

Alia

L'educazione esperienziale come "aiuto alla vita" dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Dialoghi aperti con il metodo di Maria Montessori tra l'Università di Macerata e Chiaravalle

Experiential education as an "aid to life" from kindergarten to university. Open dialogues with Maria Montessori's method between the University of Macerata and Chiaravalle

Rosita Deluigi*, Grazia Romanazzi**

Riassunto

L'estremizzazione acritica dell'utilizzo di device digitali ha recentemente palesato alcuni esiti nefasti sull'età evolutiva e sui giovani adulti, quali la deumanizzazione delle relazioni e la de-materializzazione delle esperienze. Un raffronto fra la tradizione pedagogica montessoriana e le realtà educative attuali mostra un imperituro interesse infantile per le esperienze percettivo-sensoriali liberamente scelte, che edificano il personale bagaglio di conoscenze e competenze. Questa dimensione sollecita anche la formazione di educatori, educatrici, pedagogisti, pedagogiste e insegnanti che progettano esperienze di apprendimento, a partire dal proprio background culturale, formativo e sociale. Tale è il sostrato motivazionale di una "sperimentazione" metodologico-didattica innovativa, promossa nell'ambito del Dipartimento SFBC T dell'Università di Macerata, che ha inteso offrire ai propri studenti e alle proprie studentesse seminari, laboratori, visite guidate e osservazioni mirate presso l'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini e la Casa Museo Montessori, in risposta al dichiarato bisogno e desiderio di esperienza "sul campo", anche di tipo relazionale, nella comunità studentesca e tra studenti, studentesse e docenti.

Parole chiave: Prima infanzia e media addiction; Montessori ed educazione precoce; Educazione esperienziale; Montessori all'Università; Comunità di apprendimento

* Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: rosita.deluigi@unimc.it.

** Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica Pegaso, e-mail: grazia.romanazzi@unipegaso.it. Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle due autrici. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dei paragrafi 1 e 2, Rosita Deluigi è autrice dei paragrafi 3 e 4.

Abstract

The uncritical exaggeration of digital devices use has recently revealed some negative outcomes on the developmental age and young adults, such as the de-humanisation of relationships and the de-materialisation of experiences. A comparison between the Montessori pedagogical tradition and current educational realities shows an undiminished childlike interest in freely chosen perceptual-sensory experiences. On these basis, children build up their personal knowledge and skills. This dimension also urges the training of educators, pedagogues and teachers who design learning experiences from their own cultural, educational and social backgrounds. An innovative methodological-didactic “experimentation” promoted within the SFBCT Department of the University of Macerata is based on this motivation. The initiative offered some seminars, workshop, guided tours at the Montessori House Museum and targeted qualitative observations at the Children’s House in Chiaravalle. The intent was to address the stated need and desire for direct experience, including relational experience, among students and between students and teachers.

Key words: Early childhood and media addiction; Montessori and early education; Experiential education; Montessori at the University; Learning Community

Articolo sottomesso: 15/10/2023, accettato: 02/11/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

1. Il dualismo complesso tra la mediatizzazione e la protezione della prima infanzia

La popolarità e il credito acquisiti da Zygmunt Bauman (2010), nell’accademia quanto nei salotti di intrattenimento mediatico, hanno statuito l’“ambivalenza” quale categoria sociologica contemporanea per antonomasia. A partire da questa, ciascuna scienza umana ha declinato la realtà complessa secondo la propria postura. Tuttavia, numerosi tentativi si sono rivelati fallimentari, giustappunto nello sforzo di individuare e finanche imporre un ordine all’ontologico “caos” reale. Parossisticamente, «l’esistenza è moderna nella misura in cui contiene l’alternativa tra ordine e caos» (Bauman, 2010, p. 16).

Nel *proprium* pedagogico che ci compete, uno dei maggiori dualismi attuali riguarda l’utilizzo degli strumenti di informazione e comunicazione tecnologica.

Per un verso, assistiamo a un vero e proprio processo di “vetrinizzazione” (Codeluppi, 2007) delle esistenze umane: esposte nelle piazze virtuali, come merce in vendita e, a tal fine, adeguatamente “confezionate” e rispondenti al gusto del “mercato social”.

La diffusione capillare dei social media ha rivoluzionato le modalità di comunicazione e di espressione del sè, in specie tra i giovani, ma non solo. Basti pensare a quanti, pure in età avanzata, cedono alle facili lusinghe delle conferme sociali, presunte e illusorie più che reali, derivanti dalla quantità di “like”, di “visualizzazioni” e, possibilmente, di “follower”, a rinforzo di un’identità evidentemente fragile o, quantomeno, vacillante. E, ancora, a quanti inseguono il mito della bellezza e della giovinezza a ogni costo, sottoponendosi a interventi di medicina e chirurgia estetica anche molto invasivi, dolorosi e soprattutto evidenti. L’intento è quello di cancellare le tracce dello scorrere del tempo fisiologico che dovrebbe, invece, marcare il passaggio alla maturità, intesa quale libertà di decisione e autodeterminazione; una libertà eticamente orientata a una responsabilità auto ed eterodiretta (Corsi, 2003).

Di converso, l’ostentazione di una socialità presuntuosamente “giovanile” e imperitura, che non conosce nè ammette le pause e la lentezza di un ritmo di vita confacente ai tempi di recupero dagli impegni lavorativi e familiari, propriamente adulti, conduce a un depauperamento assiologico dalle conseguenze transgenerazionali. «L’età evolutiva, pertanto, non permane più, in questa angolatura, come passaggio verso l’adulità: una realtà *in fieri* che assume il suo stesso significato proprio dal suo essere transeunte, per diventare, di fatto, un’ipostasi assoluta, sganciata dal divenire» (Corsi, 2020, p. 179).

Nessun dettaglio personale nè frangente di intimità relazionale viene risparmiato alla trasparenza delle vetrine mediatiche, attraverso le quali persino l’emotività, l’affettività e quanto di più privato esista viene offerto allo sguardo e, di conseguenza, esposto al giudizio altrui. Va perdendosi il confine necessario tra la sfera pubblica e la vita privata, «con la conseguenza che ciascun individuo, perdendo il privato, perde anche le sue caratteristiche più personali, che tradizionalmente risiedono proprio nel privato» (Codeluppi, 2007, p. 17).

Nè fa eccezione la genitorialità mediatizzata; un fenomeno recentemente tipizzato nella categoria dello *sharenting* che disvela quantomeno una duplice funzionalità: comunicativa del proprio stile parentale (Damkjaer, 2018) e rassicurativa delle proprie incertezze educative, ovvero orientativa del generalizzato “spaesamento genitoriale” (Pati, 2014, p. 20), che affligge le famiglie moderne.

«Di tal fatta, la ricerca di visibilità mediatica si ammanta di un significato ben più profondo: diviene smania di conferma di esistere e di essere visti dagli

altri; di essere qualcuno e di piacere a qualcun altro» (Romanazzi 2022, p. 19).

Per altro verso, tuttavia, sono proprio le “Media Moms” e i “Digital Dads” attuali (Uhls, 2015) a denunciare la preoccupazione per l’utilizzo smisurato e disfunzionale dei *device* da parte dei propri figli; un impiego tendenzialmente in picco durante e dopo la pandemia da Covid-19 e degenerato, di frequente, in abuso e dipendenza, diagnosticabili in *Internet Addictive Disorder* (IAD), quando la fruizione della rete diventi incontrollabile e compulsiva (Warella, Santi, Suryanto, 2022).

L’urgenza di un intervento educativo è speculare a una vera e propria emergenza sociale allorché finanche il 18% dei genitori di bambini di età compresa fra 0 e 2 anni e il 24% dei genitori di bambini fra i 3 e i 5 anni dichiarano un utilizzo eccessivo dei mezzi e dei canali di comunicazione digitale da parte dei propri figli (Telefono Azzurro, Doxa Kids, 2020).

Emerge, a ben guardare, un ulteriore dualismo contemporaneo.

Assistiamo alla “scoperta” dell’infanzia, quale età evolutiva peculiare e fondamentale, al punto da indurre Ellen Key (1906) e molti coevi e successori a definire il Novecento “*Il secolo dei fanciulli*”. I bambini e le bambine dell’epoca moderna vengono finalmente “visti” dagli adulti e riscattati dalla marginalità familiare e sociale della tradizione patriarcale. Nel corso dei primi anni del Novecento, la medicina, la psicologia, il diritto e numerose altre scienze hanno indagato e lumeggiato l’inesplorato territorio di ricerca dell’infanzia, riconoscendone e decretandone l’importanza nell’evoluzione umana.

Sul versante opposto, “falliamo” il compito di valorizzare l’età aurea dello sviluppo, sopprimendone la specifica natura, tutte le volte che precocizziamo la crescita di un bambino. L’esposizione continua e prolungata agli ambienti digitali durante la prima infanzia rientra nel novero dei suddetti casi ed espone a potenziali rischi per la salute fisica e il benessere psicologico (Balbinot, Toffol, Tamburlini, 2016). A titolo esemplificativo, basti citare i disturbi della vista, i vizi di postura, l’obesità causata dalla sedentarietà, l’aggressività scatenata dal subdolo meccanismo di dipendenza e astinenza, i deficit di attenzione e le difficoltà di concentrazione.

2. La proposta educativa di ispirazione montessoriana

Occorre, dunque, arginare tale e tanta «deriva antropologica» (Salvatore, Palmieri, Pergola, Ruggieri, 2019, p. 207), da cui origina il neologismo “*onlife*”, coniato da Luciano Floridi (2015), per indicare l’attuale fusione tra analo-

gico e digitale, tra vita reale e realtà virtuale, tra online e offline: una distinzione spazio-temporale oramai inesistente e, ad ogni modo, impercettibile.

La chiave di volta si dà nella declinazione del tempo quale “variabile pedagogica”.

Il Ministero dell’Istruzione (2021), nelle “Linee pedagogiche per il Sistema integrato zero-sei”, sancisce quanto segue: «Ripetizione e ricorsività, variazione e novità sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione della conoscenza: le prime offrono sicurezza e fiducia, le seconde stimoli e suggerimenti. (...) Transizioni fluide e graduali tra i vari momenti della giornata predispongono i bambini al cambimanto e ai nuovi compiti, alle continuità e alle discontinuità (...)» (p. 26).

Lo stesso Luciano Floridi (2021) caldeggia il ritorno a un tempo più umano, che potremmo definire dell’approssimazione: «I belong to the generation that has experienced the shift from being told that “it is almost 11 o’clock” to being told that “it is 10:57”. Admittedly, things have improved. Today, digital watches often hide behind analog interfaces, and the clock hands of a smart-watch may restore some healthy approximation at the user interface point» (p. 407).

Le intuizioni più recenti radicano nella tradizione pedagogica di Maria Montessori (2000), secondo la quale: «l’uomo che si è formato un nuovo mondo nell’ambiente scientifico (...) dovrà pure essere preparato da una nuova pedagogia» (p. 70).

Venne, in tal modo, postulata la Pedagogia scientifica, che la Nostra, in verità, “modestamente” definiva «una esperienza pedagogica, la quale sembrerebbe aprire una via di pratica attuazione ai nuovi principi che tendono a ricostruire la Pedagogia» (ivi, p. 69).

In primis il principio di “libertà universale”, ovvero, direbbe attualmente Massimiliano Stramaglia (2009), di una “progettualità liberante” dai vincoli psico-simbolici e affettivo-relazionali, in specie intrafamiliari, più che da fattori e condizioni ostative ambientali.

«È necessario che la scuola *permetta le libere manifestazioni naturali del fanciullo* perchè vi nasca la Pedagogia Scientifica: questa è la sua riforma essenziale» (Montessori, 2000, p. 88).

Affinchè tale libertà infantile possa esprimersi, l’ambiente è di fondamentale importanza poichè procura i mezzi per “rispondere al bisogno di agire intelligente” e, conseguentemente, per il compimento dello sviluppo. Nelle diverse edizioni del *Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Maria Montessori (2000) ha descritto, con dovizia di particolari, l’ambiente e l’arredamento scolastico, a partire dall’abolizione dei banchi, rigidi, angusti e fissati al pavimento, in favore di «tavolini a gambe solidamente impiantate e larghe (prismi ottaedrici)»

(p. 183) e «seggiole da prima impagliate, ma poi (l'esperienza ne ha dimostrato l'eccessivo consumo) tutte di legno, leggere e possibilmente costruite con eleganza» (*ivi*, p. 184).

Liberi di muoversi, di spostarsi, di avvicinarsi o allontanarsi, di sollevare, di trasportare e disporre a proprio piacimento o al proprio servizio gli arredi, i bambini possono «esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi – quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea» (*ivi*, p. 183).

A differenza della tradizione pedagogica che identificava la disciplina con l'immobilità e il silenzio, Maria Montessori ha osservato, descritto e dimostrato che «la *libertà* è *attività*» (*ivi*, p. 190), in quanto nel movimento, nell'esercizio e nell'errore il bambino ha la possibilità e la capacità di affinare la propria destrezza e autocorreggersi.

La libertà è un “mezzo dell'educazione”; ossia, «condizione adatta al più favorevole *sviluppo* della personalità» (*ivi*, p. 215).

Dunque, «è una conquista di libertà, quella che occorre» (*ivi*, p. 95).

Già agli inizi del secolo scorso, Maria Montessori, argomentando dell'uomo rosso e l'uomo bianco – ovvero del sistema circolatorio e di quello nervoso, donde origina il rapporto tra vita vegetativa e vita di relazione –, preconizzava la degenerazione psico-fisica dei bambini e degli adulti “iperconnessi” e innaturalmente immobili dinanzi agli strumenti tecnologici:

«È avvenuto (...) che l'uomo (specialmente i bambini) fu costretto ad una vita inattiva: a un lavoro psichico artificialmente isolato dagli organi a cui esso deve rimanere collegato: che non sono soltanto il cervello ma anche gli organi dei sensi ed il sistema muscolare. E un decadimento fisico ne è stata la conseguenza, perchè anche la vita vegetativa, fa parte dell'unità intiera dell'individuo. Le conseguenze educative di questo fatto furono un richiamo alla *vita attiva*, cioè alla *vita motrice*, con lo scopo principale di ravvivare e intensificare la vita *vegetativa*, al cui languore si accompagna la debolezza fisica, l'alterazione del ricambio materiale, e quindi la predisposizione alle malattie. Quel sistema muscolare, che ha le alte funzioni della vita di relazione fu perciò degradato fino al punto di aiutare il sangue a procedure più svelte nel suo agire difficile e complicato: gli organi delle espressioni dell'anima, divennero una specie di pompa aspirante premente del liquido sanguigno» (*ivi*, p. 265).

I bambini odierni sono asuefatti a un'immobilità prescritta dalla tradizione educativa e dalle circostanze di agio per gli adulti. Ad esempio, intrattenere un bambino con uno smartphone o un tablet durante una serata con gli amici è certamente più facile e comodo per tutti, o, perlomeno, per gli adulti: torna, ricorsivamente, la concezione dell'infanzia quale «disturbo costante per l'adulto preoccupato e stancato da occupazioni sempre più assorbenti» (Montessori, 1969, p. XI).

Invero, non esiste costrizione alcuna che strida maggiormente con la “natura mobile”, curiosa e attiva dell’infanzia.

Oggi come ieri, in un ambiente opportunamente predisposto per sollecitare la spontanea laboriosità infantile, i bambini mostrano il medesimo interesse verso le attività di vita pratica così come verso i materiali scientifici.



Foto 1



Foto 2

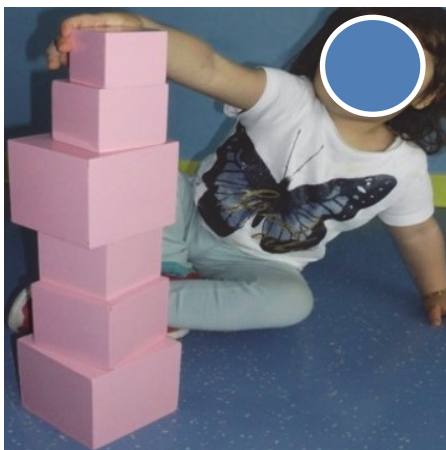


Foto 3



Foto 4

Le foto d’epoca, accostate a quelle recenti, mostrano l’immutata concentrazione dei bambini nello svolgere le attività quotidiane, come quelle di cura dell’ambiente, e nell’utilizzo dei materiali di sviluppo, quali la torre rosa, che

prevede la seriazione discendente di dieci cubi, o le spolette dei colori, per addivenire al discernimento e all'appaiamento cromatico.



Foto 5

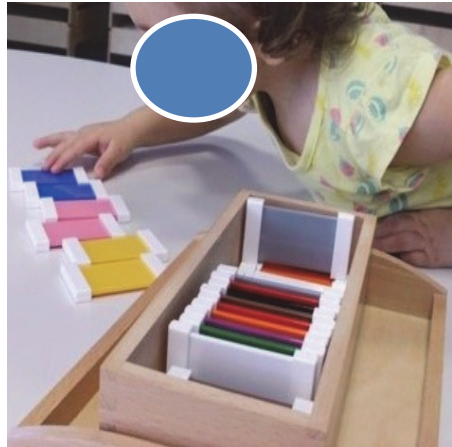


Foto 6

Foto 1, 4, 5. Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica.* Roma: Opera Nazionale Montessori.

Foto 2, 3, 6. Sezione ad orientamento montessoriano di un asilo nido.

L'attenzione infantile, comunemente considerata «instabile, inafferrabile, e passa da cosa a cosa senza potersi fermare» (Montessori, 1999a, p. 158), è, all'inverso, in grado di soffermarsi su una specifica attività per un tempo molto esteso ed è incurante degli stimoli esterni, quando quella determinata attività attiri e convogli totalmente le energie psichiche infantili nel lavoro in fase di esecuzione.

Maria Montessori ha descritto dettagliatamente la scoperta di tale fenomeno, narrando di una bambina di circa tre anni che, dinanzi agli occhi della Nostra e con sommo stupore della stessa, aveva ripetuto l'esercizio di infilare e sfilare i cilindri degli incastri solidi per quarantadue volte e con un'attenzione del tutto indifferente agli elementi distrattori provenienti dai compagni di classe. «Era avvenuto un fatto di concentrazione dove l'io si era sottratto a tutti gli stimoli esterni. Quella concentrazione era accompagnata da un movimento ritmico della mano, attorno ad un oggetto esatto, graduato scientificamente» (*ibidem*).

Come si evince dalle immagini, la “polarizzazione dell'attenzione” nella ripetizione dell'esercizio si ripeteva con numerose altre attività e, a dimostrazione dell'esistenza di una specifica vita psichica infantile, resta tuttora inva-

riata. Tanto è valso, al metodo educativo montessoriano, l'appellativo di "pedagogia dell'attenzione e della concentrazione" (Regni, 2014).



Foto 7



Foto 8



Foto 9

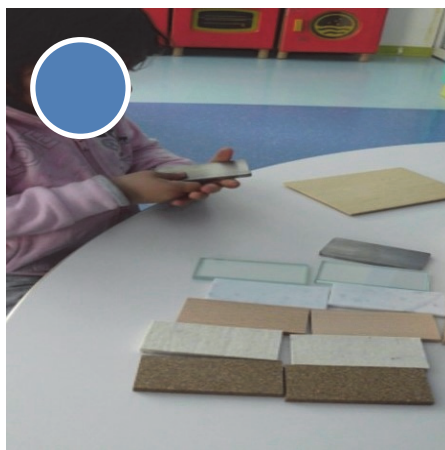


Foto 10

Foto 7, 8. Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Foto 9, 10. Sezione ad orientamento montessoriano di un asilo nido.

La libertà di movimento è il presupposto imprescindibile affinché sia possibile osservare i bambini assorti nel lavoro. Un movimento mai fine a se stesso: di contro, preciso e finalizzato al raggiungimento di un obiettivo, alla coordinazione corporea, all'esattezza dei gesti e al controllo dell'errore.

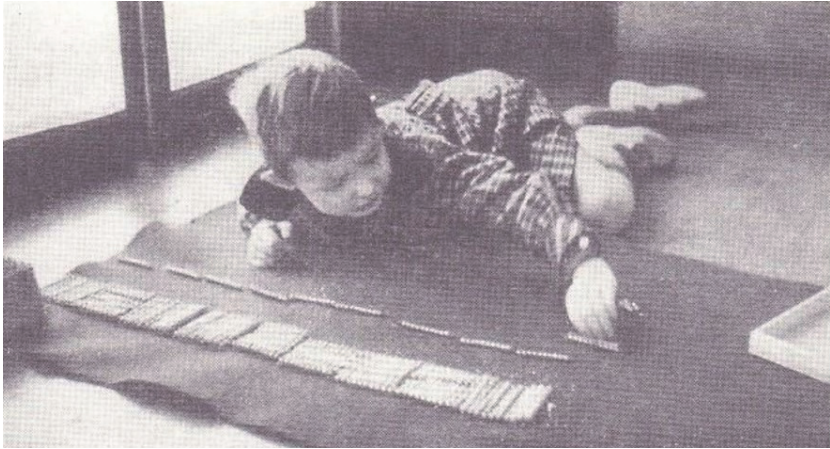


Foto 11



Foto 12

Foto 11. Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Foto 12. Sezione ad orientamento montessoriano di un asilo nido.

«Per comprendere l'essenza del movimento, bisogna considerarlo come l'incarnazione funzionale dell'energia creatrice che porta l'uomo all'altezza della sua specie, animando in lui l'apparato motore, strumento col quale egli agisce nell'ambiente esterno compiendo il suo ciclo personale, la sua missione. Il movimento non è soltanto espressione dell'*io*, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'*io* in relazioni ben determinate con la realtà esterna. Perciò il movimento è fattore essenziale per la costruzione

dell'intelligenza, che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute nell'ambiente esteriore. Anche le idee astratte risultano da una maturazione dei contatti con la realtà, e la realtà si coglie per mezzo del movimento. Le idee più astratte come quelle dello spazio e del tempo, sono concepite attraverso il movimento» (Montessori, 1999a, pp. 128-129).

Muovendosi liberamente nell'ambiente, i bambini hanno la possibilità di scegliere autonomamente le attività nelle quali cimentarsi e alle quali dedicarsi per tutto il tempo desiderato o ritenuto opportuno al fine di soddisfare i personali bisogni di conoscenza.

Il movimento sostiene e favorisce lo sviluppo intellettuale.

Emerge, dunque, l'errore generale commesso dagli adulti: considerare il movimento infantile «tristemente negletto nel campo educativo dove tutta l'importanza viene data all'apprendimento intellettuale» (Montessori, 1999b, p. 140). Non viene adeguatamente tenuto in considerazione che nel movimento «si sviluppa il lavoro dell'individuo, e il lavoro dell'individuo è espressione della sua psiche ed è la vita psichica stessa» (ivi, p. 146); pertanto, «in grave pericolo è la vita psichica di chi non lavora» (*ibidem*).

Maria Montessori conclude: «l'immobilità è impossibile» (ivi, p. 148); noi integriamo: «l'inattività è innaturale».

Sorprende l'attualità delle osservazioni e delle deduzioni della dottoressa, che, del resto, era tutt'altro che avversa all'impiego delle innovazioni tecnologiche del suo tempo (Montessori, 2015). D'altronde, molta parte della sua fortuna all'estero si deve all'opera di disseminazione e formazione che ella stessa si impegnò a compiere, grazie ai mezzi di trasporto e di comunicazione che le permisero di raggiungere e di tenere i contatti con numerose scuole sparse in tutto il mondo.

Attualmente, quindi, la proposta educativa di ispirazione montessoriana è lungi da un nostalgico quanto improduttivo ritorno al passato. Piuttosto, si tratta di un'azione di cura educativa nei confronti della prima infanzia: recuperare la spontanea propensione al lavoro manuale che consente di esperire l'ambiente, al fine di preservare «*i mille giorni che contano*», i primi tre anni di vita, proteggendoli da dispositivi che escludono in partenza l'esperienza manuale/sensoriale e il graduale passaggio da una vita inconscia alla capacità di cominciare a dominare la realtà quotidiana» (Honegger Fresco, 2017, p. 7).

Attraverso l'esperienza diretta della propria laboriosità, gli educandi si riappropriano del personale processo formativo e costruiscono da sé, attivamente, il proprio portfolio di conoscenze e competenze.

Nell'intento di assolvere al compito, propriamente adulto e magistrale, di fornire alle nuove generazioni un «continuum sperimentale di qualità», ovvero «scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno» (Dewey, 1973, p. 13), presso il Di-

partimento di SFBCT dell'Università di Macerata, è stata realizzata l'iniziativa, rivolta agli studenti e alle studentesse dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze della formazione primaria e Scienze pedagogiche, dal titolo "*Il metodo Montessori tra teoria e pratica: dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Parole, materiali, luoghi e tempi di formazione*".

3. Apprendere insieme in esperienza: le ragioni della scelta

La proposta formativa, realizzata a Maggio 2023, nasce dall'esigenza di offrire spazi e tempi di apprendimento esperienziale a studenti e studentesse in formazione, nel solco di un'urgenza di interconnettere in modo visibile e concreto elementi di teoria pedagogico-didattica con l'esperienzialità pratica dei luoghi dell'educazione (Milani, 2020; Cadei, Simeone, Serrelli, Abeni, 2022). Certamente, in relazione a quanto esperito durante la pandemia generata dal Covid-19, l'aver attraversato modalità di apprendimento del tutto inedite per giovani che si affacciano sul mondo delle professioni relazionali, ha amplificato l'urgenza di riprendere i legami in contesti abitabili da interazioni collettive e significative. La lontananza e la distanza dai luoghi in cui immaginarsi professionisti e mettersi alla prova ha generato alcune inquietudini di fondo rispetto ai processi di consapevolezza e di posizionamento da parte di futuri educatori, educatrici, pedagogisti, pedagogiste e docenti (Deluigi, 2021).

Tali circostanze hanno motivato le autrici del saggio a confrontarsi sull'approccio montessoriano e ad ipotizzare un percorso in cui vedere gli *studenti e le studentesse* come *soggetti* – focalizzandosi sulla necessità di creare un'occasione in cui alimentare interazioni a partire dalla figura di Maria Montessori –, *protagonisti dei processi formativi* – e, dunque, posti al centro di modalità di costruzione della conoscenza con un impatto nel "qui ed ora" e come via di progettualità e rilettura critica di alcuni saperi e competenze –, e, infine, *futuri professionisti* – capaci di interagire con sistemi plurali di riferimento, attraverso un'osservazione situata, il dialogo in team interdisciplinari e la collocazione in ambienti educativi dinamici.

La progettazione della proposta formativa, quindi, mette in evidenza la necessità di interrogarsi sulle corresponsabilità dei soggetti in apprendimento come parti attive della co-costruzione di risposte alle sfide odierne che, troppo spesso, allontanano da una visione integrale dei soggetti. Ecco che allora, i paradigmi dell'apprendimento esperienziale e della pedagogia del corpo conducono a creare una (pro)-tensione esplicitata tra modalità di costruire conoscenza, talvolta scisse tra loro: la parola, i linguaggi creativi e partecipativi, i

movimenti, i gesti, gli sguardi, i sensi, il corpo in situazione, non solo in modalità “accessoria”.

L’intenzionalità e la volontà di promuovere un’esperienza in cui ci fosse tempo per fare emergere consapevolezza si sono rafforzate nel desiderio di attraversare direzioni di senso, anche per quanto riguarda la progettazione della didattica universitaria (Deluigi, Fedeli 2021; Deluigi, Marino, 2023).

In tal modo, la dimensione della scoperta, dell’apertura ai sensi, della messa in gioco di pensiero-corpoemozione (Gamelli, 2011) sono diventate essenziali per esplicitare processi di coscientizzazione attiva per le parti in causa (Freire, 1987; 2010). La valorizzazione del metodo Montessoriano e la focalizzazione sull’esperienza hanno fatto sì che la proposta formativa ponesse in luce l’intreccio tra la dimensione del corpo, dell’azione, dell’emozione con quella della mente, del pensiero teorico, della concettualizzazione (Gamelli & Mirabelli, 2019).

Le giornate di formazione si sono articolate con una particolare attenzione alla dialettica tra immobilità e movimento, in una “esperienza di laboriosità” in cui sperimentare una pedagogia in grado di promuovere, valorizzare ed esplicitare i costrutti di crescita e di continuità dell’esperienza, sottolineando gli aspetti di cambiamento rilevabili (Dewey, 1938). Cogliere la presenza dell’altro e significarlo, talvolta anche ricollocandolo in una relazione inedita tra comunità studentesca e corpo docenti, ha richiesto un ascolto accogliente, prendendo le distanze dalla “norma” dettata dai contesti, sospendendo chiavi di lettura personali che riducono e standardizzano il sapere in un “già dato da assimilare”. L’agire educativo, al contrario, è chiamato a sospingere i soggetti verso la curiosità, l’inquietudine, la scoperta, la possibilità inesplorata, in una direzione capace di compiere deviazioni articolate e divergenze riflessive.

Non si può contrastare la filosofia del “riempire il vaso vuoto” mentre si tra-vasano saperi e conoscenze a gruppi-classe di studenti e studentesse universitari co-stretti in file ordinate di banchi inchiodati alla frontalità di una lezione che li rende trasparenti. Proprio loro, che, in questo caso, hanno scelto di lavorare in contesti educativi e formativi.

Riprendendo le parole della Montessori, la prima giornata seminariale, tenutasi il 20 maggio 2023, è stata avviata con la seguente citazione:

«Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse a parte una buona semente di grano al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così: appena mossi le zolle di quella terra, io trovai oro invece che grano: le zolle nascondevano un tesoro. Io non ero il contadino che credevo di essere: io ero piuttosto come Aladino che aveva tra le mani, senza saperlo, una chiave capace di aprire tesori nascosti» (1962, p. 3).

Il riverbero di queste parole incisive ha orientato la discussione su modelli

educativi e strategie didattiche in grado di porre l'accento sul bisogno di coerenza e di continuità dell'esperienza, al fine di consentire una maggiore capacità di interagire con il mondo. Partire da sguardi e lessici educativi situati ha permesso ai diversi relatori e relatrici di tematizzare svariati aspetti peculiari del metodo Montessori. La riflessione ha attraversato il tema dell'illusione del maestro nella scuola odierna, con il contributo di Benedetto Scoppola, presidente dell'Opera Nazionale Montessori. A seguire, Juri Meda, docente dell'Università degli Studi di Macerata, ha approfondito l'importanza della "conquista di liberà", ripercorrendo la critica montessoriana all'organizzazione degli spazi scolastici e alla standardizzazione dei processi di apprendimento a inizio '900. Il seminario è proseguito con il contributo di Rita Scocchera, Dirigente tecnico dell'Ufficio Regionale Scolastico della Regione Marche, che ha affrontato il tema del progresso tecnologico e il ruolo dell'educazione, rilanciando un syllabus per il futuro e, infine, Grazia Romanazzi, all'epoca del seminario docente dell'Università di Macerata, ha trattato il tema dell'apprendere dall'esperienza dal nido all'università.

Alla prima giornata, in cui sono stati condivisi alcuni tratti rilevanti del metodo Montessoriano, consentendo al pubblico intervenuto di interrogarsi sui diversi significati emersi e sull'attualità delle sfide poste in evidenza, è seguito un secondo evento laboratoriale. Il 22 maggio 2023, infatti, all'interno del Centro di Ricerca Tinc Tec dell'Università degli Studi di Macerata si sono tenute due sessioni aperte a studenti e studentesse, ad educatrici dei nidi ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria del territorio. La sessione mattutina, condotta dalle autrici del presente saggio, ha permesso ai partecipanti di ragionare su un'antologia di brani scelti della Montessori e di lavorare operativamente con i materiali montessoriani dedicati alla prima infanzia (0-3 anni). La sessione pomeridiana, coordinata dalle insegnanti e formatrici montessoriane Concetta Foderà e Claudia Mengascini, con il supporto dell'insegnante montessoriana Rossella Lambertucci, ha consentito al gruppo di esplorare e conoscere i materiali Montessori per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (3-11 anni).

Nel corso della terza giornata, ovvero il 24 maggio 2023, è stata realizzata l'uscita sul territorio, suddividendo il gruppo dei presenti in due sottogruppi meno numerosi per favorire il dialogo e la partecipazione diretta. Tutti hanno avuto la possibilità di effettuare una visita guidata alla Casa Museo Montessori di Chiaravalle, in cui ripercorrere le tappe salienti della vita di Maria Montessori, soffermandosi sulle influenze che il contesto di crescita familiare e sociale ha avuto nello sviluppo del suo approccio e ponendo in evidenza la dimensione di esperienza globale, per meglio dire "cosmica" della sua biografia. La narrazione dei viaggi, degli incontri, degli incarichi ricevuti o negati, delle sperimentazioni messe in atto, delle scuole aperte e delle allieve formate ha

dialogato con l'esposizione di una parte dei materiali montessoriani che hanno sollecitato la riflessione sulle funzioni e sulle modalità di utilizzo. Contestualmente, è stata condotta un'osservazione sul campo presso l'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini. In questo caso, il supporto e la disponibilità delle insegnanti hanno favorito l'accesso non intrusivo di piccoli gruppi che, silenziosamente, si sono messi in attento ascolto e osservazione dei bambini e delle bambine impegnati nelle diverse attività accessibili in modo autonomo. L'ingresso a scuola ha costituito un momento per orientarsi criticamente sulle posture, sui vincoli e sulle libertà della comunità di apprendimento (insegnanti-bambini/e) nel dare forma ad un approccio teso a porre l'attenzione sulla spontanea curiosità del bambino e il suo interesse per la conoscenza, favoriti attraverso una cura dell'ambiente e dei materiali didattici. A seguire, come ultimo momento formativo, sono stati raccolti i feedback di studenti e studentesse che hanno restituito le prime suggestioni emerse durante l'esperienza.

4. Voci, echi e risonanze dall'esperienza: direzioni di senso

Quest'ultima parte del saggio è dedicata a dar voce ai feedback raccolti dal gruppo che ha partecipato all'iniziativa proposta, frequentando le diverse giornate di studio e laboratoriali.

Riprendendo il titolo integrale dell'evento – “Il metodo Montessori tra teoria e pratica: dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Parole, materiali, luoghi e tempi di formazione” – si porranno in evidenza alcuni elementi significativi riletti al termine del percorso. Le parole utilizzate per dare senso e significato a quanto è stato vissuto fanno emergere: un pensiero riflessivo che tratteggia le consapevolezza acquisite; le connessioni tra il metodo Montessori e l'approccio della didattica universitaria utilizzato; i saperi appresi grazie al confronto diretto con i materiali; il valore della dimensione esperienziale attraversata, come singoli e come gruppo.

La raccolta dei feedback di studenti e studentesse non è stata interpretata come una mera formalità, ma come un momento partecipativo di autovalutazione e valutazione. È rilevante, dunque, in questa sede, restituire quanto emerso, in ascolto delle istanze di chi ha partecipato e si è posto criticamente in situazione, animando una comunità di apprendimento (Wenger, 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007) e favorendo scambi reciproci tra studenti/esse, tra studenti/esse e docenti e tra docenti.

La rilevazione è avvenuta al termine del percorso, attraverso un momento dialogato di feedback e rilancio finale e la somministrazione di un questionario semistrutturato online. Complessivamente sono state raccolte 22 risposte,

di cui 18 di studenti/esse del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e 4 di studentesse di Scienze della formazione primaria. 20 intervistati/e su 22 hanno partecipato a tutte le giornate formative e 17 su 22 conoscevano già, anche sommariamente, il metodo Montessori. Rispetto a quest'ultimo elemento, è stato manifestato il desiderio di avere una conoscenza più puntuale di Maria Montessori, con un approfondimento del metodo, sia dal punto di vista di elementi teorici già noti, sia per conoscere un approccio di cui si era a conoscenza in maniera superficiale.

Al termine del percorso, la totalità dei/delle partecipanti, attraverso alcuni item con risposta strutturata del questionario finale, ritiene che: le conoscenze specifiche sul metodo Montessori siano state approfondite; le aspettative e le motivazioni che hanno indotto all'iscrizione del ciclo di seminari e laboratori siano state soddisfatte; l'iniziativa così strutturata possa essere utile ai fini della propria formazione e professionalizzazione.

Un ulteriore aspetto rilevato riguarda il gradimento della modalità didattica utilizzata durante il corso per cui la totalità dei/delle rispondenti sarebbe propensa/a a partecipare, in futuro, a esperienze di didattica universitaria simile a quella realizzata. Rileggendo le motivazioni che orientano una risposta positiva, emergono alcuni elementi utili per una valutazione in ascolto dei significati condivisi e orientata alla riprogettazione (Trincherò, 2021). Dall'analisi delle 20 risposte aperte in cui i/le partecipanti hanno specificato le ragioni della loro soddisfazione, si individuano quattro campi di senso che restituiscono aree rilevanti di lavoro e che delinearemo, supportandole con alcuni stralci dei testi pervenuti.

In primo luogo, 13 studenti su 20 hanno dichiarato che l'elemento che ha generato maggiore soddisfazione nel frequentare il percorso è stata la *stretta ed evidente connessione tra la teoria e la prassi*. Una questione sempre dibattuta in pedagogia (Baldacci, 2010) che può trovare riscontro in una didattica partecipativa e in stretto raccordo con il territorio e con i mondi della vita. È interessante vedere come studenti e studentesse abbiano recepito e percepito l'intenzionalità di fondo che orientava la proposta messa in campo.

“Si tocca con mano la teoria”; c'è “il riscontro immediato tra teoria e pratica e l'esperienza sul campo”; “parteciperei volentieri ad un'attività come quella appena conclusa; un aspetto che ho particolarmente gradito è che ho potuto toccare e vedere ciò che si stava dicendo, quindi fare esperienza”; “sarei propensa a partecipare ad altre esperienze di didattica universitaria, perché lo trovo un modo attivo e molto coinvolgente di toccare con mano le attività studiate o lette a lezione. Conoscere sul campo dà l'opportunità di apprendere più intensamente i concetti e dà modo di appassionarsi maggiormente all'attività svolta. Quindi per me sono state le intere tre lezioni di gradimento in quanto ho toccato in tre modi diversi il metodo Montessori”.

Toccare l'esperienza educativa è una dichiarazione di urgenza di senso, del potersi sperimentare nelle pratiche, a partire da approcci teorici che dialogano con i luoghi delle relazioni, in cui tutti si mettono alla prova e si ricollocano in un dialogo fatto di reciprocità e di azioni che prevedono e necessitano la presenza di tante alterità-comunità. Abbiamo bisogno di *saperi appassionati e appassionanti* a cui dedicare tempi di approfondimento, di discussione critica, di ricerca sul campo, di tensione dialettica, di ampio respiro metodologico. *Apprendere intensamente* richiama, infine, all'essere in situazione, a sperimentare, a co-progettare, tutti, come comunità educante, profondamente radicati negli ambienti in cui si generano le dinamiche relazionali, attribuendo valore ai processi di crescita messi in atto. È in questo senso che l'ulteriore sottolineatura recepita in tre risposte al questionario, ci orienta a lavorare per promuovere una didattica esperienziale e relazionale (Kolb, 1984):

C'è stato "un arricchimento personale" e, inoltre, "penso che questo tipo di approccio sia molto più efficace e interessante rispetto allo studio fine a se stesso. Mi è piaciuto in particolare il confronto informale con le colleghe studentesse che ha portato a riflessioni profonde"; "il fatto che si è creato un gruppo (tra colleghi, amiche e professoresse stesse), divertendosi e, allo stesso tempo, imparando una nuova prospettiva".

A ribadire che il *learning by doing* di Dewey messo in campo dalla Montessori e da tanti altri pedagogisti e pedagogiste appassionati e militanti, deve contemplare ed esplicitare nella riflessione, nella progettazione e nella realizzazione delle attività educative e didattiche, ancor più in questi tempi di frammentarietà e di esclusione dell'altro (Han, 2014; 2017), il *learning by doing together*.

Compito dell'educazione è certamente quello di creare opportunità di scoperta, di apprendimento, di vita insieme ed è importante rilevare che per due partecipanti, avere la possibilità di intraprendere una *formazione inedita*, che allontana dalla routine dei processi formativi (forse il vero problema taciuto), ha aperto delle *chance*, anche inaspettate, "per arricchire il mio bagaglio culturale" e "perché così approfondisco tematiche che altrimenti non so se avrei approfondito".

Disegnare paesaggi di apprendimento divergenti, allenare la creatività, mettere in campo il pensiero critico con degli effetti non solo immaginati ma anche vitalmente praticati, lavorare per promuovere la capacità di stare in situazione e di interrogarsi, mettersi in ascolto, accorgersi delle alterità, scegliere i termini del discorso pedagogico facendo riferimento all'esperienza. Di tutto ciò dovremmo sentire l'urgenza! I corsi di laurea coinvolti in questo percorso hanno un compito e una responsabilità importante in tal senso e due studenti l'hanno posto in luce dichiarando che:

“avere esperienze così all’interno della nostra università è un valore aggiunto alla nostra carriera” e “in futuro mi piacerebbe partecipare ad un seminario simile a questo, perché sono argomenti che mi potrebbero servire per la mia formazione futura, ciò che mi è maggiormente piaciuto è che non è stato un seminario svolto interamente nell’aula dell’università, ma ci siamo spostati e siamo andati direttamente a visitare la casa a Chiaravalle”.

I luoghi, i tempi e i modi della formazione e dell’apprendimento contribuiscono a ridefinire anche le prefigurazioni professionali e supportano studenti e studentesse a ricollocarsi in situazioni da cui partire per sviluppare competenze riflessive e posizionate. Una dimensione che riguarda anche i/le docenti che promuovono percorsi e processi formativi e impattano, in vario modo, con la disponibilità ad apprendere, a formarsi e a formare di tutti i soggetti in situazione (Fedeli, Deluigi, 2023a; 2023b).

L’ultima domanda aperta del questionario che prendiamo in considerazione è: “cosa resta nel suo personale bagaglio culturale di questa esperienza?”. Ci avvaliamo di categorie interpretative con cui rilanciare le risposte dei/delle partecipanti, a partire da un’analisi testuale da cui sono emersi elementi plurali, sia nelle singole affermazioni, sia nella ricerca di trasversalità tra i feedback ricevuti.

Alcuni temi confermano quelli precedentemente analizzati, specificando ulteriormente il proprio vissuto; altri, invece, definiscono in modo più personale la dimensione formativa (tematica, metodologia, esperienza) che ha lasciato tracce trasformative più evidenti (Brookfield, 2012; Cranton, 2006).

In primo luogo, troviamo l’ampliamento delle conoscenze, esplicitato in 17 risposte; a seguire la sperimentazione di nuovi approcci, la conoscenza di strumenti e tecniche, come l’osservazione sul campo, in 15 risposte; seguono la consapevolezza e l’impatto sulla professionalità in 13 risposte e, infine, si ribadisce l’importanza di un’esperienza di partecipazione e di conoscenza tra pari con gli stessi interessi in 5 risposte.

Di seguito proponiamo un approfondimento mirato che, a partire da un focus su consapevolezza e prefigurazione professionale, consentirà, di fatto, di attraversare tutti i temi emersi nelle risposte. Anche in questo caso, saranno riportati stralci dei testi di studenti e studentesse, integrandoli con immagini fotografiche scattate durante il percorso, in cui far risuonare i significati.

“Nel mio bagaglio culturale rimangono delle conoscenze nuove, *orientandomi sulle scelte che dovrò fare successivamente nella mia carriera*”; “Grazie a tale esperienza ho potuto ampliare i miei orizzonti ed ho potuto sperimentare nuovi *approcci che sicuramente hanno modificato il mio agire didattico*. Ho scoperto tecniche e strumenti che in futuro spero di adottare”; “Attività da proporre concretamente nelle mie future classi di scuola primaria e

dell'infanzia. *Un nuovo sguardo su quali siano gli obiettivi da perseguire quando si lavora nel campo dell'educazione*".



Foto 13 - Dal metodo Montessori ai materiali. Laboratori nel centro Tinc Tec

Attraversare i saperi, “toccare con mano” i concetti approfonditi, come già rilevato in precedenza, ha permesso al gruppo di partecipanti di sperimentarsi in *diverse posture critiche di apprendimento*, arrivando a tematizzare cosa potrà essere per loro utile in chiave didattica ed educativa (Foto 13). Non si tratta di *una formazione* che dirige ma, piuttosto, *che orienta*, che apre a scenari percorribili in futuro e percorsi “qui ed ora” insieme a colleghi e colleghe che esercitano il dubbio in situazione.

“Nel mio bagaglio culturale resta la soddisfazione dell’esperienza fatta, nonostante sia *uscita dalla mia comfort-zone*. In più resta, la conferma visiva e pratica che *un metodo alternativo* è davvero una buona soluzione, sia per imparare, sia per insegnare; *dando un senso di sè e del mondo senza l’influenza di preconcetti standard e con una visione creativa*”.

Gli attraversamenti formativi esperienziali vanno accompagnati. In questo ha giocato un ruolo molto significativo la presenza di docenti competenti, così come il dialogo con educatrici ed insegnanti che hanno rilanciato stimoli contestualizzati e con riferimenti specifici, accogliendo le domande di studenti e studentesse (Foto 14). *L’expertise che incuriosisce e l’apprendimento appassionato*, quindi, hanno trovato forme di sperimentazione per declinare i contenuti del corso e poterne discutere insieme.



Foto 14 - Dal metodo Montessori ai materiali. Laboratori nel centro Tinc Tec

“*Osservare i bambini intenti nelle loro attività, poter scegliere quella che a loro piace di più, sapersi autocorreggere e lavorare in maniera così silenziosa per la loro tenera età, mi ha insegnato quanto possa essere efficace il metodo montessoriano. Anche nella vita di tutti i giorni non bisogna andare avanti per schemi. Questo seminario, dunque, mi ha arricchito sia in merito ad una mia eventuale futura professione da educatrice sia personalmente. Inoltre ho capito che non bisogna usare un unico metodo uguale per tutti i bambini perché i bambini non sono tutti uguali. Grazie all’osservazione sistematica dell’educatore, per ognuno [...] è preferibile adottare quello [...] più congeniale*”.

L’arricchimento personale e professionale di studenti e studentesse restituisce senso e valore alle esperienze proposte, offrendo spazi dinamici di sperimentazione del proprio sé con gli altri e aprendo modalità formative che riconducono l’apprendimento alla collegialità dell’essere in situazione. Rileggere tale valore, in quanto vissuto direttamente, assume una rilevanza significativa per coloro che operano o che si inseriranno nei servizi e a scuola e che sanno porsi domande di senso per trovare risposte in grado di perturbare proattivamente i più svariati luoghi dell’educazione.

Siamo chiamati, dunque, a praticare una pedagogia che promuova ogni soggetto nella sua complessità, attraverso metodologie educative e didattiche

comunitarie, liberanti e prospettiche che accompagnino il corso della vita nei contesti plurali che si attraversano.



Foto 15 - Esplorazioni sul campo. Osservazione diretta nell'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini e Casa Museo Montessori

References

- Balbinot V., Toffol G., Tamburini G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e bambino*, 35(10): 631-636.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Science & Society*, 1: 65-75.
- Bauman Z. (2010). *Modernità e ambivalenza*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1991).
- Brookfield S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (a cura di) (2022). *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Codeluppi V. (2007). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2020). Le sfide odierne della pedagogia italiana delle famiglie. In D. Bruzzone, E. Musi, a cura di, *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 177-186). Milano: FrancoAngeli.
- Cranton P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Damkjaer M.S. (2018). Sharenting = Good Parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook. In G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds). *Digital parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 209-20148). Nordicom: Yearbook.
- Deluigi R. (2021). Le officine progettuali S-POT: laboratori per il design di servizi socioeducativi. *Educational Reflective Practices*; 2: 20-31.
- Deluigi R., Fedeli L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning*; 17: 95-106.
- Deluigi R., Marino I. (2023). Apprendere in situazione: la didattica universitaria partecipativa in dialogo con il sistema integrato 0-6. *Education Science & Society*; 1: 36-45.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. 1938).
- Fedeli L., Deluigi R. (2023a). An Autoethnographic Approach to Faculty Development Through a Longitudinal Analysis of a Co-taught Workshop. In: G. Fulantelli, D. Burgos, G. Casalini, M. Cimitile, G. Lo Bosco, D. Taibi (Eds). *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2022*. Cham: Springer Nature, pp. 122-135.
- Fedeli L., Deluigi R. (2023b). Co-teaching and video production-based workshop as drivers for meaningful learning. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 15(3): 312-327.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open.
- Floridi L. (2021). Digital Time: Latency, Real-time, and the Onlife Experience of Everyday Time. *Philosophy & Technology*, 34: 407-412.
- Freire P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (ed. or. 1968).
- Freire P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (ed. or. 1997).
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Han B-C. (2014). *La società della trasparenza*. Milano: Nottetempo, (ed. or. 2012).
- Han B-C. (2017). *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*. Milano: Nottetempo, (ed. or. 2016).
- Honegger Fresco G. (2017). Prefazione. In: M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?*. Torino: Il leone verde.
- Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Milano: Bocca (ed. or. 1900).
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Milani L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholè.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il Sistema integrato zerosei*. Text available at the website <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>. September 28, 2023.
- Montessori M. (1962). Trovai oro invece di grano. *Vita dell'infanzia*. XI(5-6): 3-4.
- Montessori M. (1969). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, (ed. or. 1950).
- Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, (ed. or. 1950).

- Montessori M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, (ed. or. 1952).
- Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2015). Introduction on the Use of Mechanical Aids. *AMI Journal*, 5-7, Text available at the website <https://www.montessori-ami.edu.hk/wp-content/uploads/2019/05/TreasureArticle2015.pdf>. September 1, 2023.
- Pati L. a cura di (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Regni R. (2014). Polarizzazione dell'attenzione e armi di "distrazione" di massa. *Il Quaderno Montessori*, 123: 18-28.
- Romanazzi (2022). *Digitalizzazione e famiglie. Il tempo dell'infanzia nella prospettiva montessoriana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Salvatore S., Palmieri A., Pergola F., Ruggieri R.A. (2019). Trasformazioni sociali, affettivizzazione della sfera pubblica e ricerca di senso. *Education Sciences & Society*, 2: 206-255.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia delle tenerezze*. Macerata: Eum.
- Telefono Azzurro, Doxa Kids (2020). *La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in Tempi di Coronavirus. Giornata internazionale per I Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Text available at the website http://azzurro.it/wp-content/uploads/2020/-12/Pubblicazione-20-novembre_DEFINITIVO_Rev.pdf. January 5, 2022.
- Trincherò R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Uhls Y.T. (2015). *Media Moms & Digital Dads: A Fact-Not-Fear Approach to Parenting in the Digital Age*. London: Taylor & Francis.
- Warella V.W., Santi D.E., Suryanto (2022). Social media addiction in early childhood. *International Conference of Humanities and Social Sciences (ICHSS)*, 1(1): 277-282.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.