

Intervista a Clotilde Pontecorvo

di Enrica Baldi

Quando Enrica Baldi si è meravigliata dell'autonomia delle mie figlie bambine, allora mi sono ricordata che, durante la Seconda guerra mondiale, a Roma io andavo in una piccola scuola elementare di suore con la mia cuginetta coetanea, senza adulti perché non era prudente che loro uscissero dal Convento di Santa Brigida in Piazza Farnese, dove eravamo nascosti a causa della persecuzione nazifascista. Così anche quando, dopo la Liberazione di Roma nel giugno 1944, potemmo andare alla scuola pubblica "Principessa Iolanda" in via IV Novembre, dove abbiamo frequentato la quarta e la quinta elementare, e dovevamo attraversare Piazza Venezia, nessuno pensava di accompagnarci! Avevamo imparato a muoverci da sole, in una situazione di pericolo, coscienti di non dover rivelare a nessuno la nostra identità ebraica. A sette anni la necessità di nasconderci durante la persecuzione nazifascista ci aveva insegnato a essere autonome.

Come genitori, Maurizio e io abbiamo sempre ritenuto che fosse molto importante sviluppare l'autonomia e la libertà di scelta nelle nostre figlie. Loro ci criticano dicendo che abbiamo dato loro nomi quasi uguali – Laura e

Chiara – però l'origine è molto diversa: il nome di Laura viene ovviamente dal Petrarca, invece quello di Chiara viene dal Perugino, perché quando è nata io avevo sul letto della clinica un'immagine della Madonna, che sapevo rappresentare la moglie del pittore, Chiara Fancelli.

A due anni e mezzo Laura ha iniziato a frequentare un nido Montessori, locato in fondo a via Flaminia Vecchia, vicino a Ponte Milvio; il nido era diretto da una allieva di Maria Montessori e ospitava anche alcuni bambini disabili. Io ero incinta della mia seconda figlia, mi stavo preparando per il concorso di storia e filosofia nei licei e dovevo studiare molto. Mentre Laura era al nido, io andavo a studiare nella casa di mio cugino Giacomo, che era poco distante. Dopo aver compiuto tre anni, quando era già nata Chiara, Laura andò alla scuola dell'infanzia Montessori di via Asmara, che era molto vicina alla via Nomentana, dove abitavamo. La maestra Luciana era capace e accogliente, in un momento difficile per la bambina a causa della nascita della sorellina. Poi Laura passò alla scuola elementare Montessori in via Santa Maria Goretti, nel Quartiere africano, dove andò anche Chiara dopo aver compiuto tre anni.

In quella stessa scuola io incontrai, come genitori, i fisici Paolo Guidoni e Matilde Vicentini, con cui collaborai per una decina di anni, fondando il gruppo GUS (Gruppo Università-Scuola) che accoglieva anche insegnanti delle scuole Montessori romane e di Scuola-Città Pestalozzi di Firenze. L'esperienza scolastica elementare di Laura con la maestra Aiello fu molto positiva perché molto sollecitante, anche se alcuni genitori ne criticavano la molteplicità delle proposte e delle richieste rivolte ai bambini. Gli altri

genitori sapevano che ero professore di Psicopedagogia e mi telefonavano perché pensavano che lei facesse lavorare troppo i bambini... Ma i bambini della scuola elementare non vogliono altro! È il momento più importante, sono pieni di curiosità e desiderosi di apprendere... L'esperienza scolastica di Chiara è stata un po' meno positiva, perché la sua maestra tendeva a svalutare esplicitamente le capacità delle bambine, tanto che un giorno mi disse: "Sa, signora, le bambine più di tanto...!". E lo veniva a dire proprio a me, che sono diventata professore ordinario a 39 anni!

Dopo la scuola elementare, nel 1971, la mia prima figlia Laura volle andare alla scuola media Montessori di Villa Ada, nata da poco su iniziativa di Noretta Moro (moglie di Aldo Moro), allora responsabile dell'Opera Nazionale Montessori. Con molto mio impegno e con l'aiuto di alcune conoscenze, Laura riuscì a entrare. Era contentissima: il posto era molto bello, immerso nel verde e loro avevano una grande autonomia. Il metodo prevedeva che all'inizio della settimana fossero gli studenti a decidere quante ore avrebbero fatto di ciascuna materia durante quella settimana. Non so bene come funzionasse in pratica, ma i risultati erano molto buoni. Anche Chiara tre anni dopo frequentò la stessa scuola media. Non so più se ci fosse ancora lo stesso metodo che c'era al tempo di Laura... forse era già cambiato qualcosa, però c'era sempre una grande autonomia. C'erano anche attività collaterali da realizzare con le mani, come la ceramica, che interessava molto Chiara, la fotografia e altro. Mia figlia Chiara ha giocato moltissimo a calcio. Avevano un bel tempo per la ricreazione e cantavano suonando la chitarra. Nessuno

di noi aveva mai pensato che nostra figlia potesse giocare a calcio e le compravamo continuamente sempre scarpe nuove perché le consumava...Non sapevamo nemmeno che esistessero scarpe apposite!

Nella classe di Chiara c'era un bambino che soffriva di crisi epilettiche, che gli altri bambini sapevano come trattare: quando serviva, gli mettevano sotto la testa un cuscino morbido e aspettavano che gli passasse, impedendogli così di farsi male. Quel bambino era molto affezionato a Chiara e siccome la madre non lo voleva mandare a scuola da solo, lui accettava di andare con la madre, solo se accompagnato anche da Chiara. Quindi la madre col bambino arrivava la mattina sotto casa nostra, prendeva Chiara e così andavano a scuola tutti insieme. Anche alle medie Montessori c'erano quindi bambini disabili.

Va ricordato che le mie figlie sono andate a scuola da sole piuttosto precocemente: a otto anni Laura mi disse che non mi voleva aspettare e che preferiva tornare a casa senza di me. Per andare a scuola, a Villa Ada, che era più lontano da casa nostra, usavano ambedue la bicicletta.

Finita la scuola media, Laura, che si era consultata con delle sue amiche, si volle iscrivere al biennio del liceo sperimentale statale della Bufalotta, che aveva iniziato a funzionare negli anni Settanta, sempre per iniziativa della signora Moro che voleva che ci fosse un istituto di studi superiori in cui far confluire gli studenti che venivano da scuole medie montessoriane, per non disperdere quel patrimonio di educazione montessoriana accumulata negli anni nelle scuole pubbliche. La Bufalotta era una ubicazione un po' periferica rispetto a dove abitavamo noi, ma Laura la raggiungeva in lambretta, che ha cominciato a

guidare a quindici anni. Laura decise così di iscriversi al biennio unitario; di recente alcuni ex allievi di quel liceo mi hanno intervistato e mi hanno chiesto: “Ma come mai lei ha mandato sua figlia in quella scuola?” Io risposi: “Io non ho mai mandato nessuno da nessuna parte! È lei che ci è voluta andare.” Anche dopo il biennio, Laura era incerta tra il Mamiani e il Virgilio per concludere il liceo: fece un esame integrativo di latino per completare gli studi. Io nel frattempo avevo organizzato una vacanza in Inghilterra per tutte e due le figlie, ma la piccola andò poi da sola, perché Laura doveva sostenere l'esame di latino. Allora Chiara partì da sola con un enorme zaino sulle spalle e due treccine! Sulle scelte della scuola non ho mai avuto dubbi: la loro scelta era quella buona. Sono andate tutte e due al Mamiani, frequentando il liceo scientifico sperimentale dove si sono trovate molto bene.

Dell'esperienza innovativa del liceo unitario sperimentale (LUS) io mi sono occupata professionalmente. Siamo negli anni 1974-75 e si parlava molto di riforma della scuola secondaria superiore, a cui io ho partecipato attivamente. Il Consiglio Italiano delle Scienze Sociali (allora COSPOS) mi incaricò di fare una ricerca sulle Scienze Sociali nella scuola secondaria italiana. La completai nei tempi richiesti e, poiché nel frattempo avevo vinto il concorso a cattedra per l'università, fui chiamata a far parte di una Commissione di studio che produsse un volumetto collettivo pubblicato da Einaudi nel 1977, che suscitò una reazione molto significativa (Baglioni *et al.* 1977).

In quegli anni tutte e due le mie figlie avevano proseguito la loro formazione musicale. Erano entrate, tutte e due a cinque anni, nel coro dei bambini dell'Accademia

Filarmonica Romana diretto da don Pablo Colino, un bravissimo direttore di coro; la mia figlia maggiore, Laura, dice che ha imparato a leggere la musica prima ancora di saper leggere le parole. Indubbiamente c'era una grande educazione dell'orecchio e poi cantavano con varie voci. E lì iniziarono anche a studiare il flauto dolce con una brava insegnante di origine olandese, Katinka Càssola, sposata a un italiano. Poi Laura ha iniziato lo studio del flauto traverso con Marianne Eckstein, una musicista tedesca, docente al Conservatorio dell'Aquila e, dopo un soggiorno in Olanda, ha conseguito il diploma in flauto traverso nel 1984 e ha iniziato lo studio del flauto traverso barocco (detto *traversiere*) prima con il maestro Claudio Rufa e poi con Mark Anthai, un grande specialista franco-ungherese. A questo strumento sta dedicando la sua vita musicale, avendo inciso un certo numero di dischi, facendo molti concerti anche all'estero e insegnando musica da camera al Conservatorio di Ferrara, dopo diciotto anni di insegnamento a Cosenza, con tutto quello che significa nel nostro paese viaggiare al Sud! Ma l'ha fatto con fede e due anni fa è entrata nel conservatorio di Ferrara, dove si trova molto bene e ha molti studenti cinesi e coreani, con cui durante il lockdown ha fatto didattica a distanza mentre loro erano ancora a casa loro, in Cina e in Corea. Quattrocento ore di insegnamento a distanza! Ha lavorato duramente perché fare musica a distanza è già molto difficile, e poi musica da camera è quasi impossibile.

Di recente, non più di due anni fa, ho riflettuto sulla ragione per cui la nostra famiglia è così caratterizzata dalla musica, che è il centro della vita delle mie figlie, dei miei nipoti e anche dei miei generi. Mia nipote Silvia, la

figlia maggiore di Chiara, che ha ora 20 anni, è già una violoncellista affermata. Ha passato il primo livello di laurea due anni fa e sta facendo il secondo all'Università di Zurigo con un violoncellista svizzero, il maestro Mandozzi, che l'ha molto apprezzata, e da quattro anni fa parte del quartetto "Eos", "Aurora" in greco. Si sono chiamati così perché il primo pezzo su cui si sono incontrati era appunto la sonata *Aurora* di Haydn. È stato l'insegnante del Conservatorio a metterli insieme per caso ed è stata un'esperienza molto positiva.

Come sua madre, anche lei è andata al liceo Mamiani, indirizzo classico, ma dopo un po' che la subissavano in modo eccessivo di traduzioni di latino e greco, disse: "Ma così io non riesco a suonare il violoncello!" Il padre, anche lui musicista, le ha detto: "Allora dobbiamo cambiare scuola, sennò come fai a suonare?" Infatti, se vuoi suonare a un buon livello devi cominciare in età infantile ed esercitarti molto prima della fine della scuola; non puoi aspettare di conseguire la maturità. Lei ha cominciato a suonare a quattro anni, col padre. Così ha cambiato scuola ed è andata al liceo musicale, dove ha avuto molto successo anche nelle altre materie, perché è sempre stata una ragazzina che ha studiato molto. Ha iniziato con il padre, mio genero, anche lui violoncellista. Suo fratello, che adesso ha quasi diciassette anni, ha scelto anche lui un campo musicale ed è percussionista.

Io sono psicologa e sono diventata abbastanza presto professore ordinario. Mio marito era uno psicoterapeuta infantile e ha avuto una formazione kleiniana (Klein 1970) che si è tenuta qui a Roma alla Facoltà di magistero, in collaborazione con la clinica Tavistock di Londra. Di

fatto, lui era laureato in scienze politiche, però alla fine degli anni '70 abbiamo fatto insieme la specializzazione in psicologia all'ateneo Salesiano. Quindi, musica noi non ne facevamo. E neppure i miei genitori erano musicisti. Certo, andavano ai concerti ad ascoltare Bach e, all'Opera, Wagner, cosa eccezionale a quei tempi, cioè, negli anni Trenta.

Come accennavo, solo recentemente ho riflettuto sul perché nella nostra famiglia ci siano così tanti musicisti. Allora mi sono ricordata che quando Maurizio, mio futuro marito, mi ha chiesto per la prima volta di uscire con lui, mi propose di andare la sera nella chiesa di Sant'Ignazio a sentire il ciclo di concerti per organo di J.S. Bach, suonati dal grande organista Francesco Germani. Il musicista eseguì i concerti per quattro sere, ma alla quarta noi andammo al Gianicolo. Ci eravamo incontrati al matrimonio di una amica comune. Io mi chiamo Piperno, un cognome davvero popolare nella Comunità ebraica, invece Pontecorvo era un po' più da intellettuale. Il mio primo articolo l'ho firmato con tutti e due i cognomi, ma era troppo lungo; allora ho scelto di usare sempre il cognome Pontecorvo. Quindi, la nostra storia e poi la nostra famiglia, all'origine sono state segnate dalla musica, pur non essendo nessuno di noi due un musicista. Come dicono le nostre figlie quando viene a loro chiesto se sono musiciste per via dei genitori, rispondono che sono musiciste perché i loro genitori *non* lo sono.

Tornando alla scuola elementare Santa Maria Goretti in cui sono andate le mie figlie, con le insegnanti montessoriane di quella scuola ho svolto molta attività di ricerca. All'inizio, con Paolo e Matilde (i fisici sopracitati), fa-

cemmo brevi esperienze nel doposcuola, dove non c'erano in quel momento i nostri bambini, ma ce ne erano molti altri: loro proponevano sempre qualche semplice attività di fisica e io mi occupavo delle osservazioni dei gruppi. Ricordo che la prima ricerca fu sul rimbalzo delle palle.

Poi, svolsi un'attività di ricerca più mirata nelle classi elementari della scuola suddetta. Con la maestra Delia Castiglia e con Silvia Caravita, una biologa del CNR, eseguimmo una ricerca sulle trasformazioni, facendo fare ai bambini della quarta elementare diverse esperienze, sollecitandoli poi a discutere collettivamente in classe. Noi abbiamo introdotto il tema biologico delle trasformazioni elementari (cottura, lievitazione, assorbimento dell'acqua). Cose banali, come il cambiamento della pasta quando si cuoce o del pane che diventa secco se sta in una busta di carta e non lo diventa se è conservato in una busta di plastica. La questione era problematica per i bambini! Un ragazzino disse che la busta di plastica se te la metti in testa muori perché non c'è l'aria; invece, mantiene l'umidità. Io ho trascritto le discussioni e la mia attenta analisi di quelle trascrizioni mi servì a iniziare una concezione discorsiva del ragionamento scientifico (Pontecorvo *et al.* 1983, Pontecorvo 1985). Da lì ho cominciato a sviluppare la mia teoria che si impara parlando e discutendo. Le discussioni condotte dalla maestra Delia mi hanno dato moltissimi spunti per riflettere sul modo in cui ragionano i bambini: in quella classe di venti bambini che lei teneva benissimo. Anche lei aveva in classe un bambino disabile cognitivo grave, che ogni tanto urlava e disturbava il gruppo, ma lei lo gestiva benissimo. Rimasi molto colpita dalle possibilità che lei dava ai bambini di parlare. Io

avevo cominciato a studiare l'interazione in classe, cioè, quanto un insegnante interviene nella discussione con i bambini. Delia lasciava molto spazio ai bambini e questo era importantissimo. Poi era molto interessante, una volta che i bambini erano lasciati liberi di parlare, ascoltare che tipo di ragionamenti di stampo scientifico riuscivano a fare.

Con un'altra insegnante montessoriana, Ornella Formentini, ho collaborato per una ricerca sul ragionamento storico in quinta elementare, a partire da discussioni in piccoli gruppi autonomi, senza adulti ma con un registratore a disposizione, su un breve testo di Ammiano Marcellino, storico romano del quinto secolo, che parla di Unni e di Alani. Sulla base della trascrizione accurata delle discussioni registrate, procedemmo alla analisi della concatenazione logica del ragionamento storico-infantile, pubblicando in italiano e in inglese un saggio (Girardet, Zucchermaglio 1993) nel volume collettivo, a cura di Pontecorvo. Questo avveniva quasi 30 anni fa, quando ancora era possibile avere fondi per le ricerche universitarie...

Pertanto, posso dire che la scuola montessoriana di Santa Maria Goretti di Roma, così come la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, sono state le sedi reali in cui ho potuto elaborare la mia fondamentale teoria esposta in *Discutendo si impara* (1991), curato da me con Ajello e Zucchermaglio, e tradotto in portoghese dalla professoressa Liberali della Pontificia Universidade Católica de São Paulo (San Paolo, Brasile). Nelle classi montessoriane da me studiate, le insegnanti più competenti come Delia Castiglia riuscivano a fare degli interventi solo al massimo per un terzo degli interventi totali. La ricerca interna-

zionale sull'interazione in classe ci dice invece che, per lo più, l'insegnante utilizza più della metà degli interventi discorsivi realizzati. E questo è molto negativo.

La ricerca con Ornella Formentini si è svolta così come detto sopra: i bambini venivano divisi in piccoli gruppi di 3-4 con un registratore senza l'intervento dell'adulto. Loro registravano da soli le loro discussioni anche se qualche volta dicevano: "Questo non si può registrare...". E allora spegnevano il registratore. Avendolo spento, noi non sappiamo che cosa volessero dire... Supponiamo che fossero espressioni un po' forti... forse parolacce... Decidemmo di prendere un breve testo di Ammiano Marcellino come allenamento di cosa si può ricavare da un documento storico scritto. Facevamo delle domande tipo: come si fa a capire se il documento è autentico? Come facciamo a essere sicuri che l'autore abbia veramente visto quello cui dice di aver assistito? Ammiano Marcellino era ovviamente molto assolutista sul fatto che quelli erano barbari e facevano delle cose orribili, quindi per i bambini era un po' una sfida capire da un documento che dice che hanno abitudini bestiali, se questa affermazione fosse vera. Mi ricordo che riflettevano molto su che cosa vuol dire avere usanze bestiali e come faceva lui a saperlo... E un bambino disse: "Se lui dice che hanno abitudini bestiali, come fa lui a saperlo? Se fosse stato lì lo avrebbero ucciso...".

Insomma era un ragionamento logico, tanto che durante un mio viaggio americano incontrai una filosofa che studiava queste cose e che fu molto interessata al modo di ragionare di questi bambini, che usano un ragionamento "controfattuale", cioè, tu ricavi le conseguenze dalle affermazioni che vengono fatte... "ma se fosse stato vero come

faceva ad averli visti, se li avesse visti gli avrebbero fatto qualcosa di male, quindi non può averli visti". Lui non c'era e quindi le sue affermazioni non sono vere. Questo è un ragionamento controfattuale: tu ricavi le conseguenze dalle affermazioni dello storico che, se fossero vere, non sarebbe vero quello che ha scritto.

Con il gruppo GUS (Gruppo Università-Scuola) abbiamo scritto un libro importante, relativo alla educazione scientifica elementare (GUS 1979). Poi, abbiamo associato al gruppo di ricerca alcuni dei nostri laureandi e neo laureati, tra cui Cristina Zucchermaglio, ora professore ordinario di psicologia sociale a Roma, di cui sono stata relatrice sia nella laurea sia nel dottorato. C'era anche Paolo Mazzoli (laureato in fisica con Paolo Guidoni), che poi ha fatto il maestro elementare e il preside di scuola media, fondando un coordinamento delle scuole medie del Lazio; alla fine, ha svolto la funzione di direttore dell'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo Italiano di Istruzione e di Formazione), che è presieduto da cinque anni da un'altra mia ex allieva Anna Maria Ajello, professore ordinario di psicologia dell'educazione..

Quindi abbiamo formato questi bravi allievi associandoli alla nostra ricerca. Questo è fondamentale. Non so se le ricerche fossero state fatte in altre scuole non montessoriane, che risultati avrebbero potuto avere. Certo, se i bambini sono più autonomi possono sviluppare di più le loro potenzialità. Il mio nipote percussionista, quello che oggi ha quasi diciassette anni, quando ne aveva sei mi chiese: "Nonna, ma perché la maestra non ci fa fare mai niente da soli? Non si fida di noi?" È questo il problema,

non so se dipenda dal metodo, ma l'autonomia, secondo me, è una competenza importante da sviluppare nei bambini.

Potrei stabilire un nesso tra Montessori e Vygotskij, a cui io mi sono molto ispirata nella mia ricerca, anche se non ho mai studiato a fondo il metodo Montessori. Ma è ben noto che in un suo libro (1980), Vygotskij racconta di aver visitato una scuola Montessori in Russia, in cui i bambini scrivevano collettivamente una lettera al direttore che lui riteneva essere un'attività limitativa, pur apprezzando il fatto che i bambini scrivessero in modo autonomo; tuttavia fa delle critiche sul tema scelto, perché ritiene che dovrebbero essere lasciati più liberi di scegliere l'argomento di cui scrivere. L'unica mia obiezione al metodo Montessori è data dal fatto che io ritengo il lavoro in gruppo, cioè, l'interazione tra bambini e adulti, un aspetto essenziale nella didattica; mi sembra invece che questa dimensione del lavoro in gruppo sia poco valorizzata nel metodo. Ma forse dipende dalle scuole in cui sono stata e dalle persone che ho incontrato.

Nel 1982 ho invitato a Roma (su suggerimento di Mimi Sinclair, grande collaboratrice di Piaget in ambito psicolinguistico), Emilia Ferreiro, una grande studiosa che è stata molto importante nella mia attività scientifica posteriore. È una ricercatrice argentina che vive in Messico da quando nel suo Paese prese il potere il governo dittatoriale; ha conseguito il dottorato a Ginevra con Piaget. Ha svolto una ricerca, in Argentina, del tutto innovativa sullo sviluppo spontaneo della scrittura nell'infanzia. Ha intervistato bambini molto svantaggiati socialmente, che vivevano nella cava di una ex miniera. Lei andava lì con un registratore,

li intervistava, poi trascriveva il tutto e ha scritto un libro fondamentale su *I sistemi di scrittura nello sviluppo del bambino* (1975) che io ho fatto tradurre in italiano dall'editore Giunti. Ha mostrato come, autonomamente, i bambini dai tre anni in su imparano a scrivere seguendo criteri che nessuno ha insegnato loro, ma che hanno sviluppato da soli perché l'attività di scrittura li interessa moltissimo. Dunque, sulla base di questa ricerca fatta in lingua spagnola, io ne ho fatta una, in italiano, con una mia grande allieva e poi collega, Marina Pascucci Formisano, sulla quale abbiamo di recente scritto un libro (2020). La prima ricerca la facemmo in una scuola primaria parificata che aveva anche una sezione per la scuola dell'infanzia, sita in via Nomentana, di cui dicevamo che l'unico momento di divertimento dei bambini era di andare al bagno. Però scoprimmo lì che anche quei bambini cominciavano a scrivere molto precocemente. Io ricordo una scrittura di un bambino di madre egiziana e di padre italiano, che scrisse i suoi diversi nomi. Poi gli chiedemmo di fare il disegno di una casetta: scrisse anche la parola *casetta* utilizzando ogni lettera come se fosse una parte del disegno (Pontecorvo 1984). Questo bambino parlava due lingue e scrisse i suoi due nomi e i due cognomi. La scrittura del nome proprio è un atto importante per il bambino perché c'è dentro la sua identità personale. Spesso i genitori insegnano ai figli a scrivere il proprio nome e questo lo si ritrova nelle scritture infantili, perché usano le lettere del proprio nome per scrivere altre parole. Questo è importante: cambiando l'ordine delle lettere, si scrive una parola diversa, una specie di attività "combinatoria", senza esserne consapevole. Questa prima ricerca è stata fondamentale per avviare con il mio gruppo una linea di ricerca

sull'acquisizione della lingua scritta (Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio 1991), che proseguo ancora attualmente.

Riferimenti bibliografici

- Baglioni G., Cavalli A., Laporta R., Pontecorvo C., Rodotà S., Rossi P., Sajevo B., *Scienze Sociali e scuola secondaria*, Einaudi, Torino 1977.
- Ferreiro E., Teberosky A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1975 (trad. it. Giunti, Firenze 1985).
- Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., *Guida alla lingua scritta*, Editori Riuniti, Roma 1991.
- GUS (a cura di), *Educazione Scientifica di base*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Klein M., *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli, Firenze 1970.
- Pontecorvo C., *Il bambino e la lingua scritta*. In *Età Evolutiva*, vol. 18, Giunti, Firenze 1984, pp. 42-49.
- Ead., *Figure, parole, numeri: un problema di simbolizzazione*, in «Età Evolutiva», vol. 22, Giunti, Firenze 1985, pp. 5-33.
- Pontecorvo C., Castiglia D., Zucchermaglio C., *Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe*, in «Scuola e Città», vol. 34, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 447-462.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci 1993.
- Pontecorvo C., Girardet H., Zucchermaglio C., *Forme di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici*, in Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci 1993.
- Vygotskij L., *Il Processo Cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1980.