

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14202

# Sviluppo dell' autonomia e costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori. Il caso della scuola secondaria di I grado dell' Istituto Comprensivo “Riccardo Massa” di Milano

## Development of autonomy and construction of the educating community in Montessori experimentation. The case of the secondary school of the Comprehensive Institute “Riccardo Massa” in Milan

Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Sofia Bosatelli<sup>1,2</sup>

### Sintesi

Il contributo illustra i risultati del monitoraggio della sperimentazione Montessori condotto all'interno dell'IC Riccardo Massa di Milano, scuola capofila della rete di scopo “Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori” che ha coinvolto quattro istituti. Si è utilizzato un approccio collaborativo, attivando un confronto riflessivo tra i partecipanti coinvolti: dirigente scolastico, referenti del corso Montessori e docenti. I risultati dell'analisi tematica dei focus group e delle interviste semi-strutturate hanno evidenziato il gruppo di lavoro dei docenti e il rapporto fra sviluppo dell'individualità e promozione della comunità e del senso del gruppo, come elementi caratterizzanti la sperimentazione nel contesto preso in esame.

**Parole chiave:** Comunità educante; Autonomia; Sperimentazione Montessori; Scuola Secondaria di I grado; Gruppo di lavoro dei docenti.

### Abstract

The contribution presents the results of the Montessori experimentation monitoring conducted within the IC Riccardo Massa in Milan, the lead school of the network “Montessori-oriented Secondary School” that involved four institutions. A collaborative approach was used, activating reflective discussion among the participants involved: school headmaster, Montessori course referents and teachers. The results of the thematic analysis of the focus groups and semi-structured interviews highlighted the teachers' teamwork and the relationship between the development of individuality and the promotion of community and sense of group as defining elements of experimentation in the analyzed context.

**Keywords:** Educating community; Autonomy; Montessori experimentation; Secondary school; Teachers' working group.

1. Università degli studi di Milano Bicocca, [elisabetta.nigris@unimib.it](mailto:elisabetta.nigris@unimib.it), [barbara.balconi@unimib.it](mailto:barbara.balconi@unimib.it), [sofia.bosatelli@unimib.it](mailto:sofia.bosatelli@unimib.it)

2. Il presente articolo è frutto di una collaborazione fra tutte le autrici, tuttavia, ai fini della valutazione accademica si possono attribuire a Elisabetta Nigris i paragrafi 2.1, 2.3 e 4.1, a Barbara Balconi i paragrafi 1 e 4.2 e a Sofia Bosatelli i paragrafi 2.2 e 3. Le conclusioni sono state redatte da Elisabetta Nigris e Barbara Balconi.

## 1. Introduzione

Nel 2015 si è costituita la rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori” che ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi Milanese (IC “Riccardo Massa” - capofila, IC “Ilaria Alpi”, IC “Arcadia” di Milano e IC “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo) accomunati dall’essere situati in aree periferiche della città metropolitana di Milano e, conseguentemente, caratterizzati dall’aver un bacino d’utenza costituito in gran parte da famiglie con basso tasso di scolarità e/o da famiglie straniere. L’apertura di sezioni ad indirizzo Montessori - prevista dall’accordo di rete - ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato, quello di rispondere - attraverso l’innovazione didattica sostenuta dalla sperimentazione del metodo - alle numerose difficoltà evidenziate nel segmento della Secondaria di I grado definito spesso come il più “sofferente” del sistema (Cavalli Argentin, 2007; Margiotta, 2013), dall’altro quello di concretizzare - sul territorio milanese - la possibilità di garantire una continuità didattica dell’esperienza montessoriana anche nella scuola secondaria, all’interno di un percorso scolastico pubblico. Sono numerosi i risultati raggiunti dalla rete tra cui si segnalano come principali: un aumento della richiesta di iscrizioni alle sezioni di scuola secondaria di I grado a indirizzo Montessori

e un rinnovamento della didattica in tutte le sezioni delle scuole coinvolte nella sperimentazione, esito comprovato anche da significative evidenze emerse dai dati dei test Invalsi.

Dopo aver ottenuto l’autorizzazione strutturale della sperimentazione con il decreto ministeriale n. 989<sup>3</sup>, nel 2016, gli Istituti coinvolti nella rete hanno richiesto all’Università degli Studi di Milano-Bicocca di operare un monitoraggio della sperimentazione per individuare e approfondire gli aspetti che caratterizzano la proposta educativa e didattica nelle sezioni ad indirizzo Montessori nei diversi contesti pubblici di scuola secondaria di I grado<sup>4</sup>. Si è costituita quindi un’equipe di 8 ricercatori, che a coppie hanno condotto il monitoraggio della sperimentazione nelle 4 scuole della rete milanese<sup>5</sup>. La metodologia elaborata ha seguito un approccio collaborativo prevedendo il coinvolgimento di dirigenti scolastici e docenti 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 individuare le specificità della pratica educativa e didattica che caratterizzano la sperimentazione montessoriana nelle scuole secondarie di I grado. Il monitoraggio ha previsto fasi differenti: - il coinvolgimento iniziale dei dirigenti scolastici (tramite focus group) per una prima individuazione di temi e questioni caratterizzanti la

3. Dopo cinque anni di sperimentazione avviata dall’IC Massa (dall’a.s. 2010-2011 l’IC ha introdotto gradualmente l’approccio montessoriano all’interno della secondaria di primo grado) e grazie all’accordo di rete, è stato firmato, il 13 dicembre 2016, il decreto ministeriale n. 989 di autorizzazione strutturale della sperimentazione (ex art.11 del D.P.R. n. 275/1999), in virtù dell’accordo vigente tra MIUR e Opera Nazionale Montessori.

4. È stato stipulato un accordo di collaborazione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, nella persona della Prof.ssa Nigris, e il Dirigente Scolastico - la Dott.ssa Milena Piscozzo - dell’Istituto Comprensivo Statale Riccardo Massa, in qualità di capofila della rete, al fine di svolgere attività di studio e ricerca relativa al monitoraggio della sperimentazione.

5. 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”.

sperimentazione in modo trasversale agli Istituti coinvolti; - la conduzione di interviste con i referenti di plesso con il proposito di evidenziare maggiormente le caratteristiche della sperimentazione nei diversi contesti; - un approfondimento qualitativo, nelle singole scuole secondarie di I grado della Rete di scopo, mediante azioni di accompagnamento alla riflessione e allo sviluppo professionale dei docenti coinvolti nella sperimentazione (tramite focus group) con il proposito di individuare e approfondire le peculiarità delle singole sperimentazioni individuate nei quattro istituti. La ricerca, inoltre, ha permesso a ricercatori, dirigenti e docenti di riflettere sulla sinergia fra teorie montessoriane e le ricerche più recenti condotte in ambito psico-pedagogico e didattico. Dai risultati del primo monitoraggio<sup>6</sup> è emerso come “la comunità” sia il riferimento più frequente per descrivere le esperienze delle sezioni a metodo Montessori, “comunità” che può essere intesa a livelli differenti: sia come “comunità di pratiche” relativamente al gruppo docenti, sia come “comunità educante e comunità di apprendimento” rispetto ai ragazzi.

Il concetto di comunità di pratiche diviene un riferimento di particolare rilievo quando si riflette sulle sperimentazioni nella scuola in quanto sottende *«uno scambio dei beni professionali, vale a dire la messa in comune delle competenze, dei saperi e delle metodologie didattiche»* avendo come obiettivo la crescita della professionalità di tutti i docenti e lo sviluppo in senso migliorativo dell’offerta formativa (Orsi, 2016). Si tratta di

un costrutto che sostanzia una prospettiva innovativa nella scuola, non riferendosi solo al personale docente, ma guardando allo sviluppo del sistema scuola nella sua totalità.

Nel presente contributo sarà preso in esame il percorso di ricerca condotto all’interno dell’IC Massa, in quanto, in questo contesto, il tema della comunità è stato descritto come particolarmente rilevante per i soggetti coinvolti nella fase di accompagnamento allo sviluppo professionale. Gli insegnanti hanno riportato interessanti riflessioni rispetto al modo di intendere la comunità scolastica a livelli diversi: mettendo a fuoco la tensione tra promozione di autonomia e socialità nelle azioni didattiche rivolte ai ragazzi, ma anche rispetto alla dimensione del gruppo di colleghi.

La scelta del tema risulta inoltre essere rilevante da una pluralità di prospettive: la prima riguarda la possibilità di alimentare la riflessione sull’innovazione nel segmento di Scuola secondaria di I grado dove spesso la “sensibilità” al gruppo e alla comunità svanisce in favore di un modello di scuola che prevede un insegnamento parcellizzato e disciplinare in grado di promuovere il successo del singolo, non promuovendo collaborazione e appartenenza al gruppo. La seconda riguarda la possibilità di creare uno sviluppo ulteriore della sperimentazione mettendo in relazione i principi pedagogici e didattici montessoriani con i concetti di comunità educante e comunità di pratiche definiti all’interno delle ricerche pedagogiche più recenti.

6. Nello specifico si vedano i risultati emersi in sede di monitoraggio della sperimentazione del metodo Montessori nel contributo: Balconi, B., Nigris, E., Piscozzo, M., Zecca, L. (In corso di stampa). Rete di scopo “Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? in T. Pironi, (A cura di), *Maria Montessori tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano.

## 2. Lo sviluppo dell'autonomia e la costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori nella secondaria di I grado: un quadro teorico di riferimento

### 2.1. La crisi della Scuola Secondaria di I grado

In un quadro di generale difficoltà in cui sta versando il sistema scolastico italiano, dove si rilevano ancora dati non confortanti sulla dispersione e sugli abbandoni scolastici (Miur, 2018; OECD, 2022), da tempo è stato messo in evidenza il fatto che la secondaria di I grado rappresenta "l'anello debole del sistema" (Margiotta, 2013) e costituisce un incubatore di disuguaglianze. È noto, infatti, che gli abbandoni scolastici avvengono in larga parte nel passaggio da un ciclo scolastico all'altro e, in particolare, si concentrano fra il terzo anno della scuola secondaria di I grado e il primo biennio della secondaria di II grado (Miur, 2018). A partire da questo dato, alcune ricerche fanno risalire la radice degli abbandoni proprio nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, riproponendo il fenomeno dell'ereditarietà del successo scolastico. Anche quest'anno, i dati Invalsi (Invalsi, 2022)<sup>7</sup> hanno mostrato come la scuola primaria è stata in grado di contenere gli effetti della pandemia sulle prestazioni scolastiche, mentre già dalla secondaria di I grado si intravedono gli effetti del "learning

loss" soprattutto tra gli alunni più fragili.

La scuola secondaria di I grado propone ancora un modello di scuola che non riesce a rispondere adeguatamente ai bisogni degli allievi: i ragazzi dichiarano di sentire la scuola come lontana da sé e dal mondo reale, se ne distanziano, sia attraverso le forme di abbandono vero e proprio, sia con forme più sottili di manifestazione della loro demotivazione che hanno inizio proprio a partire dalla scuola secondaria di I grado (Cavalli Argentin, 2007; Cornoldi & Israel, 2015; Mantovani & Pastori 2017; Ricci, 2019; Benadusi & Campione 2020).

Nella secondaria di I grado si fatica a rintracciare il mandato chiaro e forte della scuola, si propone un sapere frammentato e parcellizzato, focalizzato sui contenuti e poco aderente all'esperienza e al mondo dei ragazzi, come sostiene un dirigente scolastico della Rete di scopo: «*La scuola secondaria di primo grado è come un aeroporto, a volte i ragazzi la attraversano e anche i docenti la attraversano*». Dagli esiti di un'indagine condotta da Dettori (2013) su un campione di circa 1000 studenti, emerge che alla domanda «*Indica in quale scuola sei stato peggio e perché?*» il 33% del campione ha indicato la scuola secondaria di I grado, esplicitando tra le motivazioni la presenza di attività definite troppo noiose e poco interessanti, nonché il rapporto con i docenti poco coinvolgenti e poco attenti ai ragazzi.

Larga parte dello scarto che si ravvisa nel sistema della scuola pubblica tradizionale fra la scuola primaria e la secondaria di I grado - come abbiamo detto, è causa di disaffezione, disagio e alla lunga dispersione scolasti-

7. Si veda <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>

ca - può infatti essere ricondotto al fatto che la scuola secondaria di I grado anticipa l'estremizzazione della rigida separazione fra le discipline che troverà la sua massima espressione nella secondaria di II grado. A differenza della scuola primaria in cui le attività proposte a bambini incoraggiano la scoperta del mondo e la comprensione dei fenomeni nel loro complesso, nella secondaria il sapere disciplinare spesso si trasforma irrimediabilmente in "un accumulo di dati, date, formule, leggi, citazioni" mentre dovrebbe «*costituire l'ingresso in un'interpretazione esperta del mondo, più potente di quella del senso comune*» (Astolfi, 2008, pp. 22-23)<sup>8</sup>.

Più in generale, le ricerche sopracitate<sup>9</sup> sottolineano come la scuola secondaria di I grado non risponda ai bisogni formativi degli adolescenti in questa fase di sviluppo, proprio per il perdurare di un modello didattico incentrato sul docente che propone un sapere astratto e lontano dai ragazzi, troppo frammentario nella sua suddivisione rigida in discipline. Maria Montessori ci indica una possibile strada per il rinnovamento della scuola secondaria di I grado quando ci ricorda che «*l'apertura al mondo e al contesto di cui la scuola fa parte, ma che in essa non si esaurisce, permette agli allievi di accedere alla conoscenza e alla cultura e, al tempo*

*stesso, li aiuta a passare al pensiero astratto e li invita fin da subito a farsi partecipi della cura di quello stesso contesto, sentendosi più responsabili di quello che succede intorno a loro*» (Montessori, 1951, p. 184).

## 2.2. Quale scuola per il neo-nato sociale nel pensiero di Maria Montessori?

Maria Montessori individua quattro "piani di sviluppo"<sup>10</sup> tra cui l'adolescenza, considerando la fase dai 12 ai 15 anni, come un periodo estremamente critico che - a differenza di quello precedente che va dai 6 ai 12 anni - *presenta di nuovo profonde trasformazioni, sia psichiche che fisiche*, di cui la scuola non prende atto riproponendo un sapere astratto e frammentario che non tiene conto del mondo a cui i ragazzi appartengono e alla fase di sviluppo che attraversano. Secondo la pedagogista, l'educazione cosmica è il fine ultimo di questa raccomandazione, per proporre all'allievo una visione positiva della storia dell'umanità e dei suoi progressi, mirando alla formazione dell'uomo come cittadino dell'universo. Le parole di Maria Montessori ci ricordano come la scuola sia investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo" e non possa limitarsi

8. Secondo la definizione di Lakatos (1976), una disciplina scientifica è costituita da una fitta rete di relazioni tra concetti, ognuno dei quali trova un suo significato univoco solo all'interno di un certo paradigma. Alla base della disciplina considerata ci sono dunque gli elementi che ne costituiscono la struttura (Chevallard, 1985), i concetti o le proposizioni che ne sono a fondamento, le modalità con cui quell'episteme procede alla conoscenza delle realtà considerate valide in quel certo ambito del sapere (Schwab, 1971): in altre parole, le specifiche domande che si pone quella scienza e il modo con cui cerca di rispondervi, la metodologia di ricerca e i criteri di validazione utilizzati, le sue teorie di riferimento e il suo linguaggio specifico (Develay, 1995).

9. Si veda in particolare <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>

10. Ogni piano di sviluppo ha sue caratteristiche peculiari e rappresenta un passaggio imprescindibile per la realizzazione di ciascun essere umano. Il primo piano di sviluppo, l'infanzia, va da 0 a 6 anni e rappresenta il periodo in cui avviene la creazione individuale della persona e la formazione del carattere; è il periodo della "mente assorbente" che apprende spontaneamente dall'ambiente circostante. Il secondo piano - dai 6 ai 12 anni - è la fanciullezza, periodo in cui l'essere umano costruisce il suo modo di conoscere il mondo; il piano successivo - l'adolescenza - si protrae dai 12 ai 18 anni ed è caratterizzato dalla costruzione del sé sociale; a questo segue l'età adulta - dai 18 ai 24 anni, periodo in cui - secondo Montessori - ogni essere umano realizza la costruzione della propria consapevolezza.

ad un'azione autoreferenziale di mera trasmissione di conoscenza. Secondo la Montessori, per proporre ai ragazzi/e una conoscenza utile per lo "stare nel mondo", «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).

Si delinea, quindi, quell'attenzione - tipica montessoriana - non solo allo sviluppo naturale del singolo individuo, al rispetto dei suoi tempi e allo sviluppo di un progressivo controllo di sé, ma anche al gruppo, alla comunità al cui interno si sviluppa il processo di "normalizzazione" montessoriano. Per Montessori educare l'individuo adolescente significa aiutarlo ad "adolescere", a diventare adulto, attuando il "progetto olistico" che la vita stessa si prefigge di realizzare. Tale progetto tende allo sviluppo dell'*uomo sociale*, cioè a un individuo adulto responsabile, non solo nei confronti di se stesso, ma anche nei confronti del mondo che lo circonda, per la conservazione e lo sviluppo di entrambi (Marchioni, 2015; 2018). In questo senso la "questione adolescenziale" viene definita come "questione sociale" (Marchioni, 2015; 2018): essa non riguarda solo il singolo individuo, ma coinvolge tutti i membri della società perché ne riguarda il senso, la direzione e il destino. In sintesi, possiamo identificare due termini fondanti la "questione adolescenziale": da un lato l'individualità e lo sviluppo dell'autonomia personale, dall'altro l'apertura verso la comunità, la società e lo sviluppo delle competenze sociali. Come mostreremo nell'analisi di caso qui presa in esame, questi due aspetti sono interconnessi tra loro, proprio perché - come sostiene Montes-

sori «È necessario lasciare alla gioventù abbastanza autonomia perché possa agire secondo l'iniziativa individuale» (Montessori, 1949, p. 139) e, nello stesso tempo, questa è la fase di *passaggio della trasformazione da neonato sociale in uomo sociale*. Crediamo dunque, come è già stato precedentemente analizzato, che la sperimentazione del metodo Montessoriano alla secondaria di I grado possa rappresentare una occasione importante per pensare a un approccio pedagogico-didattico per la scuola secondaria di I grado che promuova l'autonomia e lo sviluppo individuale dell'allievo e, al tempo stesso, contribuisca alla formazione e alla crescita del neonato sociale. In questo modo, si apre una strada al rinnovamento della scuola secondaria di I grado che accolga e valorizzi il desiderio di molti insegnanti di superare il modello pedagogico-didattico trasmissivo ed estraniante ancora troppo diffuso nel sistema scolastico italiano. A tal riguardo, come afferma un dirigente delle Rete di scopo, intervistato nella prima fase di monitoraggio, spesso la scelta e l'adesione alla sperimentazione Montessori nella scuola secondaria di I grado, nasce dalla convinzione che «Dopo i fallimenti di una scuola tradizionale si cerca una metodologia diversa e si vede la Montessori come l'ultima speranza!».

### ***2.3. Sviluppo dell'autonomia e costruzione di comunità. Da Maria Montessori alla ricerca contemporanea***

Nel pensiero di Montessori la scuola secondaria non è solo un'istituzione scolastica,

ma rappresenta una “scuola di esperienze della vita sociale”, esperienze da cui scaturisce lo studio inteso come apprendimento esperienziale che si costruisce anche con il contributo di compagni e compagne; viene descritto infatti un tipo di scuola gestita dall’adolescente insieme a pari e adulti, in cui si studia e si lavora, una “comunità scolastica” in cui si condividono esperienze sociali e si creano nuove relazioni.

L’adolescente ha bisogno di uscire dal cerchio ristretto in cui si trovava perfettamente a proprio agio da bambino, perché ha il desiderio di esperienze sociali nelle quali esercitare la propria sensibilità morale, il desiderio di conoscenza e lo sviluppo della cultura del gruppo in cui vive (Honegger Fresco, 2017).

Oggi viene da più parti ribadito che l’educazione - all’interno di una comunità - avviene per partecipazione periferica legittimata al gruppo e al tema di riferimento, favorendo quindi un’identificazione e un apprendimento situati e più efficienti rispetto ad altri approcci educativi. Le persone esercitano una pratica nel tempo e nello spazio in relazione fra loro, accrescendo il grado di autonomia individuale e i risultati dei soggetti appartenenti a tutto il gruppo socioculturale (Alastra *et al.*, 2012). Come afferma Rogoff (1990; 1998) lo sviluppo cognitivo e l’apprendimento nei diversi ambiti del sapere non consistono nell’acquisizione passiva di conoscenze e abilità, ma si compiono in un processo attivo di trasformazione del modo di pensare, percepire, comunicare, ricordare, classificare, riflettere, pianificare, porsi e risolvere problemi dell’individuo, in attività in cui sono presenti altre persone che condividono le stesse pratiche e tradizioni culturali.

La precisazione di Montessori sulla necessità «*che si presenti all’adolescente un lavoro vero: un lavoro che richiede responsabilità e soprattutto è necessario il sentimento di sentirsi capace di fare da solo, di vivere da solo*» richiama inoltre l’idea che l’apprendimento non possa che essere “situato”, come viene definito dalla ricerca nell’ambito della psicologia dell’apprendimento e della psicologia sociale (Vygotskij, 1990; Bruner, 1992). Più specificamente, dal punto di vista didattico, questa riflessione rimanda da un lato al tema del senso (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999) e del significato che gli studenti sono in grado di assegnare al lavoro proposto, come più recentemente messo in luce dalla ricerca didattica e dalle neuroscienze (Whillingam, 2018). Il neonato sociale, che si apre al mondo e che vuole scoprirlo in modo autentico, chiede che le proposte scolastiche richiami a “questioni socialmente vive” (Legardez, 1997), aprendo una riflessione del docente su quella che la ricerca definisce la “legittimazione sociale del sapere” (Damiano 2007; Rossi & Pezzimenti, 2012; Rivoltella, 2012).

In questo senso è importante il ruolo del docente nell’individuazione di temi e attività ma, “montessorianamente” parlando, soprattutto nel predisporre un ambiente di apprendimento che offra diverse possibilità di attività di studio e di lavoro tra le quali l’adolescente potrà scegliere liberamente, sviluppando autonomamente i suoi interessi e il suo percorso di apprendimento, all’interno della sua comunità, come peraltro ampiamente sostenuto dalle ricerche più recenti sugli ambienti di apprendimento (Carletti & Varani 2005; Loiero, 2008; Mosa & Tosi 2016). Il riferimento alla libera scelta dei ragazzi rappresenta una connotazione specifica del pensiero

montessoriano; nella pratica scolastica la libera scelta si può attuare in svariati processi decisionali e viene esercitata dallo studente, se necessario con la guida competente dell'adulto, anche nell'uso dei materiali strutturati, dei materiali auto-correttivi, dei libri da consultare, dei "fogli di lavoro" predisposti dagli insegnanti, nei lavori da produrre, nei laboratori<sup>11</sup> e negli approfondimenti cui dedicarsi a casa volontariamente. L'attuale ricerca scientifica nel campo della psicologia dello sviluppo ha dimostrato come questo significhi motivare profondamente l'attività dell'adolescente, rendendolo al contempo responsabile delle conseguenze della scelta operata (Stoll Lillard, 2005, pp. 80-113). La motivazione incentiva a sua volta la concentrazione e quindi la "normalizzazione montessoriana", ovvero un'autoregolazione anche emotiva, producendo migliori risultati scolastici e una percezione positiva, da parte dell'adolescente, dell'apprendimento in genere. Far esprimere liberamente gli interessi e le inclinazioni personali promuove l'acquisizione di una competenza fondamentale: la capacità di decisione (Goleman, 1997; Whillingam, 2018).

Lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità personale, promosso dallo strumento della libera scelta, risulta più efficace se collegato a un altro elemento indicato da Montessori: quello dell'autovalutazione. Infatti, mentre si accorda all'adolescente la

facoltà di decidere, gli viene anche richiesta "una sorveglianza costante sulle proprie azioni" (Montessori, 1970, p. 34). Lavorare sull'autovalutazione significa aprire la pratica didattica alla gestione costruttiva dell'errore e dell'imprevisto, che trova ampio riscontro nella letteratura di settore (Peticari, 1996; De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999; Weick & Sutcliffe, 2010), ma risulta essere ben lontana dalle pratiche quotidiane più diffuse nella scuola secondaria di I grado. Questa idea si allinea completamente a tutti gli studi relativi alla valutazione di quarta generazione e alla valutazione formativa: secondo la ricerca più recente in questo campo, così come secondo la ricerca sulla metacognizione, nessuno sviluppo individuale autonomo può avvenire se non mediante un processo di auto-regolazione in cui il feedback del docente si intreccia e interfaccia con il feedback e l'autovalutazione dell'allievo<sup>12</sup>.

Libera scelta e auto-valutazione sono inoltre strettamente connesse al tema dell'auto-disciplina e del comportamento sociale responsabile in cui prende forma un'attenzione - tipicamente montessoriana - non solo allo sviluppo naturale del singolo individuo, al rispetto dei suoi tempi, allo sviluppo di un progressivo controllo di sé, ma anche al gruppo, alla comunità al cui interno si sviluppa il processo di "normalizzazione" montessoriano,

11. Per un maggiore approfondimento si veda Batini, F., & Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*.

12. Si vedano, a questo proposito: Cardarelo, R., Bertolini, C. (2021). Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento in E. Nigris, G. Agrusti, (a cura di), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano; Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva, in E. Nigris, G. Agrusti, (a cura di), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano, 2021; Allal, L., Mottier Lopez, L. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Université, Bruxelles; Cartier, S., Mottier Lopez, L. (2017), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*, Presses de l'Université du Québec, Québec; Gruppo Valutazione MCE (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione*, RicercaAzione Edizioni MCE, Roma; Hadji, C. (2012), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages?*, ESF éditeur, Parigi; Hadji, C. (2018), *L'évaluation à l'école*, Nathan, Parigi; Laveault, D. (2007), *De la «régulation» au «réglage»: d'autoévaluation des apprentissages*, in Allal, L., Mottier Lopez, L. (a cura di), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 207-234; Nunziati, G. (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*, Cahiers pédagogiques, Parigi; Perrenoud, P. (1998), *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, Bruxelles.

specialmente per l'adolescente che si avvia a essere "un uomo sociale"<sup>13</sup>.

La rilevanza attribuita alla promozione del senso di appartenenza a un gruppo non può che scaturire da un pensiero condiviso di docenti che vivono la loro attività come una pratica di "comunità" e che connotano il proprio gruppo di lavoro con le caratteristiche di una "comunità": un docente consapevole del vantaggio che acquista a essere parte di una comunità decide di riprodurre anche all'interno della propria classe la medesima struttura, promuovendo un apprendimento di tipo collaborativo (Kahan, 2004).

Si può definire una comunità professionale di apprendimento come l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti (DuFour 2004; Hord & Sommers 2008) e le comunità di pratica possono essere viste come uno strumento e un luogo ideale per fa sì che le esigenze degli insegnanti possano venire soddisfatte, in quanto, ricorrendo a uno dei concetti di Wenger (1999), non c'è un singolo membro in grado di rappresentare la pratica nella sua totalità. Infatti nelle comunità di pratiche "ben avviate" diventa più facile attuare processi di formazione permanente e di sviluppo professionale su un vasto campo di pratiche collaborative finalizzate alla costruzione, allo scambio e alla disseminazione di conoscenza nell'ambito dei saperi pedagogico-didattici (Brown & Du-

guid, 1991). Sviluppare scuole intese come comunità professionali di apprendimento è fortemente riconosciuto come un modo sistematico ed efficace di migliorare la qualità dell'insegnamento (Chi-kin & Zhang 2011) e di influire sul miglioramento dei risultati degli studenti (Thompson *et al.*, 2004; Chi-kin & Zhang, 2011).

Come descritto dai dirigenti nella prima fase del monitoraggio, i docenti - che partecipano alla sperimentazione - condividono questa dimensione comunitaria e tendono a organizzarsi e ritrovarsi spontaneamente, non solo nei momenti istituzionali, ma anche e soprattutto nei momenti informali (come nel corridoio, davanti alla macchinetta del caffè) e tutto ciò si ripercuote positivamente anche tra i ragazzi.

### 3. Metodologia e fasi della ricerca

L'indagine si colloca all'interno del paradigma ecologico assumendo una prospettiva epistemologica naturalistica (Mortari, 2007; Denzin & Lincoln, 2011). Si tratta dunque di un approfondimento qualitativo che si pone l'obiettivo di individuare gli aspetti caratterizzanti e le questioni aperte della sperimentazione del metodo montessoriano all'interno di uno specifico contesto di scuola secondaria pubblica appartenente alla rete di scopo.

Nello specifico l'indagine si propone di:

- individuare temi emergenti del Metodo Montessori all'interno delle sezioni

13. "Nature marks the end. It is an extra ordinary change; a point of live wich might be called a rebirth. At this point the individual child is becoming a new born social being who did not exist before." (La natura segna la fine. Si tratta di un cambiamento straordinario, un momento della vita che potrebbe essere definito come una rinascita. In questo momento il singolo bambino sta diventando un essere sociale appena nato, che prima non esisteva.), Dr. Montessori's Third Lecture given at the Montessori Congress, in Oxford, England, 1936. In The NAMTA JOURNAL, vol. 26, n° 3, Summer 2001, p. 177

dell'IC Massa di scuola secondaria di I grado, rilevanti per i docenti che partecipano alla sperimentazione;

- favorire una riflessione da parte dei soggetti coinvolti sulla dimensione didattica e sulla dimensione organizzativa della sperimentazione, alla luce delle possibili connessioni con le più recenti teorie psico-pedagogiche e didattiche, con l'obiettivo di individuare piste per uno sviluppo di ricerca che possano essere oggetto di riflessione nelle scuole coinvolte nella sperimentazione nazionale appena approvata<sup>14</sup>.

Nel presente contributo sarà analizzato lo studio di caso del IC "Riccardo Massa" di Milano<sup>15</sup>, selezionato come contesto all'interno del quale sono emerse, nel confronto con i soggetti partecipanti, tematiche rilevanti sia per alimentare una riflessione critica sulla sperimentazione a indirizzo Montessori, sia per incrementare la riflessione sulla possibilità di ri-qualificare la proposta didattica nel segmento della scuola secondaria di I grado.

La metodologia ha seguito un approccio collaborativo (Saint-Arnaud, 1989) prevedendo il coinvolgimento dei diversi soggetti partecipanti (dirigente, referenti del Corso Montessori, docenti) nelle diverse azioni di ricerca, con l'obiettivo di approfondire mediante uno sguardo congiunto di ricercatori e partecipanti, riconoscendo i diversi expertise,

le specificità della pratica educativa e didattica caratterizzanti la sperimentazione montessoriana nelle sezioni di scuola secondaria di I grado.

Il percorso ha seguito una struttura composta da 2 fasi:

1. la prima fase (Marzo 2019 - Aprile 2019) ha previsto il coinvolgimento del dirigente e delle docenti referenti del Corso Montessori, tramite interviste semi-strutturate e un primo focus group con i docenti con il proposito di rilevare elementi di caratterizzazione della sperimentazione dell'IC Massa;
2. la seconda fase (Aprile 2019 - Dicembre 2019), ha previsto 5 focus group con i docenti, con il proposito di individuare temi relativi alla sperimentazione dell'IC Massa, che fossero rivelanti per il gruppo docente nell'ottica dello sviluppo professionale.

### 3.1. Soggetti partecipanti

Hanno partecipato all'indagine: 2 ricercatrici, la dirigente scolastica, 2 referenti del Corso Montessori<sup>16</sup>, 15 insegnanti formate all'uso del Metodo Montessori. I docenti sono stati selezionati, in qualità di *expert teacher*, secondo la definizione di Snow, Griffin e Burns (2005) e quindi reputati partecipanti significativi (Merriam, 2002) ai fini del monitoraggio della spe-

14. Il Ministero dell'Istruzione ha autorizzato con D.M. 237 del 30 luglio 2021 la sperimentazione nazionale art. 11 del DPR 275/99 con capofila l'IC Riccardo Massa di Milano.

15. L'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" è un'istituzione scolastica statale della periferia nord-ovest di Milano, è composto da quattro plessi: tre scuole primarie - di cui una a indirizzo Montessori - e una scuola secondaria di primo grado con due sezioni a sperimentazione didattica montessoriana. I plessi dell'Istituto sono collocati nella zona iniziale del Gallaratese, in un'area ricca di verde situata tra la Montagnetta di San Siro e il Centro Bonola. Questa scuola ha sperimentato negli anni nuove soluzioni in risposta alle sollecitazioni di un'utenza che è diventata sempre più eterogenea: è stata tra le prime scuole milanesi ad attuare il tempo pieno nella scuola primaria, ha realizzato negli anni numerosi progetti volti alla promozione di una didattica innovativa.

16. La prof.ssa Antonella Binago e la prof.ssa Paola Accornero.

rimentazione. I criteri di significatività adottati rispondono alla strategia del “*campionamento mirato*”, infatti sono stati selezionati gli insegnanti che presentavano un certo interesse rispetto al tema della ricerca.

### 3.2. Analisi dei dati

I focus group e le interviste semi-strutturate sono stati audio-registrati e trascritti. Sull'intero corpus testuale così raccolto è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; 2019; Braun *et al.*, 2019), a un livello semantico - si è scelto, cioè, di rimanere aderenti alle parole e prospettive dei partecipanti, facendo riferimento ai significati espliciti - e adottando un approccio induttivo. La griglia di temi non è stata, infatti, definita o imposta a priori, ma è a partire dai dati stessi che è stato costruito il framework di codifica. Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006; 2021), il processo di analisi si è articolato in sei fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e riletura dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set, (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale (Pagani, 2020).

## 4. Presentazione e discussione dei risultati

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti ha consentito di individuare 2 temi caratterizzanti la sperimentazione all'interno dell'IC

Riccardo Massa: (1) il rapporto fra autonomia e gruppo; (2) il gruppo di lavoro dei docenti.

### 4.1. Il rapporto fra sviluppo dell'autonomia individuale e costruzione della comunità educante

Dal lavoro di confronto e accompagnamento allo sviluppo professionale condotto nell'ambito dell'IC Massa, come anticipato, emergono interessanti riflessioni sul rapporto tra sviluppo dell'autonomia individuale, così centrale nel metodo montessoriano e l'idea di comunità, ossia la necessità di promuovere il senso di appartenenza al gruppo e la capacità di collaborare con gli altri dando all'adolescente la possibilità di esprimere la propria natura di neo-nato sociale. Le docenti si interrogano su come l'organizzazione della scuola e della pratica didattica - dalla programmazione delle attività, alla gestione della classe, dall'organizzazione delle attività disciplinari e dei tempi da parte dei docenti, alla promozione dell'autonomia organizzativa dei ragazzi - possano influire su questi aspetti del progetto educativo. In particolare dall'analisi dei materiali di ricerca è stato possibile individuare quattro sotto-temi che andremo a prendere in esame: a) l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (spazi, tempi, organizzazione del lavoro); b) i piani di lavoro, le attività didattiche pratiche e l'interdisciplinarietà; c) la dimensione relazionale; d) il ruolo del docente.

Con ambiente di apprendimento intendiamo il setting pedagogico, lo spazio educativo, sia dal punto di vista degli spazi fisici, dei tempi, dell'organizzazione, sia come afferma

Dewey quell'ambiente sociale nel quale "le tendenze" nell'allievo sono accolte e "sostenute" grazie allo stabilirsi di "una connessione attiva" tra il soggetto e l'adulto (Dewey, 1916). In termini montessoriani, è tutto ciò che definisce il luogo, il tempo, il modo in cui si realizza l'azione dell'apprendimento. Un'organizzazione comunitaria della scuola può contribuire anche a superare difficoltà strutturali come capiamo dalle parole della dirigente dell'IC Massa:

«La nostra scuola presenta alcune problematiche strutturali e c'è veramente un grosso problema. Però queste aule sono state arredate in una maniera meravigliosa, non c'è la mia classe, non c'è la mia LIM. C'è un continuo circolare di ragazzi e di insegnanti e questo secondo me può definirsi montessoriano» (D<sup>17</sup>).

Ad esempio, le docenti ci raccontano che, non avendo la possibilità di creare aule tematiche all'interno dell'Istituto, hanno pensato di strutturare la classe per ambiti tematici e di utilizzare gli spazi comuni come il corridoio per diverse attività. Lo spazio scuola, per la Montessori infatti, è da intendersi come "comunità scolastica", in cui l'adolescente trova il suo spazio nel mondo, imparando a prendersi le sue responsabilità autonomamente e, al tempo stesso, è guidato verso la costruzione del senso di appartenenza al gruppo. Come già era emerso dalle testimonianze del primo monitoraggio:

«La comunità viene costruita all'interno attraverso una presa in carico, di tutoraggio che fanno i ragazzi più grandi rispetto a quelli più piccoli» (D).

Il senso di comunità si costruisce anche assegnando "una serie di ruoli e incarichi" ai ragazzi e puntando sul ricorrere progressivamente a delle responsabilità. Gli insegnanti hanno provato a definire, proprio all'inizio dell'anno scolastico, quali erano i compiti che potevano essere distribuiti all'interno del gruppo:

«Come il compito di accendere il computer o riferire ai collaboratori scolastici gli assenti» (P3).

Compiti che vengono assegnati al singolo studente per promuovere l'autonomia e il senso della responsabilità individuale ma che, al contempo, incoraggiano e sostengono il senso di appartenenza a una comunità nella quale ciascuno può contribuire. Attraverso la cura dello spazio, dunque, il coinvolgimento individuale in prima persona si coniuga con il senso di appartenenza e lo sviluppo di competenze sociali.

Allo stesso modo, pensare all'organizzazione dei tempi in termini montessoriani, rimanda alla sinergia fra individuo e comunità, fra autonomia e gruppo, nonché significa superare la divisione rigida del lavoro in discipline:

«All'inizio abbiamo dovuto pensare al tempo in un altro modo, con all'interno spazi di lavoro libero e anche del tempo per dedicarsi alla cura dello spazio e agli incarichi (le corvée)» (P7).

Quest'ultimo stralcio, che si ricollega da un lato al tema degli incarichi e della cura dello spazio, dall'altro evidenzia come è stato necessario ripensare agli orari in termini montessoriani, effettuando alcuni adattamenti

17. Per comodità, nel proseguo verrà utilizzata la seguente legenda: (D) per dirigente scolastico, (R) per referenti e (P) per docenti.

all'interno dell'orario di cattedra e all'interno dell'orario delle varie classi. A tal proposito, gli insegnanti hanno pensato di far convergere in orari simili e/o vicini docenti degli stessi ambiti disciplinari:

«Siamo riusciti ad organizzare il lavoro attraverso le classi aperte condividendo gli stessi piani di lavoro tra classi diverse oppure attività di studio collegate perchè all'interno della stessa giornata c'erano materie afferenti allo stesso ambito disciplinare» (P5).

Nonostante alcuni vincoli dati dall'organizzazione di spazi e tempi, si denota un forte intento di voler costruire una comunità scolastica costituita sia da ragazzi sia da docenti che si apre alla condivisione di pensieri, attività e piani di lavoro e di studio, nonché a un approccio interdisciplinare. Secondo una convinzione condivisa da tutte le docenti, i piani di lavoro costituiscono una modalità di proposta del lavoro libero nella Scuola secondaria di I grado ad indirizzo Montessori, aprendo la possibilità di costruire un legame tra sviluppo dell'autonomia e promozione della motivazione negli allievi. Ciò che ci sembra interessante evidenziare e che potrà costituire una pista di lavoro futuro, è ragionare su quello che una docente di lettere ha definito il loro *"vero cruccio"* interpretando il pensiero di tutte le colleghe: la possibilità di progettare e rendere possibile l'attuazione del *"lavoro libero"* in classi di adolescenti, superando l'idea che il lavoro libero coincidesse unicamente con la *"libera scelta"*, ossia la semplice decisione da parte del singolo studente di cosa fare. Il programma di lavoro è, invece, un tempo di lavoro libero concordato col gruppo di ragazzi entro il quale, indivi-

dualmente, a coppie o in piccolo gruppo, si mira al raggiungimento di obiettivi di apprendimento, attraverso l'utilizzo di diversi materiali. A questo proposito sono significative le parole di una docente:

«La cosa che ci accomuna è lavorare con questi 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 diversi» (P6).

I compiti, come si evince dalle parole degli insegnanti, vengono assegnati ai singoli allievi ma anche a coppie o piccoli gruppi:

«Gli alunni si attivano e si esprimono, esce la loro personalità [...] si attivano subito anche con entusiasmo e con molte idee, li devi quasi fermare» (P11).

Infatti, come afferma una docente del gruppo:

«Il piano di lavoro secondo me è proprio quell'impalcatura che serve per scomporre un grosso tema, in una serie di passi e attività. È come una guida, come una traccia. Sei tu che la gestisci. È una pista che aiuta anche a dare senso a che quello che si sta facendo (P4)».

Le docenti si sono interrogate, dunque, anche su come integrare e creare sinergie fra la *"libera scelta"* dei singoli allievi e la progettazione di piani di lavoro di gruppo in cui l'adolescente potesse sviluppare la sua natura di neo-nato sociale. Nello specifico si coglie una doppia sfaccettatura dell'autonomia: da un lato ritroviamo l'autonomia del singolo nello sviluppare una serie di capacità di gestione del proprio tempo e del proprio lavoro e nel

costruire la propria identità e conoscenza di sé; dall'altro ritroviamo l'autonomia del gruppo che si orienta nello sviluppo di un'intelligenza collettiva con la finalità di promuovere, attivare e potenziare cooperazione, condivisione, apprendimento sociale e gestione del conflitto. Si esprime, in questo modo, la convinzione delle docenti nel ritenere lo sviluppo della socialità "un'urgenza" educativa. Dai dati, infatti, emerge il tema della socialità come dimensione cruciale declinata in tre sotto-temi: le relazioni sociali come condizione per il benessere e l'apprendimento; i tempi per potenziare la dimensione relazionale; la dimensione relazionale come condizione per riflettere. In questa direzione ritroviamo le parole di una referente:

«Ho una classe seconda, è sempre più evidente la focalizzazione dei ragazzi sulle loro relazioni. Nel momento della proposta del lavoro, anche se il lavoro è accolto con entusiasmo, il loro tempo è finalizzato alla relazione» (R1).

Più in generale, il gruppo docente dell'IC Massa si è più volte interrogato se e quanto valorizzare e legittimare un tempo previsto all'interno delle attività "lavorative" in cui sostenere le dinamiche relazionali tra alunni. A tal proposito una docente di lettere pone il seguente quesito:

«Per risolvere un compito, realizzare un prodotto, quanto vale il tempo che loro passano a mettersi d'accordo, a discutere sulle loro idee con le loro modalità per cui a volte funziona e altre volte non funziona, [...] quella parte che sembra a me tempo perso, può essere, invece, per loro tempo prezioso per le loro dinamiche relazionali?» (P2).

Dalle parole delle docenti, si evidenzia come possa essere labile la differenza

tra perdita di tempo e apparente perdita di tempo, intrecciata al processo di lavoro e alla costruzione di relazioni. Potrebbe verificarsi un'apparente perdita di tempo poiché il gruppo dei ragazzi si confronta e impara insieme, ma anche una perdita di tempo quando le dinamiche relazionali prendono "il sopravvento" sull'attività. Ancora una volta, quindi, il focus sul percorso di apprendimento del singolo allievo si interseca con l'attenzione alle dinamiche di gruppo. Questa occasione di rilettura sulle pratiche messe in atto ha portato il team di lavoro a porsi diverse domande sulla gestione dell'attività didattica e sul ruolo del docente rispetto alle dimensioni del contenimento e della libera organizzazione. Le docenti riportano che questa duplice attenzione al singolo individuo e al gruppo, allo sviluppo dell'autonomia e alla promozione delle competenze sociali nella co-costruzione dell'apprendimento, legittima al tempo stesso la libertà di scelta individuale e di gruppo.

«La scuola diventa sì luogo di aggregazione sociale, ma dove l'obiettivo è quello di farli riflettere sul fatto che lavorare con l'altro presuppone che io sappia lavorare con me stesso, che sappia avere un sufficiente autocontrollo per essere concentrato su ciò che sto facendo in maniera costruttiva e comprendendone il senso. Nel momento in cui io riesco a ritrovarmi in una situazione di apprendimento, quindi sono in grado di scegliere e di autovalutarmi (punti di forza e debolezza), nel momento in cui ho completato questa parte allora sono in grado di lavorare con l'altro in maniera costruttiva e noi abbiamo registrato che il lavoro con l'altro sta perdendo di qualità» (P15).

Per andare in questa direzione, è necessario rivedere i piani di lavoro. Ad esempio, pensare a:

«Piani di lavoro più brevi e qualche parte in cui non ci sia il lavoro a coppia a prescindere. Ad esempio potrebbe esserci un primo momento nel quale gli allievi svolgono l'attività o gli esercizi singolarmente e poi si confrontano» (P10).

Al contrario, il gruppo può costituire anche il luogo in cui il singolo allievo può mettere in atto meglio un processo di auto-regolazione, passando inizialmente dal peer tutoring:

«[...] cercando di portarli verso uno strumento di valutazione che permetta una migliore riflessione sui punti di forza e di debolezza, una restituzione più chiara ed efficace per partire poi con un lavoro di miglioramento [...] in prima noi, non essendo abituati, insegniamo ai ragazzi a lavorare in coppia e in gruppo» (P13).

Anche dal gruppo docenti dell'IC Massa, si riafferma dunque, a maggior ragione in questo segmento scolastico, il ruolo del docente come guida, regista e risorsa che costruisce possibilità, occasioni e contesti di sapere. Questo è possibile proprio grazie al trasferimento e alla traduzione che il gruppo di lavoro ha operato del metodo Montessori nella scuola secondaria di I grado, come si evince dalla dichiarazione di una docente:

«Nel momento che lavorano in autonomia il docente può davvero lavorare di fino con il piccolo gruppo, con il singolo e cambiare il piano di lavoro [...] Questa modalità di lavoro è difficile per alcuni di loro. Però se insisti, se dai materiali diversi, se usi linguaggi diversi funziona» (R2).

In sintesi, esprimendo lo spirito diffuso e paradigmatico nel gruppo di lavoro docenti, una di loro dichiara:

«Non mi considerano come una intrusa, ma come una compagna del loro percorso [...]. Spesso entro ed esco da classi diverse e loro ci percepiscono come un team di lavoro [...], ci fanno domande di diverso tipo, non solo legate alla disciplina che insegniamo» (P1).

Il ruolo del docente che si evince 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 consapevolezza del singolo, sia attraverso uno scaffolding individuale sia mediante un affiancamento discreto al lavoro in coppie o dei piccoli gruppi. L'apprendimento, dunque, avviene in un contesto di relazioni che favoriscono la crescita e la relazione sociale funzionali al benessere e al sapere stare al mondo e, al contempo, monitorano e sostengono il percorso di apprendimento individuale. «*Gli insegnanti e gli allievi non producono semplici comportamenti di reazione reciproca, né semplici attività materiali, ma elaborano condotte che assumono significati per coloro che li producono e per coloro ai quali sono dirette; le relazioni fra di esse e i rispettivi significati si concretizzano in luoghi, tempi che sono caratterizzati nei termini del sistema culturale dell'istituzione scolastica*» (Carugati & Selleri, p. 51).

## 4.2. Il gruppo di lavoro dei docenti

Il dialogo ricorsivo tra sviluppo dell'autonomia e costituzione del gruppo per il neonato sociale che le docenti hanno saputo costruire appare come il risultato di un costante confronto e auto-aggiornamento all'interno

del gruppo di lavoro: come abbiamo potuto riscontrare dall'analisi delle interviste e dei focus group, il gruppo docenti si è confrontato rispetto alla predisposizione degli ambienti di apprendimento, alla progettazione dei piani di lavoro disciplinari e inter/transdisciplinari, all'organizzazione di orari e tempi di lavoro. Il gruppo di lavoro, infatti, come ribadito da tutti partecipanti (dirigenti, docenti e referenti), rappresenta uno stimolo professionale straordinario:

«Le mie colleghe sono per me delle fucine, anche solo osservarle mi aiuta» (P4).

Il confronto risulta essere costruttivo poiché vissuto come momento di apprendimento e crescita personale:

«Nel tempo due cose mi hanno sostenuto e mi ritrovo oggi per questo: [...] ora sono in un team di lavoro molto diverso rispetto a quelli che avevo incontrato precedentemente, quindi ho la possibilità di non sentirmi giudicata, la possibilità di confrontarmi, la possibilità di imparare. Quindi di crescere, non essere da sola in classe, cosa che avevo sperimentato sempre nelle esperienze precedenti» (P5).

«Questa condivisione di un percorso di ricerca, sostanzialmente di sperimentazione unito alla volontà di mettersi sempre in discussione attraverso un confronto con persone di cui ti fidi, stimi e condividi è un ingrediente veramente importante» (R1).

Il numero di ore destinate ai consigli di classe non colmano la grande necessità di scambio e di confronto segnalata e ribadita dalle partecipanti. D'altronde, come abbiamo precedentemente affermato, molti sono i docenti che dichiarano di aver scelto di lavorare nella scuola Montessori, proprio per il senso

di appartenenza alla comunità di pratiche e per il continuo confronto all'interno del collegio e del gruppo di lavoro, che comprende anche l'accompagnamento dei novizi (neo-insegnanti o anche insegnanti già esperti che chiedono il trasferimento e vengono inseriti nel gruppo ex-novo). A tal proposito, all'interno dell'IC Massa, sono stati introdotti incontri costanti, sia tra docenti del team di classe, sia tra docenti raggruppati per ambiti disciplinari. Queste ore dedicate "indirettamente" ai ragazzi non sono riconosciute a livello amministrativo, ma vengono considerate dalla preside dell'Istituto come momenti di autoaggiornamento, si tratta di un riconoscimento formale che rende merito al lavoro all'impegno del gruppo. Parallelamente si riscontra una forte motivazione da parte degli insegnanti:

«Io imparo tutti giorni, dalle mie colleghe, dai ragazzi e questo mi dà motivazione» (P2).

Sicuramente la motivazione rappresenta uno dei fattori di maggior importanza che ha permesso una contaminazione tra i colleghi:

«Ho sentito l'entusiasmo delle mie colleghe e ho fatto il corso» (P6).

I docenti hanno avuto modo di percepire che dal cambiamento avrebbero tratto un beneficio. È evidente che la centralità del fattore umano sia l'oggetto principale di qualsiasi politica aziendale di successo, ma questo vale a maggior ragione nelle scuole nelle quali è fondamentale la motivazione degli individui nel raggiungere un fine istituzionale comune: gli obiettivi dell'istruzione e della formazione delle persone in crescita (Piscozzo, 2018). In

questa prospettiva, ciò che spinge un gruppo di persone a formare una comunità di pratica è la consapevolezza che per fare bene il proprio lavoro, o per dedicarsi in maniera migliore alla propria passione, non possono limitarsi a essere fruitori passivi di informazioni (Martinelli, 2004). Come ci spiegano Lave e Wenger (1991) una comunità di pratica è quindi un insieme di persone che si trovano a interagire tra di loro per migliorare la propria pratica lavorativa. Nell'interazione c'è il miglioramento; la ricerca del miglioramento e la possibilità di condividere tale miglioramento sono il motore che spinge all'innovazione.

## 5. Conclusioni

A partire dal quadro di riferimento teorico descritto e dall'analisi di caso presentata, si evidenzia come l'introduzione della sperimentazione Montessori nella scuola secondaria di I grado interroghi i docenti su tematiche cruciali per riqualificare l'esperienza dei ragazzi: da un lato, il rapporto fra sviluppo dell'individualità e della responsabilità personale e promozione della comunità e del senso del gruppo; dall'altro lato il ruolo del docente nel creare sinergie che rendano questa integrazione possibile attraverso la predisposizione di spazi, tempi, consegne delle attività, nonché nella conduzione delle dinamiche di classe.

Allo stesso modo, la sperimentazione Montessori condotta all'interno dell'IC Massa evidenzia l'inevitabile processo ricorsivo che lega il pensarsi dei soggetti coinvolti come parte di una "comunità educante" con gli studenti; con la costruzione di una "comunità di pratiche" tra docenti. Gli insegnanti,

costituendosi come gruppo di lavoro, attraverso il confronto costante sulle scelte educative e didattiche, sostengono lo sviluppo professionale dei singoli, ma anche il senso di appartenenza a un gruppo e all'istituzione scuola. Questo senso del gruppo e della collaborazione non può che partire dai docenti per poi ricadere a cascata sui ragazzi. Come ci racconta ancora la dirigente scolastica dell'IC Massa,

«[...] questo aspetto di comunità costruito dai docenti si può riconoscere anche tra i ragazzi che si prendono cura degli altri ragazzi. [...] la comunità la fanno la passione del gruppo di docenti e la collaborazione fra di loro» (D).

Le tematiche individuate consentono sia di alimentare una riflessione critica sulla sperimentazione a indirizzo Montessori, delineando possibili piste di approfondimento come ad esempio sviluppare il tema legato alla costruzione di materiali, oppure indagare il punto di vista dei ragazzi rispetto all'esperienza didattica montessoriana alla secondaria; ma anche di suggerire una riflessione trasversale sulla possibilità di ri-qualificare la proposta didattica nel segmento della scuola secondaria di I grado.

## Bibliografia

---

- Alastra, V., Kaneklin, C., & Scaratti, G.** (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Astolfi, J. P.** (2008). *La saveur des savoirs*. ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Beitone, A., & Legardez, A.** (1997). *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*. Aix en Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Benadusi, L., & Campione, V.** (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola democratica, Learning for Democracy* 1/2020, (pp. 3-16). [DOI:10.12828/96792](https://doi.org/10.12828/96792).
- Balconi, B., Nigris, E., Piscozzo, M., & Zecca, L.** (In corso di stampa). Rete di scopo “Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? In T. Pironi, (A cura di), *Maria Montessori tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), (pp. 77-101). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Frith, H., Malson, H., Moller, N., & Shah-Beckley, I.** (2019). Qualitative story completion: Possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), (pp. 136-155). <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1536395>.
- Brown, J. S., & Duguid, P.** (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), (pp. 40-57). <https://www.jstor.org/stable/2634938>.
- Bruner, J.** (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cavalli, A., & Argentin, G.** (2007). *Giovani a scuola: un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna: Il Mulino.
- Carletti, A., & Varani, A.** (2005). *Didattica costruttivista*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., & Israel, G.** (2015). *Abolire la scuola media*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano, E.** (2007). Il sapere degli insegnanti. Due studi sulla conoscenza pratica dell'insegnamento. <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-Il-sapere-degli-insegnanti.pdf> [Accesso 5/10/2022].
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S.** (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publishing.
- Dettori, G. F.** (2013). Migliorare la qualità della scuola valorizzando il punto di vista degli studenti. In Grion, V., Cook-Sather A. *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 242-259). Milano: Guerini Scientifica.
- De Vecchi, G., & Carmona Magnaldi, N.** (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La nuova Italia.
- De Vecchi, G.** (2000). *Aiutare ad apprendere*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- DuFour, R.** (2004). What is a “professional learning community”? *Educational leadership*, 61(8), (pp. 6-11). <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf> [Accesso 5/10/2022].
-

- Fondazione Agnelli** (2021). Rapporto Scuola Media 2021. [https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA\\_rapporto\\_scuola\\_media\\_2021.pdf](https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA_rapporto_scuola_media_2021.pdf) [Accesso 5/10/2022].
- Fresco, G. H.** (2017). *Montessori: perché no?: Una pedagogia per la crescita*. Torino: Il Leone Verde.
- Goleman, D.** (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A.** (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- INVALSI** (2022). Rapporto Prove Invalsi 2022. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2022.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf) [Accesso 5/10/2022].
- Kahan, S.** (2004). Engagement, Identity and Innovation. Etienne Wenger on Communities of Practice. *The journal of association leadership*, 2(3), (pp. 26-37).
- Lave, J., & Wenger, E.** (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H.** (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), (pp. 820-830). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>.
- Lillard, A. S.** (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Loiero, S.** (2008). Ambiente di apprendimento. In G. Cerini e M. Spinosi, *Voci della scuola VII*, Tecnodid, Napoli (pp. 96-101).
- Mantovani, S., & Pastori, G.** (2017). Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola. *Scuola democratica*, 8(1), (pp. 3-24).
- Marchioni, L.** (2015). *L'adolescente Montessori*. Roma: Opera nazionale Montessori.
- Margiotta, U.** (2013). Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(2), (pp. 27-32).
- Martinelli, M.** (2004). *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzato dei processi didattici*. Torino: SEI.
- Merriam, S. B.** (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), (pp. 1-17).
- MIUR** (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [Accesso 5/10/2022]
- Montessori, M.** (1951). L'adolescente dimenticato, in *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p. 184.
- Montessori, M.** (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M.** (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M.** (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mosa, E., & Tosi, L.** (2016). Ambienti di apprendimento innovativi. Una panoramica tra ricerca e casi di studio. *Bricks*, 6(1), (pp. 9-19).
- Nigris, E., & Piscozzo, M.** (2018) *Scuola pubblica e approccio Montessori*. Parma: Junior Spaggiari.
- O. E. C. D. Indicators.** *Education at a Glance 2022*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> [Accesso 5/10/2022].

- Orsi, M.** (2016). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Pagani, V.** (2020). *Dare voce ai dati*. Parma: Junior Spaggiari.
- Perticari, P.** (1996). *Attesi Imprevisti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricci, R.** (2019). «La dispersione scolastica implicita», *L'editoriale*, INVALSI Open, 1. [https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersionescolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf) [Accesso 5/10/2022].
- Rivoltella, P. C.** (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rogoff, B.** (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language*, (pp. 679–744). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Rossi, P. G., Pezzimenti, L.** (2012). *La trasposizione didattica. L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Saint-Argnaud, Y.** (1989), *La psychologie. Modèle systémique*, Université di Montreal, Québec.
- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M.** (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M.** (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), (pp. 1-15). <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Valentini, P., & Lipari, D.** (2021). *Pratiche di comunità di pratica*. Milano: PM Edizioni.
- Vygotskij, L. S., & Mecacci, L.** (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza: Bari
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M.** (2010). *Governare l'inatteso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E.** (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weyland, B.** (2014). *Fare scuola: un corpo da reinventare*. Milano: Guerini.
- Willingham, D.T.** (2018). *Perché agli studenti non piace la scuola*. Torino: Utet.