivato a venerdì non me le ricordavo...».

**2. Approccio laboratoriale e lavoro di gruppo.** I ragazzi mostrano di apprezzare le proposte laboratoriali e interdisciplinari non solo in termini di piacevolezza immediata, ma anche di ricaduta apprenditiva significativa sia in ambito disciplinare che rispetto a competenze trasversali, come quelle sociali, nonché un globale innalzamento del senso di autostima e autoefficacia. Le esperienze attive si legano al lavoro di gruppo, spesso riferito come ambito privilegiato di apprendimento, all'interno del quale negoziare incarichi e ruoli, allenando uno spirito di iniziativa e di corresponsabilità rispetto all'obiettivo.

S1, FG 1b: «Poi noi facciamo gli incarichi, qualcuno si occupa di pulire per terra, qualcuno di sistemare le librerie, pulire il cancellino... ogni settimana li cambiamo. Ora non li facciamo più perché se serve qualcosa il primo che capita lo fa, tipo se vedo i libri disordinati li metto apposto io, o se c'è sporco si va a prendere la scopa...».

S3, FG 1b: «Un'attività che mi è piaciuta molto è la ricerca dei punti di interesse qui intorno, come se fosse Pokemon Go, tipo ho scoperto la conca fatata, quando è stata fatta... mi è piaciuto perché l'abbiamo fatto noi».

S4, FG 1b: «Mi ricordo benissimo quando abbiamo studiato l'Abbazia e siamo andati a vederla, ma ci eravamo preparati in tutte le materie, perché ognuna guardava una cosa diversa. È come una specie di tesina, abbiamo collegato tutto... e almeno siamo preparati per l'esame».

S2, FG 1b: «Lavorare in gruppo è bello, ma dipende dalle materie, nelle lingue straniere o nelle materie difficili è meglio in gruppo così se uno è bravo ti aiuta...».

**3. Approccio valutativo di tipo formativo e auto-valutativo.** Il tema della valutazione è particolarmente sentito dai ragazzi e coinvolge chiaramente aspetti emotivi e motivazionali non di poco conto. Sembra emergere un'interessante consapevolezza relativa all'autovalutazione e all'eterovalutazione fra pari come principali promotrici di riflessione metacognitiva orientata al miglioramento dello studio e dell'esposizione delle conoscenze. Il confronto fra la propria visione del lavoro e la valutazione dell'adulto viene percepito come abituale, sebbene permanga un vissuto di incertezza e d'inadeguatezza nel proporre il proprio punto di vista accostandolo a quello di un valutatore esperto.

S2, FG 1b: «Per me è difficile perché se uno sa che ha studiato bene, al di là della materia, se io so che ho fatto bene non è che riesco a dire che mi merito sette o otto... se poi il prof dice di meno faccio una figura...».

S4, FG 1b: «Il prof lo vede se l'alunno si è impegnato o no, ma anche l'alunno lo sa».

S2, FG 1b: «Arrivati in terza è più facile farlo perché ora sappiamo come autovalutarci, perché dopo tre anni in cui i prof ti aiutano ad autovalutarti uno impara... farlo ci aiuta a capire se siamo stati bravi nel nostro lavoro e riflettere in cosa migliorare».

S1, FG 1b: «Noi non ci autovalutiamo da soli, c'è il voto dato anche dai nostri compagni. Cioè, se io non mi so tanto autovalutare ci sono anche gli altri che hanno visto l'esposizione e per loro è più facile dirlo, poi siamo tutti amici, quindi ce lo si può dire».

S4, FG 1b: «Con l'autovalutazione abbiamo imparato a dire prima le cose positive degli altri, perché almeno lo incoraggi. Se gli dici cose negative si prende male...».

### 3.4. Riflessioni conclusive

L'esperienza di ricerca ha permesso di notare alcuni interessanti punti di incontro o confronto fra le voci dei protagonisti che rappresenterebbero i cardini della sperimentazione vissuta. Il tema dell'autonomia è centrale, sostenuto dalla redazione del Piano di Lavoro che sembra essere per gli studenti un familiare strumento di organizzazione consapevole della propria attività di studio. Emerge inoltre con forza la percezione di efficacia relativa alla metodologia laboratoriale e attiva condivisa sia dai docenti che dagli studenti, sebbene i primi ne pongano la questione di eccessivo impegno in termini di tempo, i secondi ne restituiscono la validità e l'impatto a lungo termine, coinvolgendo più saperi in maniera significativa. Infine, emerge una visione di valutazione formativa da parte degli studenti più critica, consapevole e aderente ai principi sottesi al Metodo rispetto a quanto riferito dagli insegnanti, denotando una percezione adulta meno complessa del fenomeno rispetto a quanto invece sia stato interiorizzato dai ragazzi.

Concludendo, questo dialogo a più voci ha permesso di notare come il lavoro graduale e costante da parte del team di docenti del corso Montessori abbia creato un sentire condiviso fra professionisti e alunni rispetto alla significatività dei principali nodi del pensiero pedagogico oggetto di sperimentazione. La progettazione continua e flessibile entro una cornice di supporto alla curiosità e al senso critico degli studenti sembra aver favorito in loro consapevolezza rispetto alla centralità del proprio ruolo nel processo di apprendimento e di valutazione e di co-costruzione del sapere.

### Bibliografia

- Balibar, Etienne. *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.
- Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique generale*. Paris: Gallimard, 1966. Paris (trad. it., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1971).
- Braun, Virginia e Victoria Clarke. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative research in psychology* 3(2) (2006): 77-101.
- Edwards, Carolyn, Lella Gandini e George Forman, cur. *I Cento Linguaggi dei Bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior, 1995.
- Evans, Ceryn e J. Lewis, *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis: Exploring Voluntary Civic Participation Among Adults*. Thousand Oaks: CA SAGE, 2017.
- Giudici, Claudia, Mara Krechevsky e Carla Rinaldi. *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che Apprendono Individualmente e in Gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

- Korthagen, Fred. "Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23, 4 (2017): 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Magnoler, Patrizia. *Ricerca e formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa multimedia, 2012.
- Margiotta, Umberto. "Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema." *Formazione & insegnamento* 11, 2 (2013): 27-32.
- Merriam, Sharan. "Introduction to qualitative research." In *Qualitative research in practice*, 3-17. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Montessori, Maria. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli, 1949.
- Montessori, Maria. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti, 1916.
- Patton, Micheal Quinn. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications, 1980.
- Reigeluth, Charles. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Vol. 2*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.
- Shulman, Lee S. e Judith H. Shulman "How and what teachers learn: A shifting perspective." *Journal of Curriculum Studies* 36, 2 (2004): 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Siegesmund, Amy. "Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners." *FEMS Microbiology Letters* 364, 11 (2017).
- Snow, Catherine, Peg Griffin e Susan Burns. *The Jossey-Bass education series. Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- Vinatier, Isabelle. *Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles: De Boeck, 2013.
- Zecca, Luisa. *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli, 2016.