

Dal curare al prendersi cura.
I tratti professionali dell'insegnante montessoriana

From caring to caring.
The professional traits of the Montessori teacher

Andrea Bobbio

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Social and Human Sciences. University of Valle d'Aosta (Italy) | a.bobbio@univda.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bobbio, A. (2023). From caring to caring. The professional traits of the Montessori teacher. *Pedagogia oggi*, 21(1), 266-271.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-31>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-31>

ABSTRACT

More than 150 years after Maria Montessori's birth and following a series of research projects examining the reception and spread of her pedagogy in Italy, this essay outlines the current implications of Maria Montessori's thought with respect to the professionalism of educators who work in ECEC services, describing the trajectory of the progressive enrichment of their educational competence. In particular, starting from the key concepts of Montessori thought - autonomy, developmental material, and sensitive periods - the essay will outline the characteristics of an educator capable of promoting the integral development of the child 'from within', by reconciling the spontaneity of development with the artifices of didactics.

L'articolo – a oltre 150 anni dalla nascita di Maria Montessori ed al termine di una serie di ricerche sviluppate all'interno del Prin "Maria Montessori. Tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita" – tratteggia le attuali implicazioni del pensiero di Maria Montessori rispetto alla professionalità degli educatori che operano nei nidi e nelle scuole dell'infanzia descrivendo la traiettoria di un percorso di progressivo arricchimento della loro competenza educativa. In particolare, a partire dai concetti chiave del pensiero montessoriano – autonomia, materiale di sviluppo, periodi sensitivi – si delineeranno le caratteristiche di un educatore in grado di promuovere lo sviluppo integrale del bambino "dall'interno" riconciliando la spontaneità dello sviluppo con gli artifici della didattica.

Keywords: Montessori; ECEC; teacher training; educational relationship; children's education services

Parole chiave: Montessori; ECEC; formazione degli insegnanti; relazione educativa; servizi educativi per l'infanzia

Received: April 04, 2023
Accepted: April 12, 2023
Published: June 30, 2023

Corresponding Author:
Andrea Bobbio, a.bobbio@univda.it

Introduzione

A oltre 150 anni dalla nascita di Maria Montessori ed al termine di una serie di ricerche sviluppate all'interno del *Prin Maria Montessori. Tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita* il pensiero della Marchigiana risulta quanto mai attuale, aperto a quel paradigma (iper)complesso cui oggi facciamo costantemente riferimento senza tuttavia ricavarne direzioni di senso e declinazioni operative sempre univoche e coerenti (Cives, 2003; Scurati, 1999). Un particolare risvolto del suo pensiero, particolarmente vivo oggi, è quello connesso alla formazione dei docenti, aspetto che Ella stessa ha sempre coltivato con particolare attenzione e dovizia poiché lo riteneva indispensabile per la corretta trasmissione delle sue modalità di lavoro. Fin dagli albori della sua opera, infatti, Maria Montessori si è premurata di istituire corsi per maestre e di controllarne la qualità vigilando personalmente, o tramite persone di sua fiducia, sullo svolgimento degli esami conclusivi e sulla conformità degli insegnamenti lì impartiti al suo disegno pedagogico. Tale attenzione ha concorso a qualificare una professione – quella dell'educatrice – tradizionalmente considerata meramente esecutiva e priva di un valido profilo culturale (oltretutto scientifico ed epistemologico) e dotandola di un apparato critico-riflessivo quanto mai adeguato alle sfide di oggi.

1. Tra cronaca e storia

Il contributo di Maria Montessori alla professionalizzazione della funzione docente rappresenta una prospettiva particolarmente proficua per intercettare una serie di elementi del pensiero della Marchigiana profondamente paradigmatici, nodali per quanto concerne la sua concezione dell'infanzia, della scuola, del progresso sociale e, più in generale, della funzione emancipante che riveste la pedagogia nella formazione dell'“uomo umano” (Ducci, 2008). Anche l'individuazione dei tratti distintivi della *personalità professionale del docente* (per utilizzare una dizione cara a Santelli Beccegato) si situa nel solco coerente della sua pedagogia, improntata sul diritto del bambino al rispetto (e qui le assonanze con il pensiero di Korczak sono evidenti) (D'Addelfio, 2020), fattore questo, da cui deriva il diritto alla massima autonomia possibile e quindi il diritto all'autoeducazione, frontiera, quest'ultima, posta dalla Montessori a baluardo tanto della pedagogia di allora – direttiva, pedante, ottativa, ascientifica – quanto delle possibili degenerazioni delle posture educative di un professionista – l'insegnante tradizionale – formatosi attraverso una didattica considerata rischiosamente intrusiva, passivizzante, violentemente simbiotica.

La traiettoria biografica della Montessori è un emblema di un riscatto, non soltanto ideale, della figura dell'educatrice rispetto ad un altro modello professionale, quello del medico, ben più accreditato sul piano culturale. È, a posteriori, quella della giovane Montessori, anche una lotta agli stereotipi (Catarsi, 1995): *il medico maschio, l'educatrice femmina* con un solo termine d'intermediazione, *l'infanzia*, a connettere le terminalità che compongono l'ordine del discorso. Con Lei, invece, i poli di invertono e il modello d'infanzia che ne è alla base si carica di linee di forza piuttosto che di tratti di debolezza (Scurati, 1991, pp. 23-27). Tale trasformazione, tuttavia, non è priva di sofferenze e di discontinuità, se non proprio di linee d'ombra. Tutti gli sforzi per diventare “Medichessa”, infatti, agli inizi del Novecento, sembrano divergere rispetto all'obiettivo iniziale e, a un certo momento, sembrano condurre la Montessori verso una professione, quella educativa, lontana dalle aspirazioni (e dagli sforzi) che la avevano portata, tra le poche donne, a laurearsi in medicina (dopo avere frequentato, per un anno, la facoltà di scienze naturali) (Matellicani, 2007). Quella dell'insegnante, soprattutto nel segmento pre-primario, era infatti una professione allora contraddistinta – anche a dire della stessa Montessori – da approssimazione, scarso prestigio culturale, nessun fondamento scientifico, se non una vaga base filosofica e il buon senso del sentimento materno. Soprattutto quest'ultimo fattore costituirà un elemento tutto da elaborare e di profonda conflittualità interiore, intrapsichica, per la Montessori, tenuto conto della sua traiettoria esistenziale e delle difficoltà che Ella stessa incontrerà, proprio in quel periodo, nell'allevamento e nell'educazione del figlio Mario, nato nel 1898 dalla relazione col Montesano.

Al di là di queste vicissitudini esistenziali, possiamo situare lo scavallamento della Montessori dall'ambito medico a quello educativo, anche a livello professionale, a fine Ottocento (Mazzetti, 1963), più precisamente al 1899, quando Giacinta Marescotti apprende la notizia che Baccelli aveva l'intenzione di

istituire una cattedra di «pedagogia per deficienti» presso il magistero femminile. È proprio in quegli anni, poi, che la Montessori propone la trasposizione della semiotica clinica e della postura anamnestica, tipiche dell'ambito medico e riabilitativo, al piano dell'*osservazione pedagogica*, fatto che ha determinato una radicale riqualificazione della stessa professione docente, che assumerà così quei connotati di scientificità e di strutturazione metodologica fino ad allora impensati (Rossini, 2020).

Ritornando alla cattedra di «pedagogia per deficienti» istituita presso il magistero femminile dobbiamo rilevare come il prestigio della Montessori avallasse, nella Marescotti, una richiesta che con toni quasi di comando, suggerisce non solo di accordarle [alla Montessori] al più presto la cattedra ma di fare sì che il lavoro della signorina Montessori venisse retribuito in modo da poterle dare una dignitosa autonomia economica, dal momento che – come aggiunge subito dopo – la giovane si trova in condizioni finanziarie tutt'altro che buone (Babini, Lama, 2000, p. 123).

Come rileva Babini, nell'espone le ragioni della sua personale candidatura a quell'incarico, la Montessori, da un lato, mette in evidenza la sua specifica formazione medico-psichiatrica e, dall'altro, adduce il suo essere donna come garanzia di una comunicazione franca e priva di ritrosie, quale dovrebbe essere quella attinente alle tematiche della maternità e dell'igiene sessuale, per un uditorio costituito da giovani studentesse universitarie.

La Montessori, dunque, qui utilizza la sua condizione di donna per avvalorare una posizione professionale che, rispetto ai colleghi medici maschi, risulterebbe maggiormente empatica e paritaria nei confronti della platea delle giovani educatrici e, nello stesso tempo, per enfatizzare l'originalità e la varietà dei suoi studi, tanto di carattere medico psichiatrico che di ordine antropologico e pedagogico.

Tale espediente, tuttavia, è di natura puramente strumentale poiché il fulcro della pedagogia montessoriana rimane sempre e comunque l'intelligenza del bambino e l'autoeducazione nella libertà. Conseguentemente, il baricentro del profilo professionale dell'insegnante montessoriano non si gioca tanto sul piano del *transfert* o del *rapporto affettivo* (Trabalzini, 2018) quanto, piuttosto, su una triangolazione che interpone le *cose educative* (Ferrari, Morandi, Platé, 2011) (e quindi il materiale di sviluppo) allo scambio interpersonale guadagnando, in questo modo, una maggiore oggettività nell'osservazione del comportamento infantile senza perdere, tuttavia, di penetrazione psicologica. Come rileva Baldacci «per certi versi, la confluenza di motivi positivisti e spiritualisti nel pensiero della Montessori tocca qui la propria vetta, e mette capo alla richiesta – a prima vista paradossale – di un'insegnante dotata del rigore dello scienziato e, della veggenza del mistico (Baldacci, 2015, p. 59). In altre parole, per comprendere l'attività del bambino, l'insegnante deve sapere *osservare e sentire* nello stesso tempo, acquisizione, questa, ormai metabolizzata dai moderni paradigmi della formazione dei docenti (almeno fino al segmento pre-primario e primario) ma ancora inevasa per quanto concerne la formazione dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Ritornando al modello professionale montessoriano, la stessa “Medichessa” rimarca esplicitamente quanto il ruolo dell'insegnante debba essere discreto e misurato ponendo la relazione affettiva quasi sullo sfondo. Infatti

la maestra [è un] ente che pone il bambino in rapporto con il suo reattivo. Essa deve sapere scegliere l'oggetto adatto e porgerlo in modo da farlo comprendere e da provocare da parte del fanciullo un interesse profondo. [Essa non deve] trattenere menti più sviluppate con materiali inferiori alle capacità individuali, distando tedio, e, d'altra parte, non [deve] offrire progetti ancora non apprezzabili, mortificando così il primo entusiasmo infantile (2019, p. 168).

Il rimando appena citato rimarca aspetti nodali che ancora oggi contraddistinguono i congegni matetici delle istituzioni infantili, montessoriane e no, e che rimandano ad altrettanti nodi concettuali, ineludibili, del pensiero pedagogico e delle professionalità che agiscono in tale ambito:

- *congruenza evolutiva*: come competenza dell'educatore nel decifrare le strutture evolutive che presidono lo sviluppo – fin dal momento neonatale – e lo orientano secondo precise cronologie individuali collegandole a concettualizzazioni quali le *nebuli* o i *periodi sensitivi*, operando poi su queste basi scelte didattiche individualizzate, costruite su misura, per ciascun bambino, a partire da una sintesi ottimale

di “natura” ed “artificio”. Tale disposizione didattica, negli studi montessoriani, dovrebbe contraddistinguere tutto l’arco evolutivo, con promettenti proiezioni che illuminano anche l’età adolescenziale, stagione davvero dimenticata dalla nostra progettualità pedagogica;

- *coerenza metodologica*, ovvero capacità di collegare in maniera evidente la spontaneità dello sviluppo dei bambini con l’intenzionalità della formazione, così da muoversi con una completa serenità di intenti e di risultati nel territorio in cui si vengono a incontrare l’immediatezza dell’esperienza naturale e la tecnicità dell’apprendimento strutturato (Scurati, 2011, p. 22). Tale coerenza tra forze dello sviluppo e forme della didattica costituisce un portato ancora insuperato per pensare l’educazione intellettuale come un valido aiuto alla vita nel suo svolgersi e come contributo a una scuola non violenta, non impositiva di meccanismi cognitivi che, per loro natura, necessitano di esercizio, sforzo prolungato, progressiva astrattività, denaturazione;
- *prossimità cognitiva*: come capacità del sistema docente di amplificare le potenzialità della mente dell’educando senza esautorarne le funzioni o limitarne l’espansione; è un *esserci nella distanza*, una forma di presenza e di cura non intrusiva ma sintonizzata.

Solo il tassativo rispetto di questi tre presupposti consente all’educazione, secondo la Montessori, di essere un reale aiuto alla vita, e quindi di porsi come forma di facilitazione professionalizzata a uno sviluppo individuale, di per sé stesso, orientato verso l’intellegibilità delle forme pure che contraddistinguono i sistemi simbolico-culturali dei linguaggi umani più avanzati e di cui il bambino, quale essere intrinsecamente valido ed attivo, *deve* essere reso parte.

D’altro canto, come rilevava Cives, proprio attraverso questi tre presupposti – congruenza evolutiva, coerenza metodologia e prossimità cognitiva – il pensiero montessoriano si riconnette a quello degli altri grandi classici dell’educazione:

la concezione di una didattica rispettosa della natura risale a Comenio, e la scoperta del bambino in particolare a Rousseau. L’indicazione di fasi di sviluppo simili ai periodi sensitivi era presente in Claparède, ed è stata ripresa in Piaget e Bruner. L’esigenza di riconoscere nel metodo dei gradi formali era già sentita dallo Herbart ma soprattutto il matematismo delle strutture d’ordine della realtà era fortissimo in Froebel e in Pestalozzi. Altri dopo di lei mi hanno ripreso l’ispirazione, come Vygotskij, Cuisenaire, e Diennes (Cives, 2000, p. XV).

Poste queste basi, in una prospettiva professionale, quali sono le modalità attraverso le quali l’educatrice può acquisire gli habitus operativi che le sono propri? La risposta della Montessori a tale quesito è che tali competenze si acquisiscono da adulti alla maniera dei bambini secondo una traiettoria progressiva e continua:

Per conoscere il materiale alla maestra non deve contentarsi di vederlo, di studiarlo [con la guida] del libro o di apprendere l’uso dall’esposizione di un’insegnante ma occorre che si eserciti lungamente con esso, cercando così di apprezzare con l’esperienza le difficoltà o l’interesse che ogni materiale può presentare, ed interpretare, benché imperfettamente, le impressioni che può ricevere il bambino. Se poi la maestra tanta pazienza da “ripetere l’esercizio” così a lungo come [se fosse] un bambino viene a misurare in se stessa l’energia e la resistenza di cui è capace il fanciullo di una determinata età. La maestra, oltre che mettere il bambino in rapporto con il materiale, lo mette pure in rapporto con l’ordine dell’ambiente. Lo sottopone cioè alla regola su cui si basa un’organizzazione esterna disciplinare molto semplice, ma sufficiente per garantire un lavoro tranquillo (2019, p. 343).

Accanto ad un bambino concentrato, dunque, la Montessori immagina un insegnante ugualmente assorbito dal suo lavoro il cui *output* operativo è un’osservazione che possiamo immaginare come un dispositivo capace di distillare e affinare *immagini d’infanzia storizzate*, (Luciano, 2017) modelli di un bambino impegnato a “costruirsi dall’interno” (Bondioli, 2014, p. 391), entrambi costruiti, quindi, dotati di una consistente coesività epistemica e capaci di influenzare l’immaginario pedagogico non solo dei genitori ma della società tutta. Scriveva Egle Becchi, infatti:

ognuna delle agenzie cui è delegata l’infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l’infanzia, metabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente,

in conoscenza più attendibile e organizzata. E questo con ritmi assai diversi: il sapere circa il bambino che opera nella «pedagogia familiare» è molto più arcaico, ‘popolare’, tradizionale rispetto al sapere che dell’infanzia hanno le agenzie sanitarie; e ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende – non sempre con successo – a essere un sapere rigoroso (Becchi, 1986, p. 78).

L’osservazione pedagogica, in altri termini, restituisce ai genitori e al mondo dell’educazione in genere il volto di un bambino altrimenti invisibile nei tratti di competenza che lo caratterizzano. Essi si manifestano soltanto in un ambiente professionalmente predisposto ed abilitante. La rifrazione delle operazioni mentali che lì si sviluppano è appunto assicurata dall’osservazione educativa che restituisce alla comunità educante il volto competente dell’infanzia contemporanea, *pacificata* attraverso il lavoro della mente, *normalizzata* dalle deviazioni dello sviluppo determinatesi in ambienti educativi poveri ed incongrui. In questo delicato processo di affinamento culturale il professionista dell’educazione è un personaggio socialmente rilevante perché chiamato ad assicurare il rispetto di quei diritti del bambino altrimenti disattesi.

Conclusioni

Dati questi presupposti occorre che il mondo dell’educazione – facendosi carico anche della sfera dei bisogni immateriali, che rimanda alla dimensione profonda ed intima della personalità e tocca l’aspetto vero e proprio dell’interiorità e delle sue espressioni realizzative – si qualifichi come lettore aggiornato e corretto dell’educando, difensore delle esigenze reali di crescita, promotore delle sue occasioni di protagonismo produttivo, correttore e riequilibratore delle sue esperienze di marginalità e di esclusione, avversario delle sue più pesanti manipolazioni. Così come ha fatto, appunto, Maria Montessori, con la sua visione situata, ecosistemica, di educazione, già così chiara e delineata nel 1907 quando ideò la prima *Casa dei bambini* nel quartiere proletario di San Lorenzo a Roma.

Un’intenzionalità a tutto tondo, quindi, pedagogica, politica, sociale, e professionale che ha saputo guardare organicamente ad un metodo capace, seppur con aporie e contraddizioni interne, di pensare al bambino nella sua interezza. Conseguentemente, osserva Broccolini: «la Dottoressa è stata la prima voce a parlare del necessario coinvolgimento di antropologia, biologia, sociologia, psicologia, psicoterapia, psicoanalisi, nei processi formativi, dando così l’avvio alla pluralizzazione della problematica educativa, fino al costituirsi delle odierne scienze dell’educazione, e alla fondazione scientifica della stessa pedagogia quale fattore transdisciplinare» (Broccolini, 1993, p. 147).

Anche tale suggestione, che nasce dall’aspirazione di una comprensione bio-psico-pedagogica dell’infanzia, costituisce un messaggio alquanto attuale che impone al sapere sull’educazione di guadagnare una prospettiva epistemologica e culturale davvero autonoma, che la ponga nella condizione di dialogare *ad armi pari* con le altre scienze dell’educazione (Bertolini, 2005) e che sappia ricomprendere, in equilibri pur sempre provvisori, le antinomie che innervano le questioni educative, a partire da quella – natura e cultura – che ha ispirato costantemente la visione montessoriana (Baldacci, 2012).

In termini di formazione docente ciò significa, da un lato, rinvigorire nel curriculum formativo quell’area trasversale che contraddistingue le odierne scienze dell’educazione mentre, dall’altra, vuole dire esplorarne le valenze disciplinari che vedono fiorire, a partire dai campi di esperienze e in una vera continuità 0-6, quei nuclei concettuali che saranno alla base delle acquisizioni future e che si sviluppano in stretta continuità con quelle “esplosioni di intelligenza” e di interesse che non hanno nulla di lineare o deterministico ma che possono essere ricondotte a quelle nebulose di cui la Montessori è stata capace di osservarne, con finezza insuperata, gli epifenomeni più sottili.

In definitiva, come si rileva dalle argomentazioni fin qui addotte, la professionalità del docente che si ricava dalla lezione montessoriana è più l’esito di un raffinamento, della distillazione dell’atto educativo, per portarlo alla sua purezza, piuttosto che un’addenda di nuove competenze. Si tratta dunque di imparare a fare meno e meglio, guardare più a fondo e oltre gli interstizi delle apparenze; si tratta di sintonizzarsi sulle onde della vita per facilitarne l’ascesa ed offrire loro uno sbocco culturalmente produttivo. Per questo occorre tecnica ma pure uno sguardo più limpido sull’infanzia, sui suoi diritti e le sue attese. Sguardo sempre da contestualizzare e da ri-definire, come lezione montessoriana insegna.

Bibliografia

- Babini V. P., Lama L. (2000). *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Becchi E. (1986). Per una cultura dell'infanzia nella cultura dei servizi. In F. Nardocci (ed.), *Il bambino, la scienza, la società* (pp. 73-82). Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (2011). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bondioli A. (2014). Una pedagogia per l'infanzia. In M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (pp. 384-397). Milano: FrancoAngeli.
- Broccolini G. (1997). Maria Montessori e la cultura contemporanea. In Opera Nazionale Montessori (ed.), *Maria Montessori: il pensiero e il metodo* (pp. 133-150). Teramo: Lisciani & Giunti.
- Catarsi E. (2020) (1995). *La giovane Montessori. Dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino*. Roma: Il leone verde.
- Cives G. (2000). Premessa. In Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (pp. XIII-XV). Roma: Edizione critica Opera Nazionale Montessori.
- Cives G. (2003). Educazione e complessità dalla Montessori a Morin. *Studi sulla formazione*, VI, 2: 7-34.
- D'Addelfio G. (2020). Il diritto di crescere come persone: riflessioni su infanzia, adolescenza e educazione. In M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, D'Addelfio, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici* (pp. 13-65). Brescia: Morcelliana.
- Ducci E. (2008). *L'uomo umano*, Roma: Anicia.
- Ferrari M., Morandi M., Platé (2011). *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Bergamo: Junior.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Matellicani A. (2007). *La "Sapienza" di Maria Montessori. Dagli studi universitari alla docenza 1890-1919*. Roma: Aracne.
- Mazzetti R. (1963). *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando.
- Montessori M. (2019). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Rossini V. (2020). *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*. Milano: San Paolo.
- Scurati C. (1991). *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati C. (1999). *Realtà umana e cultura formativa*. Brescia: La Scuola.
- Scurati C. (2011). Radici e idee di riferimento. In P. Calidoni et alii, *Le scuole di base di tutti e per tutti* (pp. 105-117). Roma: LAS.
- Trabalzini P. (2018). Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 146-162.