2024, VOL. 22, N. 45, pp. 160 - 169 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

CONTRIBUTO TEORICO

Insegnanti montessoriani: peculiarità del modello formativo.

Montessori teachings: peculiarities of the educational model.

Mina De Santis, Università degli Studi di Perugia.
Lorella Lorenza Bianchi, Università degli Studi di Perugia.

ABSTRACT ITALIANO
La formazione degli insegnanti, considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, è riconosciuta come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE, inserita negli obiettivi di Europe 2020 e nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile. Il contributo presenta un'esperienza di formazione docenti nei Corsi di differenziazione didattica montessoriana realizzata da una Associazione regionale, nel triennio 2020/2023, con l'Opera Nazionale Montessori, ente accreditato per la Formazione Montessori dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. L'obiettivo è quello di descrivere un fenomeno peculiare quale quello della formazione docenti montessoriani dando voce agli attori coinvolti, attraverso un approccio quali-quantitativo che mira ad indagare in profondità il contesto educativo caratterizzato da vissuti, esperienze e pratiche di un gruppo di insegnanti in formazione.

ENGLISH ABSTRACT
Teachers' education, increasingly considered a priority for economic and social development, is recognized as a fundamental strategic factor by the European Commission and the OECD, included in the Europe 2020 goals and the 2030 Agenda for Sustainable Development. This paper presents an experience of teacher training in Montessori Teaching Differentiation Courses carried out by a Regional Association, in the three-year period 2020-2023 with the Opera Nazionale Montessori, a body accredited for Montessori Training by the Ministry of Education, University and Research. The goal is to describe a complex phenomenon such as teachers' education by giving voice to the actors involved, through a qualitative-quantitative approach that aims to investigate in depth the Montessori educational context characterized by the experiences, experiences and practices of a group of teachers in training.

La formazione insegnanti

Il tema della formazione insegnanti inserita negli obiettivi Europe 2020 e nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, riconosciuta un fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE, rappresenta una priorità per lo sviluppo economico e sociale del paese e soprattutto l'unico investimento per migliorare la qualità del sistema d'istruzione (Rizzo & Riccardi, 2022; Baldacci et ali., 2020; OECD, 2020) e di conseguenza il successo scolastico degli studenti.Seppure la formazione degli insegnanti (Malandrino, 2021) diventata strategica e permanente con la legge 107/2015, rappresenti una garanzia per la

Autore per la Corrispondenza: Mina De Santis, Università degli Studi di Perugia; Lorella Lorenza Bianchi, Università degli Studi di Perugia
E-mail: mina.desantis@unipg.it lorellalorenza.bianchi@unipg.it

la formazione insegnanti

Il tema della formazione insegnanti inserita negli obiettivi Europe 2020 e nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, riconosciuta un fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE, rappresenta una priorità per lo sviluppo economico e sociale del paese e soprattutto l'unico investimento per migliorare la qualità del sistema d'istruzione (Rizzo & Riccardi, 2022; Baldacci et ali., 2020; OECD, 2020) e di conseguenza il successo scolastico degli studenti.

Seppure la formazione degli insegnanti (Malandrino, 2021) diventata strategica e permanente con la legge 107/2015, rappresenti una garanzia per la qualità dell'istruzione, le iniziative finora proposte non sembrano aver avuto ricadute in ambito didattico. Tra le accuse mosse

> alle istituzioni universitarie per la formazione degli insegnanti, vi è l'idea che nemmeno i modelli e le prassi di insegnamento universitari esperiti in prima persona dai futuri insegnanti, per quanto coinvolgenti ed efficaci, possano essere spendibili successivamente nei contesti scolastici (Agrusti, 2020, p.10).

Alcuni studi hanno evidenziato che l'efficacia dei corsi di formazione non sia legato alla durata del percorso quanto al fatto che "sia strutturato in cicli di incontri in cui il contenuto viene rivisitato o sviluppato in modo iterativo" (De Angelis, 2021, p.180) con possibilità di sperimentazione, riflessione in azione, contestualizzazione (Hunde & Tacconi, 2018), cercando di "creare, allestire, organizzare e sviluppare situazioni in cui le persone vengono motivate ad apprendere per acquisire conoscenze, abilità e competenze che favoriscano lo sviluppo professionale e personale" (Fedeli & Frison, 2018, p.154).

Gli accadimenti che caratterizzano il nostro tempo stanno rendendo sempre più complessa e incerta la società per questo si

> richiede sempre più la costruzione di una professionalità docente *plurale*, che oltrepassi le dimensioni strettamente legate al classico istruire, per comporre un prisma di competenze che, mediante un approccio pedagogico multifocale, agevoli una comprensione più profonda della situazione educativa (Parricchi, 2022, p.3).

Nonostante ci sia l'urgenza di ripensare le pratiche didattiche (Limoni & Parmigiani, 2017) degli insegnanti, "attraverso un processo di permanente revisione, aggiornamento e sviluppo delle loro conoscenze e competenze professionali" (Foschi, 2021, p.53), la partecipazione a iniziative di crescita professionale sembra poco diffusa tra i nostri docenti rispetto a quelli di altri paesi (OECD, 2019). La professionalità docente va costruita attraverso un percorso di formazione continua; un processo di riflessione critica; di capacità di mediazione tra elementi teorici e pratici e una postura di ricerca e sperimentazione. Particolare attenzione va riservata ai bisogni formativi o meglio al "sistema di bisogni" (Nigris, Passalacqua, Balconi, 2021) che coinvolgono tre livelli dell'organizzazione scolastica - docenti, figure di secondo livello, dirigenti- e

> tale visione sistemica permette di cogliere le distanze tra i diversi bisogni, le analogie, ma anche le loro interazioni e, in virtù di questo, di ridefinirle in una cornice unitaria che, pertanto, non può

trovare sintesi in un unico bisogno, quanto piuttosto in un problema formativo che ricomprende entro sé i diversi bisogni (p.323).

Il primo passo di un percorso formativo, affinché sia efficace, è quello di rispondere attraverso la progettazione di un percorso che accompagni i diversi attori allo sviluppo di competenze, comprese le soft skills (La Marca & Marzano, 2022), che non vanno rintracciate in

> liste prolisse e analitiche, ma di individuare la struttura della competenza del docente e le sue diverse dimensioni essenziali, così da orientare in modo chiaro la formazione rispettandone il carattere complesso (Baldacci, 2024, p.7).

Il presente contributo ha l'obiettivo di condividere alcuni risultati, relativi alla formazione insegnanti, emersi dalle riflessioni dei partecipanti (Parigi & Di Stasio, 2015; Pastore, 2019) ai corsi di differenziazione didattica Montessori negli anni 2020/21 2021/22 2022/23, realizzati dall'associazione Maria Antonietta Paolini di Perugia e l'Opera Nazionale Montessori, Ente morale con personalità giuridica, accreditato per la Formazione Montessori dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, titolare di Certificazione di Qualità ISO 9001 per la formazione superiore e continua.

Le fasi del percorso formativo

L'Associazione Montessori Maria Antonietta Paolini di Perugia ha bandito il corso di formazione di differenziazione didattica Montessori per educatori 0-3, per insegnanti di Scuola dell'Infanzia e per insegnanti di Scuola Primaria.

Il percorso formativo è articolato in n. 550 ore così ripartite:

- n. 450 ore di approfondimento su aspetti: pedagogici, psicologici, metodologici e di didattica montessoriana, comprensive di n. 10 ore da dedicare alla dimensione valutativa.
- n. 60 ore di esercitazioni (attività laboratoriali).
- n. 40 ore di osservazioni in classe o/e sezione.

Si precisa che la parte metodologica subisce una piccola variazione oraria tra i diversi indirizzi.

Hanno partecipato n.64 corsisti di cui n.37 insegnanti a tempo indeterminato, n.13 insegnanti a tempo determinato, n.10 neolaureati, n.4 corsisti al momento occupati in altre attività. Gli strumenti che hanno accompagnato il percorso formativo sono:

- un elaborato personale di approfondimento del pensiero di Maria Montessori;
- una documentazione che descrive il personale itinerario formativo, con riferimento ai singoli materiali montessoriani e modalità di presentazione al bambino (album), perché la finalità della formazione degli insegnati è *transfer on the job* (Kilpatrick, 1994), ossia il trasferimento degli apprendimenti nelle pratiche didattiche dei singoli docenti.
- progettazione di materiali didattici, (presentati durante gli esami finali).
- una prova di verifica intermedia.

Durante le fasi di lavoro sono stati somministrati tre questionari a domande aperte (Fig. 1):

1. Questionario (Q1) di inizio percorso, per individuare motivazioni e bisogni (Nigris, Passalacqua, Balconi, 2021), (restituiti nr. 64).
2. Questionario (Q2) di metà percorso, per monitorare la dimensione metodologica, (restituiti nr. 61).
3. Questionario (Q3) di autovalutazione di fine percorso sulle competenze sviluppate, (restituiti nr. 63).

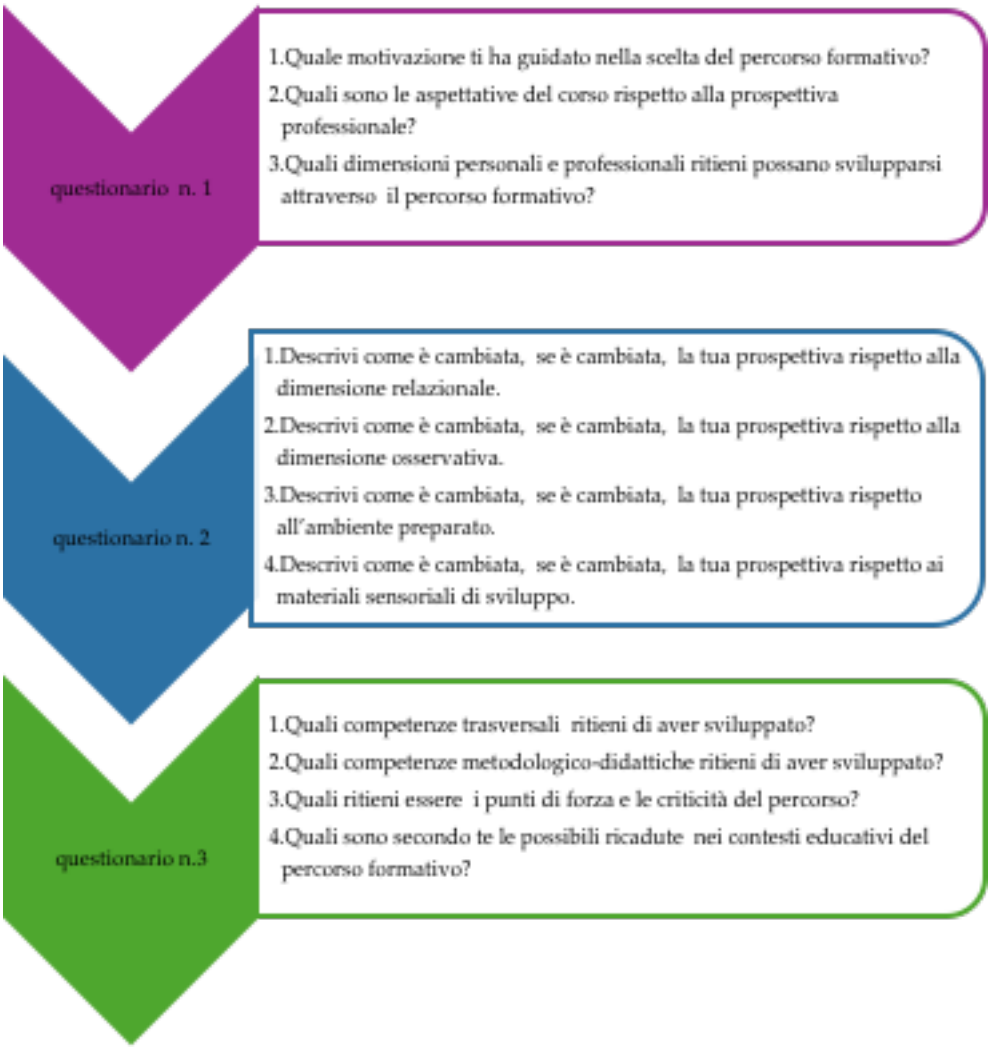

FIG. 1: QUESTIONARI N. 1, 2, 3 E RELATIVE DOMANDE

Analisi dei dati

I tre questionari sono stati numerati e le risposte sottoposte ad analisi testuale con l'individuazione di parole chiave (Fig. 2), a partire dalle quali è stata operata una scelta dei concetti ritenuti rilevanti rispetto alle dimensioni indagate.

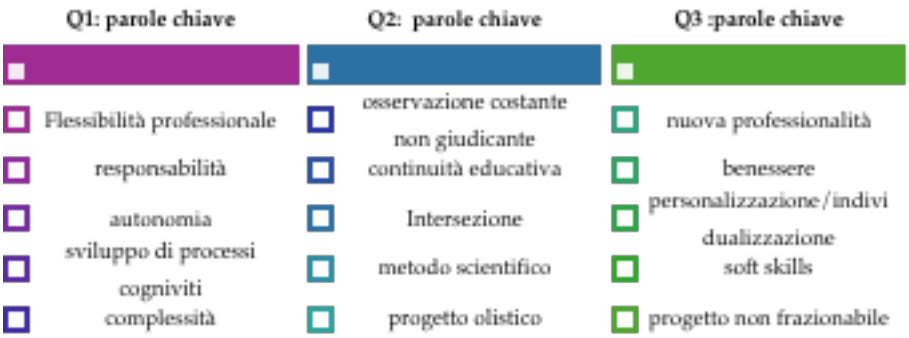

FIG. 2: PAROLE CHIAVE

Un elemento di grande interesse che emerge dall'analisi del primo questionario, e messo in evidenza da tutti i partecipanti, è il bisogno di formarsi in ragione della "complessità sociale" in cui gli insegnanti si trovano a lavorare poiché sta diventando una professione sempre più impegnativa (Binanti & Tempesta, 2011).

Si legge nelle risposte il bisogno di adattare la propria professionalità alle mutate esigenze attraverso la flessibilità professionale, definita come

> la capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuati e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali (Savickas, 2005, p.51).

Le corsiste dichiarano di voler "dare una direzione alle aspettative di formazione continua attraverso l'osservazione"(Q1n.34); "uno degli obiettivi più urgenti per la ricostruzione della società è l'educazione a partire dalla formazione, ecco perché ritengo importante frequentare il Corso" (Q1n.28). "Nel paradigma formativo montessoriano, il docente assume un ruolo di estrema complessità etica, sviluppa un notevole senso di responsabilità, questo attrae molto" (Q1n.19). "La formazione dell'insegnante rappresenta un itinerario in fieri, perché si sviluppano solide competenze professionali ed elaborative (Q1n.38).

La percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici è considerata uno dei fattori principali nello sviluppo di motivazioni e disposizioni positive del percorso di formazione. Il senso di responsabilità, a sua volta, sostiene e potenzia la dimensione positiva della correlazione tra compito da eseguire, soddisfazione per il lavoro fatto e stima di sé. Alcune corsiste parlano di competenze elaborative (Q1n.13; n.37; n.56) come capacità del soggetto di gestire in modo autonomo le attività di formazione e

apprendimento inteso, non come semplice acquisizione, quanto come comprensione "profonda o significativa" (Castoldi, 2024, p.18).

L'esperienza formativa montessoriana sembra essere apprezzata per i processi cognitivo-elaborativi sottesi che riguardano l'integrazione tra conosciuto e acquisito, per la soluzione di problemi, soprattutto in contesti di vita reale. Dall'analisi dei dati si evincono molteplici chiavi di lettura che vanno dalla formazione alla pedagogia montessoriana, dagli elementi di attualità al contributo che essi offrono alla qualità del processo educativo. Altri aspetti evidenziati sono il ruolo peculiare del docente all'interno dell'ambiente di apprendimento, per valorizzare e potenziare i processi cognitivi e affettivo-motivazionali dell'alunno.

Nel questionario Q2 le corsiste mettono in luce la "formazione come momento che va continuamente rivisto e riaggiornato"(Q2n.18), inoltre valorizzano il principio montessoriano della pratica dell'osservazione costante e non giudicante, dichiarando di aver imparato a comprendere il valore profondo dell'osservazione del bambino da 0 a 11 anni (Q2n.31).

È in questa prospettiva di ricerca, attenta agli aspetti della continuità educativa e alle molteplici intersezioni tra dimensione relazionale, metodologica e organizzativa che diventa interessante comprendere le azioni formative montessoriane. L'aspetto che rende l'insegnamento della Montessori valido per il presente e per il futuro è il metodo scientifico, "un metodo basato sull'accoglienza, l'ascolto, l'osservazione costante e la sperimentazione scientificamente condotta" (Q2n. 47).

La docente montessoriana deve soprattutto saper osservare, "non intervenire a casaccio" o sulla spinta di pregiudizi.

> Osservare vuol dire permanere anche su ciò che non sembra interessante e non staccarsi appena si crede che guardando ci si sia fatta un'idea. Questo è uno dei legami antichi che bisogna spezzare perché l'attitudine all'osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza [...]; un'osservazione prolungata che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito (Montessori, 1950, p. 226)

un'osservazione metodica, al tempo stesso, empatica, partecipante, facilitatrice di apprendimenti. "L'aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione" (Montessori, 2000, p. 80).

L'ambiente d'apprendimento, a cui la studiosa fa riferimento, è un sistema entro il quale interagiscono in maniera equilibrata e ben dosata tre variabili: il soggetto che apprende, con i suoi particolari bisogni di sviluppo; i materiali scientifici, in grado di offrire compiti d'apprendimento differenziati, adatti alle diverse esigenze di costruzione intellettiva; l'ambiente preparato dove "l'insegnante esercita una complessa attività di organizzazione e di mediazione"(Q2n.56). L'organizzazione si basa sulla premessa che le competenze individuali debbano essere acquisite attraverso l'esplorazione e la scoperta libera (Montessori, 2014), sostenute da esperienze significative (l'ordine degli spazi, la frugalità degli oggetti, la selezione delle informazioni ed elementi percettivi assorbiti). "Nell'osservazione condotta in classe durante il tirocinio ho compreso l'importanza

dell'attenzione, della concentrazione prolungata, dell'autodisciplina, dell'autocontrollo, dell'autonomia e della qualità delle interazioni sociali del bambino" (Q2n.45).

Lo scopo dell'educazione, secondo la Montessori, è quello di dare una direzione spirituale, perché nonostante i grandi progressi si avverte ancora l'esigenza di nutrire l'intelligenza e lo spirito, di rendere libera l'esperienza della mente e di offrire una guida e un orientamento al bambino per vivere in una società democratica, capace di costruire ambienti di pace (Scocchera, 2002). Le prassi montessoriane sono concepite per essere esperienze significative, come aiuto alla vita all'interno di un "progetto olistico"(Q2n.51) che attraversa tutte le varie fasi di crescita del bambino, come una sequenza di vere e proprie metamorfosi.

Dall'analisi del Questionario n.3 si delinea la figura di una nuova insegnante che "non siede in cattedra ma accanto ai bambini, che funge da mediatore e li guida nell'acquisizione della cultura, intesa non come trasmissione di saperi ma come conquista raggiunta attraverso un percorso scientifico di indagine e di ricerca" (Q3n.21).

Rispetto alla competenza relazionale affermano che "l'ambiente sereno e riposante favorisce il benessere intimo del bambino e dell'educatrice ed è alla base del progetto olistico (Q3n.53). Tra le *soft skill* si richiamano la calma, la pazienza e la sicurezza come competenze necessarie per empatizzare e comunicare con i bambini. Rispetto alla competenza metodologica si afferma che "il materiale scientifico montessoriano non è un supporto per l'insegnante ma una conquista di auto apprendimento per l'allievo" (Q3n. 75). "L'azione di aiuto dell'insegnate va sempre misurata sulla base di un processo di individualizzazione e di personalizzazione che trova il punto focale nel concetto di autonomia" (Q3n.16).

Tra i punti di forza del percorso si sottolineano le esercitazioni con i materiali scientifici di sviluppo e la lezione dei tre tempi (Honegger Fresco, 2017), perché "attraverso la simulazione si crea conoscenza diretta" (Q3n.2) e "attraverso l'operatività si sviluppano saperi trasversali" (Q3n.19). Simulazioni e attività laboratoriali (Fabbri & Romano, 2017) permettono di ricreare contesti reali all'interno dei quali si può sperimentare, dimostrare e operare.

Tra i punti di debolezza del percorso è stato messo in luce il fatto che il sistema pedagogico montessoriano, per avere successo, deve essere applicato integralmente e quindi non esportabile in altre realtà educative perché "non possiamo utilizzare il materiale scientifico se non all'interno di un progetto organico che dà senso e significato all'esperienza globale montessoriana" (Q3n.27).

Conclusioni

Per concludere possiamo rimarcare le peculiarità che, pur a distanza di anni, risiedono ancora nella formazione degli insegnanti montessoriani. Una dettagliata cernita delle azioni formative può orientare e rendere visibile il senso e il significato della nuova professionalità, perché "le modalità della formazione non sono finalizzate solo ai risultati scolastici ma rappresentano un aiuto alla vita che corrisponde non solo ad amare la professione ma a conoscere ed amare la vita" (Q2n.6). "La maestra montessoriana sa aspettare che il bambino si riveli nella sua autenticità" (Q2n.9). La grande trasformazione

sociale obbliga a ripensare al nostro essere "come componenti di un nuovo senso all'interno di una neo-cittadinanza in divenire"(Parricchi, 2021, p.47) non solo come cittadini ma soprattutto come professionisti dell'educazione. "È importante la visione montessoriana del cittadino globale già teorizzata nei primi anni del '900"(Q2n.14). I punti di forza del percorso possono essere racchiusi nelle dimensioni che riguardano il futuro professionale; la responsabilità e l'inclinazione ad esplorare nuove opportunità lavorative; la fiducia in se stessi e la consapevolezza di autoefficacia. Dall'analisi dei dati si evince che la valenza della formazione montessoriana "è racchiusa nella dimensione che riguarda la deontologia, la responsabilità verso il bambino, uomo di domani, e la fiducia nel metodo che sollecita un miglioramento continuo" (Q3n.6). La dimensione collaborativa e le attività laboratoriali rimangono centrali per lo sviluppo della motivazione, lo sviluppo di conoscenze, lo sviluppo dell'autostima e della consapevolezza di sé, elementi fondamentali per la professionalità degli insegnanti (Fedeli & Frison, 2018).

Riferimenti bibliografici

Agrusti G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In M. Baldacci, E. Nigris & M. G. Riva M.G. (Eds), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp.9-17). FrancoAngeli.

Baldacci M. (2024*). La formazione docenti,* intervento al convegno SIPED, *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi,* Perugia 18-19 gennaio 24. https://www.siped.it/wp-content/uploads/2024/01/2024-01-18-Siped-Convegno-Nazionale-Perugia-Zoom-Pomeriggio-Tavole-Rotonde-Abstract.pdf.

Baldacci M., Nigris E., & Riva M.G. (2020). (Eds). *Idee per la formazione degli insegnant*i. FrancoAngeli.

Binanti L., & Tempesta M. (2011)(Ed). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio.* Pensa Multimedia.

Castoldi M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche.* Carocci.

De Angelis M. (2021). Sull'efficacia della formazione dei docenti: l'importanza di riflettere e costruire sull'esperienza. In P. Lucisano (Ed*). RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021* (pp. 175-189). II tomo. Lecce: Pensa Multimedia.

Fabbri L., & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie.* Carocci.

Fedeli M., & Frison D. (2018). Methods to facilitate learning processes in different educational contexts. Form@re- *Open Journal Per la Formazione in rete,* 18 (3), 153-169. https://doi.org/10.13128/formare-24001

Foschi L. C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS*). Giornale Italiano della Ricerca Educativa,* XIV, 27, 52-64.

Honegger Fresco G. (2017). *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze.* Il leone Verde.

Hunde A. B., & Tacconi G. (2018) Contestualizzare l'insegnamento. Una pratica sviluppata da esperti formatori di insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete,* 18, 1, 83-96.

Kilpatrick D. L. (1994). *Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler Publishers Inc.

La Marca A., & Marzano A. (2022). (Eds). Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del Convegno nazionale SIPED, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio. Pensa Multimedia.

Limoni P., & Parmigiani D. (2017). (Eds). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche. Per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.* Progedit.

Malandrino A. (2021). Le politiche per la formazione iniziale degli insegnanti e l'accesso alla professione in Italia: caratteristiche e criticità alla luce dell'institutional layering. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche,* 16 (2), 161-190.

Montessori M. (1950). *La mente del bambino*. Garzanti.

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

Montessori M. (2014). *L'autoeducazione: Nelle scuole elementari.* Garzanti.

Nigris E; Passalacqua F., & Balconi B. (2021). Dall'analisi dei bisogni alla definizione degli obiettivi. Alcune considerazioni sulla progettazione di interventi formativi per la promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti. In P. Lucisano (Ed). *RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021*. (pp.317-334). II tomo. Pensa Multimedia.

OECD (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en.

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Parigi L., & Di Stasio M. (2015). Saperi buoni e utili: il punto di vista degli insegnanti in formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete,* XV, 3, 232-242.

Parricchi M. (2022). L'insegnante plurale nella società complessa. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp.3-5). Pensa MultiMedia.

Parricchi M. (2021). Itinerari di cittadinanza a scuola. Economia e sostenibilità per un mondo plurale. *Pedagogia oggi*, *19*(2), 46-53.

Pastore S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento.* UTET.

Rizzo A. L., & Riccardi V. (2022). (Eds). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte.* Pensa MultiMedia.

Scocchera A. (2002). (Ed). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari.* Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Savickas M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp.42-70). John Wiley.