



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA
FORMAZIONE E PSICOLOGIA**

CICLO XXX

COORDINATRICE Prof.ssa Ulivieri Simonetta

**Storia e cultura materiale della scuola italiana fra
Otto e Novecento**

Settore Scientifico Disciplinare M/PED-02

Dottorando

Dott. Spampari Giacomo

Tutore

Prof. Bandini Gianfranco

Coordinatrice

Prof.ssa Ulivieri Simonetta

Anni 2014/2017

Introduzione	4
Cap. I	7
Per una teoria delle cose: storia, antropologia e educazione	7
1. La riflessione dialettica e il materialismo storico.....	9
2. “Le origini delle culture”, un canone di interpretazione antropologica.....	13
3. Material Culture e Materiality.....	17
4. Storia materiale della scuola: modelli teorici di riferimento nazionali e internazionali	23
Cap. II.....	31
Un percorso di ricerca storica in campo educativo: quali metodologie per quali fonti?	31
1. Rileggere la storia dell’educazione: nuove fonti e “nuove” metodologie.....	31
2. I cataloghi per il materiale scolastico.....	36
3. Immagini della scuola	39
4. Racconti sulla scuola.....	43
5. Un modello di raccolta e analisi del materiale scolastico	46
Cap. III	57
La cosmologia scolastica.....	57
Oggetti che insegnano	57
1. Da stanze a aule: il difficile esordio dei materiali scolastici	57
2. Caratteristiche e effetti delle prime produzioni industriali	67
3. Igiene e formazione: gli oggetti per la salute.....	71
4. Educazione e propaganda: gli oggetti al centro del dispositivo ...	77
Cap. IV	89
La cosmologia scolastica.....	89
Cura e cultura delle cose	89
1. Sussidi e arredi tra educazione e scarto	90

2. Standardizzazione e esigenze formative: la didattica degli oggetti..	
101	
Conclusioni.....	114
Appendice 1.....	118
Appendice 2: Analisi dei cataloghi per il materiale scolastico.....	125
Appendice 3: Interviste	128
Bibliografia	173

Introduzione

La questione della materialità scolastica sta entrando, e in parte è già entrata, con forza nel dibattito pedagogico nazionale e internazionale, fornendo una nuova chiave interpretativa per leggere il passato e il presente. Un paradigma inedito e in buona parte inesplorato che dà nuova vita alla discussione scientifica in generale e storiografica nel particolare di questo scritto.

La questione di fondo da cui partono gli studi sulla cultura materiale è la dialettica hegeliana, con il superamento dell'antinomia soggetto-oggetto, la rielaborazione marxista del processo produttivo ed evolutivo dell'uomo sino ad arrivare a Lévi-Strauss che adotta in antropologia i presupposti del materialismo storico.

L'innovazione degli studi sulla cultura materiale sta nell'inquadrare l'oggetto non come un'astrazione filosofica, bensì come una vera e propria "cosa", tangibile e concreta. Recuperano il concetto di antinomia, specialmente soggetto-oggetto, ma declinata nel rapporto tra una piccola società, un nucleo abitativo o un individuo e le cose, gli oggetti, che possiedono e di cui si circondano. Gli oggetti, in questa dimensione, sono gli aggettivi che servono a qualificare e determinare il soggetto nel suo carattere, essere uomo, donna o, come in questo studio, maestro e scolaro.

Questa tipologia di studi nasce in Europa e trova alcuni dei suoi più importanti sostenitori negli Stati Uniti d'America, sino a divenire una delle più importanti branche dei cosiddetti Culture Studies (studi culturali). Si diffonde a partire dalla seconda metà del Novecento, interessando ricerche di antropologia, economia, filosofia e storia. Durante gli ultimi vent'anni circa inizia ad abbracciare gli studi pedagogici e in particolare di storia della pedagogia. Questi ultimi, sebbene interessati a comprendere il

valore della cultura materiale nella storia della scuola, non abbracciano completamente la prospettiva dei *material culture studies*, declinandola piuttosto in una serie di campi quali il design o l'architettura dell'edificio o dell'aula scolastica o, ancora, nella fedele ricostruzione degli spazi educativi in un frangente temporale di breve durata.

Per quanto concerne il panorama italiano, invece, gli studi sulla cultura materiale hanno interessato solo recentemente alcuni campi del sapere, come, per esempio, la questione del genere, la musica, l'economia e il vestiario. Nell'arco dell'ultimo decennio circa anche la pedagogia si affaccia a questi studi iniziando a trattare delle cose di scuola. I sussidiari sono stati gli oggetti più indagati insieme ai diari e ai quaderni scolastici, ma non mancano studi sulla storia degli arredi scolastici, su alcuni spazi dell'edificio scolastico come palestra e aula e l'analisi dei loro possibili significati.

Questo studio si inserisce in questo panorama con l'intento non di ripercorrere le tappe evolutive della storia della scuola ma rileggerle in chiave materiale, adottando il principio cardine che ha ispirato tutta l'analisi: la cosmologia scolastica. Secondo questo principio, che nasce in seguito a una rielaborazione del pensiero di Daniel Miller, un antropologo inglese, gli oggetti e i soggetti sono costantemente intersecati in una serie di relazioni che condizionano e coinvolgono entrambi in egual misura, sino a ipotizzare che le cose siano in grado di "parlare". Rileggere la storia dell'educazione in chiave materialistica è quindi la volontà di ascoltare questa voce, spesso flebile, ma sempre presente nelle aule scolastiche italiane allo scopo di comprendere come gli oggetti abbiano formato il pensiero e il pensiero (politico, pedagogico e didattico) abbia scelto un corpo di oggetti.

Indagini di questo tipo incorrono in numerose problematiche e difficoltà a partire dalle metodologie di indagine e dalle fonti da adottare per condurre l'indagine. Per un'interpretazione realistica di quanto avvenuto in passato è stato deciso di intrecciare almeno tre tipologie di fonti: testuali, iconografiche e orali. La scelta, dettata dal rischio di fornire un'interpretazione parziale e non equilibrata dei dati raccolti, è ricaduta su un corpo di leggi, cataloghi per il materiale scolastico, fotografie di arredamento, sussidi e aule scolastiche e, infine, interviste a Ispettori didattici, Presidi/Direttori/Dirigenti scolastici, Direttori IRRSAE/IRRE.

Dai dati presi in analisi sono emersi almeno sei periodi fondamentali per riuscire a comprendere e analizzare l'evoluzione dell'aula scolastica, tutti caratterizzati da peculiarità strettamente connesse agli oggetti presenti in classe per imposizioni normative e igieniche oppure frutto del crescente mercato scolastico. Gli elementi presi in analisi sono serviti per fornire un primo modello interpretativo della cosmologia scolastica che non ha la pretesa di esaurire il dibattito in merito, piuttosto è esso stesso un'ipotesi di lavoro grazie alla quale condurre ulteriori e sempre più approfondite analisi.

Lo studio di questo ramo della pedagogia ha infatti interessanti risvolti sia in senso diacronico che sincronico ed è, quindi, in grado di aiutare a comprendere la riflessione sulla scuola dello ieri, ma anche dell'oggi, e il suo costante moto evolutivo.

Cap. I

Per una teoria delle cose: storia, antropologia e educazione

“Lo scopo del lavoro è quindi l’oggettificazione della specie umana: l’uomo non si riproduce solo intellettualmente all’interno della sua coscienza, ma anche in maniera attiva nel reale, ed è certamente in grado di contemplare se stesso nel mondo che ha creato”¹

L’interesse per la materialità nasce, probabilmente, in seno all’immaterialità stessa. L’attenzione posta sull’idea, intesa come la capacità di astrazione più elevata dell’uomo, ne è una dimostrazione esemplare, e la storia lo mette bene in evidenza: la preistoria è costellata di uomini, anzi gruppi umani che per mezzo dell’intuito hanno saputo modificare la natura – anche la propria – con il fine della sopravvivenza. Giunta la scrittura – il mezzo più utilizzato per trasmettere le idee – l’uomo ha saputo sconfiggere la naturale caducità della memoria. *Verba volant, scripta manent* non è solamente un’espressione utilizzata per biasimare chi troppo facilmente crede alle cosiddette “promesse da marinaio”, l’espressione vuole indicare una peculiare caratteristica della condizione umana dettata dall’appartenere alla natura: la certezza del dimenticare, l’oblio della memoria, ha convinto l’umanità a mettere per iscritto il proprio livello di conoscenza rendendolo duraturo e stabile, per sé e per le generazioni future. Non dissimile – almeno a livello dei bisogni – è la storia del web: la necessità di un sapere condiviso e sempre condivisibile, ovunque ci si trovi, chiunque io sia, è una forma di supremazia sulla natura che, per una serie di implicazioni, ha costretto gli uomini a vivere fisicamente distanti. Ma le idee, da sole, non sono state sufficienti, infatti hanno obbligato l’individuo a produrre altro da sé, una serie di oggetti in grado di aiutarlo nel raggiungimento del suo fine. Ecco dunque il materiale, disprezzato,

¹ K. Marx, *Scritti politici giovanili*, a cura di Luigi Firpo, Torino, Einaudi, 1975, p. 330.

inosservato, inascoltato, ma necessario al compimento delle idee. Lo sguardo si pone sulla materialità solo come riflesso della più difficilmente comprensibile immaterialità: del resto ciò che allo spettatore interessa è l'idea espressa dal pittore, non certo il quadro in sé, tanto meno la cornice. Oppure no?

Questa banalizzazione, certamente eccessiva ed elementare, permette di cogliere, grossolanamente, uno degli aspetti di fondo di questa prima parte del lavoro: c'è una conflittualità – termine sul quale tornerò in seguito – che vede coinvolti l'uomo e la natura. Per affrontare questo confronto l'uomo ha dato avvio a processi di produzione e riproduzione che hanno portato alla sopravvivenza della specie, alla lavorazione delle pietra e delle ossa, all'utilizzo del fuoco, all'orologio, alla lana, alle automobili e via discorrendo. Questi oggetti hanno svolto, e svolgono, una funzione centrale per gli individui, tant'è che viviamo inseriti in un mondo fatto di oggetti; un mondo accogliente, pieno, concreto ma anche alienante, opprimente, effimero. La soluzione alla prima antinomia – uomo-natura – ne ha generata una seconda, detta soggetto-oggetto, che ha visto l'alternarsi del predominio di una categoria sull'altra in dipendenza del valore assunto dal soggetto e dall'oggetto in un determinato contesto spazio-temporale: basti pensare alle pratiche degli antichi egizi, come la costruzione delle piramidi o la mummificazione, o per contro alla riforma protestante che ha voluto spogliare i suoi fedeli di quegli oggetti cari al cattolicesimo. Se nel primo caso si assistette a una sorta di consacrazione dell'immateriale al materiale – la mummificazione, ad esempio, era una pratica utilizzata per mantenere il corpo del defunto in perfetto stato anche nell'aldilà –, nel secondo caso è l'immateriale a essere sovrano della materialità – la chiesa protestante rifiutò, e tutt'ora rifiuta, le immagini di Cristo, del crocifisso, gli abiti cerimoniali e gli ornamenti della chiesa cattolica poiché ritenuti superflui per parlare con Dio.

La prima parte del lavoro si soffermerà sulla storia di questa antinomia fra Otto e Novecento, mostrando il crescente interesse scientifico e le pratiche di ricerca adottate. Secondariamente saranno lette le teorizzazioni contemporanee e adottate, almeno in parte, come quadro teorico di riferimento per sviluppare un'ipotesi di ricerca in storia dell'educazione.

Non essendo un antropologo, e questa prima parte largamente improntata su approcci antropologici, ritengo utile chiarire che il mio interesse è prevalentemente storico-pedagogico, quindi orientato a dinamiche relazionali altre rispetto all'antropologia. Nonostante ciò i modelli di ricerca integrati risultano essere particolarmente utili per fornire interpretazioni sempre più complesse e comprensive del comune oggetto di ricerca, l'uomo. Lo sa bene la storia poiché, per quanto concerne il panorama europeo, ha vissuto una serie di trasformazioni radicali, dalle quali gli studiosi di storia sono, in certa misura, dipendenti. Ne consegue che l'appartenenza a un modello di pensiero, inteso come un *modus vivendi* e un *modus operandi* della e sulla Storia, condizioni le ipotesi della ricerca, gli interrogativi e gli sviluppi metodologici (euristica, critica, sintesi-esposizione). Il che obbliga, o dovrebbe obbligare, il ricercatore a chiarire la propria posizione nei confronti dell'oggetto della trattazione, esplicitare il filtro, o i filtri, con cui ha osservato e sta osservando la Storia, le altre discipline esaminate nella trattazione e la metodologia con cui ha condotto le ricerche. Questa trasparenza, che risponde a un'esigenza interna alla scienza, acquisisce maggior significato nel modello integrato della ricerca, come nel caso della storia dell'educazione. Infatti, in essa convivono due istanze: la storia, *in primis*, e l'educazione, come specifico campo di applicazione dei modelli interpretativi e di indagine della ricerca storiografica. Dunque, oltre che essere necessaria un'apertura alle metodologie di ricerca provenienti dalle altre scienze sociali, è altresì necessaria una condivisione (esplicita) del modello teorico-pratico che lo studioso vorrà perseguire nelle sue ricerche. In altre parole, l'adesione a un modello darà come risultato un tipo specifico di narrazione storica, un determinato valore al significato di Storia, ai suoi compiti e alla figura dello storico. Similmente vale per le discipline che accompagnano la storia, in questo caso la pedagogia e l'antropologia.

1. La riflessione dialettica e il materialismo storico

Dando per acquisito che la materialità ha una sua storia, è utile iniziare la riflessione su di essa da un punto di partenza che non coincida con la comparsa della

materialità stessa, piuttosto l'analisi deve muovere da quegli autori che per primi hanno trattato del valore assunto dagli oggetti.

La questione nasce in campo storico come mostra Topolski, metodologo e storico polacco, nella sua classificazione delle riflessioni attorno alla storia². Egli individua due riflessioni "generatrici": la riflessione pragmatica, nata nella storiografia ittita ed ebraica, sviluppatasi in Polibio e Tucidide, e la riflessione critica, sorta con «Lo spostamento dell'interesse dello storico dalla narrazione ai fondamenti della narrazione stessa»³ verso la fine del Medioevo. Se la prima, brevemente, assunse il compito di indagare le cause delle azioni umane tramite un «onnipotente individualismo metodologico»⁴, la seconda si caratterizzò per una massiccia attenzione rivolta agli strumenti del laboratorio dello storico, quindi ai metodi di indagine delle fonti e la critica delle stesse. Queste due impostazioni sono secondo Topolski presenti, in diversa misura e con differenti intenzioni, nelle evoluzioni future della narrazione storica e, per estensione, nel modello di ricerca dello storico. Si succedono, e in alcuni casi coesistono, le seguenti riflessioni: genetico-erudita, strutturale, logica, dialettica. In questa sede l'interesse si rivolge esclusivamente alla riflessione dialettica, poiché è in essa che sono emersi i punti più alti delle considerazioni sui processi di produzione materiale e immateriale.

L'interesse storiografico e filosofico verso i rapporti che si instaurano fra l'uomo e gli oggetti nasce in relazione alle trasformazioni socio-economiche del XIX secolo, e in particolare con Friedrich Engels, Karl Marx e Benedetto Croce (almeno negli scritti giovanili). Difatti, il Sette-Ottocento ha fatto da sfondo, fra le altre cose, al sostanziale mutamento del concetto di τέχνη (*téchne*); quest'ultimo, sino ad allora inteso come "saper fare, saper operare", era fondamentalmente rivolto alla capacità dell'individuo di apportare modifiche significative nel proprio operato, ma con l'avvento tecnologico il paradigma delle tecniche spostò il baricentro dalle capacità dell'uomo alla capacità di

² Cfr. J. Topolski, *Metodologia historii. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, trad. it., *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino, 1975.

³ *Ivi*, p. 103.

⁴ *Ivi*, p. 95.

produzione delle tecnologie stesse, come testimoniano le parole di Landes: «i congegni meccanici sostituirono l'abilità dell'uomo» e, prosegue l'autore, «l'energia inanimata, in particolare il vapore, prese il posto della fatica di uomini e animali»⁵. Le rapide trasformazioni industriali e tecnologiche che ne conseguirono obbligarono la ricerca scientifica ad adeguarsi a una nuova prospettiva che fece della dinamicità il cardine di ogni riflessione futura. Per quanto concerne il settore storico-filosofico, il materialismo di Marx e Engels sembrerebbe essere il punto più alto della riflessione tardo ottocentesca poiché la dialettica hegeliana, spogliata della connotazione idealista, assunse il paradigma della realtà e dell'attività sensibile umana. «Il materialismo dialettico, collegando direttamente il materialismo con la dialettica, riuniva entro i limiti di un solo sistema la tesi della realtà materiale come oggetto della conoscenza e del ruolo attivo del soggetto che apprende, che 'trasforma' l'oggetto nel corso del processo conoscitivo»⁶, in altre parole l'oggetto della conoscenza e la conoscenza del soggetto sono vicendevolmente influenzate in un «conflitto permanente»⁷ dal quale scaturisce lo stesso processo conoscitivo. Il modello fornisce una legge per interpretare lo sviluppo e il movimento storico, connettendo in modo bidirezionale gli elementi passato↔processo di ricerca↔presente.

Similmente, la metodologia di analisi delle società attuata dal materialismo storico pone in un'ottica conflittuale⁸ il rapporto natura↔uomo dal quale scaturisce lo sviluppo delle forze produttive. A loro volta, le forze produttive, entrano in conflitto con il primo livello dei rapporti di produzione, a cui corrisponde il concetto di struttura; dal processo trasformativo si dirama il secondo livello di produzione, ovvero la sovrastruttura. Se in prima istanza il processo di sviluppo ha significato lo sviluppo della società, le contraddizioni interne a questo movimento (↔) si sono caratterizzate per essere

⁵ D.S., Landes, *The Unbound Prometheus*, Cambridge, University Press, 1969, trad. it., *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa occidentale dal 1740 ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 2000, p. 4.

⁶ J. Topolski, *Metodologia historii.*, p. 240.

⁷ *Ibidem.*

⁸ «Conflittuale», nell'accezione utilizzata dagli autori, vuol indicare il processo conoscitivo che nasce dalla «trasformazione» del soggetto con l'oggetto e l'oggetto con il soggetto. Cfr. J. Topolski, *Metodologia historii.*, pp. 241-245.

«tendenze di mutamento favorevoli»⁹ solamente per specifici gruppi sociali che, disponendo di proprietà e potere, hanno deciso il carattere della produzione e dei rapporti sociali.

Lungi dall'essere una visione fatalistica e/o finalistica del processo di sviluppo, il modello dialettico (olistico e dinamico) ha indagato la realtà e ha trovato una giustificazione degli avvenimenti fin allora trascorsi stabilendo una legge storica *attiva*, e quindi epurata da posizioni naturaliste e divine.

Dalla pubblicazione di opere come *Il capitale* (1844-1883) e *Ideologia tedesca* (1845-1846)¹⁰ sono scaturiti numerosi studi e altrettante interpretazioni, quelle che maggiormente interessano questa ricerca riguardano tanto il settore storico quanto quello antropologico. Partendo dal contributo di Benedetto Croce nel suo *Materialismo storico ed economia marxista*¹¹ è possibile percorrere lo sviluppo di una disciplina che nel corso di un secolo acquisirà un certo grado di autonomia fino ad essere ritenuta un settore di crescente interesse per la ricerca storiografica. Difatti, già il giovane Croce, in opposizione alla filosofia positivista, espresse, nel suo scritto giovanile, l'idea che «il materialismo storico non fosse una delle tante filosofie della storia, bensì un 'canone di interpretazione storica'»¹², «una rivendicazione (antihegeliana) delle dimensioni umane della storia»¹³. Nonostante ciò l'idea dello Spirito lo spinse, nelle opere future, ad abbracciare una filosofia della storia totalizzante e in qualche modo fatalistica. Per quanto altri italiani si interessarono alla teoria del materialismo storico, basti pensare ad Antonio Gramsci, non si ebbero degli sviluppi sul piano storico-pedagogico del quale ci interessiamo.

⁹ J. Topolski, *Metodologia historii.*, p. 249.

¹⁰ Le più recenti ristampe: K. Marx, *Il capitale*, a cura di A. Macchioro, A. Maffi, Torino, UTET, 2008; K. Marx, F. Engels, *Ideologia tedesca*, a cura di D. Fusaro, Milano, Bompiani, 2011.

¹¹ B. Croce, *Materialismo storico ed economia marxista*, Bari, Laterza, 1968.

¹² A. D'Orsi, *Piccolo manuale di storiografia*, Milano, Mondadori, 2002, p. 23.

¹³ *Ibidem.*

2. “Le origini delle culture”, un canone di interpretazione antropologica

Se l'interesse storiografico si è soffermato prevalentemente sul carattere socio-economico dalla materialità, l'approccio antropologico ha posto le basi a una disciplina, la *Material Culture*, che potrebbe contribuire all'arricchimento della storia dell'educazione. Già Claude Lévi-Strauss¹⁴, antropologo strutturalista, all'inizio del secolo, aveva contemplato nella sua opera una relazione fra la produzione materiale dell'uomo e l'esperienza derivante dalla medesima, soprattutto in relazione alle impostazioni mentali dell'individuo. Il prodotto materiale era inteso come un riflesso dell'intelletto, ma analizzato fuori dal tempo, elemento ricorrente nell'antropologia strutturale, perde di significatività per la ricerca storiografica. Mary Douglas¹⁵, nelle sue prime opere, ritiene possibile una relazione fra la materialità dei popoli, contemporanei e non, con l'esperienza umana. In questo caso, per esperienza umana si intende principalmente un'esperienza sensibile, collocata in uno spazio-tempo ben precisati. Questo secondo esempio, ha il merito di aver dato una collocazione temporale alle ricerche in campo antropologico, proponendo però dei modelli statici di analisi sociale. Infine, Marvin Harris¹⁶ adottò il materialismo storico in campo antropologico, fondando il materialismo culturale. Quest'ultima tipologia di materialismo, sulla base della teoria economica precedentemente affrontata, ritiene centrali due caratteri per sviluppare un'analisi delle società contemporanee: l'economia (produzione materiale) e la demografia (produzione, mantenimento e controllo della popolazione). Questi due livelli di produzione, materiale e umana, in situazione di conflittualità genererebbero strutture e sovrastrutture. Ne consegue che ogni aspetto della società acquisisce di significato solamente in relazione a una forma di produzione e/o di ri-produzione, e quindi a cause materiali. La vicinanza con lo storicismo assoluto crociano è evidente, seppur da declinare disciplinarmente. Entrambi cadono nella tentazione di additare a cause esterne, se non sovranaturali, comunque finalistiche, i meriti e le colpe del

¹⁴ C. Lévi-Strauss, *Structural anthropology*, 1961, trad. it. a cura di P. Caruso, *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 2009.

¹⁵ M. Douglas, *Purity and danger*, 1966, trad. it. a cura di A. Vatta, *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, Milano, Il Mulino, 2013.

¹⁶ M. Harris, *Cultural materialism: the struggle for a science of culture*, 1979.

processo di sviluppo. L'uomo, differentemente dalla posizione marxista, non svolge un ruolo attivo, e la storia non possiede dinamicità¹⁷.

In seguito alle opere di Harris, la Douglas tornò nuovamente sull'argomento con un nuovo saggio¹⁸ teso a indagare più compiutamente i nessi fra beni di consumo e mezzi di informazione. In questo contributo l'autrice sostiene che

«la nozione di consumo deve essere ricollocata all'interno del processo sociale e bisogna smetterla di considerarla come il risultato o l'obiettivo del lavoro. Dobbiamo iniziare a vedere il consumo come parte integrante dello stesso sistema sociale che spiega l'impulso al lavoro, che a sua volta è una componente del bisogno sociale di entrare in relazione con altre persone e di disporre di materiali di comunicazione che consentano di entrare in relazione con loro. Sono materiali di comunicazione cibi, bevande e ospitalità da offrire in casa, fiori e vestiti per segnalare che si condivide la gioia, abiti a lutto per condividere il dolore. Beni, lavoro e consumo sono stati astratti in maniera artificiale dal contesto sociale globale. Questo strappo è stato dannoso perché ha ridotto la possibilità di comprendere questi aspetti nella nostra vita»¹⁹.

In quest'ottica il valore degli oggetti va ben oltre il loro essere un possesso umano, essi acquisiscono di senso e significato, anzi significati che solamente «coloro i quali conoscono il codice e li esaminano per ricavare informazioni»²⁰ possono essere in grado di vedere. Lo scopo dell'opera è ben esemplificato dalla stessa autrice quando, trattando il racconto di Henry James²¹, afferma che il protagonista del libro, Strether, «non fu in grado di effettuare una lettura corretta. Se fosse stato meglio informato, [gli oggetti] gli avrebbero detto più cose»²² e lui sarebbe stato in grado di comprendere che

¹⁷ Cfr. K. Harvey, *History and Material Culture: A Student's Guide to Approaching Alternative Sources*, London, 2013.

¹⁸ M. Douglas, B. Isherwood, *The World of Goods*, New York, Basic Books, 1979, trad. it. a cura di G. Maggioni, *Il mondo delle cose*, Bologna, Il Mulino, 1984.

¹⁹ *Ivi*, p. 6.

²⁰ *Ivi*, p. 8.

²¹ J. Henry, *Gli ambasciatori*, trad. it. a cura di H. Brihis, Torino, Frassinelli, 1998.

²² M. Douglas, B. Isherwood, *The World of Goods*, pp. 9-10.

la sua futura moglie, alla quale aveva promesso di riportare in patria il figlio fuggito a Parigi, avrebbe dato a chiunque ogni suo possedimento per poterlo rivedere ancora.

In generale, queste analisi sono accomunate dalla volontà di dimostrare una supremazia degli oggetti sui soggetti o viceversa, una sorta di circolo vizioso che una volta innescato è complesso interrompere²³. Per una teoria realmente dialettica e dinamica della cultura materiale si dovrà attendere ancora molto, ma non sono mancati, nel corso del Novecento, tentativi di indubbia utilità per giungere a una posizione condivisibile da più parti. Per esempio, Leslie White²⁴, antropologo neo-evoluzionista, ipotizzò che la cultura era «historically constituted combination of resources, technology, and social and economic relationships, creating use or exchange value»²⁵. Eli sosteneva che l'evoluzione culturale potesse essere misurabile solamente in relazione all'energia che una società riesce a produrre, una produzione interamente dipendente dalle acquisizioni tecnologiche. Questa teoria, che White definì «culturologia», o «Scienze della cultura»²⁶, spiegava il movimento dell'evoluzione umana in chiave materialistica, però, differentemente dalla tesi originaria di Marx, l'interesse non era rivolto ai meccanismi sottostanti alla produzione, piuttosto era interessato a trovare una legge che giustificasse l'evoluzione culturale di un popolo in rapporto all'evoluzione tecnologica del medesimo. Il successo dell'opera di White, in concomitanza con i cambiamenti economici degli anni Cinquanta e Sessanta, indusse numerosi ricercatori a intraprendere gli studi culturali, fra questi spiccano i nomi di James Deetz e di Ian Quimby. Il lavoro di Deetz, antropologo e archeologo, fu particolarmente significativo poiché non interessato a indagare gli aspetti comunemente studiati dagli storici, anzi il suo interesse si rivolse esclusivamente verso materiali ritenuti secondari, non “degni” di essere considerati come delle vere fonti: spazzatura,

²³ D. Miller, *Stuff*, pp. 39-50.

²⁴ L.A. White, *Evolution and revolution in anthropology*, by William J. Peace, Lincoln, University Nebraska Press, 2004.

²⁵ R. Winthrop, *Dictionary of concepts in cultural anthropology*, Westport, Greenwood Press, 1991, p. 198.

²⁶ L.A. White, *The science of culture: a study of man and civilization*, Farrar, Straus and Giroux, 1949, trad. it. *La scienza della cultura*, Sansoni, Firenze, 1969.

indumenti e arredamento furono solo alcuni degli oggetti fondanti delle sue ricerche. Egli sosteneva di poter fornire un quadro di riferimento più preciso della vita quotidiana dei popoli antichi basandosi su oggetti comuni, la disposizione dei ritrovamenti e il luogo (geografico) dove essi venivano ritrovati. Il merito di Deetz è di aver congiunto la metodologia di ricerca storica (intreccio delle fonti) con l'interpretazione antropologica dei dati, fornendo un modello di ricerca applicato allo studio della storia del popolo e non alla storia dei rapporti di potere tra gruppi sociali²⁷. L'anno successivo alla pubblicazione di Deetz (siamo nel 1978), l'altro studioso, Ian M.G. Quimby, diede alle stampe un volume dal titolo emblematico: *Material culture and the study of american life*²⁸. La particolarità del volume non sta tanto negli scopi e finalità che l'autore si è posto di raggiungere (costruire un ponte fra istituzioni quali museo e università), piuttosto risiede nell'accostamento dei termini "materia" e "cultura": per la prima volta, per quanto mi risulta, i due termini sono utilizzati per descrivere un insieme di oggetti utili alle finalità di una ricerca.

Per concludere, l'evoluzione della disciplina può essere suddivisa, cronologicamente, in quattro momenti: 1) gli anni Venti, caratterizzati da studi puramente descrittivi tesi a mostrare le relazioni di dipendenza fra uomini e oggetti (privi di riferimenti spazio-temporali); 2) Gli anni Sessanta, con un crescente interesse verso la cultura materiale da parte della corrente di studi funzionalista (che ha adottato marcatori temporali e spaziali); 3) gli anni Ottanta, interessati a spiegare il ruolo svolto nelle società contemporanee dai processi di assunzione e consumo degli oggetti;²⁹ e, infine, 4) a partire dai primi anni del secolo XXI si è assistito a uno stravolgimento delle ricerche: se in passato la relazione presa in esame ha riguardato l'assuefazione al mondo oggettuale da parte delle comunità umane o viceversa, ora si fa largo l'ipotesi che

²⁷ Cfr. J. Deetz, *In small things forgotten: the archaeology of early american life*, New York, Doubleday, 1977, pp. 4-11.

²⁸ I.G.M. Quimby, *Material Culture and the Study of American Life*, Winterthur, Henry Francis du Pont Winterthur Museum, 1978.

²⁹ C. Tilley, *et. al.*, (edited by), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Pubns Ltd, 2006, pp. 4-5.

soggetto e oggetto coincidano in quello che è stato definito «processo di oggettificazione»³⁰. Quest'ultimo periodo sarà preso in esame nel seguente paragrafo.

3. *Material Culture e Materiality*

Negli anni Novanta la *Material Culture* acquisì una sempre maggiore autonomia, ma mai un completo distacco dall'antropologia, dalla storia, dall'arte e dalla sociologia. Difatti, le attuali pubblicazioni sulla cultura materiale e lo stesso “Journal of Material Culture”³¹ non hanno un impianto epistemologico solido, forse, perché la *Material Culture* trova la sua costituzione nelle discipline che la indagano e quest'ultime mostrano un crescente interesse proprio per questa sua peculiare adattabilità a un variegato numero di indagini. La questione resta aperta come mostra la voce *Aims & Scope* della stessa rivista:

«[the Journal] is concerned with the relationship between artefacts and social relations irrespective of time and place and aims to systematically explore the linkage between the construction of social identities and the production and use of culture. [...] transcends traditional disciplinary and cultural boundaries drawing on a wide range of disciplines including anthropology, archaeology, design studies, history, human geography, museology and ethnography. It aims to promote and develop a general comparative and international perspective by publishing papers on theory and methodology, interpretive strategies and substantive studies of key themes and issues»³².

Allo stesso modo il “Center for Material culture studies” definisce gli studi di cultura materiale come un campo di applicazione interdisciplinare teso a esaminare la relazione tra le persone e le loro cose, la creazione, la storia, la conservazione e l'interpretazione degli oggetti. Essa si basa sulla teoria e la pratica di discipline quali la

³⁰ D. Miller, *Stuff*, Cambridge, Polity Press, 2009, pp. 50-64.

³¹ Il *Journal of Material Culture* è stato fondato a Londra nel 1996 da Haidy Geismar e Susanne Küchler, entrambe antropologhe. La rivista si pone l'obiettivo di indagare i rapporti tra gli oggetti e le relazioni sociali in differenti periodi temporali, gli sviluppi che ne conseguono e la produzione culturale.

³² Per ulteriori informazioni è possibile visitare il seguente indirizzo: <http://www.sagepub.com/journals/Journal200859#tabview=aimsAndScope> (consultato il 25/04/2015).

storia dell'arte, l'archeologia, l'antropologia, la storia, il folklore e gli studi del museali, fra gli altri. Qualsiasi cosa, dagli edifici allo spazzolino da denti, può essere considerata cultura materiale³³. Dunque, se è facile individuare punti in comune con le due definizioni (antropologia, storia, arte, preservazione dei musei, folklore, etnografia, finalità generali delle ricerche), molto più complesso è dare una definizione alla disciplina come scienza autonoma: «Having arisen out of a wide variety of disciplines and research traditions, material culture studies are inevitably diverse. In addition to this the very concept of materiality is itself heterogeneous and ambiguous. [...] materiality can mean substance, something comprised of elements or constituents, of variously composed matter»³⁴. Eppure, proprio questa necessità di confronto con altre discipline (tra l'altro in numero sempre maggiore) sembrerebbe essere la peculiarità della *Material Culture*, il suo carattere distintivo: «material culture studies may take the human subject or the social as their starting point: the manner in which people think through the medium of different kinds of things»³⁵ e ancora «Material culture is part and parcel of human culture in general»³⁶. Certamente, questo polimorfismo complica il lavoro del ricercatore, da qui l'esigenza di una definizione univoca del termine e delle metodologie di ricerca, ma lo arricchisce di possibilità e di prospettive per lo più inedite. Penso, in particolare, al caso della storia dell'educazione in Italia, e a come potrebbe esserne arricchita: l'elevato numero di studi riguardanti la storia del pensiero pedagogico, delle istituzioni pubbliche, dei ministri, delle politiche scolastiche e dei prestigiosi intellettuali che hanno contribuito ideologicamente alla costruzione del sentimento comune di "scuola" costituiscono una struttura solidissima dalla quale è impossibile prescindere, ed è proprio questo "porto sicuro" che apre alla possibilità di sviluppare ricerche nella direzione di una profonda comprensione delle evoluzioni delle classi, degli studenti, dei loro docenti e del processo di sviluppo nel quale sono inseriti, a

³³ Per ulteriori informazioni sul Centre for Material culture studies visitare l'indirizzo: <https://sites.udel.edu/materialculture/about/what-is-material-culture/> (consultato il 25/04/2015).

³⁴ C. Tilley, et. al. (edited by), *Handbook of Material Culture*, pp. 3-4.

³⁵ *Ivi*, p. 3.

³⁶ *Ivi*, p. 4.

partire dallo studio della produzione materiale scolastica. In tal senso, la *Material Culture*, fungerebbe da collante, se non da connettore, fra due istanze storiografiche: la cosiddetta micro-storia, nata in contrapposizione alla storia dei principi, dei re e, forse, anche in contrapposizione ai Gentile della storia dell'educazione, e la macro-storia³⁷ che invece contempla i modelli storiografi precedentemente detti. Esse troverebbero, in questo come in altri approcci, il *fil rouge* in grado di connettere gli estremi con l'obiettivo di fornire una Storia in grado di rispondere alle esigenze del suo tempo (funzione sociale della storia)³⁸.

Nonostante questo polimorfismo risulti utile e accettabile è necessaria una chiarezza terminologica. Gli attuali contributi sono concordi nell'affermare che la «Material culture is the history and philosophy of objects and the myriad relationships between people and things»³⁹, o più semplicemente la relazione tra persone e oggetti⁴⁰, ma per le finalità della ricerca questa formula risulta non essere ancora ben definita. Ritengo che la miglior interpretazione della cultura materiale sia quella che Daniel Miller definisce come «estetica», ovvero «un modello, o a volte un principio organizzativo superiore, che può includere equilibrio, contraddizioni e la ripetizione di certi temi in generi e ambiti totalmente diversi. [...] Una persona crea un'estetica sfruttando i diversi potenziali che percepisce nelle proprietà specifiche di ciascun *medium* materiale, per creare una cosmologia globale basata sulla contemporaneità tra questi generi»⁴¹. Ne consegue che

³⁷ N. Gallerano, *Cercatori di tartufi contro paracadutisti: tendenze recenti della storiografia sociale americana*, in «Passato e presente», 1983, 4, pp. 181-19.

³⁸ Cfr. S. Guarracino, D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli, 1980, pp. 12-13 e 18-22.

³⁹ L.H. Bernard, *Town House: architecture and material life in the early american city, 1780-1830*, Williamsburg, UNC Press Books, 2005, pp. 20-21.

⁴⁰ Cfr. J. Yates, *Error, Misuse, Failure: object lessons from the English Renaissance*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003.

⁴¹ D. Miller, *The Comfort of Things*, Cambridge, Polity Press, 2008, trad. it. a cura di R. Sassatelli, *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 193.

«la cultura materiale di un mondo domestico può esprimere un ordine che sembra equivalente a quanto si può chiamare cosmologia sociale, se questo fosse l'ordine delle cose, dei valori e delle relazioni di una società. Si tratta però spesso di una cosmologia molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo; È una cosmologia che solo in pochi casi si sviluppa in una filosofia astratta o in un sistema di credenze che serva a legittimarla o a spiegarle. La maggior parte delle persone non sono mai chiamate a spiegare se stesse con questo grado di coerenza, neppure a se stessi. Ciononostante, questa cosmologia è olistica più che frammentata, e per quanto olistica include contraddizioni. Sebbene il loro fulcro sia lo spazio interiore e la relazione intima, queste estetiche non sono isolate dal mondo esterno»⁴².

Sono evidenti le riflessioni di Hegel⁴³, Marx⁴⁴ e Simmel⁴⁵. Da Hegel prende in prestito l'idea di storia come processo di costruzione della realtà *in itinere*, ovvero «una sequenza di processi che noi possiamo chiamare dialettici. Una società elabora gradualmente le proprie abitudini e istituzioni. Prima di arrivare alla legge come la conosciamo noi oggi, sono esistite una serie di versioni precedenti»⁴⁶. Nell'ottica di Hegel si tratta di un insieme molto ampio che è in grado di contenere una serie di sottoinsiemi di dimensioni più piccole: lo studio dei sottoinsiemi con dimensioni ridotte – ovvero le istituzioni come appaiono ai contemporanei di una determinata epoca – permette all'individuo di aumentare la propria coscienza di sé e di prendere in analisi un sottoinsieme di dimensioni maggiori – per esempio il contesto della medesima istituzione. Questo processo di acquisizione di conoscenze non è infinito come potrebbe sembrare, poiché per Hegel esiste una coscienza più avanzata che è in grado di analizzare questo processo dialettico per intero, ovvero la filosofia. La storia dello spirito, o ragione che dir si voglia, è un processo dialettico, quindi mediato fra più

⁴² *Ivi*, p. 194.

⁴³ Si veda G.W.F. Hegel, *La fenomenologia dello spirito*, a cura di Enrico De Negri, Firenze, La Nuova Italia, 1933.

⁴⁴ Si veda K. Marx, *Scritti politici giovanili*, a cura di Luigi Firpo, Torino, Einaudi, 1975.

⁴⁵ G. Simmel, *Denaro e vita. Senso e forme dell'esistere*, trad. it. a cura di F. Mora, Milano, Mimesis Edizioni, 2010 e G. Simmel, *Il denaro nella cultura moderna*, trad. it. a cura di N. Squicciarrino, Roma, Armando Editore, 1998.

⁴⁶ D. Miller, *Stuff*, p. 53.

istanze, che conduce alla riflessione filosofica, ma essa non è esclusivamente un fine è anche mezzo, tramite il quale si ottiene una maggiore consapevolezza di sé. Marx ed Engels a loro volta adottano questa prospettiva storica – il modello dialettico – ma invertendola: la consapevolezza non deriva dalla conoscenza filosofica di per sé, piuttosto essa è interpretazione del materialismo storico, ovvero un processo conflittuale fra uomo e natura. La natura è «il materiale grezzo a partire dal quale noi creiamo le nostre vite»⁴⁷ e anche gli artefatti; rielaborare la natura vuol dire interiorizzarla, renderla parte integrante di noi, dunque riconoscersi in essa è più che consequenziale. Ovviamente, qualora i rapporti di produzione siano sproporzionati subentra l'alienazione, per la quale il soggetto assume le forme dell'oggetto identificandosi in esso piuttosto che ricondurre l'oggetto all'atto conoscitivo che lo ha generato – che è atto tipicamente umano. Per esempio, non vi è dubbio che l'automobile abbia portato enormi benefici al genere umano, ma quando il movimento si identifica con l'automobile i costi ambientali rischiano di oscurare qualsiasi beneficio. Non dissimile è il contenzioso fra stampa e digitalizzazione, sempre a mo' di esempio. Miller ne deduce che il processo di oggettificazione, pur comportando vantaggi e svantaggi, non possiede soluzione nella prospettiva marxista: «gli oggetti possono rivolgersi contro di noi e diventare opprimenti, ma sarebbe meglio considerare questa eventualità una contraddizione possibile piuttosto che l'unica modalità che contraddistingue la nostra relazione con gli oggetti»⁴⁸.

In pratica, Miller, non contemplando l'ultima fase del pensiero marxista – il comunismo –, adotta le teorie hegeliane, le trasferisce nella realtà e individua in Simmel un degno successore degli studi sulla materialità. Quest'ultimo si è interrogato sul valore assunto dalla libertà in epoca moderna, giungendo alla conclusione che la libertà è strettamente dipendente dal denaro: l'assenza di un salario, in tale prospettiva, implica l'asservimento di chi riceve il servizio a colui che lo elargisce, mentre la presenza del denaro dovrebbe assicurare l'autonomia di entrambe le parti poiché la relazione non è mediata da due individui – in una sorta di rapporto diretto –, piuttosto è il denaro a

⁴⁷ *Ivi*, p. 54.

⁴⁸ *Ivi*, p. 57.

fungere da mediatore e spostare il centro focale del servizio dall'interiorizzazione del rapporto all'esteriorizzazione del medesimo. Ovviamente anche Simmel, come Marx, ritiene che il denaro sia generatore di proprietà e quindi di ineguaglianza, ma questa antinomia fra libertà e costrizione è intrinseca alla cultura, non all'oggetto di per sé: «le merci non sono intrinsecamente buone o cattive e non possiamo goderne benefici senza correre il rischio di farci opprimere. La buona notizia è che questa consapevolezza ci dà l'opportunità di indirizzare le contraddizioni: mangiare, fare sport, creare delle corporazioni transnazionali, ma mantenendo sempre un po' di moderazione»⁴⁹. In tal senso il principio di contraddittorietà è interno alla materia stessa e, strano a dirsi, tutto ciò che è contraddittorio è anche materia. L'ipotesi non è quella di ridurre il soggetto a un oggetto e neppure di ridurre l'oggetto a soggetto, piuttosto la tesi milleriana è di superare questo dualismo per comprendere al meglio che quelle contraddizioni possono essere opprimenti o benefiche. L'interesse qui non è quello di smontare miti, religioni, credenze e leggi fisiche, semmai l'autore «is intended to contribute to three interrelated projects. The first is to acknowledge the central role played in history by the desire to transcend and repudiate materiality. The second is to consider the consequence of making this acknowledgement and the subsequent acceptance of materiality and to go on to explore the nuances, relativism and plural nature of both materiality and immateriality. The third is to follow through the most radical of these implications, which leads us to repudiate the privilege accorded to a humanity defined by its opposition to materiality as pure subject or social relations. In addition to these three projects, this introduction has proposed a kind of meta-commentary upon them all. It has been suggested that in order to carry out these projects we are likely to embrace various forms of philosophical resolution to the problematic dualism between persons and things»⁵⁰.

⁴⁹ Ivi, p. 59.

⁵⁰ D. Miller, *Materiality (Politics, History, and Culture)*, Durham, Duke University Press, 2005, p. 40.

4. Storia materiale della scuola: modelli teorici di riferimento nazionali e internazionali

L'impianto teorico delineato ha la funzione di evidenziare due aspetti particolarmente interessanti degli oggetti (o della cultura materiale, che dir si voglia): innanzitutto le cose hanno una storia, una storia intrinsecamente legata al *background* culturale e al pensiero del loro proprietario, e, in secondo luogo, l'aver e il non-aver svolgono un ruolo importante nell'essere e nel non-essere. Onde evitare di cadere in errore, è necessario precisare che l'utilizzo di «avere» non vuol significare essere economicamente nella posizione di poter acquistare (o quanto meno non solo), piuttosto vuol riferirsi a quella gamma di oggetti investiti di carica affettiva ed emotiva che, anche inconsciamente, svolgono un ruolo centrale nella costruzione dell'individuo. Questi oggetti, rari o comuni che siano, fanno parte di quelli che Miller definisce come «*medium* materiale» e in quanto tali hanno delle funzioni che afferiscono al soggetto, fra queste anche una funzione educativa. Se per Miller si educa al consumismo, come alla cura di sé tramite la cura delle relazioni esterne («oggettuali»⁵¹) a partire dal contesto domestico, la presente ricerca muove dall'ipotesi che il processo trasformativo che scaturisce dal legame soggetto↔oggetto sia storicamente connotato e quindi possibile oggetto di studio sia in prospettiva diacronica che sincronica. L'assunto apre alla possibilità di integrare il modello antropologico e storico permettendo di studiare l'evoluzione delle strutture che intercorrono tra soggetto e oggetto e come esse riflettano un ordine di pensiero – la cosmologia – in un arco temporale di lunga durata. L'ipotesi di ricerca che ne consegue può essere così formulata: il materiale scolastico, inteso come quella gamma di oggetti in uso nelle comunità scolastiche, è stato investito di una serie di funzioni (pedagogica, conformante, emotiva) che hanno mediato il rapporto bambino-oggetto formando una cosmologia scolastica, intesa come ordine delle cose, dei valori e delle relazioni di una micro-società. Questa cosmologia, come le altre, rimane spesso inosservata, invisibile, non espressa eppure agisce attivamente nella formazione di un ordine di pensiero che tanto interessa le relazioni interne quanto quelle esterne.

⁵¹ *Ivi*, p. 195.

Da questo *focus* scaturiscono numerosi interrogativi, sintetizzabili in due domande di ricerca:

- è possibile tracciare una storia materiale della scuola? se sì, quali fonti adottare? quale arco temporale prendere in analisi? quali soggetti indagare? per quale finalità?
- è possibile giungere a una «verità approssimativa»⁵² grazie alle relazioni che si instaurano fra persone e oggetti? quale metodologia di ricerca adottare?

La risposta al primo quesito non è scontata, sebbene sia sì. Il materiale scolastico è un terreno poco o per nulla esplorato, specialmente nel contesto italiano, sebbene sia evidente un crescente interesse verso questa tipologia di storia e di storia dell'educazione. Difatti, per quanto mi risulta, l'argomento della materialità scolastica è stato reso oggetto di studi da autori quali: Antonio Santoni Rugiu⁵³, Egle Becchi, Monica Ferrari, Matteo Morandi. Il primo ha il pregio di aver sottolineato gli elementi consumistici sottostanti ai costrutti pedagogici contemporanei e di aver raccolto in un'opera (*Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*) la storia degli oggetti più frequentati dagli studenti. A proposito del banco egli dice: «tutta la *ricerca industriale* della suppellettile scolastica sviluppatasi nell'Ottocento, per l'alunno delle varie età, mirava a progettare il mobile più razionale e funzionale della vita scolastica, è di evidente interesse per la storia sociale dell'educazione» e, aggiungo, di indubbia utilità per una più profonda comprensione delle trasformazioni scolastiche. Differentemente Becchi, Ferrari e Morandi hanno lavorato sulle rappresentazioni dell'infanzia mediate da oggetti, immagini, libri di testo e manuali pedagogici portando

⁵² J. Topolski, *Metodologia historii.*, p. 258.

⁵³ A tal proposito si veda A. Santoni Rugiu, *La pedagogia del consumismo (o del letame)*, Milano, Anicia, 200 e A. Santoni Rugiu, *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, ETS, 2010, in particolare si vedano le voci *Abaco*, *Abecedario*, *Abbigliamento*, *Bambola*, *Banco*, *Cattedra*, *Fazzoletto*, *Forchetta*, *Grembiale*, *Penna* (corsivo mio).

maggiore chiarezza filosofica sull'idea di infanzia ed educazione⁵⁴. In riferimento agli strumenti didattici, alle storie disciplinari e agli strumenti di educazione di massa sono presenti i contributi di Gianfranco Bandini, Juri Meda e Stefano Oliviero. Bandini ha curato, per quanto concerne l'insegnamento della geografia, le tematiche e gli ausili didattici adottati nel periodo fra Otto e Novecento dando particolare rilievo alle politiche scolastiche veicolate dal linguaggio e dagli strumenti didattici presentati dai docenti⁵⁵, Meda ha concentrato le ricerche sugli ausili didattici, i luoghi della loro conservazione (musei della scuola e scuole-museo) e i processi di massificazione sottostanti al mercato industriale scolastico⁵⁶ e, infine, Oliviero ha mostrato particolare attenzione per il processo di industrializzazione che ha investito l'istituzione scolastica italiana nel corso della seconda metà del Novecento portando alla luce gli usi, i costumi e l'immaginario di una società che è rapidamente cambiata sia nei bisogni che negli interessi, proprio a partire dalle istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado⁵⁷.

Brevemente, se è possibile affermare che i temi filosofico-educativi, il carattere istituzionale, gli editori scolastici (in particolare il libro di testo)⁵⁸ e alcuni versanti delle

⁵⁴ A tal proposito si vedano E. Becchi, *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, E. Becchi, *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Milano, FrancoAngeli, 1995, E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma, Laterza, 2010, M. Ferrari, *Strumenti, idee, e pratiche nella didattica della scienza a scuola tra Otto e Novecento: esperienze di ricerca in progress*, in F. Bevilacqua, P. Contardini (a cura di), *Storia, Didattica, Scienze. Pavia 1975-2010*, Atti del convegno Università di Pavia, Pavia, Pavia University Press, 2010, M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Azzano San Paolo, Junior, 2011, M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁵⁵ In particolare si veda G. Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012.

⁵⁶ J. Meda, "Mezzi di educazione di massa": nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo, in «History of Education & Children's Literature», VI, n. 1, 2011, pp. 253-279, J. Meda, *A "história material da escola" como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália*, in P.L. Moreno Martínez, A.S. Vicente (a cura di), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE / CEME, 2012, J. Meda, *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Eum, 2013.

⁵⁷ S. Oliviero, *Salvadanaio addio. Pedagogia del consumismo e rivoluzione dei consumi e dell'immaginario*, in C. Betti, et. al., (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁵⁸ C.I. Salviati, et. al., *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti, 2007, G. Chiosso, *TESEO, Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

storie disciplinari sono stati ben approfonditi, sono ancora agli esordi studi organici del carattere puramente materiale della storia della scuola. Se le prime tematiche permettono allo studioso di avere un quadro di riferimento chiaro e preciso con il quale confrontarsi, gli studi nella direzione della materialità necessitano di essere messi a fuoco, chiariti nei loro aspetti più ambigui e controversi e studiati secondo metodologie di ricerca appropriate. Dunque, tornando al quesito iniziale, ritengo che siano necessari studi volti a una comprensione profonda della “realtà” scolastica nel suo complesso di leggi, carteggi, ministri, riforme ma anche alunni, maestri, professori. In tal senso, l’adozione del materiale scolastico come fonte storica risulterebbe interessante per stabilire un profilo dettagliato dello studente, e di riflesso del docente (essendo quest’ultimo che arreda l’aula con la carta murale, il Crocifisso, il «banco a posti multipli con leggio inclinato e sedile unico»⁵⁹), con l’obiettivo di rendere esplicita l’«estetica», ovvero quel modello di riferimento organizzativo interno al pensiero, di sovente inconscio, di cui tratta Miller.

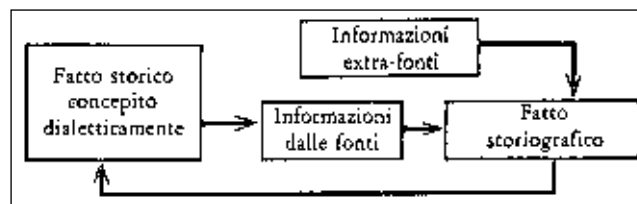
Rimane aperto il secondo quesito, ovvero le questioni dell’euristica, della critica e della sintesi-esposizione. Dalla riflessione dialettica precedentemente esposta emerge un modello di interpretazione del processo storico in grado di rispondere alle esigenze teoriche e metodologiche fin qui esposte. Il modello dialettico dell’interpretazione storica – in questa sede sarà adottato il modello del materialismo storico – si compone dei seguenti punti: «1) olismo e dinamismo, 2) relatività dei designatori tempo-spazio, 3) carattere materiale del fatto»⁶⁰, e, per Topolski, «Il materialismo storico può essere caratterizzato come un tipo particolare della teoria che si occupa dello sviluppo degli insiemi strutturali. L’insieme strutturale esaminato dal materialismo storico è la società umana, che passa da uno stadio di sviluppo ad un altro»⁶¹. L’importanza dell’olismo, per i processi di integrazione che permettono di collegare i risultati di varie discipline, è ancora più evidente se si tiene conto che «l’autodinamismo [sul quale poggia l’olismo]

⁵⁹ R. Dal Piaz, *Un secolo di progresso nell’arredamento delle scuole torinesi*, in «Torino», giugno, 1952, p. 15.

⁶⁰ J. Topolski, *Metodologia historii.*, p. 263.

⁶¹ *Ibidem.*

significa cercare la spiegazione dei mutamenti (del movimento) nel meccanismo interno di trasformazione dell'insieme, cioè nel passaggio da una situazione all'altra. In questo modo, nella concezione dialettica la realtà esaminata appare come un *insieme dinamico*, che soggiace ad un movimento e sviluppo continuo e internamente condizionato»⁶². L'analisi di questo insieme dinamico, di questo «passaggio da una situazione all'altra», si sviluppa, secondo Topolski, nell'individuazione di un «Fatto storico concepito dialetticamente» tramite la critica delle informazioni provenienti dalle fonti e dalle extra-fonti. Da esse non dipende solamente il «fatto storico», ma anche il «fatto storiografico», cioè un fatto non-statico, direttamente connesso con il «fatto storico», poiché solo in un'ottica circolare è possibile, sempre secondo l'autore, «conservare tutto il complesso contenuto della realtà storica come insieme strutturale in continuo movimento e sviluppo»⁶³. Il modello dialettico è così rappresentato⁶⁴:



Se nel complesso il modello fornisce un punto di partenza utile a un'analisi del materiale scolastico, non possono mancare alcune precisazioni: l'adozione del termine «fatto», utilizzato nel senso di «particella della realtà storica»⁶⁵, risulta essere condizionato da differenti correnti filosofiche e ideologie (per esempio il positivismo), per cui è preferibile adottare il termine più generico di «processo di sviluppo storico», in quanto non teso «a separare gli elementi della struttura»⁶⁶. Allo stesso modo anche la nozione di «realtà» non sarà adottata, e, se adottata, sarà fatto in un'accezione di verità provvisoria, momentanea. Infine, il «fatto storiografico» sarà inteso come punto di

⁶² *Ivi*, p. 230 (corsivo mio).

⁶³ *Ivi*, p. 262.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ivi*, p. 275.

⁶⁶ *Ivi*, p. 270.

partenza e di arrivo del processo di sviluppo storico, ovvero la risultante della decodificazione delle fonti e delle extra-fonti.

Per quanto concerne le informazioni derivanti dalle fonti e la loro decodificazione è utile riferirsi alla classificazione di Ernst Bernheim. Il metodologo e storico tedesco, fortemente legato al positivismo, classificò le fonti in due categorie: i residui e la tradizione. Alla prima categoria appartiene ogni resto umano non intenzionalmente lasciato al ricordo e privo dell'intenzione di rimanere nella memoria dei posteri, come sculture, ossa, utensili e, nel nostro caso, il materiale scolastico; alla seconda categoria fanno capo i documenti lasciati intenzionalmente alla memoria, come leggi, libri, atti⁶⁷. Tale distinzione è utile per scindere le fonti in una conoscenza diretta dell'oggetto di ricerca e in una conoscenza preesistente, ma comunque *in fieri* poiché dovrà essere arricchita di nuove scoperte. La prima dipende interamente dalla critica delle fonti, ovvero: decodificazione delle informazioni, autenticità e credibilità delle medesime. Dalla seconda dipendono la scelta del campo di ricerca, formulazione del problema, scelta delle fonti per il problema da esaminare, la lettura delle informazioni provenienti dalla fonti, spiegazione causale ed espressione sintetica (risoluzione del problema).

L'analisi di queste due componenti fornisce un modello interpretativo della realtà storica ad un livello descrittivo. La peculiarità di questo livello di analisi è quella di voler *raccontare* lo sviluppo storico basandosi sulla descrizione dei documenti analizzati nell'ottica di una «storia-racconto»⁶⁸, in cui il principio di causa-effetto è dominante, e quindi riconducibile a una spiegazione lineare. Una siffatta interpretazione è senza dubbio necessaria, poiché permette di classificare attentamente i reperti ritrovati, ma è lecito chiedersi se è in grado di rispondere agli interrogativi della presente ricerca. In altre parole, basterà un'analisi statica del materiale scolastico per comprendere le relazioni fra soggetto-oggetto, oppure è necessario fornire degli approfondimenti per comprendere la dinamicità, la struttura e le cause delle trasformazioni insite in questa relazione? Probabilmente sarà necessario fare riferimento

67 E. Bernheim, *Lehrbuch der historischen methode: Mit nachweis der wichtigsten quellen und Hilfsmittel zum Studium der geschichte*, Duncker & Humblot, 1889, trad. it. a cura di A. Crivellucci, *Manuale del metodo storico*, Spoerri, 2007.

68 A. D'Orsi, *Piccolo manuale di storiografia*, p. 56.

alle metodologie di interpretazione tipicamente antropologiche e della *Material Culture* per poter fornire, in ultima analisi, una spiegazione storica in grado di rispondere a un più alto numero di interrogativi, di cui alcuni non puramente storici. Così hanno fatto, per esempio, Harris e Miller quando, rispettivamente, hanno spiegato il «determinismo culturale» e la «teoria dello *shopping*», il primo in senso diacronico, il secondo in prospettiva sincronica. Se per Harris la spiegazione delle trasformazioni sociali in società antiche è riconducibile al «rapporto esistente tra benessere materiale e culturale e i costi-benefici di vari sistemi per aumentare la produzione e controllare la crescita demografica», là dove le spinte demografiche, dettate «dalla mancanza di mezzi contraccettivi sicuri ed efficaci portavano a ricorrenti intensificazioni della produzione» e quindi a uno stravolgimento culturale⁶⁹, per Miller lo *shopping* è tripartito in: 1) sviluppo e idealizzazione delle relazioni personali a cui si tiene maggiormente; 2) senso di gratificazione derivante dall'acquisto particolare e dal senso di non-gratificazione derivante dalla spesa abitudinaria; e 3) strategie di risparmio⁷⁰. Ne è un esempio l'intervista di Christine, una signora di mezza età che si rifiutata di andare a fare la spesa se non quando indispensabile, nonostante ciò se il momento dello *shopping* diventa condiviso, per esempio con un'amica, il suo atteggiamento cambia, come cambia la cura di sé, il piacere e quindi la gratificazione ad esso connessa⁷¹. Questi esempi, seppur distanti, aiutano a comprendere che lo *step* successivo all'analisi delle fonti, o dei dati, ovvero il momento dell'interpretazione, deve essere volto a una spiegazione plausibile e non solamente alla descrizione di quanto analizzato.

Dunque, ripercorrendo gli aspetti fin qui toccati, la ricerca:

1. si focalizza sullo studio dei materiali scolastici per la scuola elementare nel periodo 1861-1990 ca.;

⁶⁹ M. Harris, *Cannibals and kings. The origins of culture*, New York, Random House, 1977, trad. it. a cura di Mario Baccianini, *Cannibali e re. Le origini della cultura*, Milano, Feltrinelli, 2013, pp. 11-12.

⁷⁰ D. Miller, *A Theory of Shopping*, Cambridge, Polity Press, 1998, trad. it. a cura di Sandro Liberatore, *Teoria dello shopping*, Roma, Editori Riuniti, 1998, pp. 18-23.

⁷¹ *Ivi*, pp. 50-55.

2. ipotizza la presenza/assenza di una cosmologia scolastica nelle classi e nel periodo indicato;

3. adottata una metodologia di ricerca olistica e integrata, basata sull'intreccio di differenti fonti:

- fonti archivistiche (documenti ufficiali, cataloghi scolastici);
- fonti iconografiche;
- fonti orali (interviste ad agenti, provveditori e ispettori scolastici);.

Cap. II

Un percorso di ricerca storica in campo educativo: quali metodologie per quali fonti?

1. Rileggere la storia dell'educazione: nuove fonti e “nuove” metodologie

Miller si è domandato se gli oggetti hanno una voce, se sono in grado di raccontare la storia del loro proprietario, il presente contributo si chiede se gli oggetti stessi hanno una storia e, se così fosse, cosa ci possono raccontare dei loro proprietari. Nel settore storico raramente è possibile sentire la voce dei diretti interessati, più probabile è che essi siano “fantasmi”, che siano, cioè, una proiezione, un riflesso di qualcos'altro. Ne consegue che per consultare questi “testimoni” si debbano utilizzare una serie di documenti in grado di dare forma e organicità alle loro voci.

Fuori di metafora si tratta di una conoscenza indiretta e, in quanto tale, necessita di un *surplus* di dati e fonti per una piena comprensione: è impossibile intervistare gli studenti di inizio Novecento, ma è possibile interrogare ciò che di loro è rimasto. Per lo più si tratta di residui materiali, come libri, diari, vestiario, quadri, penne, ecc. Insomma, una serie molto ampia di lasciti, di sovente involontari, ricchi di significati e significanti da essere simili al racconto diretto di sé. Lo mette bene in evidenza Alessandra Castellani nel suo “Vestire degenerare. Moda e culture giovanili”, soffermandosi con particolare attenzione sui processi omologanti, rivoluzionari e surreali connessi alle stoffe, ai vestiti, al *make-up* e ai tagli di capelli⁷². Un esempio calzante è il *blue-jeans* come abito di una specifica classe sociale, quella degli operai, poi divenuto simbolo di un anti-conformismo tipico della lotta sociale degli anni Sessanta, e, infine, nuovamente

⁷² Cfr. A. Castellani, *Vestire degenerare. Moda e culture giovanili*, Roma, Donzelli Editore, 2010, pp. 130-135.

omologante. Altro esempio sono le camice dei *Beatles* che, prive di colletto, hanno sconvolto e cambiato un pubblico vastissimo, o, ancora, gli abiti delle *lady-doll* come totale sovversione della realtà. Sono esempi lampanti – e lo sono persino per coloro che non sono stati dei contemporanei dei *Beatles*: quale giovane non aveva nell'armadio una camicia con il colletto alla coreana? – che dimostrano, oltre l'importanza della materialità, gli effetti inconsci che gli oggetti hanno sulle persone, spesso vasti gruppi di persone. Inconsci poiché le cose veicolano messaggi inosservati, apparentemente inespressi, ma che trovano un saldo appiglio nell'intimità umana. In particolare sembrerebbero svolgere una funzione importante nella costruzione e formazione del pensiero e, forse, anche la materialità scolastica ha assolto (e assolve ancora) alla medesima funzione.

Per poter comprendere questa capacità sommersa credo sia necessario indagare meglio l'oggetto di ricerca. Il materiale scolastico, per come è stato definito, cioè una gamma di oggetti che hanno caratterizzato i processi formativi degli alunni, sottende un'ulteriore distinzione in sussidio didattico, ovvero un oggetto integrato al processo di apprendimento, utile per le finalità di una specifica disciplina, e l'arredo scolastico, una serie di oggetti con finalità meno esplicite del precedente gruppo. Tale distinzione è utile a fini classificatori poiché permette di comprendere se l'oggetto fa parte di un quadro di riferimento specifico (per esempio i programmi Washburne) oppure fa parte di un quadro di riferimento trasversale a più periodi storici (per esempio il banco scolastico). Tale distinzione risulta utile per poter iniziare a fare un distinguo fra le tipologie di documenti che sono stati raccolti durante le ricerche sul campo e permette un primo raggruppamento in grado di fornire uno spaccato sull'entità dell'oggetto in analisi. Altre categorie prese in esame sono: il luogo di produzione degli oggetti, la ditta produttrice, l'anno di produzione, le dimensioni dell'oggetto, il costo per l'istituto scolastico, il luogo di conservazione e l'immagine del medesimo.

- Il luogo di produzione sarà necessario, ai fini della ricerca, per contestualizzare il materiale ritrovato, legandolo alle specificità del territorio, degli studenti e degli insegnanti;

- La ditta produttrice è utile per comprendere la storia del materiale scolastico, la provenienza fisica, lo scopo di tale produzione e il sistema produttivo sottostante, ovvero il sistema della domanda e dell'offerta;

- L'anno di produzione, invece, è strettamente legato alla possibilità di disporre cronologicamente e ordinatamente tale materiale, anche grazie a una disposizione ordinata e organica degli atti normativi che lo hanno reso obbligatorio e/o raccomandato;

- Le dimensioni, e il costo degli oggetti, confrontati con la situazione socio-economica di un dato periodo, possono accreditare o smentire la presenza/assenza di taluni oggetti; non è raro trovare nei cataloghi scolastici finora consultati esempi come il seguente, riguardante le dimensioni e costi delle lavagne della casa editrice Bemporad nel 1924⁷³: Una delle più comuni lavagne del periodo poiché particolarmente economica e di dimensioni ridotte, come sottolinea il documento stesso – «Misure più in uso»;

Lavagne d'Ardesia, levigate da due parti, con cavalletto a bilico verniciato.

Misure più in uso	90×90	L. 150.—
»	»	»	»	90×120.	.	.	» 180.—
»	»	»	»	90×140.	.	.	» 198.—
»	»	»	»	100×150.	.	.	» 245.—
»	»	»	»	120×150.	.	.	» 270.—

⁷³ Supplemento del bollettino bibliografico Bemporad, *Materiale scolastico obbligatorio o raccomandato per le scuole elementari secondo le ultime disposizioni ministeriali*, n. 7, Luglio, Firenze, Bemporad e Figli, 1924, su gentile concessione di Giunti Editore, Firenze.

- I luoghi di conservazione saranno tenuti presenti anche in relazione ai contributi di Juri Meda e collaboratori, i quali hanno fornito un *mapping* e una catalogazione dei musei della scuola e delle scuole museo presenti sul territorio italiano⁷⁴.

- Le immagini degli oggetti raccolti e documentati, così da dare al lettore un supporto visivo.

Le categorie individuate forniscono i primi dati esplorativi di un territorio molto vasto e in continua crescita, dato il crescente interesse mostrato da differenti studiosi su tutto il territorio nazionale. Lo strumento che intendo fornire è dunque incompleto, ma potrebbe rappresentare uno strumento di catalogazione del materiale contenuto nei numerosi musei dell'educazione, della pedagogia e della didattica.

Inoltre, i dati ottenuti con questo strumento possono essere ulteriormente arricchiti grazie a un ampliamento delle categorie, oppure una riduzione delle stesse. Quest'ultima opportunità potrebbe tener conto di raggruppamenti tipo materiale strutturato, non strutturato, strutturabile oppure oggetti murali, da terra, trasportabili, con obiettivo di mostrare la crescita/decrecita di un dato sussidio⁷⁵. Come detto precedentemente, questa fase prende la forma di una descrizione delle fonti interessata alla raccolta e catalogazione dei dati.

Un secondo momento dell'analisi prevede il confronto di una seconda tipologia di fonti, provenienti dal dettato normativo, in relazione a quanto emerso dai cataloghi scolastici. L'intreccio delle fonti è fondamentale per comprendere il reale stato delle scuole elementari dell'Otto-Novecento, infatti la presenza dei materiali didattici e di arredo è in prima istanza dettata dalla normativa vigente di un determinato periodo, dalle politiche scolastiche e dall'interesse dei governanti, oltre che dall'interesse della comunità docente. Escludere il dettato normativo vorrebbe dire non avere un principio di realtà (soprattutto economico) con il quale confrontarsi.

⁷⁴ Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, in «History of Education & Children's Literature», V, n. 2, 2010, pp. 489-501. Si veda inoltre l'iniziativa di J. Meda, *et. al.*, *Mappa dei Musei della scuola in Italia* alla pagina <http://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/Mappa-Musei-scuola> (sito consultato in data 25/05/2015).

⁷⁵ In appendice 1 è possibile visualizzare lo strumento messo a punto per la raccolta dei dati.

Sebbene centrale nell'impianto della tesi, l'intreccio dei documenti cartacei (documenti ufficiali e cataloghi per il materiale scolastico) non è sufficiente per fornire uno spaccato plausibile delle condizioni scolastiche. Per questo scopo è necessario ricorrere a ulteriori metodologie di indagine relativamente nuove e innovative. In particolare, faccio riferimento alle metodologie di indagine della *Visual History* e della *Oral History*, poiché rappresentano un ulteriore punto di vista dal quale guardare la storia materiale della scuola elementare.

Dunque, si tratta di intrecciare fonti scritte, fonti iconografiche e fonti orali non solo dal punto di vista della fonte in sé, ma anche sul piano metodologico. L'analisi dei documenti trattati singolarmente e separatamente comporterebbe una riduzione della ricerca a mero collezionismo, non in grado di dare risposte ai quesiti dell'indagine. Difatti, l'interesse a elencare cronologicamente l'evoluzione dei sussidi e degli arredi scolastici è dettato dalla volontà di sviluppare una base sufficientemente solida per poter sopportare considerazioni teoriche in merito alla cultura materiale.

2. I cataloghi per il materiale scolastico

Nel panorama pedagogico nazionale⁷⁶ e internazionale⁷⁷ si è andata affermando la centralità dello spazio scolastico come elemento portante per la messa in atto di relazioni educative positive. Fra le numerose funzioni deputate all'organizzazione e alla strutturazione dello spazio possono essere individuate tre matrici di fondo:

1) lo spazio inteso come conduttore di un “clima-classe” positivo e proficuo per un corretto svolgimento delle attività didattiche. Questa interpretazione riscuote, almeno nel panorama italiano, un grande interesse e una grande attenzione, giustificata dalla preminenza dell'ambiente di apprendimento nell'ideale pedagogico dell'attivismo, del decostruzionismo, dello strutturalismo, del cognitivismo e di numerosi altri modelli pedagogici che hanno attraversato tutto il Novecento. Non è dunque un caso che anche i documenti nazionali (si vedano i programmi per la scuola elementare di tutto il precedente secolo, con particolare attenzione ai Nuovi programmi per la scuola elementare del 1985) non parlino di spazio fisico in quanto tale, ma di *ambiente* inteso come “l'insieme delle condizioni

⁷⁶ A tal proposito si vedano, per il panorama italiano, le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione 2012, pp. 22-24 e, nel settore della ricerca storico-educativa, M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio culturale*, Macerata, EUM, 2014; J. Meda, *A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália*, in «LINHAS», v. 16, n. 30, 2015, pp. 7-28; J. Meda, et. al., (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010; S. Polenghi, *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in «History of Education & Children's Literature», IX, n. 1, anno 2014, pp. 635-64; D.F. Pizzigoni, *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, in «Form@re», XV, n. 3, anno 2015, pp. 142-158; D.F. Pizzigoni, *Reconstructing the history of science education through its materiality*, in «Form@re», XVI, n. 1, anno 2016, pp. 169-176; R. Sani, et. al., *Publishing for the School and Textbooks in the Fascist Twenty-Year Period. From Gentile Reform to the End of the WWII (1923-1945)*, in «Textbooks and Citizenship in Modern and Contemporary Europe», volume unico; Bern, Peter Lang AG International Academic Publishers; 2015, pp. 99-118.

⁷⁷ Per il panorama internazionale si vedano, fra i molti, i contributi di C. Burke, I. Grosvenor, *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*, London, Routledge, 2003; M. Caruso (a cura di), *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19th century*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2015; D. O'Donoghue, *Classrooms as installations: a conceptual framework for analysing classroom photographs from the past*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXIX, n. 3, 2010, pp. 401-415; F. Herman, A. Van Gorp, F. Simon, M. Depaep, *The school desk: from concept to object*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXX, n. 1, 2011, pp. 97-117.

in cui si svolge la vita degli organismi”, ovvero l’insieme delle concrete circostanze geografiche, climatiche e sociali che condizionano l’esistenza e la salute umana. Così inteso, l’ambiente, trascende lo spazio fisico per abbracciare una visione eco-sistemica in cui l’organizzazione spaziale è parte di un processo, quello educativo, che tende a equilibrare le relazioni inter e intrapersonali;

2) lo spazio inteso come luogo di ricerca-azione in campo didattico e nel campo delle tecnologie didattiche. La crescente attenzione posta sull’implemento della strumentazione didattica, prevalentemente di natura tecnologica, gioca un ruolo centrale nelle politiche nazionali dell’ultimo decennio. Difatti, a partire dalla nascita della Mostra Didattica Nazionale (1925) l’interesse per la ricerca didattica si sviluppa e accresce costantemente. Alla Mostra viene poi affiancato il Museo Didattico Nazionale (divenuto Centro didattico e di studi e documentazione nel 1954, Biblioteca Documentazione Pedagogica nel 1974 e, infine, Istituto Nazionale di Documentazione per l’Innovazione e la Ricerca Educativa, INDIRE, nel 2001) con il compito di raccogliere e valorizzare il lavoro svolto dalle scuole dell’epoca, seguendo negli anni l’evoluzione del sistema scolastico italiano., si è messa in atto una modernizzazione delle classi scolastiche sino ad arrivare, oggi, alla realizzazione della classe e della scuola 2.0 (2007) e all’ipotesi di un suo superamento (2015) grazie a un nuovo modello didattico centrato sulla messa online di ogni plesso scolastico. Lo spazio così inteso risulta essere uno strumento del docente, il quale è posto nella condizione di gestire un insegnamento efficace ed efficiente tramite una dotazione strumentale;

3) infine, lo spazio scolastico inteso come l’insieme degli oggetti che lo compongono. Differentemente dalle precedenti impostazioni, non si tratta di studiare lo spazio in funzione del miglioramento delle relazioni umane o del processo di insegnamento/apprendimento, piuttosto l’accento è posto sul valore intrinseco dell’oggetto in sé. Solo dopo un’attenta attribuzione di valori è possibile comprendere, da un lato, il significato che l’oggetto ha per il soggetto-usufruttore e, dall’altro, i benefici che può comportare. Questa prospettiva nasce dall’applicazione

dei principi dello *structural design* in campo educativo⁷⁸ ed essendo una disciplina di “frontiera” di recente scoperta racchiude una variegata gamma di studi;

Dunque, le prospettive dalle quali guardare il tema della cultura materiale della scuola sono numerose e, in realtà, ogni categorizzazione rischia di risultare semplicistica e riduzionista di fronte a una disciplina che, per sua natura, può essere inquadrata da differenti prospettive, non necessariamente contrastanti.

Nel presente contributo ho deciso di mettere in rilievo l’evoluzione storica dei materiali scolastici in quanto tali, non escludendo però gli aspetti connessi alle altre prospettive di ricerca (antropologica, sociologica ed economica). L’intento, dunque, è sì quello di fare una rassegna dei sussidi e dell’arredamento scolastico, ma declinato alla comprensione della relazione soggetto-oggetto e della reciproca influenza. Per procedere in questo studio è stata necessaria la consultazione di fonti “nuove”, ovvero i cataloghi del materiale scolastico, che, per quanto ho potuto visionare, non sono state adottate precedentemente, se non nei già citati lavori sulla storia dell’insegnamento della geografia (Bandini, 2012) e sull’evoluzione del banco scolastico (Meda, 2011, 2012). Se da un lato un territorio così inesplorato può comportare dei rischi, dall’altro apre alla possibilità di rileggere la storia dell’educazione italiana da una prospettiva innovativa e utile per approfondirne alcuni aspetti. I cataloghi sono, infatti, uno specchio della normativa vigente in un dato periodo storico e rappresentano il principio della domanda e dell’offerta fra le imposizioni statali e le dinamiche aziendali.

L’analisi di queste fonti verte su uno strumento messo a punto per la catalogazione (luogo di produzione, ditta produttrice, anno di produzione, dimensioni, costo, luoghi di conservazione, immagini) e la raccolta dei dati, che dovranno poi essere analizzati sulla base di categorie utili per comprendere il percorso storico dei sussidi e dell’arredamento scolastico.

⁷⁸ Cfr. C. Burke, I. Grosvenor, *The School I’d Like: Children and Young People’s Reflections on an Education for the 21st Century*, London, Routledge, 2003.

3. Immagini della scuola

Da diversi anni la storiografia italiana incoraggia l'adozione e l'inclusione delle fonti fotografiche all'interno degli studi storici, con una crescente richiesta di puntualizzazioni sul versante metodologico. Difatti, se alcuni studi pionieristici hanno aperto le porte della ricerca storica alla fotografia come fonte, sono quantitativamente inferiori i contributi che affrontano la questione metodologica in modo compiuto. Fra questi ultimi è possibile annoverare i numerosi contributi del prof. Luigi Tomassini, uno studioso pionieristico che, sin dagli anni Settanta del precedente secolo, ha messo in luce le questioni di natura metodologica legate all'utilizzo dell'iconografia nel settore storico. Non è dunque un caso che gran parte dell'attuale ricerca, se adotta la fotografia come fonte primaria, si rimetta ai suoi studi per fornire un inquadramento metodologico e contenutistico.

Nei contributi più recenti⁷⁹, Tomassini, affronta la questione dialettica fra *linguistic turn* e *visual studies*, facendo il punto della situazione in cui versa la *visual history*. «Gli studiosi che operano in questo settore intendono collocarsi all'interno della più grande area dei *cultural studies*, ma proponendone una riconsiderazione complessiva» perché, sostiene l'autore, l'espansione delle tecnologie dell'immagine e della visualizzazione, nel corso degli ultimi due secoli, avrebbero portato ad una «centralità del visivo» nella produzione e comunicazione dei contenuti culturali, che non sostituisce ma ridimensiona la cultura scritta⁸⁰. Difatti, lo mette in evidenza sin dalle prime righe del contributo, l'*iconic turn* non è caratterizzato dall'utilizzo esclusivo delle immagini, di cui ne abbiamo visto il tramonto nel corso degli ultimi anni, bensì è

⁷⁹ A tal proposito si vedano: L. Tomassini, *Una "dialettica ferma"? Storici e fotografia in Italia fra "linguistic turn" e "visual studies"*, «MEMORIA E RICERCA», 40, 2012, pp. 93-110, T. Luigi, *Robert Capa e la fotografia di guerra nel XX secolo*, in *Robert Capa in Italia*, Firenze, Alinari, 2013, pp. 8-13, L. Tomassini, *L'editoria fotografica e la documentazione del patrimonio artistico italiano. La difficile "nazionalizzazione" fotografica del Mezzogiorno (1861-1911)*, in «L'Italia n». Mezzogiorno, Risorgimento e post-Risorgimento, Roma, Viella srl, 2013, pp. 279-306, T. Luigi, *L'album fotografico come fonte storica*, in *L'Impero nel cassetto. L'Italia coloniale tra album privati e archivi pubblici*, Milano-Udine, Edizioni Mimesis, 2013, pp. 59-70.

⁸⁰ L. Tomassini, *Una "dialettica ferma"?*, op. cit., p. 93, ma anche M. Lister, L. Wells, *Seeing beyond belief: Cultural studies as approach the Visual*, in T. Van Leeuwen, et. al. (a cura di) *Handbook of Visual Analysis*, London, Thousand Oaks, New Dehli, SAGW, 2001, pp. 62-63.

uno strumento interpretativo per poter leggere la realtà da un punto di vista differente da quello che viene definito come il «logocentrismo della storia» (ovvero il credo, molto diffuso, che la storia sia fatta di documenti scritti). In altre parole, la *visual history*, come il più ampio settore dei *cultural studies*, è di fronte a un nuovo e necessario rinnovamento. Il primo, avvenuto circa due secoli fa, consistette nel passaggio dall'adozione del solo testo scritto al testo misto, oggi, il rinnovamento, concerne il passaggio dal testo scritto al testo ipertestuale e multimediale⁸¹.

Eppure, a ben guardare, non sembrerebbe essere questo il problema cruciale che i nuovi studi devono affrontare: non è su una questione formale che il reale rinnovamento disciplinare può soffermarsi, piuttosto deve essere affrontata la questione sostanziale del rinnovamento disciplinare. Cambiare la tipologia di fonti non significa necessariamente cambiare l'ideologia con cui viene svolta la ricerca, quindi a cambiare devono essere le metodologie, lo sguardo del ricercatore e anche le fonti. La fonte scritta, iconografica, orale e digitale sono oramai elementi strutturali della professione di storico, eluderli è impossibile, interpretarli senza cambiare la prospettiva è fuorviante, ma possibile.

Per non cedere a una comoda lettura delle fonti fotografiche il ricercatore dovrebbe prima consultarsi con una serie di punti, quali:

- A) messa in evidenza delle conoscenze richieste allo storico che voglia lavorare su fonti fotografiche;
- B) analisi del rapporto esistente tra la fotografia e altri tipi di fonti,
- C) individuazione delle domande cui occorre sottoporre le fonti fotografiche;
- D) precisazione delle forme di accumulazione e delle modalità di accesso necessarie ad un corretto uso delle fonti fotografiche;

⁸¹ Cfr. G. Bandini, *La storia dell'educazione e la sfida metodologica*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2005, pp. 166-183: «Dobbiamo [...] partire da una importante constatazione di fondo, che potremmo esprimere nello “statuto complesso” della fonte digitale: uno statuto caratterizzato dalla minore individualità della fonte rispetto al contesto digitale in cui è immersa [...] e da un nucleo di maggiore instabilità rispetto al passato».

E) problematizzazione del tipo di scrittura storiografica, e dei criteri di edizione, da utilizzare nell'impiego di fonti fotografiche⁸².

Solo dopo un'attenta comprensione degli obiettivi della ricerca è possibile interrogarsi su ciò che si vuole ottenere dalle fonti fotografiche e stabilire una relazione dialettica con le restanti fonti.

Sul piano operativo, la presente ricerca intende adottare le fonti fotografiche presenti nell'archivio fisico e online presso l'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE), con il duplice obiettivo di:

1. verificare la veridicità di quanto appreso dalla consultazione dei cataloghi per il materiale scolastico, ovvero la presenza o l'assenza del materiale indicato;
2. ricostruire periodi storici e luoghi dove le fonti primarie non riescono a fare luce.

Il confronto tra il materiale esposto nei cataloghi, quello obbligatorio per legge e i documenti fotografici delle differenti realtà scolastiche dovrebbero fornire una più dettagliata e migliore comprensione della diffusione dei materiali scolastici, almeno a livello nazionale.

A tale proposito è utile dare una serie di precisazioni al lettore in merito al fondo che si è deciso di adottare, valide anche per un approfondimento metodologico.

Tra le numerose *mission* (Area della formazione, Area per la ricerca sull'innovazione, Area della valutazione e dei processi di miglioramento, Area delle azioni di sistema, analisi del sistema scolastico nazionale e internazionale, rapporti col mondo del lavoro, Area tecnologica) del Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) centrale è l'attenzione per il patrimonio storico della scuola italiana.

Altrettanto numerose sono le attività e le iniziative in cui l'Istituto è impiegato per il miglioramento delle pratiche didattiche, senza tralasciare, ancora una volta, l'impegno storico, di cui ne è testimone, tra le altre, la recente mostra "Radici di futuro.

⁸² Cfr. panel, *Le fonti fotografiche nella ricerca storica*, Convegno Sissco: Cantieri di Storia II Coordinatrice: Elisabetta Bini, 2003, consultabile al link <http://www.sissco.it/articoli/cantieri-di-storia-ii-610/programma-scientifico-611/le-fonti-fotografiche-nella-ricerca-storica-616/> (sito consultato in data 11/06/2016).

L'innovazione a scuola attraverso i 90 anni dell'INDIRE", svoltasi proprio per celebrare i novant'anni di attività dell'INDIRE.

La mostra, realizzata grazie alle immagini e ai documenti contenuti nell'Archivio Storico dell'Indire, costituisce solo un esempio del grande patrimonio archivistico contenuto nell'INDIRE.

Ancor più importante per dipanare la questione metodologica del presente lavoro è l'archivio DIA, ovvero «la banca dati online di immagini per uso didattico, composto da immagini provenienti dall'archivio fotografico dell'Indire, nel quale è confluito anche il patrimonio iconografico di archivi fotografici, fondazioni, musei e altri enti, pubblici e privati. La banca dati è arricchita periodicamente con ulteriori acquisizioni, attualmente condivide gratuitamente online un archivio composta da più di 36.000 fotografie e riproduzioni»⁸³.

Infine non può essere tralasciato l'Archivio fotografico per la storia della scuola e dell'educazione (sulla base del quale nasce il progetto Fotoedu⁸⁴) che vanta oltre le 14mila immagini storiche di vita scolastica provenienti da tutto il territorio nazionale dalla fine del XIX secolo sino agli anni Sessanta del secolo precedente. È quest'ultimo il vero cuore del qui presente lavoro.

Le fonti archivistiche dell'istituto saranno infatti utilizzate da corollario per l'evoluzione della materialità scolastica tracciate dalle fonti normative e dalle fonti materiali contenute nei musei cataloghi per il materiale scolastico consultati.

⁸³ Cfr. la voce Patrimonio storico all'interno del portale online di INDIRE, all'interno della quale si potrà reperire buona parte delle fonti iconografiche utilizzare in questo scritto: <http://www.indire.it/patrimoniostorico/dia/> (consultato in data 20 gennaio 20/01/2018).

⁸⁴ Fotoedu è il progetto, recuperando le parole della redazione web dell'INDIRE «sviluppato dall'Archivio storico di Indire in collaborazione con Elena Franchi, il cui lavoro è confluito nel volume dal titolo omonimo, recentemente pubblicato presso la casa editrice Giunti di Firenze. Ricordiamo inoltre che una buona parte del materiale fotografico, di indubbio valore didattico-documentario, posseduto dall'Istituto è già da tempo fruibile online grazie all'Archivio digitale DIA». Per ulteriori informazioni si vedano G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, op. cit., e <http://www.indire.it/2013/05/06/lobiettivo-sulla-scuola-immagini-dallarchivio-fotografico-indire/> (consultato in data 20/01/2018).

4. Racconti sulla scuola

Con queste parole Bruno Bonomo apre il suo volume sulla storia orale: «L'uso di fonti orali nella ricerca storica è al tempo stesso un fenomeno relativamente recente e una pratica con radici molto antiche»⁸⁵. Si nota immediatamente una certa affinità con la *visual history*, almeno sotto il profilo della posizione della storia “tradizionale” nei confronti di nuove metodologie di indagine. L'autore prosegue affermando che la storia orale si distingue in due sotto-categorie, di cui, la prima, come vedremo, ha reso scettici gli storici di fronte all'utilizzo delle fonti orali: la storia orale, intesa come “tradizione orale”, è «un complesso di credenze e conoscenze trasmesse oralmente da una generazione all'altra per garantire la perpetuazione del patrimonio di sapere collettivo di una comunità. La tradizione orale è una forma di memoria collettiva che costituisce un elemento caratterizzante delle società prive di scrittura aperta (anche dette a oralità primaria)»⁸⁶, mentre la storia orale, intesa sotto il profilo dello storico «rimanda [...] a una ricostruzione storiografica basata (anche) su fonti orali, cioè su racconti e memorie personali raccolti attraverso la realizzazione di interviste con persone a vario titolo implicate o comunque informate sulle vicende indagate»⁸⁷.

Ne consegue che la storia orale è la storiografia che si fonda su “fonti orali”, ossia sulla registrazione su supporto elettronico di interviste audio e/o video. Dunque ci si riferisce prevalentemente alla produzione e all'uso di interviste con testimoni, parole e immagini che non esisterebbero se il ricercatore non avesse deciso di sollecitare le interviste. Si tratta di fonti fortemente intenzionali, per questo assai diverse da quelle archivistiche tradizionali. Sono il risultato della ricerca di un narratore, oppure di un sociologo, di un antropologo o di uno storico. Per la loro intenzionalità esse non sono solo documenti, perché rappresentano, nello stesso tempo, la registrazione di un percorso di ricerca fissato in una certa fase: si potrebbe dire che sono documenti di quel percorso. Dal momento che incorporano i principi epistemologici della disciplina che

⁸⁵ B. Bonomo, *Voci della memoria: l'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 9.

⁸⁶ *Ivi*, p. 13.

⁸⁷ *Ivi*, pp. 13-14.

produce la ricerca, esse sono preliminarmente orientate dal contesto disciplinare al quale lo studioso-produttore fa riferimento. Sebbene possano costituire una fonte anche registrazioni audio o video non intenzionali (si vedano per esempio le registrazioni di manifestazioni e grandi eventi pubblici, come le filmine degli anni Sessanta e Settanta per gli ambienti privati e/o domestici), sono prevalentemente gli storici contemporaneisti e gli antropologi quelli che utilizzano più di frequente il metodo dell'intervista libera. È dunque necessario un chiarimento linguistico condiviso e condivisibile: «Con la locuzione *storia orale* di seguito si intenderà quindi sia la storiografia che si accosta, attraverso l'utilizzo dell'intervista, alle tematiche antropologiche, sia l'antropologia che, nella misura in cui indaga il passato prossimo, entra in contatto con il mondo della ricerca storica. Con tale espressione ci si riferirà anche alle interviste registrate in audiovisivo, che permettono di conservare la mimica del parlante, spesso molto significativa e talvolta capace addirittura di modificare il senso di quanto viene detto. L'uso della videoregistrazione, inoltre, consente di utilizzare le foto e di documentare i vecchi procedimenti produttivi, che difficilmente anziani artigiani o contadini riescono a descrivere verbalmente»⁸⁸.

Un ruolo fondamentale è giocato dall'intervistatore. Anche se spesso è oscurato dalla centralità dell'intervistato, l'intervistatore è colui che sollecita e conduce l'intervista, la trascrive e infine la interpreta, utilizzandola per scrivere un testo del quale è autore. Ma è accaduto di sovente che non ci si sia interrogati sul ruolo di chi pone le domande e che spesso interpreta anche le risposte. Alcuni decidono addirittura di cancellarsi nel momento di trascrivere le interviste, sopprimendo le proprie domande e ricucendo le risposte a un racconto continuo. Così facendo si trasforma un'informazione intermittente, sollecitata e talvolta contraddetta o interrotta dall'intervistatore, in un coeso flusso informativo che sembra provenire solo dal testimone. Proprio per l'importanza strategica dell'intervistatore è opportuno tuttavia che egli non solo non sparisca da un'eventuale trascrizione del testo orale, ma che registri in qualche forma le sue impressioni sul colloquio, subito dopo, "a caldo". Per i

⁸⁸ A tal proposito si veda il portale [http://www.treccani.it/enciclopedia/storia-orale_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/storia-orale_(Enciclopedia-Italiana)/), sotto la voce *storia orale* (sito consultato in data 11/06/2016).

futuri utilizzatori sarà ancora più importante trovare, accanto alle note relative all'intervista, un lavoro di interpretazione del materiale raccolto nella forma di un vero e proprio testo.

Queste precisazioni, seppur ovvie, sono necessarie per poter intraprendere un'intervista e mostrare, da un lato, tutte le possibilità di reperimento di informazioni altrimenti non "udibili" e, per contrario, i limiti intrinseci del racconto orale stesso⁸⁹. Ma è proprio questa sua peculiarità a renderla interessante e, forse, proficua per lo studio qui condotto.

Concretamente, intendo intervistare gli ispettori scolastici che hanno operato direttamente a contatto con la scuola elementare degli anni Settanta e Ottanta sulle tematiche della cultura materiale, chiedendo loro l'andamento della produzione dei sussidi e dell'arredamento, lo stato delle scuole e l'organizzazione delle infrastrutture.

Le interviste, inoltre, saranno arricchite da interventi di esperti del settore, quali: direttori di musei dell'educazione, della scuola e della didattica, agenti scolastici (ovvero coloro che si occupano di presentare il materiale prodotto dalla casa editrice) e alti funzionari dello Stato o di associazioni direttamente coinvolte con l'organizzazione spaziale degli ambienti scolastici.

L'obiettivo delle interviste è quello di fornire alla narrazione storica una serie di informazioni altrimenti non rintracciabili, ovvero che sfuggono sia al dettato normativo che alle restanti fonti fin qui prese in analisi. Attraverso le memorie di coloro che hanno direttamente partecipato alla costruzione dei sussidi, alla loro produzione e/o alla divulgazione spero di poter far emergere i significati che tali oggetti hanno avuto per il loro usufruttore.

È altresì importante dichiarare ai fini metodologici che sono stati contattati tutti i Dirigenti tecnico-amministrativi (ex ispettori scolastici) in servizio sul territorio nazionale, oltre che un cospicuo numero di Ispettori e Dirigenti/Presidi scolastici in pensione. Il numero complessivo di personale scolastico contattato supera le duecento

⁸⁹ Del resto, però, la stessa interpretazione delle fonti "tradizionali" è soggetta ai medesimi limiti: pur essendo più dettagliata e meno sensibile di, per esempio, un ex-partigiano che ricorda la Resistenza, l'ideologia (o le ideologie) dello storico condiziona comunque l'andamento del racconto storico.

unità, delle quali, purtroppo, hanno aderito e dato la propria disponibilità a essere intervistati solo in minima parte e principalmente localizzati nell'Italia centrale. Le motivazioni sottostanti alla relativamente scarsa adesione sono da imputare a una serie di incompatibilità, per esempio impegni pubblici e personali, economici e logistici, tra gli intervistati e chi scrive.

Le interviste condotte sono state comunque interessanti per tracciare una storia della materialità scolastica italiana dagli anni Sessanta sino alle porte del nuovo millennio a “grandi linee”. La speranza è ovviamente quella di poter arrivare a una visione sempre più dettagliata persino dove le restanti fonti non riescono a fornire nessuna informazione relativa a un tema di crescente interesse come quello della “vita scolastica”.

Inoltre, possono fungere da spunto per ulteriori e più approfonditi lavori centrati sul medesimo argomento, in quanto, ad oggi, completamente assenti.

5. Un modello di raccolta e analisi del materiale scolastico

Il filo rosso che lega i differenti approcci metodologici (sia quantitativi che qualitativi) risiede nella possibilità di poter leggere uno stesso evento da più punti di vista e confrontarli simultaneamente per ottenere uno spaccato sulla realtà meno approssimativo. L'analisi quantitativa iniziale servirà a comprendere l'andamento, la crescita e la recessione del materiale scolastico, l'attenzione posta dalle aziende produttrici e dal Regno/Stato italiano sui medesimi e a fornire un piano sufficientemente solido sul quale fare poggiare un'analisi propriamente qualitativa (*visual history* e *oral history*). Le fonti iconografiche forniranno un'idea concreta al lettore della preminenza degli oggetti nella vita scolastica e le fonti orali confermeranno o sentiranno quanto interpretato.

L'aspetto che è da segnalare e spiegare è sicuramente il campionamento dei cataloghi scolastici: La ricerca si è avvalsa di differenti tipologie di fonti che spaziano dalla normativa in materia di edilizia e di dotazioni scolastiche, agende e manuali di settore e l'analisi dei cataloghi per il materiale scolastico obbligatorio o raccomandato.

In particolare si tratta di 56 documenti compresi tra gli anni 1860-1977 e suddivisi in 11 leggi, una serie di manuali, guide e agende per l'organizzazione spaziale dell'aula e 36 cataloghi per il materiale scolastico per un totale di 2619 oggetti fra sussidi didattici e arredi scolastici. Per questi ultimi è stato messo a punto uno strumento in grado di raccogliere una serie di informazioni utili per poter tracciare l'evoluzione e l'andamento di alcuni gruppi di oggetti, si tratta di una griglia contenente il nome dell'oggetto, l'appartenenza al gruppo dei sussidi didattici o al gruppo degli arredamenti scolastici, l'anno di produzione e la ditta produttrice, le dimensioni e il costo per l'istituto scolastico, il luogo di conservazione e una descrizione o una fotografia dell'oggetto in questione. Lo strumento ha il duplice scopo di disporre cronologicamente le informazioni e di permettere un rapido confronto fra le varie categorie, cosicché i dati possano essere letti e interpretati da più punti di vista (economico, disposizione geografica, presenza e assenza, ecc.).

Di seguito l'elenco dei cataloghi fino ad ora raccolti:

1. Catalogo Libreria Scolastica, A. Casale e comp., Firenze, 1866;
2. Elenco della libreria scolastica di Tommaso Vaccarino, Torino, 1867;
3. Catalogo generale della libreria scolastica Enrico Trevisini e comp., Milano, 1870;
4. Catalogo n. 9 di libri scolastici e dell'insegnamento, Loescher, 1871-72;
5. Catalogo generale della libreria scolastica, Trevisini Editore, Milano 1876-77;
6. Tavole murali a colori, Paravia, Torino, 1878;
7. Le mobilier scolaire à l'exposition internationale de 1878. (Ed. 1879-1898), Paris, BnF, 2015;
8. Libreria scolastica di Enrico Trevisini, Libri di testo di propria edizione, Trevisini Editore, Milano, 1883-84;
9. La buona lettura, Libreria, editrice, religiosa, scolastica di Giacomo Arneudo, Catalogo n. 59, Libri di testo e materiale scolastico, Torino, 1885;
10. Libreria scolastica e cartoleria, Orsini, 1891-92;
11. Catalogo Generale, Vallardi, Milano, 1894-95;
12. Catalogo Generale, Vallardi, Milano, 1908-09;

13. Mezzi didattici, Catalogo illustrato di A. Pichler & figlio, 1910;
14. Catalogo generale del materiale scolastico, Vallardi, Milano, 1909/1910;
15. Catalogo bimestrale cancelleria Ferretti, 1914;
16. Materiale scientifico, Apparecchi e materiale di fabbricazione italiana, Emilio Resti, Milano, 1916;
17. Catalogo del materiale scolastico per asili infantili e scuole elementari, R. Bemporad & figlio, Librai editori, Firenze, 1916;
18. Materiali e sussididi didattici per le scuole elementari e popolari, Vallardi, Milano, 1919;
19. Materiale scolastico obbligatorio o raccomandato per le scuole elementari secondo le ultime disposizioni ministeriali, R. Bemporad & Figlio Editori, Firenze, 1924;
20. Catalogo del materiale scolastico, R. Bemporad & Figlio Editori, Firenze, 1926;
21. Elenco del Mobilio, materiale scolastico e sussidi didattici, Paravia, Torino, 1926-27;
22. Catalogo Materiali Didattici, Mondadori, Roma, 1928-1929;
23. Catalogo dei materiali didattici, Mondadori, Roma, 1933;
24. Catalogo generale, Apollonio, 1935 C.;
25. Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, Torino, 1936;
26. Dotazione tipo di materiale scolastico e dei sussidi didattici per la scuola elementare, Paravia, Torino, 1936;
27. Carte murali fisico-politiche e storiche, Società Editrice Internazionale, 1937;
28. Catalogo delle edizioni Mondadori per le scuole elementari, Mondadori, Roma, 1940-41;
29. I cataloghi della rinascita di Paravia, Materiali didattici, Seconda parte, Paravia, Torino, 1950;
30. Sussidi Audiovisivi, Catalogo del materiale scolastico, La Scuola Editrice, Brescia, 1950;

31. Materiali, sussidi didattici e scientifici per le scuole elementari, di avviamento professionale e scuole tecniche di ogni tipo, Paravia, Torino, 1957;

32. Scuola italiana moderna: programmi didattici commentati, Editrice La Scuola, Brescia, 1957-58;

33. Catalogo del materiale didattico n. 8 , Vallardi Editore, Milano, 1964;

34. A.S.S.O., Sussidi didattici, Società per Azioni, Padova, 1970;

35. TICE-Catalogo sussidi didattici, M.C.E., Firenze, 1972-73

36. TICE-Catalogo sussidi didattici, M.C.E., Firenze, 1973

37. Sussidi didattici, E.CO.S. DIDATTICA, Roma, 1987/88

L'aspetto che qui interessa portare alla luce è l'andamento di alcuni oggetti presenti sia a livello normativo, e quindi resi obbligatori dal ministero, sia nei cataloghi scolastici e per questo scopo è stato effettuato un campionamento di 10 cataloghi per il materiale scolastico equamente distribuiti dal periodo 1890-1900 agli anni 1970-1980. Poiché la reperibilità dei cataloghi è molto complessa, è stato selezionato un catalogo ogni dieci anni a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento e tutti in grado di rispondere proficuamente alle categorie prima elencate. I cataloghi presi in esame sono i seguenti:

1. Catalogo Generale, Vallardi, Milano, 1894-95;

2. Catalogo Generale, Vallardi, Milano, 1908-09;

3. Catalogo del materiale scolastico per asili infantili e scuole elementari, R. Bemporad & figlio, Librai editori, Firenze, 1916;

4. Catalogo del materiale scolastico, R. Bemporad & Figlio Editori, Firenze, 1926;

5. Catalogo dei materiali didattici, Mondadori, Roma, 1933;

6. Sussidi Audiovisivi, Catalogo del materiale scolastico, La Scuola Editrice, Brescia, 1950;

7. Materiali, sussidi didattici e scientifici per le scuole elementari, di avviamento professionale e scuole tecniche di ogni tipo, Paravia, Torino, 1957;

8. Catalogo del materiale didattico n. 8 , Vallardi Editore, Milano, 1964;

9. A.S.S.O., Sussidi didattici, Società per Azioni, Padova, 1970;
10. Sussidi didattici, E.CO.S. DIDATTICA, Roma, 1987/88⁹⁰.

Dei cataloghi è interessante mostrare la continuità o discontinuità di una serie di categorie, quali: sussidi per l'insegnamento della lingua italiana, sussidi per l'insegnamento della storia, sussidi per l'insegnamento della geografia, sussidi per l'insegnamento della matematica e della geometria, sussidi per l'insegnamento delle scienze, sussidi per l'insegnamento artistico, sussidi per l'insegnamento della musica, sussidi per l'insegnamento delle attività ginniche, sussidi per lavori donneschi, strumenti di propaganda, igiene e cura di sé, insegnamento religioso, arredamento scolastico, tecnologie educative.

“Gli oggetti possono parlare?” è la domanda che sorge spontanea quando si decide di confrontarsi con la letteratura scientifica tesa ad argomentare la questione riguardante il processo di oggettificazione dell'uomo. Come è stato detto, il dibattito sulla dicotomia soggetto-oggetto risale alla prima metà dell'Ottocento, ma è con le opere di autori come Marvin Harris⁹¹, Mary Douglas⁹² e Ian M.G. Quimby⁹³ che si è inaugurato un nuovo filone di ricerca incentrato sulla cultura materiale. Questi studi, è bene ricordarlo, annoverati sotto i *material culture Studies*, hanno ritenuto gli oggetti, dai quali siamo circondati, parte integrante del processo di formazione del sé soggetto (ovvero

⁹⁰ A tal proposito ringrazio il dottor Aldo Cecconi per la disponibilità e la gentilezza con le quali ha messo a disposizione il materiale qui riportato, fra l'altro inedito, in possesso della Giunti Editore; il professor Juri Meda e la professoressa Marta Brunelli per avermi permesso di accedere alla Biblioteca del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO) e il professor Umberto Cattabriga per aver messo a mia disposizione il materiale contenuto presso il Museo digitale della scuola primaria italiana, anch'esso inedito.

⁹¹ A tal proposito: M. Harris, *Cannibals and kings. The origins of culture*, New York, Random House, 1977, trad. it. a cura di Mario Baccianini, *Cannibali e re. Le origini della cultura*, Milano, Feltrinelli, 2013 e M. Harris, *Cultural materialism: the struggle for a science of culture*, (1° ed.1979), Rowman Altamira, 2001.

⁹² Si vedano M. Douglas, *Purity and danger*, 1966, trad. it. a cura di A. Vatta, *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, Milano, Il Mulino, 2013 e M. Douglas, B. Isherwood, *The World of Goods*, New York, Basic Books, 1979, trad. it. a cura di G. Maggioni, *Il mondo delle cose*, Bologna, Il Mulino, 1984.

⁹³ I.G.M. Quimby, *Material Culture and the Study of American Life*, Winterthur, Henry Francis du Pont Winterthur Museum, 1978.

dell'uomo immerso in un mondo oggettuale, fatto di cose concrete e tangibili) mostrando un rapporto gerarchico per il quale l'individuo è in contrasto ma superiore alle cose che lo circondano. Oppure, come è stato più recentemente teorizzato da alcuni autori, la dicotomia soggetto-oggetto deve essere osservata in chiave inversa, ovvero ponendo in primo piano l'oggetto che influenza gli atteggiamenti del soggetto per quanto questo possa esserne consapevole e, dunque, agendo sull'individuo indipendentemente dalla sua volontà⁹⁴. Entrambi gli studi contengono una chiave di lettura estremamente critica volta, quasi sembrerebbe, a trovare una relazione di interdipendenza per dare giustificazione al corso degli eventi piuttosto che spiegarne le connessioni e le cause.

Differente è la lettura dell'antropologo Daniel Miller. Secondo questo studioso la questione soggetto-oggetto (oppure natura-cultura) deve tornare nella sua dimensione dialettica (così come era stata intesa da Hegel), superare la dicotomia marxista intrinseca all'alienazione (comunque presente in un primo momento secondo Miller) e, infine, abbracciare l'idea simmeliana di una identificazione con l'oggetto stesso⁹⁵. Questo può avvenire, secondo Miller, rendendo esplicito quello che definisce come "estetica", ovvero «un modello, o a volte un principio organizzativo superiore, che può includere equilibrio, contraddizioni e la ripetizione di certi temi in generi e ambiti totalmente diversi. [...] Una persona crea un'estetica sfruttando i diversi potenziali che percepisce nelle proprietà specifiche di ciascun *medium* materiale, per creare una cosmologia globale basata sulla contemporaneità tra questi generi»⁹⁶. Ne consegue che

⁹⁴ Si vedano i recenti contributi di: J. Yates, *Error, Misuse, Failure: object lessons from the English Renaissance*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003, L.H. Bernard, *Town House: architecture and material life in the early american city, 1780-1830*, Williamsburg, UNC Press Books, 2005, C. Tilley, W. Keane, S. Kuechler, M. Rowlands, P. Spyer (edited by), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Pubns Ltd, 2006.

⁹⁵ D. Miller, *A Theory of Shopping*, Cambridge, Polity Press, 1998, trad. it. a cura di Sandro Liberatore, *Teoria dello shopping*, Roma, Editori Riuniti, 1998, D. Miller, *Materiality (Politics, History, and Culture)*, Durham, Duke University Press, 2005, D. Miller, *The Comfort of Things*, Cambridge, Polity Press, 2008, trad. it. a cura di R. Sassatelli, *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, Bologna, Il Mulino, 2014 e D. Miller, *Stuff*, Cambridge, Polity Press, 2009.

⁹⁶ D. Miller, *The Comfort of Things*, Cambridge, Polity Press, 2008, trad. it. a cura di R. Sassatelli, *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 193.

la cultura materiale di un mondo domestico può esprimere un ordine che sembra equivalente a quanto si può chiamare «cosmologia sociale». Quest'ultima consiste in antropologia nell'ordine delle cose, dei valori e delle relazioni di una società. Nonostante sia solitamente utilizzata per descrivere situazioni con un elevato numero di individui, come mostra Miller può essere adottata anche per descrivere l'ordine di pensiero interno a un piccolo nucleo abitativo, o comunque a un gruppo di persone più ristretto. L'aula scolastica sembrerebbe essere il luogo adatto per formulare tale ipotesi poiché numericamente adeguata e inserita costantemente in un insieme di oggetti che condizionano, o potrebbero condizionare, i soggetti (alunni e insegnanti). Ovviamente, anche per l'aula scolastica la cosmologia solo in pochi casi si sviluppa in una filosofia astratta o in un sistema di credenze che serva a legittimarla o a spiegarla. Come per la «cosmologia domestica» la maggior parte delle persone che ne entrano a far parte non sono mai chiamate a spiegare se stesse con questo grado di coerenza, neppure nella propria intimità. Piuttosto essa viene subito e/o assorbita da chi la vive ogni giorno ritenendola la norma. Ciononostante, questa cosmologia è olistica più che frammentata, e per quanto olistica include contraddizioni. Sebbene il loro fulcro sia lo spazio interiore e la relazione intima, queste estetiche non sono isolate dal mondo esterno⁹⁷. Seguendo il parallelismo casa-aula Franco Cambi riflette su come «ogni soggetto ha una sua “casa”, un *habitat* da cui proviene e in cui si costituisce. Lì stanno le sue abitudini, i suoi stili di comportamento, le sue credenze e le sue regole morali, che lo fanno quello che è. Ma lì ci sono anche pre-giudizi, limiti, dogmatismi e sospetti per le differenze etc. Che fare? Render coscienti di quel mondo (piccolo comunque) e confrontarlo via via col Mondo (grande), superando i confini e le inerzie del primo»⁹⁸.

La riflessione del pedagogo italiano, seppur con un'impostazione differente, giunge a una conclusione non dissimile da quella di Miller: l'obiettivo è di superare la contrapposizione soggetto-oggetto e quindi risolvere le problematiche connesse al essere/non essere e avere/non avere. In altre parole, se la cosmologia viene esplicitata è plausibile che la dicotomia (dalla quale possono scaturire forme di malessere) possa

⁹⁷ Cfr. *Ivi*, p. 190-194.

⁹⁸ Intervista a Franco Cambi in appendice 3.

risolversi nel riconoscimento della parità del soggetto-oggetto e, addirittura, ritenere i due elementi facenti parte del medesimo insieme poiché l'uno senza l'altro non avrebbe alcun valore⁹⁹.

A tal proposito Cambi sostiene che «Il rapporto soggetto/oggetto in pedagogia ha una valenza plurale. È tra soggetto e istituzioni. Tra soggetto e ambiente sociale e culturale. Tra soggetto e altri soggetti: genitori, insegnanti, educatori, amici. Poi tra soggetto e cultura da apprendere. Per ogni aspetto c'è una modalità diversa di rapporto. Ma tentando di generalizzare si può dire che tale relazione è educativamente fondativa, che si caratterizza e come tensione e come superamento di essa, pur riproponendosi sempre come tensione e come problema. Questo è insieme il dramma e la risorsa dell'educazione. Che la pedagogia deve costantemente ri-pensare»¹⁰⁰. In questo moto perpetuo la pedagogia e, più specificamente, la storia dell'educazione deve essere ripensata e costantemente integrata con i molteplici aspetti che la influenzano e caratterizzano. Quindi, anche la materialità scolastica, se adeguatamente analizzata, costituisce un elemento di «tensione» e, come sottolinea Cambi, «Fare storia dell'educazione è oggi un'attività a più volti. Diversi e intrecciati insieme. C'è l'educazione delle istituzioni (famiglia, scuola, società civile nei suoi vari aspetti organizzativi, etc.). C'è quella della cultura appresa e resa via via sempre più organica e sistematica, con la scuola al centro, col libro, oggi con internet, poi con cinema e TV, etc. C'è quella dell'immaginario, che è vastissima: tocca arte e letteratura e musica e altro, ma anche miti collettivi, momenti della vita sociale (la festa, ad esempio). Immaginario che è fatto anche di cose (giocattoli o strumenti d'uso scolastico o libri), di riti, di "immagini di sé". Tali ambiti di ricerca, così diversi tra loro, esigono metodologie specifiche e che si sono nei passati decenni sempre più raffinate e sviluppate»¹⁰¹.

⁹⁹ A tal proposito, oltre alla letteratura in merito, è possibile rimandare a registi autorevoli che hanno dedicato ben più di una pellicola all'interpretazione del rapporto fra materia e antimateria come metafora dell'uomo con o senza i suoi oggetti. Uno per tutti, Stanley Kubrick con il suo *2001: Odissea nello spazio*.

¹⁰⁰ Intervista a Franco Cambi in appendice 3.

¹⁰¹ Intervista a Franco Cambi in appendice 3.

Da questo nuovo quadro epistemologico emerge la volontà di protendere verso nuove modalità di interpretazione del reale che sfuggono alle più tradizionali teorie filosofiche e scientifiche, aprendo a un mondo di oggetti e soggetti che possono essere riletti in chiavi del tutto o in parte inesplorate. Questo è il caso della scuola, sulla quale gli studi relativi alle dotazioni scolastiche, agli usi e ai significati delle stesse sono quantitativamente pochi, anche se colgono adeguatamente le differenti sfumature connesse alla disciplina¹⁰². Su tali tematiche si innesta il presente contributo con l'obiettivo di mostrare la possibilità di applicare la riflessione dell'antropologo anche nel mondo pedagogico che, in questo caso, prenderebbe la forma di una *cosmologia scolastica*, ovvero un ordine delle cose, dei valori e delle relazioni di un'aula scolastica.

La storia delle cose, dei materiali scolastici, racconta come certi oggetti siano stati utilizzati, quando e perché. Inoltre è possibile riconoscere certe mode che, non diversamente da quelle odierne, entrano nel mondo della scuola per poi sedimentarsi o uscirne pochi anni più tardi. I cataloghi, assieme alle altre tipologie di fonti, costituiscono un ulteriore strumento per la lettura e l'interpretazione degli oggetti dell'aula scolastica.

Dal campionamento effettuato sono emerse alcune categorie interpretative che meritano essere ripetute: sussidi per l'insegnamento della lingua italiana, sussidi per l'insegnamento della storia, sussidi per l'insegnamento della geografia, sussidi per l'insegnamento della matematica e della geometria, sussidi per l'insegnamento delle scienze, sussidi per l'insegnamento artistico, sussidi per l'insegnamento della musica, sussidi per l'insegnamento delle attività ginniche, sussidi per lavori donneschi,

¹⁰² Si vedano per il panorama italiano: M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; S. Oliviero, *Lavoro, formazione e consumo: una proposta storico-educativa*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», III, n. 2, 2016, pp. 125-140. Mentre per il panorama internazionale: C. Burke, I. Grosvenor, *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*, London, Routledge, 2003; M. Caruso (a cura di), *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19th century*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2015; D. O'Donoghue, *Classrooms as installations: a conceptual framework for analysing classroom photographs from the past*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXIX, n. 3, 2010, pp. 401-415; F. Herman, A. Van Gorp, F. Simon, M. Depaepe, *The school desk: from concept to object*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXX, n. 1, 2011, pp. 97-117

strumenti di propaganda fascista, igiene e cura di sé, insegnamento religioso, arredamento scolastico, tecnologie educative. Queste ultime sono state raggruppate sotto tre denominazioni per rendere concettualmente e graficamente più chiaro l'andamento degli oggetti presi in analisi: sussidi didattici, arredamento scolastico e strumenti propagandistici e tecnologie educative. Dei singoli oggetti facenti parte delle sopraelencate si è tenuta conto la presenza o l'assenza da un decennio all'altro, rappresentando i dati emersi in un grafico a barre con un sistema valoriale che distingue tra presenza bassa, media e alta. Grazie a questo è possibile rappresentare l'andamento complessivo e il confronto tra gli oggetti, mostrandone aspetti di continuità e discontinuità di decennio in decennio, come è possibile visualizzare nel grafico 1 *Materiale scolastico (1880-1990) in appendice 2.*

Inoltre, il confronto tra cataloghi, fonti iconografiche e letterarie, permette di evidenziare almeno sei periodi a partire dalla nascita della produzione dei materiali scolastici che coincide con la nascita della scuola pubblica stessa, sino all'avvento tecnologico degli anni Ottanta e Novanta del precedente secolo, passando attraverso il periodo fascista e quello della Repubblica. I periodi presi in analisi mostrano un crescente interesse diretto verso l'organizzazione spaziale dell'aula che muta al mutare del pubblico di riferimento, del mercato scolastico e sulla base di necessità didattiche.

Queste trasformazioni sono difficilmente collocabili in un arco temporale definito in quanto, in base alle fonti disponibili, è possibile fornire una data di inizio e il decorso di un dato oggetto, ma non il completo declino che può comprendere anche lunghi periodi di riuso di materiale acquistato molti anni prima. Comunque, dal confronto con la storia della scuola emergono alcune corrispondenze con le trasformazioni precedentemente elencate: la nascita dell'istruzione pubblica porta con sé il bisogno di predisporre spazi adeguati con adeguate dotazioni; l'incremento della popolazione studentesca corrisponde alla richiesta di maggiore quantità di materiali, ma con costi sostenibili da parte dei comuni; la prima guerra mondiale, la seconda e il regime fascista in particolare hanno fatto della propaganda uno strumento formidabile per raccogliere il consenso popolare e il reclutamento di militari; la caduta del regime corrisponde al rifiuto del materiale scolastico a carattere propagandistico; la scuola di massa, per

rispondere alle nuove esigenze didattiche e all'alto numero di iscritti, necessita di una strumentazione funzionale per le questioni didattiche; la diffusione delle tecnologie per uso quotidiano o per svago (basti pensare alle filmine e alle diapositive) trova nella scuola un'ulteriore declinazione in termini di didattica.

L'aula sarà dunque rappresentata in cinque differenti periodi scanditi in base all'utilizzo degli oggetti scolastici e dello spazio aula:

1. da stanze a aule: il difficile esordio dei materiali scolastici;
2. caratteristiche e effetti delle prime produzioni industriali;
3. igiene e formazione: gli oggetti per la salute;
4. educazione e propaganda: gli oggetti al centro del dispositivo;
5. sussidi e arredi tra educazione e scarto;
6. standardizzazione e esigenze formative: la didattica degli oggetti.

Cap. III

La cosmologia scolastica.

Oggetti che insegnano

Non solo gli individui, quindi, ma anche gli oggetti concorrono alla formazione dei soggetti: le cose sono dei *medium* che contribuiscono attivamente alla formazione del pensiero, all'essere/non essere e al sentirsi parte di un sistema valoriale.

Il primo capitolo dello scritto ha mostrato, da un punto di vista teorico, il rapporto di interdipendenza che sussiste tra soggetti e oggetti, ipotizzando che anche nel processo di istruzione/apprendimento la materialità abbia contribuito silenziosamente a determinarne alcune caratteristiche. Quest'ultima parte dell'analisi, invece, intende mostrare concretamente quale ruolo hanno svolto le cose, gli oggetti, nel processo di formazione e conformazione del sistema scolastico italiano a partire dalla sua stessa nascita. A tal fine saranno prese in analisi le trasformazioni significative, ma anche i momenti di *impasse*, che hanno caratterizzato l'organizzazione scolastica della scuola elementare italiana a partire dall'aula come stanza sino all'avvento delle tecnologie educative. Dal 1861 sino alla fine degli anni Ottanta del precedente secolo è stata riletta la storia della scuola in chiave materialistica, individuando i sei periodi che saranno presi in analisi nei successivi paragrafi.

1. Da stanze a aule: il difficile esordio dei materiali scolastici

Le dotazioni delle aule di scuola elementare vengo definite e rese obbligatorie a partire dal Regio Decreto del 15 settembre 1860 del Regno di Piemonte e Sardegna, n° 4336 (art. 140 del *Regolamento per l'istruzione elementare*), che, in applicazione alla legge Casati, sancisce la presenza di una serie di oggetti:

- «Banchi da studio con sedili in numero sufficiente per tutti gli allievi;
- Tavola con cassetto a chiave e seggiola pel Maestro;
- Armadio chiuso con chiave per riporre libri, scritti, ecc.;
- Stufa pel riscaldamento della stanza [...];
- Calamaio pel Maestro e calamai infissi per gli allievi [...];
- Un quadro rappresentante le unità fondamentali e le misure effettive del sistema metrico decimale;
- Un crocifisso;
- Un ritratto del Re»¹⁰³.

Inoltre viene precisato che «i sussidi concessi dal Consiglio provinciale amministrativo saranno conferiti dal Consiglio provinciale sopra le scuole, e serviranno principalmente alle spese occorrenti per stabilire le scuole e mantenere ogni materiale» (art. 135). Allo stesso tempo «i Comuni debbono provvedere alle spese del materiale per lo stabilimento e la conservazione delle scuole nella sede principale, ed anche di quelle di borgate» (art. 136) con l'obiettivo di rendere tutte le aule «salubri, con molta luce, in luoghi tranquilli e decenti per ogni riguardo, e adatte per ampiezza al numero degli allievi obbligati dalla legge a frequentarle» (art. 138).

Eppure, sin dagli anni immediatamente successivi all'unificazione, il nascente Regno d'Italia, nonostante l'attenzione alle condizioni dei materiali e delle aule scolastiche, non riesce a rendere effettive le disposizioni normative. Le motivazioni del sostanziale fallimento sono state individuate da più parti¹⁰⁴ nella povertà dei comuni di allora, oltre che nell'assenza di un vero e proprio diritto all'istruzione per le fasce

¹⁰³ A tal proposito si vedano J. Meda, *Mezzi di educazione di massa*, op. cit., e, per quanto concerne la storia del crocifisso, si veda N. Colaianni, *La lotta per la laicità: Stato e chiesa nell'età dei diritti*, Bari, Cacucci, 2017, pp. 40-48.

¹⁰⁴ Per quanto concerne l'istruzione elementare durante il Regno d'Italia e il sostanziale fallimento della legge Casati e delle successive proposte di riorganizzazione scolastica si vedano G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976 e E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. I: Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979, ma anche I. Picco, *I precedenti italiani, storici e legislativi della legge Casati* in «I problemi della pedagogia», V, n. 1, 1959, pp. 46-76 per un'analisi che preceda l'impianto casatiano.

popolari che, come ci indicano le inchieste scolastiche del periodo¹⁰⁵, costituirà uno dei problemi centrali dell'istruzione pubblica sino alla prima metà del Novecento. Non è altresì possibile prescindere dal numero di edifici scolastici effettivamente edificati durante la seconda metà dell'Ottocento che, stando a dati ministeriali recentemente diffusi, è il periodo più diseredato e contemporaneamente quello più bisognoso di spazio per l'istruzione. Il dato è attestato attorno al 4% del totale degli istituti scolastici sorti tra il 1861 e il 1899, a fronte di oltre il 30% per il periodo fascista e oltre il 60% per il periodo 1960-1990 ca.

Una percentuale così bassa mostra, da un lato, la mancanza di un serio impegno economico nella diffusione dell'istruzione pubblica e, dall'altro, l'assenza di adeguate strutture deputate all'attività di insegnamento¹⁰⁶. Difatti, la legge Casati e il relativo regolamento applicativo non prevedono uno "spazio-classe" piuttosto danno disposizioni sulla conformazione e sulla disposizione di uno spazio generico, ma adeguato per contenere un massimo di novanta alunni, ben illuminato e in condizioni sufficientemente salubri. Si tratterà quindi di individuare spazi sufficientemente ampi e illuminati da poter contenere un alto numero di allievi. La risposta a queste esigenze, evidentemente, è riseduta nell'individuazione di stanze e stanzoni in grado di soddisfare questioni prevalentemente logistico-spaziali e non tanto pedagogico-didattiche. Motivo per cui, come mostra la prima immagine, non furono selezionati luoghi *ad hoc*, piuttosto

¹⁰⁵ L'inchiesta sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia, proposta nel 1864 da Carlo Matteucci, vicepresidente del Consiglio superiore della pubblica istruzione, confermò il sostanziale fallimento della legge Casati nella lotta all'analfabetismo soprattutto nel Mezzogiorno: i bambini disertavano la scuola perché lavoravano nei campi, i comuni non avevano i mezzi per fornire libri e quaderni ai più poveri, i maestri insegnavano in classi sovraffollate, che arrivavano a contare anche settanta allievi, di età diverse e diversi livelli di apprendimento, ed erano spesso precari e sottopagati, costretti a fare altri lavori per mantenersi. Cfr. G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960, pp. 46-48.

¹⁰⁶ Per quanto concerne un'interessante analisi dei dati ministeriali relativi alla edilizia scolastica si veda G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea Edizioni, 2016, p. 94, mentre per la conformazione dell'aula scolastica e l'utilizzo dello si vedano F. Isabella, *L'edilizia scolastica: selezione della stampa quotidiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, Atti del Convegno del progresso edile, *Evoluzione dell'edilizia scolastica dalla scuola a tutta la media dell'obbligo anche in ordine alla prefabbricazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971. Infine, per un quadro di riferimento organico e completo sino ai giorni nostri si veda M. Sole, M. Crespi, *Edilizia scolastica*, Roma, DEI, 2014.

si decise di riadattare alcuni spazi convenientemente con il bilancio comunale e il numero di iscritti. Nella maggior parte dei casi la scelta ricadde nelle ampie stanze deputate al culto religioso¹⁰⁷. Sul

piano internazionale la situazione durante la seconda metà dell'Ottocento non significativamente differente, infatti, come testimoniano Herman e Van Gorp, la nascita dell'aula scolastica incontrò numerose difficoltà, tra cui la mancanza di spazi adeguati e in grado di

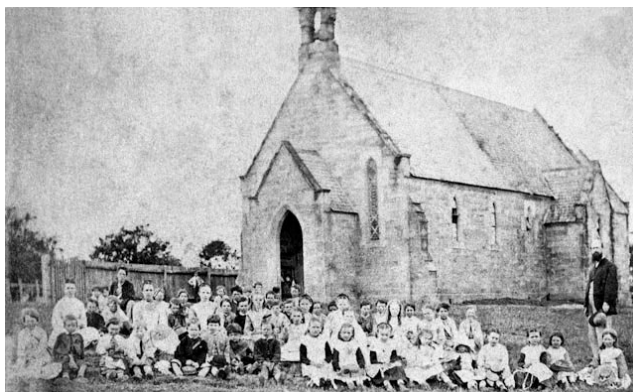
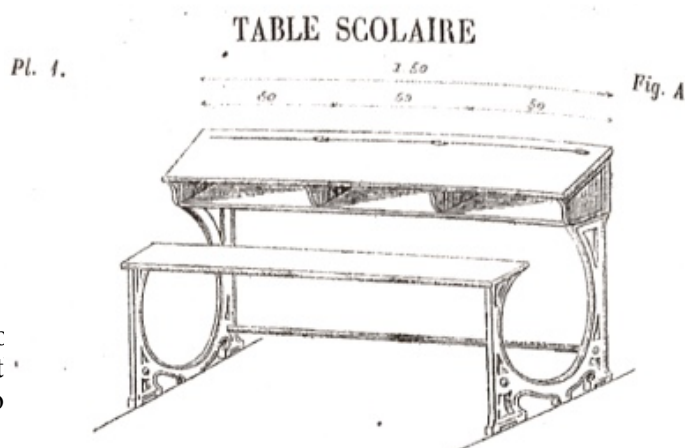


Foto 1: Anglican Historical Society, St Paul's Church of England, School 19th century, 1850-1870 ca

contenere un gran numero di studenti. Gli autori infatti, parlano a più riprese di contenitore più che di aula: perché, come in Italia, era assente la dimensione didattica, ridotta al mero nozionismo per cui spazio e arredi sono perlopiù privi di specifici valori/

¹⁰⁷ Per quanto concerne il riadattamento dei luoghi di culto in spazi per l'insegnamento scolastico si vedano F. Pruneri, *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, in «Tecnologia dell'istruzione», Sassari, Eprints UNISS, 2011, pp. 1-2 (http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri_F_Aula_scolastica_tra_Otto.pdf) per quanto concerne l'organizzazione dell'aula scolastica e la disposizione spaziale dei suoi oggetti, mentre Cfr. E. Domiano, R. Morandi, *Cultura, religione, scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica in prospettiva europea*, Milano, FrancoAngeli, 2000, p. 163 per quanto riguarda l'adozione del modello religioso nell'attività didattica della seconda metà dell'Ottocento in Italia e in Europa.

significati¹⁰⁸. La fotografia 1, per esempio, mostra un gruppo di scolari tra i cinque e i dieci anni, di ambo i sessi, davanti alla propria scuola. L'edificio, come dimostrano il campanile, le vetrate e la croce sopra la prima arcata, non nasce come istituto scolastico ma come una chiesa. La foto, datata 1850-70 ca., pur ritraendo una scolaresca del sud della Gran Bretagna è un interessante esempio del processo di riadattamento degli istituti religiosi in istituti scolastici in un periodo storico in cui tutte le nazioni (non solo l'Italia) hanno riscontrato difficoltà a rispondere prontamente e adeguatamente alle esigenze del crescente processo di scolarizzazione¹⁰⁹. L'ampio spazio soddisfa le esigenze del periodo in quanto, grazie all'esposizione alla luce solare e alle ampie dimensioni delle aule, gli studenti godono da un lato dell'adeguata illuminazione naturale e dall'altro di una stanza sufficientemente ampia perché tutti vi possano accedere. È, dunque, ancora lontano il sentire l'edificio scolastico e ancor più l'aula come lo spazio privilegiato



¹⁰⁸ F. Herman, A. Van Gorp, F. Simc «History of Education: Journal of t 97-117. Sul passaggio da contenuto autori relativamente all'architettura

intesi come oggetti della didattica: I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (eds), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, M. Lawn, I. Grosvenor, *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Rooms*, London, Oxford: Symposium Books, 2005 in particolare il capitolo relativo all'evoluzione della cattedra e del banco scolastico in europa P.L. Moreno Martínez, *History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838–1936)*, 71–95, T. Dant, *Material Culture in the Social World*, Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 1999, D. O'Donoghue, *Classrooms as installations: a conceptual framework for analysing classroom photographs from the past*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXIX, n. 3, 2010, pp. 401-415. Inoltre, sul valore degli oggetti nelle punizioni corporali si veda M. Caruso (a cura di), *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19th century*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2015.

¹⁰⁹ Una delle analisi più completa e dettagliata è contenuta in A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione moderna europea*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 127-134. Per uno spaccato interessato al solo periodo post-unitario si vedano anche J. De Groof, C.L. Glenn, *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà di insegnamento nell'Europa continentale e mediterranea*, Roma, Armando Editore, 2003 e per il quadro italiano L. Volpicelli, *La scuola nel mondo* in «La pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento», n. 2, Milano, Vallardi, 1972, pp. 23-45.

dell'azione didattica¹¹⁰, piuttosto emerge come l'incapacità del Regno quanto dei comuni abbia impedito la predisposizione di luoghi adeguati all'insegnamento. Non è quindi un caso che per circa quarant'anni i comuni abbiano esplicato le loro funzioni nel ri-adattamento (e non nelle costruzioni) di istituti principalmente religiosi in edifici scolastici, mantenendone sostanzialmente gli aspetti peculiari¹¹¹. Infatti, dato l'elevato numero di studenti si dovettero trovare, ove possibile, spazi sufficientemente ampi per circa cinquanta/settanta allievi per classe. Gli istituti religiosi in disuso si prestarono subito a questa prima richiesta, in quanto di dimensioni sufficientemente ampie e in grado di supplire alle indicazioni della legge Casati e delle successive norme. Inoltre, lo spazio destinato alla messa rispondeva alle caratteristiche di illuminazione e fissità necessarie per lo svolgimento della lezione. L'alto numero di studenti prevedeva di per sé spostamenti ridotti al minimo e gli ambienti clericali, con panche fissate a terra e disposte a file per ridurre distrazioni e confusione durante la messa, erano ideali per scoraggiare ogni possibilità di movimento. Tant'è che abbandonate le panche, anche i futuri banchi (si veda l'estratto 2) saranno fissati a terra da un lato per rispettare le norme igieniche e, dall'altro, per impedire movimenti e distrazioni¹¹².

La vicinanza agli ambienti religiosi fu tale che furono assimilati non solo gli spazi dediti al culto, ma anche la disposizione degli oggetti all'interno della stanza-aula: le panche e i banchi dovevano essere diretti verso la cattedra/altare, dominata dall'insegnante, come, durante la messa, dal prete. Ovviamente però insegnante e prete avevano una differente strumentazione per dirigere e catturare l'attenzione: la lavagna e la cattedra sono a titolo di differenti simboli del potere del primo. In particolare, la

¹¹⁰ Relativamente alla luminosità dell'aula e alla disposizione geografica si veda Cfr. F. Pruneri, *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, op. cit., pp. 5-6, ma anche alla tesi dottorale di C. Barone, *Lo spazio che insegna. Costruzione, significati ed esperienze* (http://www.fedoa.unina.it/10341/1/Barone_Cristina.pdf) in cui è svolta un'interessante analisi del rapporto tra utilizzo dello spazio e filosofia dell'interno architettonico che ipotizza una relazione tra modelli di pensiero e utilizzo degli ambienti.

¹¹¹ Cfr. F. Reggiori, *Milano 1800-1943: itinerario urbanistico-edilizio*, Milano, Edizioni del Milione, 1947, pp. 377-379.

¹¹² Cfr., *Le mobilier scolaire à l'exposition internationale de 1878. (Ed. 1879-1898)*, Paris, BnF, 2015, pp. 39 e seguenti. Il volumetto sull'esposizione internazionale del 1878 affronta da differenti punti di vista la questione igienica e spaziale: in Francia già dalla seconda metà dell'Ottocento si diffusero banchi con sedili in metallo con al massimo due posti per favorire la corretta postura e la mobilità dello scolaro.

cattedra, in quanto strumento autoritario per eccellenza, era lo spazio del maestro, fissato a terra come il banco, ma rafforzato, nella sua valenza simbolica, dalla pedana sottostante che lo innalzava al di sopra degli studenti¹¹³, avvicinandolo alle figure dietro le sue spalle: crocifisso e ritratti dei regnanti. La cattedra, quindi, rappresenta un vero proprio atto di auto manifestazione del potere: «il posto del capo, di chi comanda e insegna (spesso più grande di banchi e collocata sul piedistallo)»¹¹⁴. Mentre la lavagna, come strumento didattico per eccellenza, poteva essere fissa o mobile, deputata anch'essa al solo insegnante, al quale era spazialmente vicina. La lavagna era anche l'«elemento di esposizione del singolo (nella spiegazione e soprattutto nell'interrogazione “alla lavagna”, nella quale ci si deve mostrare all'insegnante e ai compagni nella nudità del proprio sapere e non sapere) e di celebrazione-manifestazione del sapere (un sapere visivo, da mostrare, da far vedere in tutti sei passaggi)»¹¹⁵. Lo strumento, quindi, aveva la funzione di supplire alla voce del docente, permettendo agli studenti di seguire quanto scritto, appuntare informazioni e, più in generale, dirigere l'andamento complessivo della lezione¹¹⁶.

Inoltre, come sancito dal dettato normativo, non debbono mancare le forme di educazione religiosa e civile, ritratto del Re e Crocifisso, che, in continuità con l'ambiente circostante, costituiscono un ulteriore elemento formativo per lo scolaro. La sola presenza di questi strumenti in un corpo così ristretto di oggetti come quello imposto dalla legge Casati non può che essere inteso come un modello al quale fare riferimento, il punto di arrivo del “buon cittadino”: istruito quanto basta, ma educato ai valori della religiosità e della patria più che si può, parafrasando l'espressione di Baccelli di qualche anno successiva. La presenza è costante e in continuità nonostante i cambi di governo, confitti bellici, regime fascista e Repubblica, come mostra il *Grafico*

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola: contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Mondadori, 2006, p. 139.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ Sull'utilizzo della cattedra e della lavagna per il periodo tardo ottocentesco e inizio Novecento si vedano le memorie di M. Giacobbe, *Diario di una mestrina*, Roma-Bari, Laterza, 1975 e D. Starnone, *Ex Cattedra ed altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2003.

1: Materiale scolastico (1890-1990) in appendice. Dunque, lo Stato e lo stato della Chiesa sono, e saranno anche per i periodi successivi, elementi dominanti di tutto il quadro di riferimento storico-materiale preso in analisi.

Certamente, nel modello italiano, i significati nascosti dagli oggetti svolgono un'importante ruolo, pur essendo ancora agli esordi e, come dimostrano inchieste, normative, memorie e fonti iconografiche, serviranno ancora quarant'anni perché lo Stato e i comuni riescano a percepire la portata didattica e valoriale dell'aula e delle dotazioni scolastiche. Infatti, a partire dagli anni immediatamente successivi alla già citata inchiesta Matteucci, la politica del Regno mostrerà maggiore attenzione alla questione dell'edilizia scolastica e alla modernizzazione delle aule. Progressivamente si tenderà alla trasformazione di quella che qui è stata definita come stanza a quella che è intesa come aula scolastica nell'immaginario comune. È di aiuto, in tal senso, la

fotografia 3 che si riferisce a un'aula di scuola elementare della provincia napoletana del 1881. L'immagine mette in evidenza la conformazione di quella che, attorno alla fine dell'Ottocento, sarà il modello di riferimento per l'organizzazione spaziale dell'aula di scuola elementare. Gli oggetti sono sostanzialmente gli stessi



Foto 3: Fondo Parisio, Napoli, Aula scuola rurale, 17/XX/1881, Napoli, codice foto/FP000000001

indicati dalla legge Casati in quanto, eccezion fatta per i ministri Coppino¹¹⁷ e Gabelli¹¹⁸, non è evidenziabile nessun significativo intervento normativo in materia di dotazioni scolastiche. L'interesse piuttosto si concentra sulla disposizione degli oggetti nello spazio, come vediamo dalla fotografia. Infatti, le stanze hanno dimensioni più ridotte rispetto al passato, i sussidi didattici sono concentrati nelle mani del maestro e gli arredi lo circondano. L'immagine probabilmente è servita a dimostrare il buono stato della scuola in questione e la presenza di dotazioni sufficienti per poter effettivamente svolgere la lezione, e non il reale stato degli istituti del periodo. Difatti è possibile notare che la cattedra non è altro che un tavolo (da cucina o da ufficio) e la lavagna è uno dei primo modelli messi in commercio all'indomani dell'unificazione dell'Italia¹¹⁹. Inoltre, non sono raffigurate le postazioni degli scolari lasciando ipotizzare la presenza di panche piuttosto che di banchi come previsto dal dettato normativo. D'altro canto sono risapute le condizioni in cui vertevano le aule scolastiche al termine dell'Ottocento: la Relazione stilata da Francesco Torraca, Direttore generale dell'istruzione elementare, sullo stato della scuola primaria nell'anno scolastico

¹¹⁷ La legge Coppino non si interessa direttamente delle dotazioni scolastiche ma stabilisce «alle autorità preposte [i comuni] la facoltà di procedere a impostare d'ufficio la spesa necessaria nei bilanci comunali al fine di ottenere l'istituzione e il mantenimento delle scuole». A tal proposito si legge che «I sussidi da accordarsi dallo Stato saranno principalmente destinati, nei comuni nei quali l'applicazione di questa legge rimane sospesa, ad aumentare il numero delle scuole, ad ampliare e migliorarne i locali, a fornirli degli arredi necessari, e ad accrescere il numero dei maestri», art. 13, legge 15 luglio 1877, n. 3961, pubblicata in G.U. del Regno il 30 luglio 1877, n. 177. Non mancano, inoltre, testimonianze da parte di futuri insegnanti che, consapevoli della situazione disagiata in cui vertevano numerose scuole, nutrivano seri timori nell'intraprendere il percorso della scuola normale e con una certa frequenza lo evadevano: «nella relazione al disegno di legge sull'obbligo scolastico [...], il ministro Coppino “citava la tendenza degli allievi e delle allieve della scuola normale a rifiutarsi d'andare a insegnare nelle sedi disagiate. Le ragazze poi se v'andavano, vi recavano esigenze, vesti, mode che le rendevano odiate o derise”. Al fine di fronteggiare questa difficile realtà, evidenziata anche da Buonazia nell'inchiesta sull'obbligo scolastico pubblicata nel 1878, viene emanato un Regio Decreto (24 apr.1879, n. 4866) di istituzione di nuove scuole», in C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Archivio Centrale dello Stato, 1994, p. 28.

¹¹⁸ Gabelli, esponente lucido ed equilibrato del positivismo pedagogico, nel 1888 fu incaricato di elaborare i programmi per la scuola elementare (Regio Decreto del 25 settembre 1888, n. 5724), nei quali invita il maestro a «stare alla larga dall'istruzione parolai e dogmatica, a calare l'insegnamento nella realtà» e propone, ai fini metodologici, «qualche semplice strumento ed apparecchi di fisica per l'insegnamento delle nozioni varie» e i musei scolastici, pubblicato in in G.U. 2 giugno 1923, n. 129

¹¹⁹ Cfr. *Catalogo Libreria Scolastica*, Firenze, A. Casale e comp., 1866 in appendice.

1895-1896 e l'Inchiesta sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898, presentata da Vittore Ravà al Ministero della Pubblica Istruzione¹²⁰ dimostrano il sostanziale fallimento del Regno d'Italia a quarant'anni di distanza dalla sua unificazione. In particolare, Ravà sottolinea le carenze metodologiche, l'arretratezza delle dotazioni didattiche e ambienti non salubri, lo stato economico in cui vertevano insegnanti e comuni e i limiti culturali della classe magistrale. L'evasione dalla scuola normale, per esempio, continua ad essere elevata e le motivazioni sono le stesse date dal ministro Coppino dieci anni prima: «[gli insegnanti] rifiutarsi d'andare a insegnare nelle sedi disagiate»¹²¹.

Sono quindi chiari i limiti culturali ed economici del periodo, eppure l'esempio organizzativo proposto alla fine dell'Ottocento (quello raffigurato nella fotografia 3) rimarrà scolpito nella storia della scuola italiana come il solo modello di riferimento fino agli anni Settanta del Novecento, e comunque uno dei principali esempi anche per gli anni successivi. Quindi, indipendentemente dalla presenza o assenza di aule scolastiche così attrezzate e organizzate, l'impronta è stata data e dallo "stanzone" si passa all'aula di scuola elementare con una serie di caratteristiche che la determinano come autoritaria, gerarchica e immobile. Un'aula come specchio di un'intera società in cui i ruoli sociali sono ben scanditi e separati a priori e sulla base dell'estrazione e del reddito. Le prime configurazioni spaziali dell'aula sembrano servire principalmente a favorire il passaggio degli studenti da uno stato naturale a uno stato sociale, dove lo stato naturale è identificato l'irrequietezza tipica di quell'età¹²², da scoraggiare e correggere tramite qualsiasi mezzo, anche tramite un mobilio che non lascia spazio alla libertà personale e di espressione neppure del corpo docente. Mentre lo stato sociale

¹²⁰ Ministero della Pubblica Istruzione, L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98. Relazione a S.E. il Ministro, pubblicato in Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, vol. II, suppl. al n. 47, 29 novembre 1897, C. Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni: Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 475 e sgg, in cui si passa in rassegna attentamente l'inchiesta di Francesco Torraca, portando alla luce le difficili condizioni dei maestri di fine Ottocento.

¹²¹ C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, op. cit., p. 28-29

¹²² Cfr. R. Raimondo, *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

consiste in un popolo istruito quanto basta, con capacità di lettura, scrittura e calcolo minime, in grado di riprodurre fedelmente la classe sociale di provenienza. Un modello di fissità quindi in perfetta linea con banchi, panche e cattedre fissate a terra, docente immobile alla sua cattedra e allievi immobili nelle rispettive posizioni.

2. Caratteristiche e effetti delle prime produzioni industriali

La nuova aula scolastica si iniziò a diffondere verso la fine dell'Ottocento anche perché, come spiega Meda, a partire dal Regio Decreto 11 novembre 1888, n. 5808 trova nel dettato normativo un vero e proprio modello di riferimento. Si tratta del banco scolastico ministeriale, ovvero « un banco a due posti, a parti fisse, munito di schienale, attaccato al pavimento e con una “distanza nulla” tra il bordo inferiore dello scrittoio e il bordo esterno del sedile»¹²³. La questione

è particolarmente interessante perché il banco costituisce l'unità minima di riferimento per la costruzione dell'aula scolastica. Ovvero, l'ingresso di uno strumento standardizzato permette di riflettere progressivamente su un modello di riferimento rispondente a degli standard sanciti a livello ministeriale, segnando di fatto la nascita del mercato scolastico¹²⁴. Ma è solamente con il



Foto 4: Museo della scuola Bruno Filippi, Fondo Banchi e lavagne, nostalgia del passato, 04/02/1908, Pergine.

Regio Decreto 6 febbraio 1908, n. 150¹²⁵

che vide la luce un corpo estremamente variegato di sussidi e arredi scolastici rispondenti alle norme ministeriali e ai principi igienici del periodo. Il R.D. comporterà

¹²³ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa*, op. cit., p. 57.

¹²⁴ *Ivi*, pp. 58-61.

¹²⁵ Pubblicato in G.U. del 11 maggio 1908, n. 111.

l'espansione della produzione fatta in serie delle dotazioni scolastiche tendendo verso una progressiva standardizzazione degli ambienti, dei materiali e degli spazi.

Ad esempio, prendendo in analisi alcune fotografie del primo ventennio del Novecento, si notano elementi di continuità e discontinuità. Per quanto concerne i primi non si può fare a meno di notare come l'assetto dell'aula nelle fotografie 4 e 5 non sia di fatto mutato nella sostanza: permane la centralità dell'insegnante, la disposizione dei banchi e la vicinanza dei sussidi didattici al docente piuttosto che agli studenti in linea con il lascito apportano per cui «il maestro mostrerà un oggetto, lo farà osservare attentamente ai suoi alunni, poi ne dirà il nome, e quindi lo farà ripetere in circolo»¹²⁶ perfettamente in linea con l'idea dell'osservazione senza esperienza pratica¹²⁷. Mentre gli elementi di discontinuità sono gli arredi, i sussidi didattici e lo spazio dedicato. Le dotazioni scolastiche sono sia qualitativamente che quantitativamente superiori alle precedenti e mostrano una maggiore cura nei dettagli, nelle dimensioni e nell'organizzazione spaziale. Gli stessi ambienti sono di dimensioni sempre molto ampie per contenere numerosi studenti, ma certamente più curate e adeguate rispetto alle stanze della seconda metà dell'Ottocento. Emerge complessivamente una cura e un'attenzione che è riconducibile a una differente visione della condizione dell'infante e all'istruzione obbligatoria, tra l'altro innalzata sino al quattordicesimo anno di età.



Foto 5: Museo comunale di Cisinello Balsamo, Fondo Le pietre raccontano - scuola elementare L. Cadorna, Scuola elementare, 1920 ca.

¹²⁶ F. Pruneri, *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, op. cit. p. 1.

¹²⁷ A tal proposito si veda F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di M. Sancipriano E S.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976, pp. 660-71 e F. Pruneri, *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, op. cit. pp. 2-3.

La fotografia 4, pur risalendo al primo dopoguerra, mostra una certa somiglianza con l'immagine 3, anche se con ulteriori accortezze rispetto anche alla precedente. Questo a conferma che l'attenzione per l'ambiente scolastico ha vissuto una stagione di crescente interesse almeno per quanto concerne la forma. Difatti, il già citato R.D. 150/1908 introduce una serie di strumenti standardizzati utili sia ai fini didattici che facenti parte dell'arredo scolastico definiti in base all'età e alla classe dello studente di scuola elementare¹²⁸. La presenza di un cospicuo numero di sussidi didattici mette in evidenza anche una sostanziale trasformazione nell'attività didattica che si vede interessata da strumenti adeguati per ogni singola disciplina¹²⁹. Un'interessante svolta che è testimoniata anche dall'analisi dei cataloghi del materiale scolastico: dall'analisi di questi ultimi emerge, a partire dalla prima metà del Novecento, un tendenziale aumento dei sussidi didattici messi in commercio e il progressivo ampliamento della strumentazione relativa a ogni singola disciplina. Difatti, in particolare dal 1910, come mostra il *Grafico 1: Materiale scolastico (1890-1990)*¹³⁰ i contenuti dei cataloghi scolastici registrano un tendenziale aumento che continuerà sino agli anni Quaranta. Rispecchiando il dettato normativo, si mantengono stabili gli arredi scolastici, aumentano i sussidi didattici e compaiono i primi strumenti propagandistici (*Grafico 3: Strumenti di propaganda (1890-1990)* in appendice che sarà preso in analisi successivamente). Sorvolando momentaneamente su questi ultimi e centrando l'attenzione sui soli sussidi didattici si registra che non aumenta la quantità effettiva

¹²⁸ Con la legge 4 giugno 1911, n. 487 viene sancito l'obbligo «fatto ai Municipi di provvedere all'acquisto, alla manutenzione, al rinnovamento del materiale didattico, degli arredi scolastici, ecc.» (comma 2°, art. 18, legge 487), ma, differentemente dal passato, stavolta, per facilitare il rispetto di tale obbligo, a mente dell'art. 291, del R. D. 6 febbraio 1908, n. 150, i Comuni potranno ottenere sussidi sul bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione. L'art. 32 della già citata legge 487, ha stabilito che «le somme iscritte sul bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione, sieno aumentate ogni anno di L. 100.000, fino all'esercizio del 1919-1920, per il preciso scopo di aiutare i Municipi o altri Enti che intendano acquistare o rinnovare gli arredi scolastici o i sussidi didattici delle loro scuole», pubblicato in G.U. del 11 maggio 1908, n. 111.

¹²⁹ Per ripercorrere a grandi linee la storia delle didattiche si vedano F. Pinto Minerva, F. Frabboni, *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza, 2013, F. Frabboni, *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, M. D'Ascenzo, R. Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento: il museo didattico "Luigi Bombici" di Bologna*, Bologna, CLUEB, 2008.

¹³⁰ Gli oggetti sono consultabili e visibili in appendice 1, i grafici in appendice 2.

degli oggetti, piuttosto compaiono sussidi per più discipline. Sono in particolare la musica, l'arte e l'educazione fisica ad apparire per la prima volta nei cataloghi scolastici sino ad ora rinvenuti, mostrando una lenta ma progressiva apertura verso altre forme culturali e non le sole capacità strumentali.

D'altro canto è pur vero che, come detto precedentemente, i dati raccolti indicano cambiamenti sostanziali nella forma e marginali nella sostanza: la cattedra continua a essere lo strumento di potere del docente, disposta frontalmente e rialzata rispetto agli studenti, la lavagna è vicina al docente e ancora una volta simbolo della didattica frontale e trasmissiva, il crocifisso e i ritratti dei regnanti sopraelevati e alle spalle del docente, banchi fissati a terra e, nel caso dell'ultima immagine, legati l'uno all'altro dalla cosiddetta "catena"¹³¹.

Fissità e metodi tradizionali permangono nell'agire quotidiano del docente e dei suoi alunni, comportando ancora una volta ruoli gerarchicamente definiti e distinti. Dunque, non possono essere queste le motivazioni sottostanti alla nascita del mercato scolastico e a una così profonda trasformazione dell'aula scolastica. Piuttosto, sono l'aumento della scolarizzazione e la crescita dell'industria alcune delle possibili spiegazioni allo sviluppo del mercato scolastico. Infatti, il processo di scolarizzazione, secondo Meda, è la diretta conseguenza di una strumentazione pensata esclusivamente per la scuola e, in quanto tale, standardizzata. In altre parole, per la scuola di massa si dovettero pensare «mezzi di educazione di massa [...] finendo [come il banco scolastico] con l'essere sottoposti a un processo di standardizzazione formale e con l'essere prodotti in serie su scala industriale al fine di indurre una generalizzata omologazione dei metodi di insegnamento e dei processi di apprendimento. Quella che sottende a questo fenomeno, era una concezione capitalistica dell'istruzione pubblica tipica delle società borghesi, che puntata a massimizzare i risultati dell'attività didattica svolta in classe dagli insegnanti, rendendo il processo di apprendimento sempre meno

¹³¹ Il banco a "catena" è una variante del banco ministeriale che, oltre essere fissato a terra, è connesso con tutta la serie di banchi della stessa fila. Sulla sua diffusione si veda R. Dal Piaz, *Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi* in «Torino», giugno, 1952, pp. 13-19.

complesso e sempre più efficace, fondato cioè sul principio del massimo profitto col minor spreco di energie possibile, tipico dei sistemi economici massificati»¹³².

Questa spinta ha caratterizzato la materialità scolastica di inizio Novecento e conseguentemente anche l'aula e l'edificio scolastico che inizia divenire conforme a una regola più precisamente scandita. Come vedremo, però, questa regola/regolamento non dipende esclusivamente dal mercato scolastico ma anche da altri fattori, la questione igienica sopra le altre.

3. Igiene e formazione: gli oggetti per la salute

L'evoluzione delle dotazioni scolastiche, la crescente attenzione per dimensioni ideali, materiali utilizzati e qualità dei prodotti sono certamente imputabili anche alla questione igienica che tra fine Ottocento e inizio Novecento riscuote l'interesse della politica italiana. Difatti, il Regno d'Italia ha prestato grande attenzione alla questione igienica tramite un sempre più ricco e complesso sistema di norme sanitarie e la diffusione di pratiche educative per mantenere l'aula e la propria persona pulite. La salubrità dell'aula scolastica e l'igiene personale dello studente sono al centro dell'azione politica e di sovente anche del dibattito pedagogico, a tal punto da modificare l'andamento, per esempio sotto il profilo della produzione oggettuale. Così scrive il prof. Ciro D'Alò in un opuscolo, in relazione alle persistenti e cattive pratiche educative proposte dagli insegnanti in materia di igiene:

«Io che da anni mi occupo a studiare l'allievo nel banco, mi sento stringere il cuore contemplando un povero bambino intento a scrivere, ora con le gambe penzoloni, la schiena incurvata e tutta la personcina poggiata sugli avambracci e il capo piegato in avanti; ora col mento a livello della tavoletta e il gomito destro superante l'altezza della scapola. E penso con raccapriccio al martirio presente che si infligge a quella tenera creatura, obbligata ad imparare in sì difficili posture, e alla miopia e alla scoliosi che gli si preparano, e che forse lo affiggeranno per tutta la vita. Oh allora mi viene da esclamare: Crudeli! Crudeli! E, se ne avessi il potere, vorrei invitare il Maestro a smettere e condurre fuori, all'aperto, quegli innocenti tormentati, per farli

¹³² J. Meda, *Mezzi di educazione di massa*, op. cit. p. 61.

correre saltare e ridere: ch  la patria potr  almeno vantare forti soldati e sani padre di famiglia, se non cittadini che abbiano chiara coscienza dei loro diritti e dei loro doveri»¹³³.

L'opuscolo affronta il dibattito della questione igienica¹³⁴ in relazione all'aumento di malattie come miopia e scoliosi, imputabili tanto a una postura non corretta, quanto a un mobilio non attentamente studiato. Emerge nuovamente, anche se tramite differenti argomentazioni, una volont  politica, pi  che pedagogica, tesa a formare l'italiano e la sua identificazione con il concetto di patria. Tant'  che l'insegnante, secondo D'Al , si deve preoccupare di far crescere uomini sani in quanto futuri soldati e padri di famiglia, oltre che un cittadino consapevole. Si tratta, quindi, di un mal celato doppio fine: la sana costituzione (e lo palesa l'uso solo del maschile)   il tratto discriminate tra il cittadino e il "non-cittadino". Il messaggio   chiaramente una visione utilitaristica che coincide con l'idea che un uomo sano   utile alla patria anche se ignorante, mentre un uomo ignorante e «deforme»¹³⁵   doppiamente inutile.

L'attenzione sulla questione igienica   evidente anche dal *Grafico 3: Strumenti di propaganda (1890-1990)* che mostra la crescente attenzione delle case editrici verso carte murali, prodotti per la pulizia e su una strumentazione adeguata e consona per la prima scolarizzazione degli studenti. Anche in questo caso, propaganda politica, militare e igienica si fondono per dare vita a un'amalgama di patriottismo e senso civico, per cui «l'Igiene, che   in grado di salvare tante persone e di accrescerne col vigore le virt  produttrici, viene ad assumere una immensa importanza, sia coll'accordare i suoi presidi in modo che tutti possano servirsene, sia anche quando protegge direttamente il singolo individuo e mira a perfezionarlo. In ogni caso bisogna favorire le buone e reprimere le

¹³³ C. D'Al , *I banchi scolastici per le scuole secondarie ed elementari, i giardini d'infanzia, i convitti e le famiglie e le scuole rurali secondo le idee del prof. Pezzarossa*, Grato Scioldo editore, Torino, 1908, p. 5.

¹³⁴ Sulla questione igienica durante l'Ottocento si vedano gli scritti di Vincenzo de Giaxa, a partire da V. De Giaxa, *Igiene della scuola: malattie della scuola, edificio scolastico, arredi della scuola igiene pedagogica, sorveglianza igienica della scuola*, Milano, Vallardi, 1880.

¹³⁵ C. D'Al , *I banchi scolastici per le scuole secondarie ed elementari*, op. cit., p. 7

cattive [pratiche] d'Igiene. Con ogni bambino insomma bisogna farsi da capo nel lavoro educativo del buono scolaro»¹³⁶.

Ne sono un esempio le immagini 6, 7 e 8 che mostrano una maggiore attenzione alla questione igienica proprio a partire dai primi anni del Novecento, ovvero contestualmente all'aumento della scolarizzazione, e troveranno il massimo successo durante il periodo della prima guerra mondiale (si veda il Catalogo del materiale scolastico di Bemporad del periodo).

Quindi, nonostante le sfumature di senso, emerge un nuovo interesse per la condizione dell'infanzia che, sommato alla crescente attenzione per la salute e lo stato dello scolaro, porta alle trasformazioni dell'aula scolastica.



Figura 6: *Igiene e profilassi scolastica*, in Catalogo generale del materiale scolastico e del



Figura 7: *Igiene e profilassi scolastica*, in Catalogo generale del materiale scolastico e del libro, Vallardi, 1909-10, p. 35.

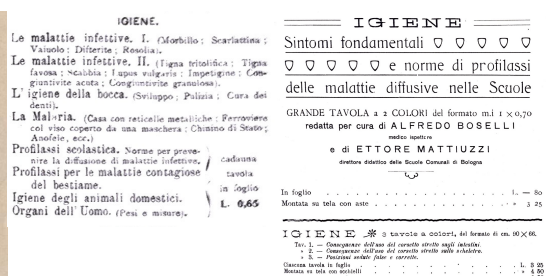


Figura 8: *Igiene*, in Catalogo generale del materiale scolastico, Bemporad e Figlio, Firenze, 1916, pp. 20 e 41.

In buona parte continua, dunque, a mancare la visione dell'aula come luogo privilegiato dell'azione didattica, ma è comunque a partire dai primi anni del

¹³⁶ A. Sclavo, *Per la propaganda igienica: scuola ed igiene*, Torino, Paravia, 1924, pp. 227-228. Per la questione igienica a scuola si vedano anche F. Abba, *Manuale pratico di igiene e di vigilanza igienica*, Torino, Unione Tip., 1936 e P. Sorcinelli, *Storia sociale dell'acqua*, Milano, Mondadori, 1988 per un quadro di riferimento sull'evoluzione della questione igienica sino agli anni del fascismo, mentre per un inquadramento antropologico della questione igienica si veda M. Moscone, *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1895)*, Roma, Armando Editore, 1999. Inoltre si veda V. De Giava, *Compendio d'Igiene*, Milano, Vallardi, 1920 come riferimento all'ambito medico-scientifico.

Novecento che si registra una tendenziale trasformazione dei modelli di insegnamento/apprendimento, per esempio la corrente della scuole nuove o attive ha già attecchito in numerose realtà europee mostrando alternative valide al modello trasmissivo e eterodiretto¹³⁷. In Italia, resta forte il sentire l'infanzia e l'istruzione come una dimensione prevalentemente spirituale piuttosto che materiale e concreta. Dimostrazione ne sarà il periodo immediatamente successivo, ovvero quello ispirato dalla pedagogia idealista che farà dell'immaterialità l'epicentro della filosofia dell'educazione. D'altro canto, come vedremo durante gli anni Trenta, sarà il regime a reinterpretare l'aula scolastica, specialmente nella sua materialità, sotto un nuovo dettame pedagogico ed educativo all'insegna del "perfetto fascista".

Se sotto il profilo economico-politico l'Italia del primo dopoguerra si è prevalentemente interessata a recuperare le numerose ferite inferte dal conflitto bellico¹³⁸, gli ambienti filosofici e pedagogici italiani furono attraversati da una nuova concezione di educazione. L'attivismo pedagogico, diffusosi in Europa a partire dal 1889, trovò in Italia alcuni dei suoi più interessanti interpreti: Rosa e Carolina Agazzi, e, soprattutto, Maria Montessori. Il comune denominatore delle autrici è riassunto nelle

¹³⁷ Uno per tutti, si veda F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Torino, Laterza, 2011, pp. VI-X. Per il panorama internazionale e, in particolare la relazione tra scuole nuove e arredamento scolastico si vedano S. Braster, I. Grosvenor, M. del Mar del Pozo M. (eds.), *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom, 1700-2000*, Brussels, Peter Lang, 2015 in cui gli autori, tracciando le macroevoluzioni delle teorie pedagogiche relative all'aula scolastica, ipotizzano la possibilità di utilizzare la cultura materiale della scuola di ogni ordine e grado per poterne rileggere la storia. In particolare si veda per il periodo dell'attivismo Guillaume, F., Gutt, H., Charlier, M. (2007). *École Decroly. Cent Ans Sans Temps*, Édition École Decroly l'Ermitage, Fondation Ovide Decroly, Centre D'Études Decrolyennes ma anche Van Gerrewey, C, «De Elementen van de School-als-Wereld», in M. Van Den Driessche, B. Verschaffel (eds.), *De School als Ontwerpogave: Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*, Gent, A&S/Books 2006, pp.120-139. Il riferimento principale è ai paesi del nord Europa e alle scuole del Decroly ma gli esempi possono essere estesi a tutti i paesi più interessati dal movimento dell'attivismo, come prese esempio Italia, Inghilterra e Francia.

¹³⁸ Per approfondire gli aspetti economico-politici dell'Italia e le relazioni internazionali del periodo si rimanda a G. Procacci, *Storia del XX Secolo*, Milano, Mondadori, 2000 e G. Pécout, R. Balzani, *Il lungo Risorgimento: la nascita dell'Italia contemporanea (1770-1922)*, Milano, Mondadori, 1999, mentre per la storia della scuola si vedano, oltre il già citato S. Santamaita, *Storia della scuola*, R. Sani, A. Teddei (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, Vita e Pensiero, 2005 e D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*, goWare, 2012.

parole di Agosti che individua in una serie di punti gli elementi centrali per tutte le pedagogiste, ovvero:

«affermazione del primato dell'azione, dell'esperienza, il riconoscimento dell'assoluta importanza del lavoro manuale nei processi di insegnamento e apprendimento, nonché la consapevolezza della centralità dell'allievo nei processi di educazione e di istruzione, nella convinzione che il soggetto in formazione dovesse essere protagonista delle pratiche didattiche messe davvero al servizio suo e della sua libertà»¹³⁹.

La centralità dello spazio aula e delle dotazioni scolastiche appare evidente nel modello dell'attivismo e attraversa sia gli autori italiani che quelli stranieri. L'attivismo interpreta gli oggetti come parte integrante del processo educativo, motivo per cui la scelta di un materiale deve essere frutto di una attenta riflessione. Maria Montessori è stata la pedagoga più raffinata in tal senso. Difatti, era fermamente convinta che «occorreva offrire ai bambini un ambiente appositamente strutturato, in cui essi potessero muoversi e confrontarsi con oggetti a loro misura: sedie, tavolini, armadietti, tutto doveva essere a misura di bimbi, in modo che potessero interagire con l'ambiente, potessero organizzarlo, spostando le cose. È l'ambiente, infatti, per Maria Montessori, il primo grande maestro dei bambini»¹⁴⁰. Non doveva, quindi, essere quello naturale, ma adeguatamente messo a punto dall'adulto per precisi scopi didattici. L'insegnante doveva dunque effettuare delle scelte organizzative e materiali, oltre che pedagogico-didattiche¹⁴¹.

Di qualche anno precedente è il volume di Pietro Pasquali sul lavoro manuale nella scuola elementare e normale che, riflettendo sull'importanza dei sussidi didattici, afferma «quando il lavoro manuale nella scuola sarà applicato con tutti mezzi che occorrono, colle attitudini volute dall'arte educativa, diventerà il centro verificatore dei

¹³⁹ A. Agosti, G. Franceschini, M. A. Galanti, *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Bologna, Clueb, 2009, p. 49.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 67.

¹⁴¹ Sulla scelta del banco scolastico e il dibattito sul banco ministeriale si veda J. Meda, *Mezzi di educazione di massa*, pp. 62-64.

diversi rami d'insegnamento»¹⁴². Rosa Agazzi ha sviluppato il pensiero di Pasquali fondendolo in buona parte con le pratiche dell'attivismo nel volume *L'arte delle piccole mani*¹⁴³. Il volume vuole essere un manuale per le future insegnanti (al femminile è scritto l'intero libro) delle scuole infantili e della scuola elementare a usare materiali semplici e poveri nella quotidiana attività didattica. Ampio spazio è dedicato alla carta e ai semi, argomenti centrali di tutto il volume, ma non manca una disamina de

«I trucioli, la paglia, la raffia, lo spago, i vimini, le perline che sono degli ottimi materiali, s'intende: e potranno venire in scena strada facendo, anzi verranno senz'altro quando l'occhio e la mano del fanciullo, da noi saviamente esercitati, si sentiranno quasi attratti a cercare altre materie suggeritrici di trasformazioni utili e geniali»¹⁴⁴.

Il motivo di questa scelta “metodologica” risiede nell'idea che l'educando deve essere avvicinato alla «materia povera di qualità esteriori» in quanto, pur non essendo bella, attraente e non prometta nulla, «l'educatore sa infonderle un linguaggio che invoglia la mano a sottrarla al suo stato di inerzia»¹⁴⁵. Questo è, a grandi linee, il pensiero sottostante al «Metodo Agazzi», perno del progetto educativo delle sorelle e della scuola di Mompiano. L'educatore ha il ruolo di raccogliere e trasformare i materiali da semplici oggetti a innesti didattici utili per la crescita dei fanciulli.

Ovviamente, tra la pedagogia montessoriana e quella delle sorelle Agazzi ci sono numerose differenze, quel che qui interessa mettere in evidenza è la centralità svolta dalla materialità scolastica, di qualsiasi natura essa sia. Emerge inoltre che non è tanto l'oggetto in sé a interessare i due modelli, piuttosto è l'uso consapevole che se ne fa. Difatti, per le pedagogiste è l'insegnante che consapevolmente deve disporre gli oggetti o dare loro significato in una dimensione in cui si attribuisce valore non solo alle idee,

¹⁴² P. Pasquali, *Pedagogia applicata al Lavoro Manuale Educativo*, Milano, A. Vallardi Editore, 1899.

¹⁴³ R. Agazzi, *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari con 166 illustrazioni, 4 tavole in nero nel testo e 21 tavole a colori fuori dal testo*, Brescia, La Scuola, 1927.

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 7.

¹⁴⁵ *Ivi*, pp. 8-9.

all'immaterialità, ma anche al mondo delle cose, degli oggetti concreti, che concorrono parimenti alla formazione e all'esperienze dell'individuo.

4. Educazione e propaganda: gli oggetti al centro del dispositivo

Non tutti gli ambienti pedagogici furono però interessati e coinvolti nel movimento dell'attivismo, una cospicua parte di filosofi e pedagogisti trovò ispirazione, come è risaputo, nel movimento neo-idealista, di cui si fece portavoce Giovanni Gentile. L'idealismo, privilegiando la dimensione spirituale a discapito di quella materiale, interruppe bruscamente la riflessione attorno all'organizzazione dell'aula scolastica e delle relative dotazioni. Non che gli oggetti dovessero scomparire, ma certamente furono intesi come meri strumenti per l'affermazione dello spirito, dove per spirito si intende la sintesi tra cittadino e Stato. Difatti, Gentile vedendo l'educazione «come una sintesi a priori indifferenziata tra madre e figlio educando ed educatore, nel senso della presenza e della confluenza nell'universale»¹⁴⁶ non solo riduce la pedagogia a una visione lineare e semplicistica, ma allontana l'idea che uno strumento (materiale o immateriale che sia) possa essere realmente utile per l'istruzione scolastica. D'altro canto «il prevalere dell'universale, dell'Unità, della sintesi a priori, porta a riconoscere il valore primario dell'autorità, delle istituzioni, della famiglia, del partito, dello Stato e un'impostazione politica che, facendo coincidere Stato, nazione, cultura, Spirito, porta a negare il valore positivo della democrazia, della pluralità dei partiti»¹⁴⁷. Dunque, l'ideologia gentiliana pone la riflessione pedagogica al pari di quella filosofica, eludendo qualsiasi dualità dal modello scolastico italiano e individuando nella sintesi tra docente e discente la vera unicità a cui far tendere tutta l'istruzione:

«La scuola teorizzata da Gentile è la scuola del maestro e della cultura e nient'affatto la scuola del fanciullo e dei suoi bisogni. Inoltre la lezione che egli viene teorizzando come modello è assai vicina alla lezione tradizionale, lezione di cultura e lezione "della cattedra", anche se giustificata col principio della

¹⁴⁶ R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 263.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

comunicazione spirituale che essa realizza *in interiore homine*. Siamo comunque su posizioni assai lontane da tutto il movimento della pedagogia progressiva contemporanea che elabora una concezione pedagogica e didattica caratterizzata dalla libertà, ma non solo in senso astratto e filosofico»¹⁴⁸.

Nella concezione idealista, la cattedra è ancora una volta epicentro della lezione, dell'educazione e dell'aula. Differentemente dal passato, però, c'è la manifestazione di un atto di volontà diretto e chiaro che individua chiaramente nella figura del docente, degno possessore della cattedra, il centro della cultura. Difatti, se in passato, pedagogia e didattica non erano a uno stato tale da poter condurre a numerose scelte, nel periodo gentiliano la varietà di modelli pedagogici e didattici è sicuramente maggiore ma comunque ricadde su una «visione spiritualistica del reale, per cui il metodo di insegnamento non deve seguire delle norme ricavate dall'oggetto dell'insegnamento, ma soltanto del soggetto»¹⁴⁹.

Accanto alla figura di Gentile spicca quella di Giuseppe Lombardo Radice che si è interessato specificamente di scuola elementare. Sebbene il pensiero di quest'ultimo fosse radicalmente ispirato all'attualismo gentiliano, non mancò un'apertura verso il «soggetto vivente» e alle sue istanze psicologiche. Ne è manifestazione concreta la lezione viva, vicina al “mondo dell'alunno”, ma anche l'attenzione per il libro di testo per la disposizione spaziale dell'aula in cui deve sempre trovare spazio la biblioteca di classe e per animare la lezione e vivacizzare l'ambiente¹⁵⁰. Una maggiore accortezza nei confronti del metodo e dei bisogni degli alunni, certamente, ma ammonisce Lombardo Radice: il maestro ha lo scopo di «educare l'uomo all'umanità», ovvero alla sua cultura, motivo per cui «Il maestro non avanza in capacità didattica per virtù di una tecnica, ma approfondendo la sua cultura»¹⁵¹.

Dunque, seppur in differente misura, sia in Gentile che in Lombardo Radice è la dimensione spirituale dell'educazione a essere posta in rilievo mentre in secondo piano

¹⁴⁸ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Bari, Laterza, 2014, pp. 40-42.

¹⁴⁹ *Ivi*, p. 42.

¹⁵⁰ *Ivi*, pp. 46-47.

¹⁵¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica. Ricordi di esperienze magistrali*, Palermo, Remo Sandron, 1912, p. 56

troviamo la didattica, l'organizzazione dell'aula e le dotazioni scolastiche. Una gerarchizzazione che emerge chiaramente anche dai primi provvedimenti presi dal neoministro che, sotto il profilo dell'aula scolastica, si occupò di ribadire a più riprese i simboli della patria e della fede: dapprima con la Circolare Ministeriale n. 68 del 22 novembre 1922 e, successivamente, con il Regio Decreto n. 965 del 30 aprile 1924. La C.M. n. 68 recita:

«In questi ultimi anni, in molte scuole primarie del Regno l'immagine di Cristo ed il ritratto del Re sono stati tolti. Ciò costituisce una violazione manifesta e non tollerabile di una disposizione regolamentare e soprattutto una lesione alla religione dominante dello Stato così come all'unità della Nazione. Intimiamo allora a tutte le amministrazioni comunali del Regno l'ordine di ristabilire nelle scuole che ne siano sprovviste i due simboli sacri della fede e del sentimento nazionale»¹⁵².

Mentre il Regio Decreto sancisce tassativamente che «Ogni istituto ha la bandiera nazionale; ogni aula, l'immagine del Crocifisso e il ritratto del Re» (art. 118)¹⁵³.

Continuano a essere centrali le dotazioni scolastiche relative all'educazione religiosa e civica, si aggiunge, come altro simbolo del «sentimento nazionale», la bandiera italiana, da esporsi in ogni istituto come a manifestare l'adesione e la coesione al e del Regno d'Italia.

Le argomentazioni idealiste, però, non coincidono perfettamente con l'ideologia fascista, tesa come era a raccogliere il consenso delle masse popolari e a formare il futuro fascista. Infatti, a partire dallo stesso Mussolini si evidenzia la volontà di mitizzare le imprese fasciste per far breccia tra il popolo e assicurarsi il loro sostegno. Emblematica in tal senso è l'interpretazione della Marcia su Roma fatta dallo stesso Mussolini: «si voglia o no, nell'ottobre del '22 vi è stato un atto insurrezionale, una rivoluzione, anche se sulla parola si può discutere. Comunque, una presa violenta del potere. Negare questo fatto compiuto... È veramente un non senso» e ancora «Il Fascismo non è arrivato al potere per le vie normali. Vi arrivò marciando su Roma

¹⁵² D. Lupi, *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano, Mondadori, 1924, pp. 185-186.

¹⁵³ Gazzetta Ufficiale del 25 giugno 1924, n. 148, p. 118

armata manu, con atto squisitamente insurrezionale»¹⁵⁴. La retorica fascista interessò anche lo stesso ministro dell'istruzione quando, in seguito alle proteste del corpo docente per i tagli alla pubblica istruzione e alle lamentele provenienti dalle famiglie sulla rigidità della scuola secondaria, Mussolini dichiarò pubblicamente che la riforma Gentile era «la più fascista di tutte quelle approvate»¹⁵⁵. Sin dai primi anni, inoltre, vennero inaugurati una serie di rituali liturgici volti a idolatrare il periodo risorgimentale, le guerre di indipendenza, i caduti per la patria, la fede nell'ideologia fascista, lo stesso duce e più in generale la cultura fascista e fascistizzata.

Il fascismo, sviluppando la riflessione dall'idealismo, trova nella materialità una dimensione privilegiata attraverso la quale dare manifestazione concreta e tangibile del proprio essere. Il processo di costruzione e istituzionalizzazione della liturgia fascista è suddiviso in tre fasi da Emilio Gentile:

- 1) 1923-1926. Monopolizzazione dell'universo simbolico dello Stato. In questa fase feste, riti e manifestazioni erano lasciate alla spontaneità e si rivolgevano soprattutto verso l'interno del movimento;
- 2) 1926-1932. Consolidamento e assorbimento del culto della patria nel culto del littorio, il partito impose un controllo severo sulla liturgia bloccando ogni manifestazione spontanea e orientando le manifestazioni verso la propaganda estera;
- 3) cristallizzazione in una dottrina stabile¹⁵⁶.

Una liturgia che non poteva essere ridotta alla sola dottrina spirituale, piuttosto avrebbe dovuto coinvolgere ogni momento e ogni aspetto della vita pubblica e privata del cittadino a partire dalla formazione e dall'educazione.

Con la Circolare Ministeriale del 24 novembre 1926 prende avvio la seconda fase descritta da Emilio Gentile, ovvero l'assorbimento della fede nella patria nella fede fascista. Accanto alla figura del crocifisso e al ritratto del Re, venne inserito il ritratto di

¹⁵⁴ S. Falasca Zamponi, *Lo spettacolo del fascismo*, Milano, Rubbettino Editore, 2003, p. 10-11.

¹⁵⁵ S. Santamaita, *Storia della scuola*, op. cit., p. 103.

¹⁵⁶ E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 56-59.

Mussolini, su volontà del Pnf Augusto Turati¹⁵⁷. La circolare doveva essere di monito per «additare alle nuove generazioni l’Uomo che tutta l’Italia ammira, che tutto il mondo civile c’invidia, che mercé l’opera sua appassionata, infaticabile, energica, trasse il nostro Paese dal baratro»¹⁵⁸. Questo «uomo nuovo», come emerge anche dalla fotografia 9, è posto allo stesso piano del Re e poco sotto il crocifisso, come a ribadire l’identificazione dello Stato in Mussolini e, quest’ultimo, nella figura di Gesù. Ma non solo, a distanza di pochi mesi verrà sancita la presenza, tramite la circolare n. 81 del 27 agosto 1927, anche dell’emblema del fascio littorio (sempre in foto 5), anch’esso obbligatorio per



Foto 9: Collocazione Milano, Regione Lombardia, fondo Simone Magnolini, Interno aula, Bambini durante una lezione, Cagno, Piancogno, Italia, 12/1931

ogni aula scolastica. Infine, al Capo V del Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297 (art. 119) vengono elencati i nuovi arredi obbligatori per la classe fascista¹⁵⁹. La strumentazione didattica per la scuola elementare prevede carte murali ritraenti scene epiche del risorgimento, carte geografiche dell’Italia nel primo dopoguerra, strisce decorative con il milite ignoto, albo d’onore, premi e medaglie, quadri di propaganda militare, armonium e sussidi per le proiezioni, oltre il materiale già presente dal 1908.

¹⁵⁷ Circolare Ministeriale del 24 novembre 1926, Cronaca dell’anno scolastico 1931/32 del Liceo scientifico di Iglesias, in Liceo scientifico pareggiato d’Iglesias “G. Asproni”, *Annuario V*, Genova, Fratelli Pala Editori, 1933.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Il testo completo del Regio Decreto è consultabile in appendice.

Le dotazioni previste dalla nuova normativa segnano una rottura con il passato e aprono alla stagione della fascistizzazione dell'aula scolastica, ben testimoniata dai documenti fotografici del periodo. Per esempio la fotografia 9 mostra come elementi di discontinuità con il passato: il ritratto di Mussolini, una carta murale sull'aviazione e il fascio littorio in fondo all'aula e più in generale una strumentazione più raffinata e tecnologicamente avanzata (si veda il proiettore). Difatti, se da un lato emerge immediatamente un mobilio più facile da posizionare nello spazio non si può fare a meno di notare la medesima disposizione dei banchi, della cattedra, della lavagna e della altre figure alle spalle del docente.

La crescente attenzione verso sussidi e arredamento scolastico durante il periodo fascista è dimostrata anche dai grafici in appendice 2. Il *Grafico 1: Materiale scolastico (1880-1990)* evidenzia un esponenziale aumento degli strumenti propagandistici (vedere anche *Grafico 2: strumenti di propaganda* sempre in appendice 2) e delle tecnologie didattiche a partire proprio dagli anni '30. Armonium, grammofono e strumenti per le proiezioni sono in realtà strumenti stessi di propaganda. Difatti, il principale utilizzo di questi strumenti consistette nella preghiera di inizio e fine mattina, nell'accompagnamento degli inni fascisti, nella proiezioni di scene del regime e nell'esercizio ginnico-militare (marcia *in primis*). Aspetti, questi, in perfetta continuità con l'organizzazione dell'extra-scuola proposta dall'Opera nazionale balilla e, poi, della Gioventù italiana del littorio¹⁶⁰. A tal proposito Dario Ragazzini si interroga sul rapporto simbiotico tra il tempo, la vita, degli studenti e il tempo scandito dal regime: «Il fascismo come regime espresse una ridefinizione totalitaria dei rapporti tra Stato e Patria nazionale fascista, tra economia e struttura corporativa, tra organizzazione formale e organizzazioni della società civile, tra pubblico e privato. Il caso della scuola è quindi emblematico: nei disegni del fascismo dove inizia la scuola e dove inizia l'organizzazione di regime della gioventù? Dove finisce l'una e l'altra e dove iniziano le celebrazioni del regime?»¹⁶¹ si interroga Ragazzini. La perfetta fusione tra educazione e

¹⁶⁰ Cfr., B. Maiorca, *La cattedra del duce: vita della scuola elementare fascista tra cronaca, liturgia e ideologia*, Cagliari, Tema, 2003, pp. 15 e sgg.

¹⁶¹ D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita. Edizione 2.0*, goWare, 2012.

educazione fascista segna il definitivo consolidamento e assorbimento del culto della patria nel culto del littorio, motivo per cui tutta l'organizzazione scolastica entra di diritto a far parte del culto stesso del fascismo.

L'opera di fascistizzazione della scuola raggiunge il suo apice con i programmi per la scuola elementare del 1934¹⁶², in cui la premessa, scritta dallo stesso Mussolini, recita: «La Scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo, educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a nobilitarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione Fascista».

Il carattere indicativo/prescrittivo dei programmi del '23 divenne così *imperativo* ponendo l'ultimo tassello per una scuola come mezzo di riproduzione del pensiero fascista¹⁶³.

Il modello fascista è caratterizzato per l'assenza della pluralità, o, meglio ancora, per aver riletto le pluralità in chiave fascista, avviando un processo riduzionista che ha condotto inevitabilmente al totalitarismo, anche sotto il profilo didattico e pedagogico. Per esempio, la scuola attiva immaginata da Lombardo Radice nel '23 è stata interpretata nel '34 come un implicito antecedente di quel motivo pedagogico che fa capo al pensiero fascista¹⁶⁴. Mentre è del '29 l'obbligo per tutti gli insegnanti di scuole elementari e superiori di prestare giuramento di fedeltà al regime che, quattro anni più tardi, diverrà l'iscrizione obbligatoria al partito fascista. Sempre del '29 è la scelta di adottare il libro di testo unico, mentre nel '34 i maestri ebbero l'ordine di indossare, durante le ore di lezione, l'uniforme del partito o della Milizia, «così da far capire ai loro allievi l'importanza del ruolo che lo stato gli assegnava, sia dentro che fuori le aule scolastiche, nel preparare le giovani generazioni a servire “la patria fascista”»¹⁶⁵, come mostra anche la fotografia 6.

¹⁶² Bollettino Ufficiale del M.E.N. 1934, pp. 2343-2369.

¹⁶³ Cfr. D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*. op. cit.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ Cfr. C. Duggan, *La forza del destino: Storia d'Italia dal 1796 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

L'aula, come la scuola, era dunque fascista, sia sotto il profilo materiale che quello immateriale. La liturgia e la simbologia del regime dovevano essere onnipresenti: nella mente di docenti e discenti, nei sussidi didattici, negli arredamenti e nella pratica educativa quotidiana.

L'obiettivo era il completo assoggettamento del cittadino ai doveri della patria e del fascismo, come ribadisce l'Almanacco del 1932 che apre al nuovo anno scolastico con le parole di Mussolini:

«Riprendiamo senza indugio il lavoro. Con entusiasmo, con fraternità, con quella assoluta dedizione di sé stessi alla Patria ed al Fascismo per cui il Partito Nazionale Fascista sta trasformandosi nell'ordine della perfetta obbedienza. Da questa nostra grande fatica sorgeranno le fresche numerose generazioni che prepariamo e cioè: uomini di scarse parole, di freddo coraggio, di tenace laboriosità, di cieca disciplina, del tutto irriconoscibili dagli italiani di ieri.

È con questa virtù che l'Italia Fascista si fa largo nel mondo»¹⁶⁶.

La formazione all'obbedienza e alla disciplina si intrecciano anche con le dotazioni scolastiche nelle cosiddette «scuole belle», ovvero un riadattamento delle scuole attive in chiave fascista. Nell'Almanacco del 1934 vengono giustificati gli atti normativi in materia di scuola elementare successivi alla riforma del '23, spiegandone i cambiamenti a distanza di undici anni. Le difficoltà riscontrate in questo periodo non sono di ordine culturale e spirituale del corpo docente, si sostiene nel manualetto, piuttosto sono imputabili alla difficoltà di far «concepire la vita della scuola, come un nuovo modo di sentire e condurre la vita nazionale secondo la dottrina del Fascismo». Proseguono sostenendo che le ripercussioni di questa nuova concezione non potevano non incidere anche sulla parte strumentale ed esteriore della vita scolastica, costituendo una vera e propria educazione estetica¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Associazione Fascista della Scuola (a cura di), *Almanacco della Scuola elementare 1932-a.X*, Firenze, Bemporad Editori, 1932, p. I.

¹⁶⁷ Cfr. A. Marcucci, *Le scuole belle* in Associazione Fascista della Scuola (a cura di), *Almanacco della Scuola elementare 1934-a.XII*, Firenze, Bemporad Editori, 1934, pp. 343 e sgg.

La funzione estetica dell'arredamento scolastico e dell'ambiente educativo, prosegue il volume, risiedono in una serie di aspetti che interessano lo spazio, la luce, i colori, le linee e le dimensioni. L'aula deve essere adeguatamente illuminata e sufficientemente spaziosa per tutti gli alunni, avere dotazioni a misura di bambino, colorate e mobili per rispondere alle esigenze «della *scolaresca che si muove*»¹⁶⁸, l'insegnante, dal canto suo, «vive fra gli alunni, siede, se occorre, accanto a loro, e non li dirige come fa dal podio il direttore d'orchestra e non li ammonisce come il predicatore dal pulpito... questa è la scuola attiva»¹⁶⁹.

Respingendo una sequenza di oggetti si respinge contestualmente il modello tardo ottocentesco di scuola immobile e rigida: il fascismo, che è la massima forma di autoritarismo italiano, paradossalmente, respinge il modello scolastico basato sull'autorità, tant'è che

«alla cattedra, chiusa, implacabile, issata sulla pedana di due o tre gradini, si viene sostituendo la scrivania e magari un tavolino; È un gran passo: talune scuole, per un resto della tradizionale autorità professorale del maestro, gli han lasciato sotto quindici centimetri di predella, elemento ingombrante ed inutile. Invece, [...] questo tavolo magistrale, deve essere quanto più comune vi sia, quasi a livello con quello degli alunni [...] poiché l'azione del maestro è bene che si svolga fra gli alunni»¹⁷⁰.

L'antiautoritarismo attraversa le pagine relative alle pareti, agli armadi, alla didattica e al mobilio in genere. Per concludere che dove i principi esposti sono stati «in tutto o in gran parte applicati, si constata maggiore nettezza nelle cose e nelle persone, maggiore diligenza e grazia nel contegno degli alunni e più attivo controllo di sé stessi»¹⁷¹. Ma non solo, gli effetti benefici hanno una ricaduta anche sul gusto estetico: «questo insieme di elementi estetici ha un salutare riflesso nella compostezza degli alunni, nella cura e nella gioia di conservare alla scuola quell'atmosfera di bellezza»¹⁷².

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 344 (corsivo nel testo).

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ *Ivi*, pp. 352-353.

¹⁷¹ *Ivi*, p. 354.

¹⁷² *Ibidem*.

Dalla conclusione del saggio di Marcucci emergono i reali intenti per cui è consigliabile adottare le metodologie dell'attivismo pedagogico anche per le scuole fasciste. Innanzitutto, vi è la consapevolezza che non sarà l'irruenza degli oggetti o dei soggetti a formare al senso della «dottrina Fascista», piuttosto è un processo di lunga durata che si basa sul rapporto simmetrico tra oggetti e soggetti, elemento comune e trasversale agli ambienti descritti nel volume. Inoltre, il parziale recupero del modello dell'attivismo si configura come una forma di compostezza, rispettosa della disciplina, della dottrina e delle componenti estetiche. Infine, è il costante richiamo alla componente estetica che dovrebbe far comprendere la profonda distanza tra la scuola attiva e la “scuola bella”: «le considerazioni di carattere estetico furono davvero essenziali per la costruzione del progetto fascista e si radicarono profondamente nel cuore della sua identità», alternando sublimazione a alienazione del corpo in un costante rimando tra stimolazione dei sensi e negazione degli stessi¹⁷³.

La retorica e la simbologia che nutrono l'autoritarismo della scuola fascista è poco o per nulla mistificata nei cataloghi scolastici. Lo dimostrano i ritratti di Mussolini e di Gentile, già presenti nell'Agenda Bemporad per i maestri del 1923¹⁷⁴, il banco modello ministeriale rinominato «banco fascista»¹⁷⁵, gli strumenti ginnici direttamente connessi con l'organizzazione dei Balilla, il «grembiulino geografico italianissimo», carte murali per l'aeronautica militare, strisce decorative contenenti monumenti e momenti quotidiani ispirati dalla pratica fascista, nonché una strumentazione didattica rimodellata *ad hoc* per richiamare alla dottrina del regime, come ad esempio «Il Fascio pitagorico» che «È un giuoco utile per i ragazzi, un suggestivo e significativo ornamento per la scuola, nonché un sussidio didattico modernissimo»¹⁷⁶.

¹⁷³ Cfr. S. Falasca Zamponi, *Lo spettacolo del fascismo*, op. cit., pp. 20-30.

¹⁷⁴ I. Marchetti (a cura di), *Agenda Bemporad per i maestri*, Firenze, Bemporad & F., 1923, pp. 66 e sgg.

¹⁷⁵ *Materiale scolastico obbligatorio o raccomandato per le scuole elementari secondo le ultime disposizioni ministeriali*, estratto del catalogo generale Bemporad, Firenze, Bemporad & F., 1924, p. 5

¹⁷⁶ Cfr. *Catalogo del Materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari*, Torino, G.B. Paravia & C., 1936 pp. 30 e sgg., ma anche *Dotazione tipo di materiale scolastico e dei sussidi didattici per la scuola elementare*, Torino, Paravia, 1936.

Da questo quadro di insieme emerge una mescolanza di elementi che costituiscono il modello formativo fascista: uniformità, ubbidienza e disciplina sono i tre pilastri dell'educazione spirituale e civica, come del resto, in un costante gioco di rimandi, fanno da sfondo anche alla formazione materiale dello studente. Durante il fascismo, infatti, si manifesta con maggiore intensità lo stretto legame che connette soggetti e oggetti, mostrando le possibilità e le potenzialità (in negativo per ovvie ragioni) di un rapporto dialogico tra individui e cose.

Gli oggetti in questo caso non sono serviti solamente a rileggere una parte della storia dell'educazione in chiave altra da quella tradizionale, ma aggiungono elementi di discussione e di riflessione che aprono la strada a ulteriori e interessanti approfondimenti a carattere storico-educativo.



Foto 10: Leggere scrivere e far di conto, collocazione Bambini di allora, Storie di maestri, Bassano del Grappa, 1938

L'immagine che emerge al termine dell'analisi del periodo fascista dovrebbe essere verosimilmente come in fotografia 10. Il docente ancora al centro di tutta l'attività didattica in una relazione autoritaria e profondamente asimmetrica: alla pedana rialzata si aggiungono le divise per il docente e per lo studente che identificano in modo sempre più marcato il rapporto gerarchico tra docente e discente. Certamente, la gerarchia non è più specchio della classe sociale di provenienza, o almeno non solamente dello status sociale dello studente e del maestro, ma si aggiunge la differenziazione tipicamente adottata nell'esercito con caratteristiche marcatamente militari come per esempio il colletto, le medaglie, la divisa stessa. L'insegnante è in questo periodo colui che istruisce nella valenza etimologia della parola, disporre/

organizzare le truppe verificandone le conoscenze e abilità. Gli studenti sono disposti in fila, in banchi più piccoli dei precedenti ma certamente fissati a terra, ancora una volta per ridurre libertà di movimento che si fa metafora della libertà personale. Lo stesso docente, a cospetto delle tre autorità massime del Regno italiano (Re, crocifisso e duce), non può che essere ripetitore passivo di un sistema oramai consolidato e ben oliato.

Il fascismo, con la sua propaganda materiale e immateriale, è l'esempio lampante della centralità degli oggetti nel vissuto degli individui, ovvero quanto «gli oggetti contribuiscono a creare le persone nella stessa misura in cui le persone creano oggetti»¹⁷⁷. Si tratta quindi di due differenti processi di “creazione” uno reale e l'altro metaforico. Il fascismo, parafrasando Miller, ha creato gli oggetti fascisti quanto gli oggetti fascisti hanno contribuito alla costruzione del fascismo e della sua miticizzazione.

¹⁷⁷ D. Miller, *Per un'antropologia delle cose*, op. cit., p. 127.

Cap. IV

La cosmologia scolastica.

Cura e cultura delle cose

Le trasformazioni sino ad ora delineate mettono in evidenza il ruolo che gli oggetti hanno svolto nella costruzione e formazione dell'identità della scuola elementare italiana; brevemente ricordiamo il passaggio da uno spazio poco curato, di ampie dimensioni, da intendersi come una sorta di contenitore per adempiere all'obbligo scolastico, al prodotto di un crescente mercato, il mercato scolastico, ma anche il frutto di politiche sanitarie, che vedono nella scuola il mezzo di diffusione privilegiato per le buone pratiche igieniche, e, infine, siamo giunti a una profonda riflessione sul valore implicito delle cose e su come queste condizionino il pensiero dello scolaro.

Quest'ultima riflessione attorno alle cose trova una sua autonomia in due riflessioni pedagogiche diametralmente opposte: il fascismo da un lato e l'attivismo dall'altro che, come si è visto, danno ampio spazio alla questione degli oggetti, sebbene con fini e obiettivi profondamente distanti. Difatti, se l'attivismo ritiene la cura degli arredi e dei sussidi didattici un valore aggiunto in termini di funzionalità, autonomia ed emancipazione dello scolaro, la cosmologia fascista, pur lasciando in parte inalterata la strumentazione, rielabora il significato delle cose in chiave autoritaria, dogmatica e gerarchica.

Infatti, per questi ultimi, la disposizione degli arredi scolastici non può essere casuale, anzi deve essere il frutto di un'attenta analisi sul valore intrinseco che gli oggetti possiedono. Il trittico Re-crocifisso-duce è probabilmente il prodotto più evidente di tale riflessione assieme al testo unico, alle divise per gli insegnanti e per gli studenti, ma anche strumenti come il grammofono, la radio sono stati adottati allo scopo

di rendere concreto e reale il progetto egemonico di Mussolini. Insomma, ogni componente dello Stato, materiale o immateriale, non solo doveva essere gestita e diretta dal centro, ma aveva anche la funzione di indottrinare il popolo italiano alla cultura e ideologia fascista.

Certamente, lo studio della cultura materiale non può che ribadire l'intento egemonico sottolineato da altre fonti e altri studi storiografici in merito al ruolo del fascismo, spostando però l'attenzione su documenti del tutto inesplorati e metodologie di indagine innovative.

Per i periodi successivi, come vedremo in particolare durante il dopoguerra, la questione cambia radicalmente poiché la crescente pluralità di percorsi educativi e didattici non è ben documentata come per la prima parte del Novecento. Il materiale documentario delle nostre ipotesi, quindi, ha richiesto l'intervento delle voci di coloro che hanno vissuto e agito su e tramite l'insieme degli oggetti previsti dal dettato normativo, pubblicizzati dai cataloghi scolastici e adottati dai differenti pedagogisti.

Recuperando la periodizzazione precedentemente scandita e ricordando di aver trattato dei primi quattro punti da stanze a aule: il difficile esordio dei materiali scolastici; caratteristiche e effetti delle prime produzioni industriali; igiene e formazione: gli oggetti per la salute; educazione e propaganda: gli oggetti al centro del dispositivo), restano da prendere in analisi:

5. sussidi e arredi tra educazione e scarto;
6. standardizzazione e esigenze formative: la didattica degli oggetti.

1. Sussidi e arredi tra educazione e scarto

La materialità scolastica, come si è visto, ha svolto un ruolo centrale nella costruzione del progetto egemonico fascista, motivo per cui non si può prescindere dall'analisi del processo di epurazione della scuola italiana. Difatti, la rimozione dei contenuti fascisti non ha solo interessato i libri di testo, ma anzi ha coinvolto e interessato tutta la strumentazione messa a punto durante il ventennio.

I primi anni '70 sono stati un terreno fertile per la nascita di un nuovo filone di ricerca storica centrato sul concetto di *epurazione*, teso a sottolineare le continuità, più che le fratture, tra fascismo e postfascismo. Interessante, a tal proposito, è l'interpretazione di Giovanni Focardi secondo il quale i principali autori del periodo furono, con i relativi pro e contro, i protagonisti del passaggio dal regime alla Repubblica «che, in forme diverse, percepirono e diffusero l'immagine di un'epurazione mancata, di più immediata evidenza, soprattutto riguardo il personale». L'autore prosegue sostenendo che «L'intera vicenda è apparsa connotata da quello che possiamo definire l'errore iniziale, sottolineato da uno dei protagonisti, Pietro Nenni (“chi troppo stringe poco afferra”), dal momento che l'alto numero di procedimenti iniziati (ma pochi quelli conclusi, e spesso con lievi sanzioni) non deve far dimenticare gli esiti, questi sì, ben più modesti, causati sia dall'amnistia del giugno 1946, che dalla revisione della legislazione sull'epurazione, cui tutti governi misero mano, E dai ricorsi e dei processi d'appello»¹⁷⁸.

La defascistizzazione fu dunque definita «fallimentare, “burletta”, di “parata”, mancata»¹⁷⁹ e, più in generale, un atto formale dovuto, ma non sentito nella sostanza: «Gli stessi giudizi hanno inciso fortemente sulle modalità di percezione e trasmissione della memoria della vicenda»¹⁸⁰ sino a un suo ridimensionamento.

Alle stesse conclusioni giunge Mariuccia Salvati che, in un recente contributo, affronta il tema dell'epurazione giocando con i termini “amnistia” e “amnesia”, a sottolineare quanto i termini “ricostruzione” e “defascistizzazione” siano stati svuotati dei loro significati, lasciando spazio a elementi di continuità piuttosto che di discontinuità¹⁸¹. Secondo quest'ultima autrice però vi sono stati almeno tre momenti di ripresa di interesse, di cui il più importante è avvenuto con la svolta del trentennale della liberazione in cui una nuova generazione di studiosi inaugurò un filone di ricerca

¹⁷⁸ G. Focardi, *Le sfumature del nero: sulla defascistizzazione dei magistrati*, in «Passato e presente», XXII, n. 64, anno 2005, p. 61.

¹⁷⁹ D.R. Peretti Griva, *Il fallimento dell'epurazione*, in «Il Ponte», n. 11-12, 1947, p. VII.

¹⁸⁰ G. Focardi, *Le sfumature del nero*, op. cit., p. 61-88.

¹⁸¹ M. Salvati, *Amnistia e amnesia nell'Italia del 1946*, in Di T. Todorov (a cura di), *Storia, verità, giustizia: i crimini del XX secolo*, Milano, Mondadori, 2001, pp. 141-161

capace di intrecciare storia sociale, storia delle istituzioni e storia locale al fine di rileggere più compiutamente il processo di defascistizzazione.

Tra gli scritti più lucidi e interessanti del periodo spicca Francesco Flora con il suo *Ritratto di un ventennio* che affronta indirettamente la storia delle istituzioni scolastiche a partire dall'analisi dell'editoria nel periodo fascista e postfascista, anticipando, da un lato, quel sentire comune di mancata trasformazione e, dall'altro, la necessità di tracciare una linea di demarcazione tra i due periodi¹⁸². Una spinta che, come testimoniano volumi più recenti, «lasciò il posto ad atteggiamenti meno radicali. Nel complesso l'epurazione si limitò agli aspetti più superficiali, il che contraddiceva quanto era stato più volte raccomandato durante il ventennio, cioè che “l'aderenza del libro di testo allo spirito e all'azione del regime fascista” non doveva consistere in “poche frasi di celebrazione”, ma in “un'interpretazione di tutta la materia rispondente alla nostra nuova cultura intimamente e appassionatamente italiana”¹⁸³.

Gli effetti del fascismo sull'editoria scolastica furono effettivamente ridimensionati e ritenuti facilmente esportabili, nonostante la scuola repubblicana non avesse rinnovato né la struttura interna né la sua organizzazione. Gli esponenti del pensiero politico, pedagogico e civile di allora non videro nell'«editoria contaminata» una reale preoccupazione e un avversario della Repubblica¹⁸⁴.

¹⁸² F. Flora, *Ritratto di un ventennio (con una lettera di Benedetto Croce)*, Napoli, Macchiaroli Editore, 1944.

¹⁸³ M. Galfré, *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2015, p. VIII.

¹⁸⁴ A tal proposito si vedano G. Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002 e dello stesso autore *L'intellettuale tra politica e mercato editoriale: il caso italiano*, in A. Cadioli, E. Decleva, V. Spinazzola (a cura di), *La mediazione editoriale*, Milano, Il Saggiatore, 2000, pp. 64-65. In entrambi gli scritti Turi delinea i rapporti tra politica, intellettuali, scuola e fascismo che, seppur con differenti interessi economico-politici (per un apprendimento si veda il terzo capitolo), hanno condizionato e contaminato il mercato dell'editoria scolastica a un tale livello da ritenersi un educatore a se stante da scuola e Stato. Il libro di testo unico, insomma, è solo l'esempio più lampante e appariscente dell'azione politica del ventennio. Si veda anche A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della commissione centrale per l'esame dei libri di testi di Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, Vita e Pensiero, 2005 per l'evoluzione del libro di testo per la scuola elementare e in particolare il primo capitolo sulla letteratura didattica e i modelli di riferimento veicolati.

Non è un caso dunque che anche i cataloghi del materiale scolastico non abbiano vissuto una stagione di trasformazioni poiché la storia dell'editoria scolastica è anche la storia dei documenti qui presi in analisi, in quanto prodotti e fatti circolare dalle medesime case editrici di «letteratura didattica», libri di testo, ecc¹⁸⁵. Conseguentemente, il processo di epurazione del libro di testo e dei cataloghi per il materiale scolastico procede di pari passo. Infatti, esattamente come per il libro di testo, si opta, più che per una riflessione e riorganizzazione dei contenuti, per una semplice cesura dei riferimenti all'ideologia fascista. Come ha sostenuto Carmen Betti trattando della defascistizzazione, le motivazioni sottostanti a queste scelte editoriali possono dipendere dal non avvenuto avvicendamento degli studiosi di pedagogia:

«salvo pochissime eccezioni, la storia della pedagogia ha infatti conservato anche a partire dal secondo dopoguerra l'*imprinting* teorico/teoricistico in auge, ancora per diversi decenni. Le ragioni sono ovviamente molteplici, ma una ci sembra essere nettamente prevalente: la caduta del fascismo non ha di fatto segnato una parallela ed effettiva discontinuità pedagogica e storico-pedagogica. [...] L'epurazione di docenti degli studiosi che si erano compromessi con il fascismo fu, come noto, così circoscritte piena di distinguo, da non favorire un significativo ricambio generazionale»¹⁸⁶.

A conferma di questo non avvenuto *turnover* pedagogico-editoriale prendiamo in analisi le pagine di alcuni cataloghi scolastici fascisti e postfascisti. Noteremo, sostanzialmente, l'eliminazione dell'immagine, della citazione o dell'intera pagina di chiara ispirazione fascista, del concetto di razza e dei costanti richiami alla guerra e all'organizzazione militare.

¹⁸⁵ A tal proposito basti consultare la griglia per la raccolta del materiale scolastico e in particolare la voce "Casa editrice" per comprendere, oltre la visibilità dei documenti presi in analisi, la vicinanza al mondo scolastico, ma anche l'esposizione alle pressioni politiche del regime.

¹⁸⁶ Nel suo contributo Betti ripercorre l'evoluzione della ricerca storica in pedagogia mostrando periodi di interesse, mode e elementi strutturali con i quali i ricercatori oggi si devono necessariamente confrontare. Per un'interessante disamina è svolta per quanto concerne l'epurazione e la defascistizzazione del sistema scolastico italiano si veda C. Betti, *La storia della pedagogia*, in C. Betti, *et. al.* (a cura di), *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, pp. 18-19.

Difatti, all'indomani del '44 spariscono tutti gli oggetti contenenti nel loro nome la parola fascista, fascio, littorio, Mussolini, razza, duce, ecc. Insomma, gli oggetti dichiaratamente e apertamente connessi con l'ideologia fascista vengono depennati dagli indici dei cataloghi e sostituiti prevalentemente con articoli di cancelleria, una strumentazione didattica più curata, oppure, più frequentemente, con una riduzione dei contenuti e del numero di pagine.

È questo il caso del catalogo *Materiali didattici* della Mondadori del 1933, come anche il *Catalogo del materiale scolastico* della Paravia e molti altri ancora¹⁸⁷.

Come possiamo vedere dagli estratti 11 e 12, durante gli anni Trenta sono elementi ricorrenti l'immagine del duce, carte murali ritraenti il saluto fascista, parate per i militari, attrezzi ginnici per «scuole e Centri militari», ecc.

Negli anni immediatamente successivi all'epurazione i contenuti dei cataloghi vengono ridotti, come nel caso di Paravia, a un lungo elenco di sussidi didattici per ogni disciplina (tra l'altro non sempre pertinenti al grado elementare), oppure graficamente

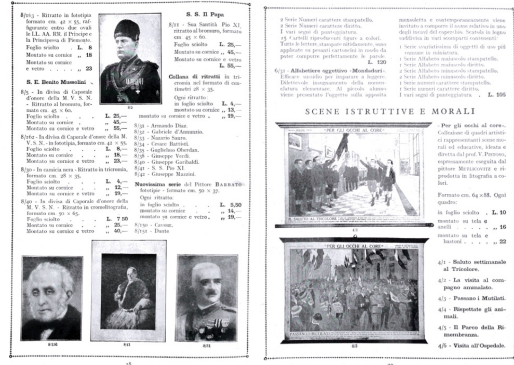


Figure 11: *Materiali didattici*, Roma, Mondadori, 1933, p. 18 e p. 29.



Figure 12: *Catalogo del Materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari*, Torino, G.B. Paravia & C., 1936, p. XV e p. 22.

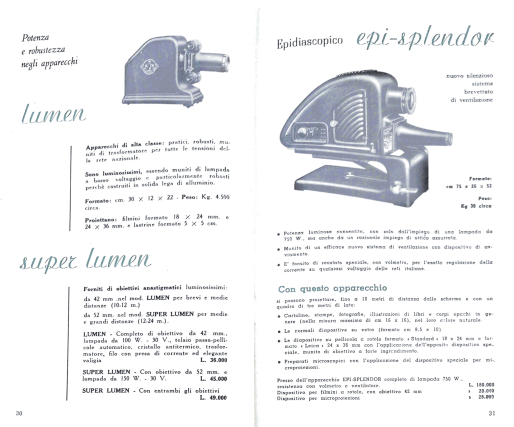


Figure 13: *Catalogo del materiale scolastico*, Brescia, La Scuola Editrice, 1957-58, pp. 30-31

¹⁸⁷ Per consultare i documenti si rimanda alla griglia contenuta in appendice 1.

rinnovati ma lasciati inalterati nei contenuti, fatta eccezione, ovviamente per i temi cari al fascismo, e questo è il caso del catalogo de La scuola (estratto 13).

I cataloghi, quindi, figli della più ampia produzione scolastica, mostrano i limiti della defascistizzazione della scuola elementare e gli effetti, anche in questo caso, sono più evidenti nel lungo corso piuttosto che nell'immediatezza degli anni successivi al fascismo.

Eppure, se confrontiamo una delle foto precedentemente prese in analisi dell'aula scolastica del periodo fascista con una fotografia di pochi anni più tardi, per esempio la

fotografia 14, noteremo importanti cambiamenti. Le differenze più evidenti sono rintracciabili nelle pareti delle aule: strisce murali fasciste, ritratto del duce e altre carte murali tipiche del ventennio vengono sostituite con delle strisce decorative. Le tradizionali carte murali di botanica, matematica e italiano tornano centrali e, pur non portando particolari innovazioni, predispongo il terreno per un utilizzo dello



Fotografia 14: Aula, Scuola elementare "Leone Gasparri", Populonia (Livorno), LI, Toscana, proprietà della Croce Rossa Italiana, Ente conservatore INDIRE Firenze.

spazio caratterizzato dalla riflessione sulla qualità dell'ambiente. Meno evidente è l'utilizzo del mobilio che nel decennio 1940-1950 continua a essere una delle punte di diamante dei cataloghi, facendosi carico, in alcuni casi, anche di fornire suggerimenti e disposizioni per l'insegnante. Una innovazione di quegli anni fu il ripensamento della disposizione della cattedra e dei banchi che, come mostra il documento fotografico,

prevede un'organizzazione dello spazio-classe attenta all'ascolto e al dialogo (disposizione a semicerchio), ma che tenga sempre centrale la figura del docente¹⁸⁸.

L'aula sta lentamente diventando l'ambiente di apprendimento¹⁸⁹:

«Ci sembra che l'ambiente debba essere considerato da due punti di vista: I. Stato culturale dell'ambiente, II. L'ambiente d'esperienza (e di documentazioni) come occasioni di studio». Se lo stato culturale dell'ambiente è «povero o addirittura misero [...] si dovrà cominciare con l'invitare gli alunni a interrogare i pochi "sapienti" che hanno la possibilità di avvicinare i pochi libri e giornali che possono sfogliare, a raccogliere ricordi dai genitori e dai nonni [...]. Infine si potrà continuare suscitando negli alunni il "desiderio di sapere".

Così il Maestro diventerà per i propri scolari la prima fonte del "sapere desiderato"»¹⁹⁰

La "nuova" formulazione del concetto di ambiente porta con sé il retaggio gentiliano del docente dispensatore di sapere, cattedratico e al centro di tutta la didattica, ma allo stesso tempo questo manualetto riconosce che il maestro è inserito in un «mondo nuovo: lo spazio dell'ambiente si può muovere»¹⁹¹ e quindi favorire la didattica, anche se ancora frontale e direttiva.

A tal proposito è stato intervistato Carlo Testi, docente di scuola secondaria, fondatore del CIDI di Firenze e Dirigente scolastico di vari istituti tra cui Scuola-Città Pestalozzi, che, avendo vissuto in prima persona le trasformazioni di questi anni, è un testimone privilegiato per comprendere discontinuità e continuità del periodo: «ho fatto

¹⁸⁸ A tal proposito di veda *Scuola italiana moderna. Programmi didattici commentati e calendario scolastico 1956-57*, n. 27, 1957, p. 50 e sgg. In questo numero di *Scuola moderna* si affronta lungamente la questione dell'ambiente scolastico per la prima volta sottolineando che col termine ambiente si debba intendere sia una componente intellettuale (immateriale quindi) sia una materiale, motivo per cui vengono date le disposizioni ritenute all'avanguardia per creare uno spazio capace anch'esso di insegnare.

¹⁸⁹ La trasformazione da aula a classe e infine ad ambiente di apprendimento, con relative implicazioni didattiche ma anche di design sono ben analizzate dal già citato F. Pruneri, Pruneri F., *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, op. cit. e dai contributi di P. Giorgi, *Sviluppi dell'edilizia scolastica in Italia* in cui si traccia la riflessione sull'architettura scolastica nel periodo della Repubblica e J. Meda, *Dalla disciplina al design: l'evoluzione del banco scolastico in Italia tra Ottocento e Novecento*, in cui sottolinea il ruolo del design

¹⁹⁰ *Scuola italiana moderna*, op. cit. pp. 51-52.

¹⁹¹ *Ivi*, p. 54

le elementari quando ancora c'erano i banchi di legno, rigidi, con i seggiolini attaccati al banco, con il ripiano nero e il calamaio. Quando era molto moderno c'era il seggiolino che si ribaltava, quando era meno moderno era fisso. C'era un custode addetto ai ricambi dell'inchiostro del calamaio: a delle ore della mattina, prima dell'inizio delle lezioni passava e controllava se nei calamai c'era l'inchiostro. Ricordo esattamente la cattedra di fronte, rialzata dalla pedana, con a lato la lavagna e alcune carte geografiche, proprio dietro le spalle del maestro. Era una scuola molto attrezzata, in altre scuole non c'erano neppure le carte geografiche. Avevamo perfino la stufa a legna, un modello di quelli in terracotta. Mi ricordo che il maestro, tra l'altro l'ho avuto per cinque anni, riscaldava o teneva in caldo il bicchiere di caffè che portava il custode a una certa ora della mattina. Questa era la struttura nella mia classe»¹⁹².

Inoltre, Testi durante il suo percorso scolastico ha cambiato classe più volte, ma la struttura rimane invariata: «c'era il crocifisso, non c'era il ritratto del Presidente della Repubblica e ricordo i mattoni rossi per terra»¹⁹³. La scuola frequentata dal futuro preside è una delle scuole del centro fiorentino che, come nella maggior parte dei casi, è stata prima un convento, non sorprende dunque la fissità e il mobilio ancora fissato a terra e nei ricordi di Testi.

Allo stesso modo, l'ispettrice scolastica Anita Palamara¹⁹⁴ ricorda così la sua aula di scuola elementare: «Soffermandomi sulla prima educazione, quella elementare, e sull'ambiente scolastico, ricordo che la mia classe era asettica e immobile. Ho un ricordo chiaro del mio banco: una panca di legno a due posti, un poggia-schiena rigido e scomodo, il leggio mobile per scrivere e collocare altro materiale scolastico finita la lezione. Anche la cattedra, a ripensarci ora, mi ha lasciato le stesse sensazioni di cristallizzazione e asetticità di tutta l'organizzazione della classe. Non nascondo di avere avuto alcune difficoltà durante i primi anni di scuola elementare e, forse, l'ambiente in cui vivevo ha contribuito a questo malessere».

¹⁹² Intervista a Carlo Testi in appendice 3.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ Intervista a Anita Palamara in appendice 3.

Un ricordo estremamente vivido del periodo ci perviene dall'intervista all'ispettore Sesto Vigiani¹⁹⁵ che nel 1949 iniziò una difficile esperienza scolastica, soprattutto in relazione all'ambiente scolastico: «Non esisteva un edificio scolastico: la mia aula era al pianterreno di una casa privata che dava su una piazzetta del paese, lastricata come le altre due vie che salivano alla chiesa. L'aula di quarta e quinta (l'altra pluriclasse), si trovava al primo piano di un edificio situato a un duecento metri da noi, ai margini delle case del paese. Per me, contadinello un po' rozzo e con scarse esperienze, la cosa più notevole dell'aula di quarta e quinta era una stufa con vari elementi di mattone rosso, uno sopra l'altro, che portava il fumo dalla bocca in basso fino alla canna fumaria, l'altra era che in cima alle scale esterne»¹⁹⁶.

Anche in questo caso, l'ambiente, nella sua apparente neutralità, porta alla memoria ricordi cupi e oscurati dal buio che dominava l'aula: «L'impiantito dell'aula era di assi di legno, color grigio chiaro, lunghe e – mi sembrava – sempre polverose. Si entrava da una porta-finestra che dava direttamente nella piazzetta. I vetri venivano coperti con degli scuri mobili di legno che andavano smontati all'apertura e rimontati e alla fine delle lezioni. Quella era la principale sorgente di luce per l'aula; un'altra finestra più piccola e ad una certa altezza della stessa parete orientata a mezzogiorno illuminava un po' meglio le ultime file dei banchi. Due lampadine che pendevano dalle travi del soffitto aiutavano nei giorni di pioggia o all'imbrunire quando a noi di prima toccò andare a scuola nel pomeriggio»¹⁹⁷.

Dopo il grigiore dell'aula torna alla memoria di Vigiani una scuola gerarchica, impostata su principi direttivi e autoritari, immobile e austera: «Lungo la parete più vicina all'ingresso, sopra una pedana, era collocata la cattedra, nell'angolo più lontano della stessa parete c'era la lavagna di ardesia a quadretti, posta in obliquo in modo che lasciasse il passaggio per la cantina e fosse visibile da tutta la scolaresca. Cattedra e lavagna fanno parte dello sfondo di una foto che mi è stata scattata alla fine di terza (il fotografo passava in tutte le classi, qualche giorno prima avevamo avvisato i genitori se

¹⁹⁵ Intervista a Sesto Vigiani in appendice 3.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

potevamo farci fotografare o no). Grembiule nero, colletto bianco e fiocco rosso. Sono seduto ad un banco messo per traverso per l'occasione. Alle mie spalle la cattedra, sopra la cattedra un fagottino bianco. Io lo so cosa c'era dentro al fagotto: si trattava di un tovagliolo di casa i cui quattro angoli erano annodati intorno ad un recipiente che conteneva una ricotta che proprio quella mattina avevo portato alla maestra»¹⁹⁸.

Il ricordo si fa sempre più vivido fino al coinvolgimento emotivo da un lato verso quell'ambiente freddo e a tratti ostile, dall'altro il ricordo, dolce, della maestra. Oggetti e persone si confondono nella memoria assumendo le une le forme delle altre: «Alle pareti dell'aula, come è sempre usato, erano appese le carte geografiche, politiche e fisiche, delle zone del mondo che erano da studiare nel corso di quell'anno scolastico.

I banchi erano di quelli tradizionali, marcati da numerosi intagli a testimoniare la storia: in legno, lunghi per almeno 5 posti, con la panca di seduta fissa e indivisa, con il ripiano per scrivere leggermente in pendenza, eccetto una striscia in alto dove, in una scanalatura, venivano depositate le penne, i lapis e la gomma. Alla stessa altezza, a destra delle penne, c'era un foro dove veniva inserito un bicchierino di vetro in cui la signora Natalina metteva l'inchiostro nero. Sotto il ripiano c'era uno spazio per tenerci la cartella con i libri e i quaderni: di solito la cartella era di un materiale rigido, rossiccio, simile a plastica, con una sorta di coperchio incernierato e con la cinghia ai lati per sorreggerla e metterla a tracolla»¹⁹⁹.

La fissità e la rigidità del mobilio sono dominanti nel ricordo a tal punto da far emergere la sensazione che oggetti e soggetti si muovessero (o si dovessero muovere) all'unisono: «Visto il numero di alunni e le dimensioni ridotte dell'aula, i banchi erano tutti stipati su due colonne, in cinque o sei file, con un piccolo intervallo fra una colonna e l'altra e un po' più di spazio fra la fila e il muro. Quando qualcuno si doveva muovere dal proprio posto, a seconda di dove era collocato, tutti dovevano alzarsi per farlo passare»²⁰⁰.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ *Ibidem*.

Anche altre esperienze e ricordi, fuori dal territorio fiorentino, confermano questa rigidità dell'arredamento scolastico e dei sussidi didattici sino a definire l'aula "roccaforte", come nel racconto del dirigente tecnico Mavina Pietraforte²⁰¹: «Il mio percorso formativo ha visto nei miei primi anni di scuola elementare ancora i banchi di legno alzati con il buco per il calamaio. Si stava dentro quei banchi come in una roccaforte con la scrivania che scendeva e le gambe un po' rialzate, era come stare dentro un guscio o una navicella. Il legno era materiale amico, scuro e antico.

Poi vennero i banchetti in fila ma di quelli non ho il ricordo così sensoriale.

Tutti i miei anni di insegnamento sono trascorsi nelle scuole con le file di banchi allineati di fronte alla cattedra, e mi ricordo che mi creava disagio entrare in classe e sedermi dietro la cattedra, in quel posto dedicato che già disegnava una funzione che invece era da ripensare ogni giorno.

Anche i miei figli li ho visti seduti nei loro banchetti, nella scuola elementare, e la maestra in cattedra, stupendomi sempre che potessero essere così silenti».

Non è mancato neanche chi, come il dirigente tecnico Gabriele Boselli²⁰², ha espresso sinteticamente ma in modo efficace la sua pregressa situazione da scolaro: «Organizzazione spaziale della mia classe? Cattedrocentrica!»

Dai ricordi emergono almeno due punti elementi chiave: la struttura dell'aula e l'assenza, per la prima volta, di rimandi all'immagine e alle immagini dello Stato.

Entrambi questi aspetti mostrano, ancora una volta, un lento processo di trasformazione che ha chiaro quali oggetti devono essere scartati, ma non ha altrettanta chiarezza sulle dotazioni da mantenere, rivedere o ripensare.

È un periodo di assestamento in cui, almeno sotto il profilo degli arredi scolastici, emerge la volontà di cancellare il recentissimo passato, ma, allo stesso tempo, l'incapacità operare concretamente (ad esempio con un corpo di leggi in materia) ha impedito la trasformazione da "aula-fascista" ad "aula-democratica". Difatti, pur perdendo gli oggetti tipici del fascismo, l'aula mantiene il suo ruolo antidemocratico in parte perché non vi fu un ricambio del corpo docente, come si è detto, ma allo stesso

²⁰¹ Intervista a Mavina Pietraforte in appendice 3.

²⁰² Intervista a Gabriele Boselli in appendice 3.

tempo l'assenza di un mobilio e di dotazioni adeguate agli anni ha permesso lo stanziamento e la sedimentazione del modello scolastico fascista, autoritario e direttivo. Carlo Testi, trattando del processo di trasformazione della scuola di quegli anni, è sicuro nell'affermare che «nella scuola elementare già negli anni Settanta, in alcune scuole a tempo pieno del quartiere Quattro (Isolotto, Monticelli, Legnaia, Pignone) in particolare, i banchi verdolini venivano disposti a gruppo o articolati in vario modo. Anche negli arredi vi erano delle differenze: cartelloni al muro, armadi con appositi spazi per gli alunni, scaffali. Insomma, negli anni Settanta la classe inizia a divenire luogo di vita»²⁰³.

Quindi, il decennio postbellico mostra uno scarso pragmatismo che non va però confuso con l'immobilismo o con l'assenza di discontinuità, piuttosto con l'incapacità di dare forma alle spinte più innovative, attive e democratiche del periodo.

2. Standardizzazione e esigenze formative: la didattica degli oggetti

Stando agli studi sino ad ora condotti, il primo intervento normativo in materia di sussidi e arredi scolastici durante la Repubblica è la circolare ministeriale n. 367/2527 del 19 ottobre 1967 che, in riferimento alla legge n. 641 del 28 luglio 1967 in materia di Edilizia e arredamento scolastico, tra le altre cose, rivede il corpo di oggetti delle scuole elementari e medie²⁰⁴. Il testo non fa riferimento esplicito a nuove dotazioni, ma comunque affronta la questione spaziale da un punto di vista del tutto inedito rispetto a quanto fatto precedentemente. Sono in particolare la cattedra, i banchi scolastici e altri arredi a interessare il legislatore che descrive (nei limiti del possibili per un testo normativo) la tipologia di dotazioni adeguate per le classi. La cattedra non ha la pedana ma almeno due seggioline, i banchi e le sedie vengono separati e non fissati a terra, è

²⁰³ Intervista a Carlo Testi in appendice 3.

²⁰⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare 19 ottobre 1967, n. 367/2527, Edilizia e arredamento di scuole dell'obbligo: legge 28 luglio 1967, n. 641: artt. 29 e 30, in Bollettino Ufficiale, Ministero della Pubblica Istruzione, parte prima, Anno 94°, n. 40-41 e Cfr. J. Meda, *“Mezzi di educazione di massa”*, op. cit.

presente un armadio per contenere il materiale scolastico, torna il crocifisso e il ritratto del Presidente della Repubblica si sostituisce ai precedenti simboli statali.

Un'innovazione testimoniata anche dai cataloghi del materiale scolastico che, come si vede nel grafico 1 *Materiale scolastico (1880-1990)* in *appendice 2*, registrano un breve periodo di ripresa, soprattutto per quanto concerne i sussidi didattici. Inoltre, il grafico testimonia il costante interesse, nato durante il ventennio, per le tecnologie educative. Quest'ultime, come vedremo, rivestono un ruolo centrale nelle testimonianze degli intervistati, lette in chiave critica e riflessiva.

Aspetto ancora più interessante è il radicale cambiamento dei contenuti di questi cataloghi che, attorno agli anni Sessanta/Ottanta, non sono più semplici "volantini" ma assumono i connotati di una proposta didattica, per esempio inserendo assieme all'inserto una piccola didascalia che spiega o suggerisce le possibili applicazioni dei sussidi didattici o degli arredi. È interessante, a tal proposito, proporre l'esempio del



Figura 15: *Sussidi didattici*, E.CO.S. DIDATTICA, Roma, 1987/88, pp. 4-5.

catalogo *Sussidi didattici*, E.CO.S. DIDATTICA, 1987/88, nel quale assieme allo strumento, in questo caso un laboratorio linguistico (si veda l'estratto 15), vi è una spiegazione sull'utilizzo: «I laboratori linguistici consentono lo studio delle lingue secondo il sistema audio-attivo (AA) e audio-attivo-comparativo (AAC) possono inoltre essere proficuamente impiegati per la traduzione simultanea di più lingue, la dattilografia, la stenografia, l'educazione musicale, la rieducazione fonetica, eccetera. Una caratteristica fondamentale dei lavoratori È rappresentata dalla possibilità di potergli amplificare in fasi successive sia perciò che concerne il numero di posti allievo che per le prestazioni ottenibili»²⁰⁵.

Piccoli aggiustamenti certamente, ma che permisero di rompere con la visione nozionistica ed eterodiretta della scuola di inizio secolo, lasciando spazio alla capacità

²⁰⁵ *Sussidi didattici*, E.CO.S. DIDATTICA, Roma, 1987/88, p. 4, consultabile in *appendice 1*.

organizzativa e didattica del docente, chiamato, a partire dagli anni Settanta, a rispondere a un sistema scolastico che include le famiglie, il territorio e i restanti gradi dell'istruzione²⁰⁶. Come ha sostenuto Vigiani, il processo evolutivo dell'aula scolastica, dopo un lungo periodo di arresto, inizia nuovamente a muoversi verso la fine degli anni Sessanta e inizio Settanta: «se devo pensare alla mia esperienza, sia di insegnante che di dirigente, non posso fare a meno a rilevare che da 70 anni a questa parte la scuola (come edilizia, come organizzazione, come disponibilità di sussidi, come competenze dei docenti, come politica scolastica) è cambiata: lentamente, se si vuole, ma profondamente. Con tempi diversi da zona a zona, a seconda delle caratteristiche dei docenti (sull'atteggiamento dei quali di fronte all'innovazione influiscono in misura diversa vari elementi: qualche volta l'età, altre volte l'orientamento politico, spesso la disponibilità personale, le sollecitazioni del dirigente scolastico, le proposte formative e la diffusione delle riviste scolastiche di vario orientamento, ecc.). Di conseguenza abbiamo assistito ad un cambiamento a macchia di leopardo, come si dice, ma sostanziale e innegabilmente in meglio»²⁰⁷.

Il cambiamento in atto nella scuola italiana richiede una presa di posizione forte e sicura, un ripensamento completo di quanto sino ad allora è stato fatto e utilizzato, non poterono dunque essere tralasciati i materiali scolastici che per tanti anni hanno incatenato la scuola elementare: «Ritengo pertanto di essermi trovato coinvolto personalmente, nei cambiamenti che nello stesso periodo sono intervenuti nella scuola. Ad essi non ho partecipato solo come testimone, ma con un'adesione profonda e quasi sempre condividendone l'indirizzo.

A volte mi ritengo fortunato di aver vissuto sia le esperienze che oggi considereremmo preistoriche della civiltà contadina (in casa nostra la corrente elettrica è

²⁰⁶ A tal proposito si veda, oltre i già citati Santamaita, *Storia della scuola*, op. cit. e F. Susi, *Scuola, società e democrazia*, op. cit., G. Franceschini, *Formazione, produzione, consumo e professionalità educative*, in G. Franceschini, R. Russo «Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa», Pisa, ETS, 2011, pp. 23-69, in cui l'autore affronta la trasformazione delle professionalità del terzo settore a partire dagli anni Settanta in concomitanza alle richieste ed esigenze della società di fine Novecento. Inoltre, sempre dello stesso autore, ma con un'analisi di più ampio respiro sui cambiamenti della società, della politica e delle professionalità immerse nel tessuto scolastico durante gli anni Settanta G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, Milano, Guerini, 2003.

²⁰⁷ Intervista a Sesto Vigiani in appendice 3.

arrivata nel 1957 ... ero già alla fine delle medie!) che tutto lo sviluppo sociale e tecnologico successivo fino ai giorni nostri. A ciascuno di questi momenti ho partecipato e da ciascuno di essi sono stato formato.

Lo stesso posso dire della mia esperienza scolastica: sono passato gradualmente dalla preistoria delle aste, fino a cercare di promuovere l'uso delle LIM in classe»²⁰⁸.

Sono dunque stati cambiamenti lenti se vissuti direttamente, ma se si riflette sulla trasformazione dell'aula scolastica e dell'ambiente classe nel corso degli ultimi cinquant'anni o poco più si è assistito a una trasformazione radicale dello spazio fisico destinato all'educazione: «Alcuni cambiamenti, ovviamente, hanno riguardato anche l'organizzazione dell'aula e l'uso di mezzi didattici interni della classe. Ma questi cambiamenti, a loro volta, sono stati una conseguenza di quelli più profondi e importanti che hanno interessato la società: il passaggio dalla civiltà contadina a quella dei servizi e dell'industria, una conseguente diversa organizzazione del mondo del lavoro, la diffusione del lavoro femminile, una diversa organizzazione familiare, la denatalità, un benessere più diffuso (gli anni del boom e non solo), un maggiore investimento nella scuola di risorse pubbliche, i cambiamenti tecnologici, in particolare quelli verificatisi nel mondo della comunicazione, ecc...»²⁰⁹.

Anche Gabriele Boselli, trattando del periodo storico, ritiene che l'attenzione per la questione oggettuale sia aumentata, ma anche velocemente degenerata verso una "oppressiva" standardizzazione: «Nei primi tempi, minor tecnoburocratizzazione indotta (ovvero persecuzione della creatività, oppressione tramite schede sia didattiche che valutative, organizzazione legnosa). In seguito, gruppetti culturalmente assai deboli hanno preso il controllo della didattica ufficialmente proclamata», motivo per cui ha centrato il suo percorso professionale su altri aspetti, sebbene, in ultima istanza, affermi «Ma ho fatto male perché gli oggetti e le procedure imposte da Roma hanno comunque un forte peso sulla quotidianità. La scuola la fa il Maestro, se è tale; ma il resto –se la persona del docente è debole- può prendere il sopravvento».

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ *Ibidem*.

La generale disattenzione verso la deriva della questione oggettuale ha permesso che «Il posto della cattedra magistrale ora è tenuto dalla lavagna elettronica. Oltre che una cattedra, è un idolo da venerare quotidianamente con offerta di DVD solo formalmente interattivi. Hardware e software voluti dai gruppetti che da un ventennio controllano il MIUR e fatti passare nelle scuole da non pochi dirigenti/manager rampanti e negativamente post-umani hanno assunto un ruolo spropositato»²¹⁰.

Ovviamente, un ruolo fondamentale è svolto dal docente che in un crescendo di autonomia e libertà organizzativa deve saper dare adeguata funzionalità agli ambienti in cui si trova a vivere, dolente o nolente: Nuovi sussidi e arredamenti, in generale l'ambiente scolastico non dovrebbe essere più relegato in edifici chiusi che sembrano caserme o prigioni, per quanto dentro l'arredo possa essere funzionale, fuori l'aspetto è ancora tale da suscitare un respiro di sollievo quando se ne esce. Un'architettura che ridisegni i contesti scolastici in modo funzionale ad una osmosi tra interno ed esterno per non far sentire l'oppressione di essere rinchiusi in un contesto isolato, sarebbe la risposta opportuna»²¹¹.

Non sorprende quindi che la totalità degli intervistati, riferendosi agli anni Settanta e Ottanta, abbia spostato la discussione dal rapporto economia-oggetti al rapporto che intercorre tra l'io, il soggetto, e gli oggetti di cui si circonda. Esempio a tale scopo è la riflessione dell'ispettore Palamara: «Tutto quel che era utile per favorire gli apprendimenti era ben accetto e non ci preoccupavamo, forse ingenuamente, della sicurezza o delle conseguenze che potevano avere per gli studenti. Pensi se uno dei nostri topolini, oggi mordesse un alunno...

Ovviamente, questo era possibile in zone di campagna. Quando tornai a insegnare in una scuola del centro di Firenze non potevamo chiedere di portare cavallette o quant'altro, dovevamo chiedere oggetti di uso comune e domestico, per esempio, utili ai fini di altri insegnamenti. Con questo metodo abbiamo fatto numerosi cartelloni di storia»²¹².

²¹⁰ Intervista a Gabriele Boselli in appendice 3.

²¹¹ Intervista a Mavina Pietraforte in appendice 3.

²¹² Intervista a Anita Palamara in appendice 3.

È proprio a partire da queste esperienze così diversificate e “sperimentali” che le dotazioni scolastiche iniziano ad abbracciare non solo lo strumento prodotto in serie, ma soprattutto il frutto dell’autoproduzione, dell’ingegno del corpo docente con i suoi allievi. Da questo dialogo nacquero nuovi modi di interpretare il passato (per esempio la cattedra) e nuove metodologie didattiche: «I sussidi didattici, almeno nelle realtà in cui sono stata, erano prevalentemente autoprodotti. Chiaro che esistessero, ma dopo tanti anni di insegnanti e insegnamenti immobili e immobilizzati da e su quelle cattedre, la nostra intenzione era di liberare la creatività dello studente attraverso più mezzi possibili. Per esempio, né io né le mie colleghe usavamo sederci in cattedra, preferivamo dirigere e condurre la lezione in altro modo. La cattedra era uno spazio in più dove appoggiare oggetti personali o materiali per le lezioni»²¹³.

Divenuta ispettrice negli anni Ottanta, Palamara, iniziò a notare le prime battute di arresto dei fruttosi anni Settanta da un lato, ma anche le innovazioni tecnologiche e le molteplici possibilità connesse: «A mio dire, la scuola ha vissuto una brusca battuta di arresto: se nel decennio precedente al mio incarico gli insegnanti erano coinvolti e attivi nello svolgimento del proprio lavoro, negli anni successivi ho registrato una maggiore passività da parte del corpo docente. Il paradigma dell’insegnamento stava forse mutando nella direzione di una maggiore sicurezza economica... I profondi cambiamenti degli anni Novanta, per esempio, non credo siano stati pienamente recepiti dagli insegnanti e dai dirigenti di quegli anni e, forse, ancora oggi ci sono difficoltà nella concreta applicazione di quei principi»²¹⁴.

Certo, l’innovazione tecnologica può migliorare la didattica ma non risolverne le problematiche di fondo, soprattutto se adottata senza una riflessione a monte: «L’interesse per lo spazio scolastico è sicuramente diminuito e nel corso degli anni si è biforcuto, da un lato, nella corsa alle tecnologie educative e, dall’altro, nella denuncia di esigui fondi per l’acquisto di materiale didattico e/o di uso comune» e ancora «Successivamente ho riscontrato un crescente interesse verso l’adozione delle tecnologie didattiche. Il *computer* o la LIM (per dirne un paio), sebbene assenti nella

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ *Ibidem*.

maggior parte delle aule scolastiche fiorentine, sono entrati nei sogni del corpo docente, fino a costituire un vero e proprio bisogno. Forse sono stati interpretati dai più come uno strumento in grado di migliorare la didattica indipendente dall'uso che se ne può fare. Sono stati idealizzati insomma, per poi scoprire che da soli (ovvero senza un adeguato metodo/utilizzo) non hanno più potenzialità di penna e matita. Inoltre deve essere relazionato il costo di queste strumentazioni alle difficoltà economiche in cui vertono numerose scuole.

In altre parole, io credo che un nuovo sussidio didattico debba essere relazionato alle buone pratiche didattiche connesse. Usare la LIM come un testo, ma anche come un semplice iper-testo, ne sminuisce le potenzialità ed è anche costoso.

Come le dicevo, durante gli anni della scuola elementare la classe era immobile e, a dire il vero, non era sentito il bisogno di spostare o disporre banchi, cattedra o lavagna in un modo differente da quello conosciuto e usato generalmente. Credo fosse inconcepibile, anche solo per le dimensioni di questi e altri oggetti»²¹⁵.

La memoria dell'ispettrice torna nuovamente a confrontare le classi degli anni Novanta con quelle della sua infanzia e, nonostante le criticità individuate, non ha dubbi sul sostenere l'importanza di una riflessione sulla materialità scolastica anziché l'applicazione di ufficio di norme in materia di edilizia: «Quando sono tornata a scuola come maestra questi stessi oggetti avevano assunto una forma e un utilizzo differente. I banchi erano di dimensioni più ridotte ed è stato possibile disporli a gruppi oppure non usarli affatto. La cattedra, pur mantenendo la connotazione tipica, non era rialzata e di dimensioni ridotte, tant'è che spesso non veniva utilizzata o disposta a lato dell'aula. La lavagna non era più legata a punizioni (ceci, stare dietro) e potevamo utilizzare lucidi e filmine per variare la didattica.

In anni recenti la scuola assume una forte connotazione di carattere tecnologico, mentre l'interesse per gli arredi mi sembra si sia ridotto e, a conferma di ciò, possiamo prendere in analisi i banchi scolastici degli ultimi trenta o quaranta anni. Non è raro trovare ancora banchi con l'apposito spazio per la china oppure di color verde o beige, gli stessi che ho conosciuto come insegnante. La questione tecnologica, più o meno

²¹⁵ *Ibidem.*

interessata alla didattica, invece, è senza dubbio una questione aperta. Da un lato la scuola ha bisogno di una serie di strumenti che migliorino la didattica, dall'altro mancano di sovente le competenze per poterli utilizzare»²¹⁶.

Dal pensiero degli intervistati emerge chiaramente un doppio canale: da un lato l'oggetto come specchio della volontà dell'individuo che ha consapevolezza di sé e di ciò che lo circonda, dall'altro la sublimazione di questo rapporto e quindi un appiattimento dell'individuo sull'oggetto. Su questo rapporto, che potremmo definire come "sublimazione oggettuale", si vedano i già citati scritti di Harris, della Douglas e, soprattutto, di Miller. Quest'ultimo, infatti, ritiene che la cosmologia del mondo domestico si manifesti con maggiore evidenza quando il singolo individuo è incapace di riconoscere la presenza di un legame tra il mondo degli oggetti e quello dei soggetti. Questo legame è così intrinsecamente connesso che solo in sporadici casi viene preso in analisi razionalmente e ancor più raro è che l'analisi sia continuativa nel tempo. Nel volume *The Comfort of Things*²¹⁷, per esempio, nessuno degli intervistati sembra aver mai preso in analisi che l'insieme degli oggetti attorno a loro permettano di comprendere parte del loro essere, del loro carattere e modo di condurre la vita.

Allo stesso modo, l'aula scolastica racconta molto della consapevolezza del docente e del suo grado di meta-riflessione relativamente a ciò che circonda lui e i suoi studenti. È interessante a tal proposito riportare alcune risposte per intero che non solo hanno aiutato a riflettere sull'argomento qui centrale ma anche sull'esperienza di vita dei diretti interessati: «Non le nascondo che questa domanda mi fa riflettere molto. Proprio in questi giorni sto effettuando un trasloco e moltissimi dei miei oggetti, in particolare libri, dovranno essere gettati. Solo il pensiero mi fa male, non perché sia un'accumulatrice compulsiva, anzi non ho affatto problemi a buttare tante cose di cui

²¹⁶ Intervista a Anita Palamara in appendice 3.

²¹⁷ Si vedano le interviste condotte dall'antropologo nel volume D. Miller, *The Comfort of Things*, op. cit., con particolare attenzione ai capitoli Vuoto, Pieno e Contenitori. Nel primo, Miller ritrae un uomo, George, nel suo appartamento privo di qualsiasi decorazione che niente a che fare con le recenti tendenze minimaliste. Il secondo capitolo, Pieno, rappresenta il rovescio della medaglia: una coppia di anziani che riserva tante attenzioni nella cura delle decorazioni natalizie quanto affetto nelle relazioni che instaura con amici e parenti. Elia, la donna del capitolo Contenitori porosi, è paragonata alla porosità e permeabilità delle rocce che, esattamente come i suoi abiti, sono in grado di resistere agli urti, sebbene alcuni strappi siano difficili da ricucire.

non ho più bisogno. Eppure al pensiero di gettare i libri dei miei studi... è come se buttassi una parte di me. Mio marito, invece, non ha problemi, credo abbia già buttato via tutto.

Questa logica, applicata all'aula scolastica, mi sembra un'interessante spunto di riflessione e analisi. Credo che sia importante, ancor prima di avere tanti oggetti in classe, di sentire l'aula scolastica come uno spazio proprio, nel quale vivere serenamente. Come insegnante ho privilegiato uno stile educativo di tipo direttivo, nella consapevolezza che il rapporto docente-alunno è prevalentemente asimmetrico. Direttivo, ovviamente non vuol dire autoritario, piuttosto autorevole: è il docente a conoscere il percorso evolutivo dello studente e a saper indirizzare gli apprendimenti. Per far ciò, e perché lo studente si lasci trasportare verso questi apprendimenti, deve esserci un rapporto di fiducia. Per esempio, nella mia classe, i bambini potevano esprimersi liberamente e gestire lo spazio come più era consono per l'argomento e la disciplina trattati. Solo tramite la fiducia reciproca è possibile attuare pratiche didattiche utili per il clima-classe. In tal senso, la gestione responsabile dell'ambiente scolastico si configura come un atto di fiducia. Il conseguente giovamento, almeno nella mia esperienza, è stato utile sia per lo studente, in termini di autonomia, sia per il docente, in termini di consapevolezza.

Quindi, ritengo che la configurazione spaziale e gli oggetti stessi dell'aula svolgano una funzione simile a quella descritta dall'antropologo Miller e che non ci si debba fermare alla sola questione amletica, ma anche a come l'essere o non essere si rapportino all'avere e al non avere. È probabilmente una questione di attenzione verso il mondo scolastico in generale: gli esigui fondi comunali, ieri come oggi, non descrivono il buono o cattivo andamento della scuola elementare italiana, piuttosto mostrano l'interesse e il disinteresse dell'organo centrale, il Ministero, nei confronti delle singole istituzioni»²¹⁸.

La riflessione dell'Ispettore Palamara si intreccia con quella del Dirigente Testi: «Sicuramente c'è un'influenza reciproca tra le persone che “vivono” nella scuola e la scelta degli oggetti e/o l'uso dei locali. Alcuni aspetti evidenti di questo legame sono il

²¹⁸ Intervista ad Anita Palamara in appendice 3.

tipo di relazione che si instaura tra docenti e alunni, anche in rapporto all'ambiente fisico più o meno facilitante, e le tipologie di attività che vengono proposte. Per chi vive la scuola, l'ambiente in cui si apprende è anche un elemento di facile lettura, entrando in una scuola si comprende facilmente quali sono gli interessi che i docenti hanno coltivato o hanno intenzione di coltivare. Certamente, può essere qualche volta un pregiudizio, ma è pur vero che gli oggetti raccontano qualcosa dei loro proprietari e dell'uso che ne fanno. Danno dei messaggi.

Sulla base della mia esperienza scolastica mi sento di affermare che non sono necessari tanti oggetti nella scuola, ma è importante che siano percepiti come propri. Perché se si riesce a farli percepire come propri, sia agli insegnanti che agli studenti, intanto c'è un risultato immediato che è il migliore mantenimento degli oggetti stessi, per esempio l'assenza di graffiti sui banchi, e conseguentemente un ambiente più curato che, per traslato, può significare anche buona cura di sé. Non credo sia un caso che alle spalle di situazioni scolastiche molto difficili ci siano anche ambienti degradati. Ovviamente non credo che sia vero automaticamente il contrario. Piuttosto penso che sentire uno spazio come il proprio spazio comporti una cooperazione e un dialogo molto più profondo rispetto a non sentirlo come "mio". Credo che sia una necessità positiva sentire l'ambiente dove si vive come proprio. Si deve fare però attenzione a chi, sentendo molto quello spazio ma non in una prospettiva condivisa, decide di incidere, letteralmente, in modo negativo. È anche questo un modo per lasciare la propria impronta, una testimonianza.

Che sia in positivo o in negativo emerge comunque una centralità degli oggetti e dell'uso che se ne fa»²¹⁹.

Il dirigente Testi non nasconde comunque una certa titubanza sul concetto di cosmologia scolastica che è per lui importante da distinguere per una serie di criticità dal concetto di cosmologia domestica: «Credo che prima di ipotizzare una cosmologia scolastica sia opportuno riflettere sulle differenze tra ambiente domestico e quello scolastico. Perché, se il rapporto con gli oggetti della casa investe direttamente la volontà dei proprietari, salvo alcune eccezioni, i regali altrui per esempio, sugli oggetti

²¹⁹ Intervista a Carlo Testi in appendice 3.

di scuola, per quanto simili, si può incidere in minore misura in quanto si è soggetti a un mercato rigido con caratteristiche delineate e mirate. D'altro canto è pur vero che, quando i bambini e i ragazzi hanno problemi con le persone e con l'ambiente, un atteggiamento di cura non repressiva, cioè di cura nei loro confronti e nei confronti dell'ambiente in cui vivono parte della loro vita, ha effetti positivi. Si tratta di una responsabilizzazione che può essere praticata anche tramite compiti e responsabilità assegnati secondo una rotazione scandita nel tempo.

Questa attenzione non può essere l'unica, ma è certamente importante per una maggiore consapevolezza da parte del corpo docente e, di conseguenza, degli alunni»²²⁰.

Chiaramente non deve essere l'unica e all'unisono gli Ispettori e i Dirigenti sostengono: «A mio parere dovrebbe correggere la domanda in “potrebbe essere utile adottare *anche* questa prospettiva...”. Le prospettive sono molteplici e tendono ad aumentare con i progressi della ricerca scientifica. Ovviamente, aumentando le prospettive aumentano anche gli scenari possibili. Ma resta centrale il dover intrecciare numerose fonti per conoscere e comprendere il passato e il presente della scuola, delineando, così, scenari verosimili e non astratti.

Sotto il profilo storico, penso che un'attenzione maggiore verso gli oggetti in uso o utilizzati risulti interessante per aumentare la consapevolezza del corpo docente. Capire e comprendere quali meccanismi hanno generato un'alta adesione ai totalitarismi, per esempio, non è dissimile da comprendere i meccanismi dei processi consumistici: in entrambi casi, infatti, abbiamo forse nascoste che agiscono nella direzione di “generare” un bisogno e idealizzare un certo stile di vita. Gli oggetti, in questo processo, assumono valore simbolico e un agire implicito»²²¹ e ancora «Come ho detto, in termini di consapevolezza, è certamente importante, ma è anche vero che la sola consapevolezza non basta. Deve essere seguita dal fare. Quindi bisognerebbe intrecciare questa prospettiva alla didattica e alle relazioni che si instaurano nell'ambiente-classe. Questa teoria deve trovare applicazioni concrete, altrimenti rischia

²²⁰ Intervista a Carlo Testi in appendice 3.

²²¹ Intervista a Anita Palamara in appendice 3.

di divenire un modello teorico non operativo. Come ho detto, per chi è pratico del mestiere, è facile dedurre dalla strumentazione didattica, dagli arredi scolastici e dalle decorazioni il clima che si vive in una data aula o scuola. Un clima positivo o negativo, per esempio, dipende probabilmente dalla maggiore o minore consapevolezza dell'insegnante di fronte anche alla questione della scelta dei materiali. Questa consapevolezza, però, deve essere resa esplicita. L'insegnante deve sapere che l'organizzazione del suo spazio incide, insieme ad altri fattori, sull'apprendimento e sulle relazioni. Successivamente, è necessario agire, quindi fare, per supplire anche alle condizioni più precarie (assenza di fondi o di organizzazione)»²²².

La questione estetica, in buona parte connessa al mercato scolastico, deve essere tenuta sotto controllo e non “corrompere” il pensiero e la riflessione dei docenti in quanto gli oggetti devono essere funzionali al docenti e agli studenti che li usano: «Fare un tipo di didattica più flessibile prevede una certa materialità: standardizzata, autoprodotta, tecnologica, avanzata o riadattata. Questa connessione deve essere ben presente agli insegnanti di scuola primaria e secondaria. Dovrebbero, forse, prendere esempio dalla scuola dell'infanzia, facendo però attenzione a non cadere nella trappola “scuola bella uguale scuola funzionante”.

In definitiva, questo elemento, la cosmologia scolastica, è un interessante modello per leggere e rileggere la scuola, specialmente nella direzione di come fare didattica e quale clima instaurare nella classe, ma non deve essere isolato o l'unico. Credo, quindi, che debba essere inteso come un elemento da integrare a quelli precedenti»²²³.

L'aula scolastica muta quindi nella direzione della classe, ovvero il sentire l'ambiente circostante come il proprio “ambiente di vita”. Un cambiamento che richiede una riflessione più profonda e, come auspicato da Miller, consapevole. Gli oggetti, di qualsiasi natura essi siano (industriali, autoprodotti, frutto del progresso tecnologico, ecc.) devono essere al centro della discussione per non incappare nel rischio di proporre un modello “preconfezionato di educazione”, esattamente come per la didattica e le teorie pedagogiche.

²²² Intervista a Carlo Testi in appendice 3.

²²³ *Ibidem*.

D'altro canto, la riflessione attorno agli oggetti di insegnamento è in costante crescita, sebbene di sovente in modo del tutto inconsapevole²²⁴. Ed è, almeno secondo chi scrive, compito della prospettiva storica, con la sua capacità riflessiva, ripercorrere le tracce evolutive della cultura materiale e fornire una visione di insieme, portando alla luce anche gli aspetti più celati.

Il modello interpretativo della materialità scolastica deve necessariamente trovare un maggiore spazio all'interno della discussione pedagogica poiché questi strumenti stanno divenendo, o sono già divenuti, come hanno sottolineato gli intervistati, centrali per una didattica efficace, ma allo stesso tempo, in mancanza di una riflessione sul loro percorso e sui "perché" siano utilizzati, costituiscono un limite importante per l'insegnamento.

Per superare questo limite, è necessario far procedere la ricerca nella duplice direzione individuata da Carlo Testi nella sua intervista, ovvero la funzionalità e l'utilizzo consapevole. Che si indaghi la materialità scolastica in prospettiva sincronica o diacronica, secondo chi scrive, è fondamentale interrogarsi sulle funzioni di uno strumento e sulla consapevolezza relativa ai significati del medesimo. I migliori maestri sembrerebbero essere stati gli anni Settanta e Ottanta che hanno aperto l'aula scolastica al mondo circostante, facendola divenire parte integrante dell'ambiente del maestro e dello studente.

²²⁴ Gli studi in materia di cultura materiale della scuola, di qualsiasi grado e ordine, ad oggi, non hanno varcato le soglie degli anni Cinquanta del precedente secolo. Probabilmente questa lacuna è imputabile all'assenza di fonti tradizionali da un lato e nella difficilissima reperibilità delle fonti orali, specialmente perché i diretti interessati non sono più attivi, partecipi alla discussione pedagogica o, peggio ancora, scomparsi. Si ritiene dunque importante non abbandonare studi esplorativi in tale direzione, sebbene soggetti a importanti limiti metodologici, per non estinguere la memoria di un aspetto interessante della scuola pubblica italiana.

Conclusioni

«Gli oggetti non parlano. O forse sì?» è la domanda con cui Miller ha aperto più di un libro e sulla quale anche in questo scritto si è cercato di riflettere.

La configurazione della classe e dei suoi oggetti, arredi o sussidi didattici che siano, è stata frutto di una serie di casualità oppure di specifiche volontà? E se gli oggetti sono il frutto di una volontà, questa è politica/filosofica/pedagogica/didattica o altro ancora? L'intento è stato quello di esplorare queste volontà e dimostrare che, in dipendenza dai differenti periodi presi in esame, si sono manifestate più intenzionalità e spesso l'una non ha escluso le altre. Rileggere la storia dell'educazione è stato quindi possibile grazie all'utilizzo di fonti in buona parte inesplorate, come gli arredi e i sussidi didattici, ma è anche grazie a un differente modello interpretativo se si è potuto analizzare i differenti punti di vista sulla scuola elementare italiana. Si tratta in particolare dell'idea che la cosmologia scolastica, come la si è più volte chiamata, in quanto punto di incontro tra la volontà del soggetto e quella dell'oggetto, possa essere la chiave di lettura per una storia non necessariamente diversa, ma semplicemente inquadrata da un punto di vista differente e che possa quindi fornire un'ulteriore spiegazione a come mai, ad esempio, le masse popolari abbiano aderito così profondamente e sentitamente al fascismo.

Lo studio degli oggetti secondo le metodologie di indagine storiche, sommate all'interpretazione di stampo antropologico, ha dato forma dialogica alle questioni trattate sia nel primo che nel terzo capitolo, rispettivamente per la riflessione teorica e la ricerca in senso stretto. La lettura dei differenti e variegati dati ha permesso di superare una mera descrizione di quanto accaduto, una ricostruzione cronologia della classe se vogliamo, a favore della comprensione degli eventi e degli attori che hanno imposto,

modificato o trasformato oggetti e spazi scolastici. Allo stesso tempo, oltre che cercare di comprendere le motivazioni sottostanti a determinate scelte, si è cercato di riflettere sui possibili risvolti che le volontà politiche/pedagogiche/ecc. hanno avuto su docenti e discenti. In altri casi invece, specialmente in periodi recenti, essendo gli insegnanti stessi autori e attori delle trasformazioni didattiche e organizzative, si sono poste in primo piano le esigenze didattiche, pedagogiche e organizzative che sono cambiate e stanno ancora cambiando (basti pensare, ad esempio, all'aula virtuale e al relativo processo di de-materializzazione). E ancora, alla volontà del mercato scolastico che è stato in alcuni casi più marcato ed evidente e in altri celato dal processo di democratizzazione che assunse le forme di un definitivo grado di standardizzazione dell'aula scolastica e dei suoi materiali.

Gli oggetti, l'aula, la classe e l'ambiente scolastico sono notevolmente mutati nel corso degli anni e ciò che è cambiato non è tanto da rinvenire nel singolo oggetto o nello spazio quanto all'utilizzo che se ne è fatto, consapevole o inconsapevole, funzionale o semplicemente estetico. Gli oggetti sono rimasti inalterati: lavagna, cattedra, banchi, penne, quaderni e libri sono ancora oggi i mezzi di educazione più diffusi e adottati dal corpo docente, sebbene soggetti alle spinte evolutive del processo tecnologico e a una progressiva digitalizzazione.

I cambiamenti sono, infatti, da rinvenire altrove. Per esempio, la delocalizzazione della cattedra e l'abbandono della pedana sono il manifesto della volontà pedagogica dei docenti degli anni Settanta che trasformano l'altare del maestro in un piano di appoggio per i loro oggetti. Il modello cattedratico va lentamente mostrando tutti i suoi limiti mentre i docenti cercano un suo superamento in una nuova organizzazione degli oggetti e degli spazi della classe (i banchi a isola e la loro diffusione ne sono una dimostrazione). Certo, non tutti i cambiamenti sono riconosciuti e adottati, altri sono stati a loro volta superati o ritenuti inefficaci perché frutto di una moda pedagogica, ma ciò che interessa in questo lavoro risiede proprio nel portare alla luce il legame tra materia e immateriale e come, nel corso del tempo, si siano condizionati.

In ordine cronologico, la riflessione sugli oggetti nasce in concomitanza con l'istruzione obbligatoria, in particolare il ministero si dovette immediatamente

confrontare con l'assenza di edifici scolastici, fondi per l'acquisto dei materiali didattici di prima necessità e l'impossibilità di omologare a uno *standard* l'intera penisola. Furono le inchieste ministeriali a portare alla luce il decadente stato delle aule scolastiche italiane che non solo mancavano di materiali scolastici adeguati ma spesso erano in contesti non salubri e degradati. Un piccolo copro di leggi, durante la seconda metà dell'Ottocento, permise una prima, ma marginale, trasformazione dell'aula scolastica: il numero di alunni per aula venne ridotto, si stabilirono le prime norme igieniche in materia di istruzione e, grazie a fondi destinati ai comuni per l'acquisto di materiali didattici, le aule iniziarono a contenere qualche strumento.

Lo spazio, il contenitore di metà Ottocento, verso gli inizi del Novecento inizia a prendere le sembianze dell'aula come la si potrebbe intendere oggi. Ulteriore svolta derivò da due fattori che contemporaneamente agirono sulle politiche scolastiche, ovvero la nascita del mercato scolastico e la questione igienica. Da un lato la crescita industriale del paese permise una produzione seriale, quindi a basso costo, dei materiali didattici, dall'altro la necessità di aule salubri, già denunciata nel corso dell'Ottocento, spinse alla ricerca della dimensione e dei materiali più adatti per l'aula di scuola elementare. La scuola, divenuta di massa, necessitò di un superamento dell'aula intesa come spazio/contenitore a favore di un luogo dove svolgere l'attività didattica. Sotto quest'ultimo profilo, la didattica, non si registrano sostanziali mutamenti: gli strumenti pur trasformandosi e aumentando numericamente continuano a essere usati dall'insegnante che è il detentore del potere, oltre che del sapere.

La prima guerra mondiale spostò l'attenzione su ben altri fronti e per l'aula scolastica non vi furono significative trasformazioni, né sotto il profilo della forma né nella sostanza, sino all'avvento del fascismo. Il regime si fece infatti interprete dell'attivismo pedagogico declinandolo, però, nell'ottica della costruzione del perfetto fascista tramite, soprattutto, una serie di strumenti di propaganda spacciati per arredi o sussidi scolastici. L'aula non era più uno spazio per lo studente, tantomeno per il docente, piuttosto fu il territorio perfetto per legare fascismo ed educazione con una profondità tale da essere apertamente manifesta in tutta la sua cosmologia: ritratti,

strisce decorative, quadri, manifesti e persino banchi e radio furono rilette in chiave fascista e utilizzati per istruire il popolo italiano ai principi del regime.

Il crollo del fascismo comportò nell'immediatezza l'eliminazione da ogni aula scolastica di tutti gli strumenti di propaganda politica e, nel lungo periodo, pose le basi per delle significative trasformazioni sotto il profilo della didattica. I docenti delle scuole elementari presero lentamente le distanze dal modello autoritario sino ad allora imposto e le dotazioni scolastiche ne furono testimoni. Le nuove indicazioni normative permisero un progressivo distacco dall'aula rigida e immobile come la si è conosciuta fino alla prima parte del secolo e successivamente, proprio a partire dalla scuola e dai suoi materiali, divenne il centro di una serie di sperimentazioni che come parole chiave ebbero i termini funzionalità e consapevolezza. L'aula diviene funzionale agli scopi della didattica e dell'apprendimento e non assoggettata a forme di potere, mentre i docenti maturarono la consapevolezza che uno specifico *setting* del mobilio e dei sussidi corrispondeva a una differente impostazione didattica, altra da quella tradizionale.

Lo studio della cultura materiale, oltre che approfondire la storia della scuola, permette l'apertura di nuove e inesplorate piste di ricerca che vanno dallo studio delle storie disciplinari all'approfondimento di archi temporali di breve e lunga durata, come lo studio degli spazi scolastici dalla palestra all'edificio in sé; ma non solo, permette in ultima istanza di riflettere sulla condizione odierna della scuola, sullo stato attuale delle aule scolastiche e come esse vengono gestite, articolate e organizzate dal corpo docente e anche dagli studenti.

Allo stato attuale degli studi siamo dunque solamente all'inizio di un lungo e fruttuoso percorso che potrà beneficiare alla ricerca, alla scuola e alla cultura in generale.

Appendice 1

Di seguito un esempio della griglia per la catalogazione e l'analisi dei sussidi didattici. Per il documento integrale è possibile consultare gli indirizzi web sotto elencati:

Cataloghi scolastici dal 1871 al 1927: <https://www.dropbox.com/s/qxr6ke6vjorb2fe/Griglia%20sussidi%20didattici%201.pdf?dl=0>

Cataloghi scolastici dal 1928 al 1937: <https://www.dropbox.com/s/65ywfobcb14yxgj/Griglia%20sussidi%20didattici%202.pdf?dl=0>

Cataloghi scolastici dal 1938 al 1990: <https://www.dropbox.com/s/4u825xr85mn90yq/Griglia%20sussidi%20didattici%203.pdf?dl=0>

Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione
Banchi per le scuole elementari	X		Verona	Mondadori	1928-29	Conforme alle prescrizioni ministeriali	- NUOVO LISTINO GENERALE	Catalogo materiali didattici, Mondadori – presso Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	Nelle 5 gradazioni regolamentari a tavoletta fissa e sedile unito. Costruiti in legno di abete dell'Alto Adige, scheletro in pioppo. Modello scrupolosamente di prescrizione ministeriale: a) con verniciatura paglierina b) con verniciatura paglierina e tavoletta nera; c) con verniciatura nera e tavoletta cenere; d) tavoletta in compensato; I banchi suddetti vengono anche forniti come segue: a) con tavoletta fissa di castagno lucidato; b) con tavoletta fissa – sedili divisi – spalliere di castagno lucidato. Pagina 3
Banco per asilo	X					Conforme alle		Catalogo materiali didattici, Mondadori	Costruzione come sopra [immagine] – tipo a due posti con tavoletta mobile e cassetto: a) con verniciatura paglierina b) con verniciatura paglierina e tavoletta nera; c) con verniciatura paglierina e tavoletta a schiera; d) con verniciatura cenere e tavoletta a schiera.

Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione
Piccolo banco speciale per asili e case dei bambini (Montessori?)	X		Verona	Mondadori	1928-29	prescrizioni ministeriali	-	Mondadori, presso Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Composto di: I. Tavolino e sediola in abete - Tavoletta superiore e sedile in compensato: a) greggio; b) tavoletta nare - resto vernice paglierina; c) vernice cenere - tavoletta nera; d) vernice cenere - tavoletta nera scacchierina. Pagina 4
Banco zaino per le scuole all'aperto	X		Verona	Mondadori	1928-29	Conforme alle prescrizioni ministeriali	-	Catalogo materiali didattici, Mondadori - presso Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	(BREVETTO RUFFONI N. 234-831) Costruito in forma elegante, solidissimo, tutto in faggio di Slavonia, ad eccezione della coperta del tavolino, che è in larice, ripassato ad olio (completo: sedia e tavolino). Tavolino e sedia ripiegati su se stessi, vengono riuniti in modo facile e semplice adattandosi così a zaino per mezzo di due cinghie allungabili a piacere.
Armadietto per biblioteche scolastiche	X						Altezza totale: 200 cm; Altezza del solo armadietto 114 cm; Larghezza: 60 cm Profondità: 25 cm		Mobiletto elegante ed economico in abete verniciato a smalto chiaro - assicella poggia-libri allungabile in legno compensato - sportelli a vetri con chiave - quattro scompartimenti.
Feltri speciali per punteggiare		X (Ricamo - disegno e pittura infantile)			1928-29	em. 15x15x5 em. 14x23x5	-		- Pagina 6
Una serie di giochi??	attività altre, ma comunque presenti in classi dell'infanzia		Verona	Mondadori				Catalogo materiali didattici, Mondadori - presso Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	
Globi geografici per bambini		X			1928-29	diametro em. 4x5 diametro em. 7x5	-		In latta verniciata pagina 7
Attrezzi di ginnastica + SCHERMA(?)	fuori dalla classe								
Carriola									
Innaffiatoio									
Pala								Catalogo materiali	Serie A completa

Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione
Trapiantatoio		X	Verona	Mondadori	1928-29	-	-	didattici, Mondadori – presso Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	altrezi da giardinaggio tipo medio Serie B tipo grande Pagina 17
Rastrello									
Vanga									
Zappa									
Palestra 1 – Palco salita (1)	X		Verona	Mondadori	1928-29		L. 150	Catalogo materiali didattici, Mondadori – presso Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	In legno forte con tre attacchi di salita (Formazione Fascista). 2 mensole in ferro di sostegno del palco, sporgenti m. 1,25 dal muro. 3 pertiche per salita in pich-pine di m. 6. 4 funi per salita m. 5,75 in canape di 1ª qualità con l’anello di attacco impiombato alla corda e protetto da redance in ferro.
Asse graduabile (Bomme svedese)						Lunghezza: m. 6 Altezza: m. 2,70			
Palestra 2 – Palco salita	X		-	-	-	(come sopra)	(come sopra)	-	-
Asse graduabile (Bomme svedese)									
Salto completo									2 montanti per salto – trasportabili, graduazione di 5 in 5 cm. fino a m.2, a vera in ferro scorrevole con relativo cordino e sacchetti.
50 bastoni Ginnastici	X		-	-	-	Lunghezza: cm. 80	L. 2100	-	Legno duro lucidato a spirito
Palestra 3 – Palco salita	X		Verona	Mondadori	1928-29	(come sopra)	(come sopra)	Catalogo materiali didattici, Mondadori – presso Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	(come sopra)
Asse graduabile (Bomme svedese)									
Salto completo									
50 bastoni Ginnastici									
1 Corda per tiro						Lunghezza: m. 20			

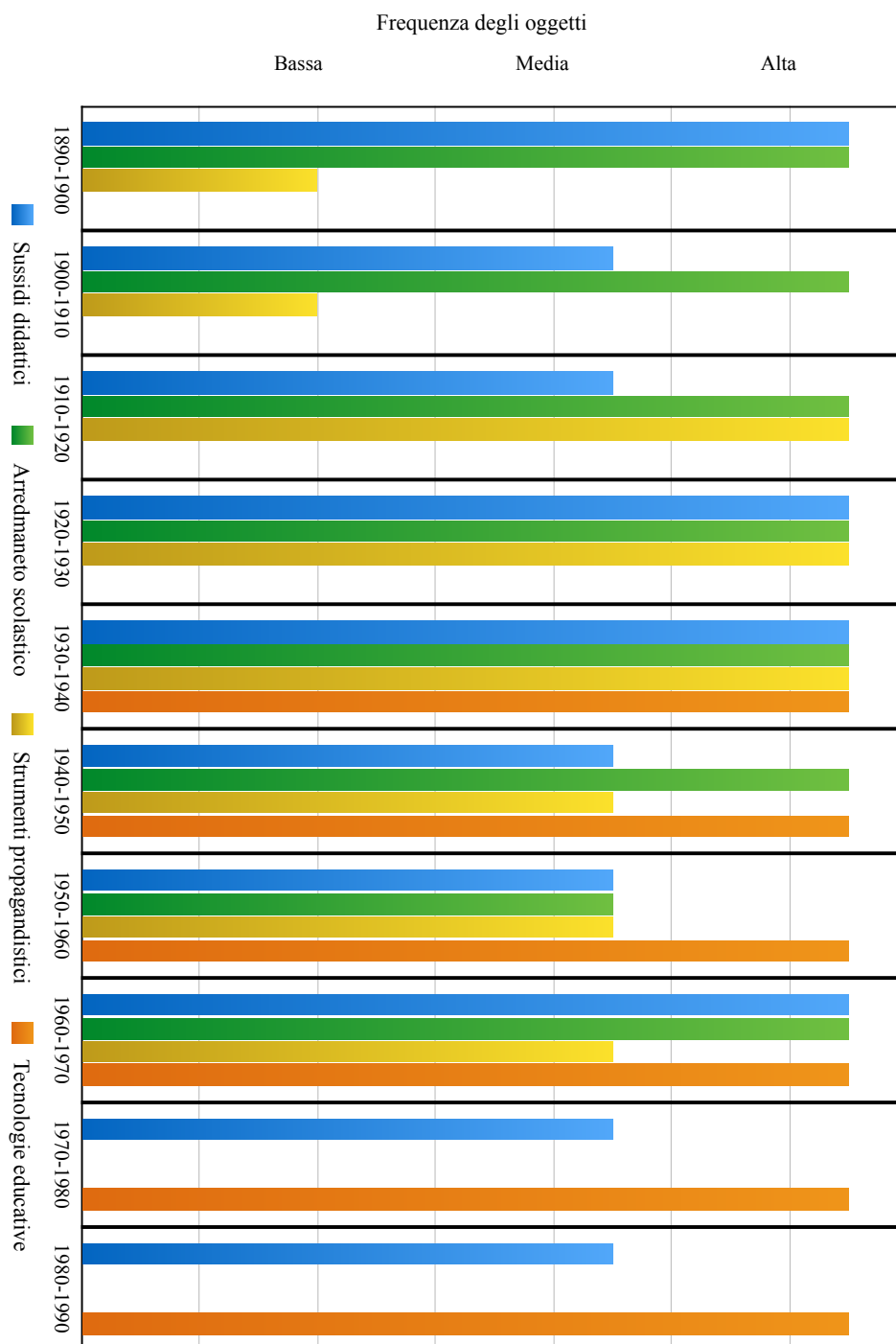
Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione
25 Paia Appoggi Baumann							L. 2300		
Religione – Il Redentore	X		Verona	Mondadori	1928-29	Formato 58x85		Catalogo materiali didattici, Mondadori – presso Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	Splendida riproduzione a colori del quadro del Prof. Pacchioni. Foglio sciolto oppure montato su cornice palissandro con vetro
Aritmetica – Pallottoliera da tavolo		X	Verona	Mondadori	1928-29	Formato 31x51		Catalogo materiali didattici, Mondadori – presso Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	
Proiezioni fisse		X							Da capire se sono per la scuola elementare o no e se sono presenti in qualche scuola o no
Proiezioni animate		X							
Armadio	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	Lunghezza: m. 2,20 Altezza: m. 1 Profondità: m. 0,4	Prezzi da richiedere alla ditta	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	A due piani battenti da chiudersi con chiave, per riporvi libri, quaderni, registri, lavori, modelli. Quattro piani interni e divisione verticale per riporre Carte geografiche montate su cornici, oppure da servire per l’attaccapanni. In legno pioppo scelto, non verniciato, con pannelli in compensato. Solidissima costruzione. N.B. Il suddetto armadio potrà essere fornito adatto per riporvi libri della biblioteca, con piani interni, con due pannelli di vetri superiori e due pannelli inferiori, di legno compensato, alto circa cm 80. L’armadio non verniciato. Pagina 6
Attaccapanni in metallo						6 posti			Per scolari 6. Su tavoletta di legno verniciata a spirito. Pagina 6
Attaccapanni in metallo						10 posti			Per scolari 10. Su tavoletta di legno di abete verniciata. P. 6
Attaccapanni in metallo	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	1 posto		Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”	Per l’insegnante. Su tavoletta di legno verniciata. P. 6

Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione
Attaccapanni in metallo						2 posti			Per l'insegnante. Su tavoletta di legno abete verniciata. P. 6
Cattedra	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	m. 1,10x0,70x0,80	Aumento prezzo se verniciata	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Uno scrittoio, per l'insegnante. Chiusa da tre lati, tiroetto centrale con chiave. In legno pioppo scelto, non verniciato. Piano superiore e pannelli di legno compensato. Solidissima. P. 6
Cattedra	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	m. 1,10x0,70x0,80	Aumento prezzo se verniciata	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Uno scrittoio, per l'insegnante. Chiusa da tre lati, con due tiretti superiori, ed armadietto laterale con un piano interno e fondo. In legno pioppo scelto, non verniciato. Piano superiore e pannelli di legno compensato. Solidissima. P. 6
Calamaio	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	-	L. 4,80	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Per l'insegnante. In vetro con imbuto e coppa di legno nero verniciato. P. 7
Pedana per la cattedra	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	m. 2,00x1,50x0,17	L. 84	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	In legno comune
Pedana per lavagna	X					m. 1,20x0,60	L. 48		In legno comune, a due gradini P. 7
Sedia speciale tipo Vienna (177)	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	-	-	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Per uso scolastico. Sedile di legno compensato incastrato, spalliera sagomata, verniciata. PP. 5 e 7
Termometro	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	-	-	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Per l'aula scolastica. P. 7
Vetrina speciale per biblioteche scolastiche	X		TO-MI-FI-RO-	Paravia	1935-36	cm. 48x50x24 (piano superiore) x35 (totale)	L. 95	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Elegante mobile da fissare al muro con ganci. Costruito in legno forte, verniciato. Tre portelle a vetri di cui due a apertura orizzontale.

Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione
Armadietto speciale per biblioteche scolastiche	X		NA-PA	Paravia	1935-36	cm. 90x70x25	L. 87,50	Catemenari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Elegante mobile da fissare al muro con ganci. In legno compensato ed abete; con portelle a vetro e chiusura a chiave. P. 7
Banco scolastico – tipo ministeriale (modello A)	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	Si fabbrica nelle misure regolamentari.	L. 85 (verniciatura in più a L. 12)	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	A due posti. In legno di pioppo. Tavoleta di legno compensato entro cornice di legno forte. Incastrati a coda di rondine ed a spina. Robustissimo. Il banco può essere tutto fisso con sedili ribaltabili mediante un semplicissimo congegno.
Banco scolastico – tipo ministeriale – Stile moderno (modello B)						I banchi posti in commercio dalla concorrenza, a prezzo inferiore dei nostri, non hanno i requisiti di spessore e di qualità del legname richiesti dal Ministero, né hanno le tavolette di legno forte, essenziali per la durata.	L. 90 (verniciatura più L. 12)		In legno pioppo scelto e tavoletta di legno compensato entro cornice di legno forte. Abbondanti spessori nel legname per dare robustezza al banco. Incastrati e innesti speciali. Lavorazione e levigatura perfette. P. 8
Banco scolastico – tipo ministeriale (modello C/a)	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	-	L. 160 netto	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	A due posti. In tubo metallico, verniciato alluminio, con saldature autogene. Tavoleta in legno compensato entro cornice di faggio, verniciata. Il resto è in legno d'abete, scelto, verniciato in colori chiari. Sedili ribaltabili. Lunghissima durata! Economia nella spesa! P. 9
Banco scolastico – tipo ministeriale (modello C/a)									A due posti. Con tavoletta in legno pioppo scelto. Tavoleta di legno compensato entro cornice di legno forte. Robustissimo. Si fabbrica nelle misure regolamentari ed in due diversi tipi:
Banco scolastico – tipo ministeriale (modello C/1)							L. 92 (Verniciatura più 12)		Con tavolette individuali ribaltabili e sedili fissi. Consegnato greggio.
Banco scolastico – tipo ministeriale (modello C/2)							L. 93 (Verniciatura più 12)		Con tavolette fisse e sedili ribaltabili. Consegnato greggio.

Materiale scolastico	Arredamento scolastico	Sussidio didattico	Luogo di produzione	Ditta produttrice	Anno di produzione	Dimensioni	Costo per istituto	Luogo di conservazione	Descrizione	
Banco per disegno	X	X	TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	da cm. 80 a 85 tavoletta larga cm. 48 e lunga cm. 80	L. 84,50	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Ad un posto, in legno scelto. Tavolette inclinabile. Piano per ripostiglio sotto la tavoletta con facciata ribaltabile; taglio salvafoglio.	
Sgabello per il suddetto banco	X						L. 28		Utilizzato all'Istituto commerciale E. Bona di Biella. P. 10	
Banco-zaino (brevetto N. 56465)	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	Peso kg. 2,500	L. 42,50		Per le scuole all'aperto. Solido e pratico. Premiato con diploma d'onore alla Fiera artigiana di Parigi nell'aprile 1931. Il banco è costruito in 3 differenti gradi: Grado 1° per alunni da 6 a 8 anni. Grado 2° per alunni da 8 a 10 anni. Grado 3° per alunni da 10 a 13 anni. p. 11	
Banco-zaino (brevetto «Lucen»)	X		TO-MI-FI-RO-NA-PA	Paravia	1935-36	Peso kg. 3	L. 45	Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari, Paravia, 1935-36 – Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca"	Per le scuole all'aperto. Il banco è costruito solidamente, con legno speciale, scrittoio scorrevole, praticissimo.	
Banco-zaino "Grilli"	X								Tipo A: da 6 a 8 anni L. 90 Tipo B: da 8 a 10 anni L. 95 Tipo C: da 10 a 13 anni L. 98,50	Per le scuole all'aperto. Leggerissimo, costruito in legno duro, con cerniere rinforzate e cinghie di cuoio.
Banco-zaino "Irmici"	X									Peso kg. 2,200

Appendice 2: Analisi dei cataloghi per il materiale scolastico



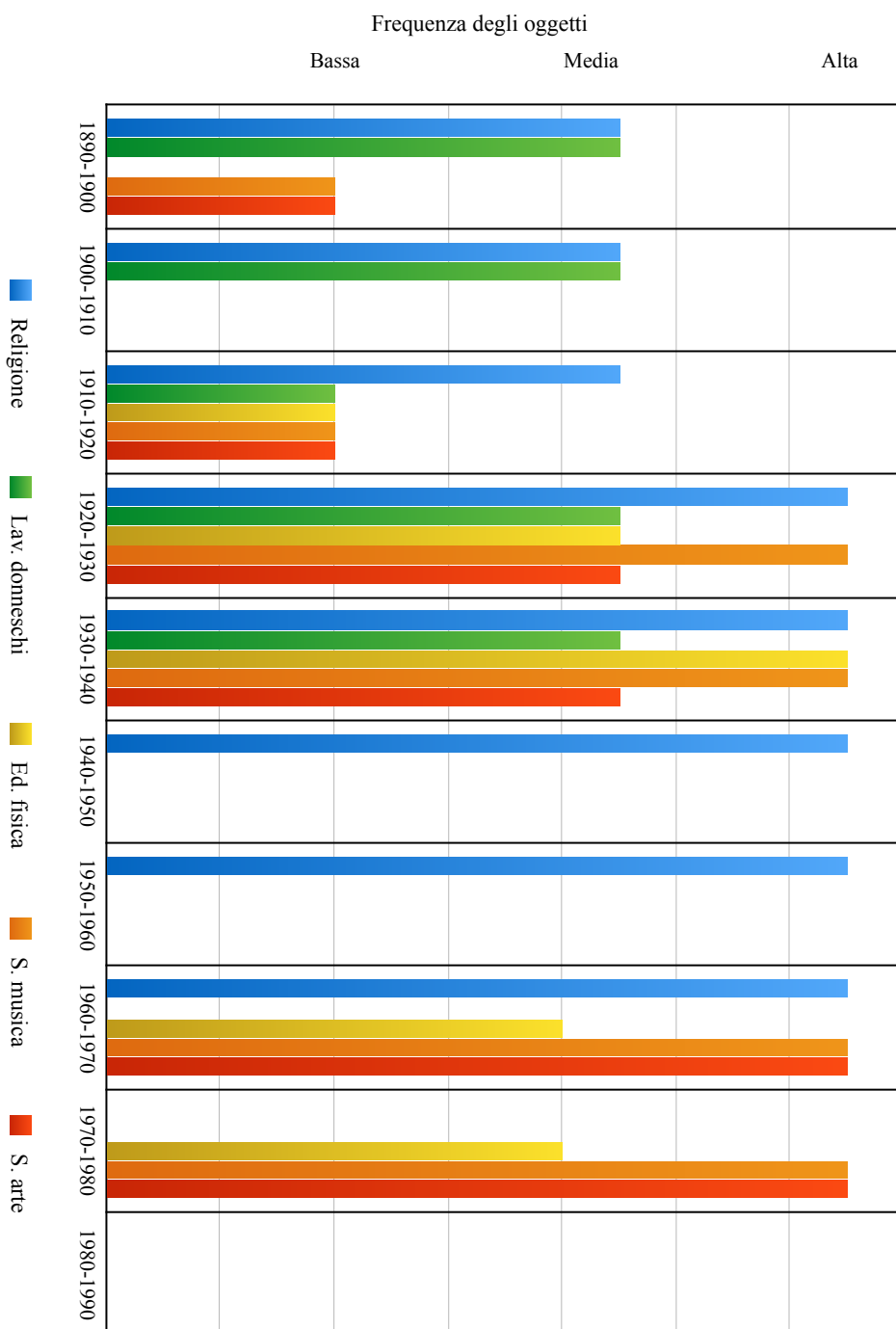


Grafico 2: Sussidi didattici facoltativi/obbligatori (1890-1990)

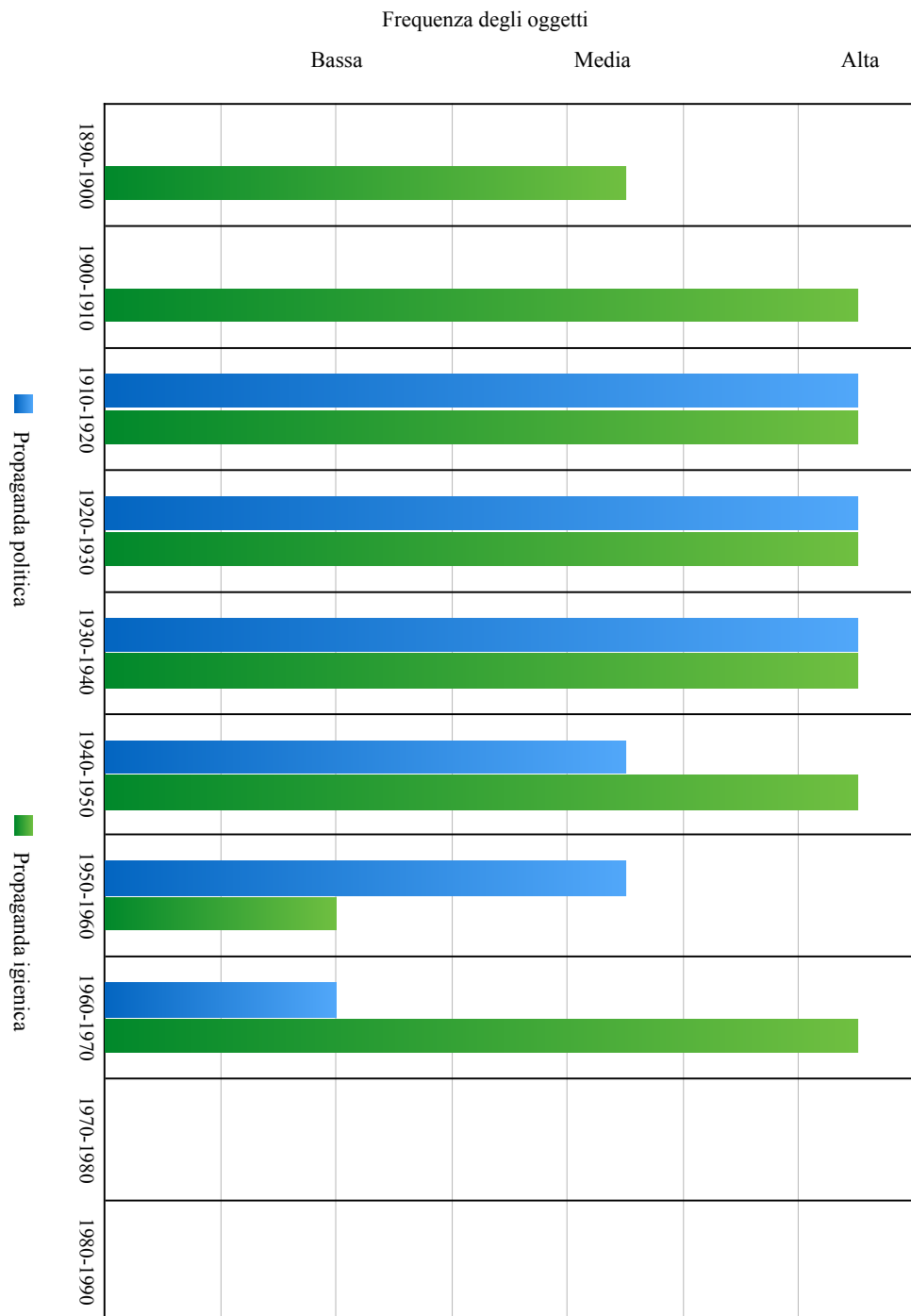


Grafico 3: Strumenti di propaganda (1890-1990)

Appendice 3: Interviste

Intervista a Franco Cambi:

- Nella sua esperienza intellettuale si è confrontato con numerose antinomie pedagogiche, fra le altre quella – fondamentale – relativa al rapporto soggetto-oggetto. Ritiene possibile un suo oltrepassamento, oppure la contraddizione interna a questo rapporto è un dato ineludibile nei processi formativi?

FC: Il rapporto soggetto/oggetto in pedagogia ha una valenza plurale. E' tra soggetto e istituzioni. Tra soggetto e ambiente sociale e culturale. Tra soggetto e altri soggetti: genitori, insegnanti, educatori, amici. Poi tra soggetto e cultura da apprendere. Per ogni aspetto c'è una modalità diversa di rapporto. Ma tentando di generalizzare si può dire che tale relazione è educativamente fondativa, che si caratterizza e come tensione e come superamento di essa, pur riproponendosi sempre come tensione e come problema. Questo è insieme il dramma e la risorsa dell'educazione. Che la pedagogia deve costantemente ri-pensare.

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

FC: Certo ogni soggetto ha una sua "casa", un habitat da cui proviene e in cui si costituisce. Lì stanno le sue abitudini, i suoi stili di comportamento, le sue credenze e le

sue regole morali, che lo fanno quello che è. Ma lì ci sono anche pre-giudizi, limiti, dogmatismi e sospetti per le differenze etc. Che fare? Render coscienti di quel mondo (piccolo comunque) e confrontarlo via via col Mondo (grande), superando i confini e le inerzie del primo.

- E, da un ulteriore punto di vista, secondo lei potrebbe essere adottata per leggere la storia dell'educazione?

FC: Fare storia dell'educazione è oggi un'attività a più volti. Diversi e intrecciati insieme. C'è l'educazione delle istituzioni (famiglia, scuola, società civile nei suoi vari aspetti organizzativi, etc.). C'è quella della cultura appresa e resa via via sempre più organica e sistematica, con la scuola al centro, col libro, oggi con internet, poi con cinema e TV etc. C'è quella dell'immaginario, che è vastissima: tocca arte e letteratura e musica e altro, ma anche miti collettivi, momenti della vita sociale (la festa, ad esempio). Immaginario che è fatto anche di cose (giocattoli o strumenti d'uso scolastico o libri), di riti, di "immagini di sé". Tali ambiti di ricerca, così diversi tra loro, esigono metodologie specifiche e che si sono nei passati decenni sempre più raffinate e sviluppate.

- In qualità di membro del Consiglio Direttivo dell'IRRSAE dal 1997 e attualmente Presidente dell'Azienda Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex IRRE) ha svolto una funzione nevralgica per l'elaborazione, la diffusione e la promozione della documentazione pedagogico-didattica. Durante questi anni quali trasformazioni, quali cambiamenti hanno interessato gli ambienti scolastici a livello di pratiche educative?

FC: Come presidente dell'IRRE-Toscana con l'aiuto del CDA e dei vari tecnici ho sollecitato su più piani un costante aggiornamento didattico nelle varie discipline, come arte, scienze, lingue, storia e filosofia, ma anche sui modelli della didattica (come ricerca, come ispirata al costruttivismo, come lavoro-di-gruppo etc.). Oggi c'è un forte richiamo alle competenze: giusto, ma che va allineato al pensiero critico, a dispositivi meta-cognitivi, a criteri di personalizzazione dell'apprendere. Su tutto ciò si lavora? Sì, sono prospettive da incrementare.

- Sempre in riferimento al suo incarico come presidente dell'IRRE, sono state proposte, dagli anni Novanta ad oggi, ricerche interessate a comprendere diacronicamente o sincronicamente la funzione dell'ambiente scolastico nel processo di apprendimento?

FC: Se si riferisce all'organizzazione dell'ambiente-scuola/classe certo anche l'IRRE-Toscana ha fatto il suo. Si pensi solo alla "scuola senza zaino" di Orsi che lì (o anche lì) ha avuto risonanza e suggerimenti. Si pensi al paradigma ricerca-azione che anche lì ha avuto una coltivazione attenta e per formare insegnanti e per la didattica stessa. Si pensi alla pratica dei laboratori che si è sviluppata tra arte, scienze, musica in particolare. Lì si è guardato a una scuola post-genti liana ma di netta qualità e culturale e formativa, su cui si è tenuto fermo uno sguardo di valutazione sollecitato proprio dalla Regione Toscana e con risultati alla fine soddisfacenti. E proprio perché l'*habitat* scolastico si è sempre più orientato a promuovere stimoli per un apprendimento e motivato e organico e personalizzato. Con le ovvie differenze, ma che non inficiano affatto il modello promosso con energia.

Intervista a Carlo Testi, fondatore CIDI di Firenze, professore, maestro, direttore e dirigente di numerosi istituti scolastici fiorenti.

- Docente di lingua inglese, preside e direttore di numerose scuole, fra cui "Scuola-Città Pestalozzi", tra i fondatori del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) di Firenze e promotore di innumerevoli sperimentazioni didattiche, ma prima di tutto uno studente. Vorrebbe parlarmi degli anni della scuola elementare, soffermandosi con particolare attenzione al materiale scolastico e all'organizzazione spaziale della sua aula?

CT: Io ho fatto le elementari quando ancora c'erano i banchi di legno, rigidi, con i seggiolini attaccati al banco, con il ripiano nero e il calamaio. Quando era molto moderno c'era il seggiolino che si ribaltava, quando era meno moderno era fisso. C'era un custode addetto ai ricambi dell'inchiostro del calamaio: a delle ore della mattina, prima dell'inizio delle lezioni passava e controllava se nei calamai c'era l'inchiostro.

Ricordo esattamente la cattedra di fronte, rialzata dalla pedana, con a lato la lavagna e alcune carte geografiche, proprio dietro le spalle del maestro. Era una scuola molto attrezzata, in altre scuole non c'erano neppure le carte geografiche. Avevamo perfino la stufa a legna, un modello di quelli in terracotta. Mi ricordo che il maestro, tra l'altro l'ho avuto per cinque anni, riscaldava o teneva in caldo il bicchiere di caffè che portava il custode a una certa ora della mattina. Questa era la struttura nella mia classe. Certo, in cinque anni siamo stati anche in altre classi, ma questa è la struttura che, con piccole variazioni, è rimasta sempre la stessa: c'era il crocifisso, non c'era il ritratto del Presidente della Repubblica e ricordo i mattoni rossi per terra. Infatti, ho fatto le scuole elementari alla Vespucci Torrigiani, in via Della Chiesa. In passato è stato un convento, motivo dei mattoni rossi. All'interno della struttura c'era anche un cortile con una grande vetrata dove passavamo il tempo libero. Credo che il mio maestro facesse una sorta di classe differenziata, infatti, mentre io e altri quattro/cinque amici giocavamo, il resto dei bambini stava in classe a svolgere dei compiti. In aritmetica, in scrittura e disegno ero considerato bravo, non che studiassi molto a dire il vero, mi veniva naturale. Ricordo lunghe ore, dopo l'intervallo, di gioco libero. Eravamo sempre noi quattro perché avevamo meno difficoltà.

Mi viene in mente anche, pur non facendo parte degli arredi, il mio maestro. Lo ho ritrovato, una volta, in una scuola del mio quartiere, scoprendo che era uno di quelli "illuminati". In effetti, a differenza di altri non usava dare bacchettate, mettere dietro la lavagna, ceci o altre punizioni simili. Di solito bastava che contasse fino a tre per farci rimettere tutti in riga. Devo dire che funzionava piuttosto bene.

Ricordo anche la distribuzione del latte al mattino presto. Era un'usanza tipica degli anni dopo la guerra, fino a gran parte degli anni '50 credo per fornire energia e sostentamento nei luoghi già interessati dal conflitto.

Ho fatto le scuole medie alla Machiavelli, in piazza Pitti. Arredi, sussidi didattici e, in generale, l'organizzazione spaziale della classe non era poi cambiata molto. Non avevamo neppure l'armadio nelle aule per poter riporre libri o altro materiale, solo nei corridoi c'erano degli armadi ma contenevano documenti utili agli uffici, ma in un

mobile c'erano grossi volumi della Treccani rilegati in pelle. Usati una sola volta per una ricerca di geografia.

Non c'era un luogo dove alunni o docenti potevano depositare qualsiasi cosa.

- Negli anni Settanta ottiene l'abilitazione per l'insegnamento della lingua inglese e successivamente la cattedra nella scuola media. Ricorda qualche strumento, sussidio o arredo (per esempio carte murali) che ha usato o ha visto usare durante gli anni di insegnamento?

CT: Tra quando andavo a scuola e quando ho iniziato a insegnare non ho notato sostanziali differenze, se non relativamente ai banchi e alle cattedre. I banchi neri di legno erano spariti, sostituiti da banchi di colore verdolino con zampe di metallo e sedili staccati di legno. Le cattedre hanno perso la pedana, ma non la loro centralità, specialmente alle medie. Comunque, non ho notato nette differenze a livello di arredi e sussidi per molto tempo.

- Quando ha iniziato a notare delle differenze?

CT: Nella scuola media molto più tardi, mentre nella scuola elementare già negli anni Settanta, in alcune scuole a tempo pieno del quartiere Quattro (Isolotto, Monticelli, Legnaia, Pignone) in particolare, i banchi verdolini venivano disposti a gruppo o articolati in vario modo. Anche negli arredi vi erano delle differenze: cartelloni al muro, armadi con appositi spazi per gli alunni, scaffali. Insomma, negli anni Settanta la classe inizia a divenire luogo di vita.

La scuola media, questo, non lo aveva. Per molti anni i banchi erano posizionati davanti alla cattedra, non più rialzata, ma sempre centrale, con dietro la lavagna e qualche carta geografica, spesso malandata, antica... In alcuni casi, la classe veniva "abbellita" dai cartelloni fatti dagli alunni in qualche disciplina.

Successivamente, mi sono trovato in situazioni in cui le classi e le scuole venivano decorate. I ragazzi venivano coinvolti nel fare *murales* per l'aula o, più spesso, per i corridoi o le pareti esterne della scuola.

- Questo per quanto riguarda solo la scuola media?

CT: Questo ricordo è relativo alla scuola media. Per la scuola elementare le decorazioni, abbellimenti di vario tipo, spesso con la partecipazione dei genitori,

iniziano a prendere forma negli anni Settanta e si consolidano nel decennio successivo. Cosa molto differente dalla scuola che ho fatto io, per esempio: solamente i genitori dei cosiddetti discoli entravano in contatto con il maestro, altrimenti erano le pagelle a espletare ogni compito o relazione tra la scuola e la famiglia. Mentre alla scuola media c'erano già i colloqui con i genitori. Alla scuola elementare non ricordo nulla sotto questo aspetto.

Nella scuola media, sostanzialmente e con poche eccezioni, la struttura dell'aula è ancora quella. È cambiato il colore dei banchi, invece che verdolino è beige o color sabbia che dir si voglia. Raramente mi è capitato di vedere che la classe sia funzionale alla vita del gruppo. In parte perché gli edifici non si prestano e in parte per la difficoltà nel reperire adeguati fondi per l'acquisto anche dei più semplici materiali. Generalmente si è optato per arredi e strumenti standard, per non dire basici, e quindi poco funzionali per gli alunni e docenti. Inoltre, la frammentarietà delle discipline comporta un minor rapporto affettivo degli insegnanti rispetto a “dove vanno”, mentre nella scuola primaria quella è la classe degli insegnanti e dei bambini. Quindi è vissuta come qualcosa di proprio, il che genera un legame più profondo. Nella mia ultima esperienza, per esempio, alla scuola Duca D'Aosta le aule sono particolarmente ampie e capienti e quindi articolate e articolabili a isole, armadi e scaffali, alcune volte fatti o recuperati dai genitori... un ambiente non particolarmente bello dal punto di vista estetico ma estremamente funzionale per docenti e alunni. I colori e i vari abbellimenti rendono le aule vivaci e stimolanti, comunque.

Nella scuola media, anche in contesti particolarmente vivaci e attenti al benessere degli alunni come quello, per esempio, della scuola media Paolo Uccello dello stesso IC Gandhi, è spesso impossibile svolgere attività per gruppi: aule pensate (male) per diciannove studenti dove ce ne devono stare ben più di venti. Qualsiasi altra organizzazione della classe è molto difficile, purtroppo.

- Da quanto mi ha detto emerge una sorta di doppio canale: da un lato la permanenza dei medesimi oggetti ma pratiche educative nuove, dall'altro la fissità di entrambi gli aspetti. Inoltre, ha sottolineato più volte l'aspetto dell'autoproduzione dei materiali.

CT: Sì, nella mia esperienza, ho visto questa differenza. Dove i comuni sono più piccoli e la scuola porta avanti delle istanze relative all'organizzazione degli spazi o lavori di gruppo, anche gli arredi forniti dal comune sono più adeguati. Nei comuni di maggiori dimensioni è più difficile, a meno che non ci siano sperimentazioni indirizzate a potenziare questi stessi aspetti. Ovviamente c'è una grande differenza a livello territoriale, per esempio, per restare in Italia, in Trentino-Alto Adige gli arredi sono tutt'altra cosa, oggetti adeguati e situazioni dove, se gli insegnanti vogliono, possono tenere non solo un ambiente molto bello, ma anche estremamente produttivo. Inoltre, molti oggetti sono prodotti degli stessi genitori o nonni degli studenti. Sono laboratori molto utili perché gli studenti hanno oggetti con i quali lavorare e, nel mentre, si forma un legame molto stretto tra scuola, famiglia e territorio.

- La sua figura professionale muta nuovamente verso la fine degli anni Ottanta. Inizia la sua carriera di preside e direttore didattico, lavorando in numerosi istituti. Tra questi Scuola-Città Pestalozzi che è stata, ed è, una realtà particolarmente interessante. Credo che lo sia anche sotto il profilo del materiale scolastico, penso, ad esempio, alla didattica laboratoriale, all'autoproduzione dei sussidi e al patrimonio della biblioteca scolastica. Sotto questo profilo ha notato delle differenze tra la gestione di questo istituto e quelli che ha diretto precedentemente o successivamente?

CT: Sono stato direttore della Pestalozzi per circa 10 anni e devo dire che questa esperienza si è contraddistinta dalle precedenti per l'attenzione rivolta al legame tra l'organizzazione quotidiana del lavoro e gli arredi scolastici. L'attenzione minuta posta su queste necessità è frutto dell'idea che la classe, oltre a essere funzionale, deve essere uno spazio di vita sentito in prima istanza dall'alunno. Si tratta di un principio di corresponsabilità che deve investire sia i docenti che gli alunni, in quanto spazio comune da vivere assieme.

Penso che questa sia una caratteristica di tante scuole, specialmente della primaria, ma a Scuola-Città ha radici molto profonde ed è quindi parte integrante di tutta la scuola. Nonostante le dimensioni ridotte delle aule, si è cercato sempre di sfruttarle al massimo mettendo in relazione attività, spazi e arredamento scolastico. Questo è uno degli insegnamenti più importanti che mi ha lasciato questa esperienza

perché estremamente pragmatica e concreta. Pensare al cosa si fa, dove si fa e come si mettono le cose, all'organizzazione quotidiana partecipata, in altre parole, sono degli aspetti importanti per una didattica positiva.

- Quali sono stati, secondo lei, i cambiamenti più netti nell'organizzazione degli spazi nella scuola? Gli oggetti, dalla sua prima formazione alla formazione per i docenti, sono mutati? Oppure sono mutate le pratiche educative connesse a questi stessi oggetti?

CT: Ricordo che quando ero insegnante di inglese usavo la lavagna luminosa. Ero l'unico a usarla, forse in tutta la provincia, durante gli anni Settanta. Era un problema portarla di aula in aula, mi facevo aiutare dagli studenti per portare la cartella. Già utilizzare i lucidi e proiettarli a una parete era un elemento di "alta tecnologia". A volte era difficile anche che funzionasse, spesso la lampada era rotta o aveva altri problemi tecnici.

Negli anni successivi, come preside, non ho visto usare le tecnologie didattiche. Solo in rare occasioni. Io ho continuato a usare la lavagna luminosa anche successivamente, durante i corsi di aggiornamento che di volta in volta tenevo. Ho ancora diversi lucidi in fogli di acetato a casa, li ho mantenuti come reperti "preistorici".

Come insegnante di lingue sono stato anche uno dei pochi ad utilizzare già negli anni Settanta il registratore in maniera intensiva per far ascoltare, dialoghi, storie, canzoni. I miei colleghi spesso parlavano solamente in italiano e gli esercizi in lingua inglese erano principalmente scritti.

In generale, gli strumenti non erano facilmente trasportabili come quelli di oggi e, inoltre, non c'era un'organizzazione adeguata della scuola né per la custodia e manutenzione degli oggetti né per il loro uso. Molto era lasciato all'iniziativa individuale. Ancora oggi, l'uso del registratore e neppure l'uso della LIM o tantomeno del cellulare per l'apprendimento delle lingue straniere è entrato nell'uso quotidiano di un numero congruo di docenti di lingua. Non saprei identificare un'unica spiegazione per questa che considero una carenza.

Un cambiamento significativo nell'organizzazione dell'aula o della scuola è stato segnato dall'ingresso della LIM, presente nella maggior parte delle scuole. È più strano

non trovarla che trovarla, per capirsi. Purtroppo, almeno per quanto ho potuto constatare, mi sembra che le pratiche educative connesse alla LIM non siano dissimili a un intreccio tra lavagna e libro di testo. Molte volte, le LIM, sono utilizzate come una sorta di libro di testo potenziato, che è un uso limitativo... Nelle esperienze che ho visto, era forse più lo studente a comprendere e sviluppare il potenziale della LIM e il docente a far proprio quel percorso o meccanismo. Insomma, pur essendo elemento strutturale dell'aula o della scuola, non è ancora un elemento strutturale della pratica didattica. Può essere sicuramente d'aiuto, in quanto è un potenziamento alla didattica, ma certamente non risolve i problemi dell'insegnamento, tanto meno rende all'avanguardia gli insegnamenti se la si usa solo come una lavagna potenziata.

Un altro aspetto che mi ricordo, prima del *computer* e delle sue declinazioni, quando c'erano i sussidi "più oggetto", era difficile fare degli acquisti per tre motivi: il costo degli oggetti, spesso troppo elevato, quindi la carenza di fondi e, infine, sussidi molto specifici. In particolare quest'ultimo punto, mi fece riflettere molto. Infatti, non è pensabile che dove ci sono pochi fondi e tante classi si possa acquistare un sussidio didattico finalizzato a una sola attività. Probabilmente sono ottimi acquisti per la famiglia, ma una spesa infruttuosa per la scuola. Inoltre erano estremamente rigidi e nel concreto, nella pratica, non dissimili dagli studi condotti sui riflessi condizionati da Ivan Pavlov, per intenderci. La risposta giusta è l'unica che permette di andare avanti e di avere un riscontro su quanto si sta facendo. Molto addestrativi e troppo poco flessibili. Utili a uno specifico addestramento, per esempio la scrittura, ma poveri sotto il profilo comunicativo. Ho sempre pensato che fosse meglio non prenderli, in definitiva.

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e

dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

CT: Sicuramente c'è un'influenza reciproca tra le persone che “vivono” nella scuola e la scelta degli oggetti e/o l'uso dei locali. Alcuni aspetti evidenti di questo legame sono il tipo di relazione che si instaura tra docenti e alunni, anche in rapporto all'ambiente fisico più o meno facilitante, e le tipologie di attività che vengono proposte. Per chi vive la scuola, l'ambiente in cui si apprende è anche un elemento di facile lettura, entrando in una scuola si comprende facilmente quali sono gli interessi che i docenti hanno coltivato o hanno intenzione di coltivare. Certamente, può essere qualche volta un pregiudizio, ma è pur vero che gli oggetti raccontano qualcosa dei loro proprietari e dell'uso che ne fanno. Danno dei messaggi.

Sulla base della mia esperienza scolastica mi sento di affermare che non sono necessari tanti oggetti nella scuola, ma è importante che siano percepiti come propri. Perché se si riesce a farli percepire come propri, sia agli insegnanti che agli studenti, intanto c'è un risultato immediato che è il migliore mantenimento degli oggetti stessi, per esempio l'assenza di graffiti sui banchi, e conseguentemente un ambiente più curato che, per traslato, può significare anche buona cura di sé. Non credo sia un caso che alle spalle di situazioni scolastiche molto difficili ci siano anche ambienti degradati. Ovviamente non credo che sia vero automaticamente il contrario. Piuttosto penso che sentire uno spazio come il proprio spazio comporti una cooperazione e un dialogo molto più profondo rispetto a non sentirlo come “mio”. Credo che sia una necessità positiva sentire l'ambiente dove si vive come proprio. Si deve fare però attenzione a chi, sentendo molto quello spazio ma non in una prospettiva condivisa, decide di incidere, letteralmente, in modo negativo. È anche questo un modo per lasciare la propria impronta, una testimonianza.

Che sia in positivo o in negativo emerge comunque una centralità degli oggetti e dell'uso che se ne fa.

Credo che prima di ipotizzare una cosmologia scolastica sia opportuno riflettere sulle differenze tra ambiente domestico e quello scolastico. Perché, se il rapporto con gli oggetti della casa investe direttamente la volontà dei proprietari, salvo alcune eccezioni, i regali altrui per esempio, sugli oggetti di scuola, per quanto simili, si può incidere in minore misura in quanto si è soggetti a un mercato rigido con caratteristiche delineate e mirate. D'altro canto è pur vero che, quando i bambini e i ragazzi hanno problemi con le persone e con l'ambiente, un atteggiamento di cura non repressiva, cioè di cura nei loro confronti e nei confronti dell'ambiente in cui vivono parte della loro vita, ha effetti positivi. Si tratta di una responsabilizzazione che può essere praticata anche tramite compiti e responsabilità assegnati secondo una rotazione scandita nel tempo.

Questa attenzione non può essere l'unica, ma è certamente importante per una maggiore consapevolezza da parte del corpo docente e, di conseguenza, degli alunni.

- Potrebbe essere utile adottare questa prospettiva per leggere in altra chiave l'educazione?

Come ho detto, in termini di consapevolezza, è certamente importante, ma è anche vero che la sola consapevolezza non basta. Deve essere seguita dal fare. Quindi bisognerebbe intrecciare questa prospettiva alla didattica e alle relazioni che si instaurano nell'ambiente-classe. Questa teoria deve trovare applicazioni concrete, altrimenti rischia di divenire un modello teorico non operativo.

Come ho detto, per chi è pratico del mestiere, è facile dedurre dalla strumentazione didattica, dagli arredi scolastici e dalle decorazioni il clima che si vive in una data aula o scuola. Un clima positivo o negativo, per esempio, dipende probabilmente dalla maggiore o minore consapevolezza dell'insegnante di fronte anche alla questione della scelta dei materiali. Questa consapevolezza, però, deve essere resa esplicita. L'insegnante deve sapere che l'organizzazione del suo spazio incide, insieme ad altri fattori, sull'apprendimento e sulle relazioni. Successivamente, è necessario agire, quindi fare, per supplire anche alle condizioni più precarie (assenza di fondi o di organizzazione).

Fare un tipo di didattica più flessibile prevede una certa materialità: standardizzata, autoprodotta, tecnologica, avanzata o riadattata. Questa connessione

deve essere ben presente agli insegnanti di scuola primaria e secondaria. Dovrebbero, forse, prendere esempio dalla scuola dell'infanzia, facendo però attenzione a non cadere nella trappola "scuola bella uguale scuola funzionante".

In definitiva, questo elemento, la cosmologia scolastica, è un interessante modello per leggere e rileggere la scuola, specialmente nella direzione di come fare didattica e quale clima instaurare nella classe, ma non deve essere isolato o l'unico. Credo, quindi, che debba essere inteso come un elemento da integrare a quelli precedenti.

Intervista a Anita Palamara, docente di scuola primaria, Dirigente e Ispettore Scolastico, nonché autrice di numerosi volumi per l'infanzia.

- Vorrebbe raccontarmi il suo percorso formativo, facendo, se possibile, riferimento al periodo e all'organizzazione spaziale della sua classe di scuola elementare?

AP: Ricordo molto chiaramente che sin da piccola il mio sogno era di fare la maestra. Decisi di intraprendere le magistrali e, successivamente, di laurearmi in Pedagogia. Iniziai a lavorare giovanissima, avevo 19 anni, e i miei genitori non erano d'accordo con la mia scelta. Erano gli anni Settanta ed era ancora complesso per la donna parlare di autonomia, sia sotto il profilo delle scelte lavorative sia per la dimensione economica. Comunque, era il mio sogno e volli realizzarlo. Come dicevo a 19 anni ebbi il primo incarico e da subito mi resi conto della necessità di approfondire i miei studi: conseguii la laurea in Pedagogia e, terminata questa, iniziai gli studi in psicologia. Ho inoltre conseguito numerosi *Master*, specializzazioni, svolto percorsi di alta formazione e progetti europei, anche con il recentemente scomparso Tullio De Mauro.

Soffermandomi sulla prima educazione, quella elementare, e sull'ambiente scolastico, ricordo che la mia classe era asettica e immobile. Ho un ricordo chiaro del mio banco: una panca di legno a due posti, un poggia-schiena rigido e scomodo, il leggio mobile per scrivere e collocare altro materiale scolastico finita la lezione. Anche la cattedra, a ripensarci ora, mi ha lasciato le stesse sensazioni di

crystallizzazione e asetticità di tutta l'organizzazione della classe. Non nascondo di avere avuto alcune difficoltà durante i primi anni di scuola elementare e, forse, l'ambiente in cui vivevo ha contribuito a questo malessere.

- Sempre sotto il profilo dell'organizzazione spaziale degli oggetti di arredo e didattici, è cambiato qualcosa da quando ha iniziato a insegnare?

AP: Ho iniziato a insegnare a soli 19 anni, nel mentre mi sono laureata, spostata e avuto un figlio. È stato un periodo particolarmente intenso della mia vita e nell'insegnamento ho trovato uno spazio tutto mio nel quale crescere e studiare. Erano gli anni ruggenti dei decreti delegati e la scuola italiana stava vivendo un rinnovato interesse a partire proprio dal corpo docente, particolarmente attivo e cooperativo. Sono entrata di ruolo in seguito al superamento del concorso di quegli anni, ma sono stata mandata a lavorare in Sardegna per alcuni anni.

Ricordo chiaramente delle differenze sostanziali tra l'esperienza fiorentina e quella sarda; In Sardegna lo spazio scolastico, per esempio, non era poi così diversamente organizzato da come ricordo i miei primi anni di scolarizzazione, c'era, di nuovo, una grande asetticità e un minore interesse per le pratiche educative di recente adozione. Gli oggetti erano standardizzati e anche l'idea stessa di scuola, come luogo aperto e di confronto, non permeava ancora quelle aule.

Tornata a Firenze ho invece ritrovato una maggiore elasticità: lo spazio era manipolabile, le classi potevano essere organizzate parallelamente, vi era una forte cooperazione fra studenti e docenti e quindi la possibilità di adottare pratiche educative innovative. Per esempio, durante gli anni Settanta, abbiamo proposto numerose attività con le carte murali, in particolare di geografia. Ci tengo molto a sottolineare "di geografia" in quanto erano le uniche carte murali non prodotte dai nostri studenti. I tabelloni didattici venivano utilizzati per lo più durante il primo e secondo anno di scuola elementare per gli insegnamenti di italiano (pensi agli alfabetieri), di matematica (sistema metrico, frazioniere, ecc.) e di geografia (le carte geografiche). A partire dalla terza elementare le carte murali dovevano essere interamente costruite dagli studenti, ovviamente sotto la mia supervisione e direzione. Solamente le carte geografiche non erano prodotte da noi, per ovvi motivi, ma erano comunque un oggetto

che manipolavamo spesso. Durante lo studio della geografia chiedevo ai miei studenti di fabbricare delle piccole auto, barche e altri mezzi di locomozione e poi tracciare gli spostamenti sulla carta geografica. Se ad esempio stavamo studiando le regioni italiane chiedevo loro di trovare la strada più veloce per raggiungerle e di mostrarmela tramite questo gioco. Il che implicava un'altra pratica educativa di quegli anni, direttamente connessa con l'uso dello spazio classe: spostare gli oggetti!

Per poter fare attività come questa, o falegnameria, scrittura collettiva, insomma attività laboratoriali, per farla breve, non esistevano spazi sufficienti e dovevamo quindi crearceli. I banchi venivano spostati ai lati della classe, così da avere uno spazio in cui lavorare, e anche gli altri sussidi didattici lasciavano il posto a cose portate direttamente dai bambini. Pensi che, quando ho lavorato in scuole di campagna, molti bambini portavano animali di piccole dimensioni ed era addirittura possibile ricostruire un piccolo zoo in classe. Allo stesso modo per, lo studio delle scienze naturali, chiedevo ai miei studenti di portare semi e altre piante da coltivare.

- Un processo di oggettificazione quindi. Divengono sussidi didattici anche gli “oggetti” più impensati.

AP: Sì, tutto quel che era utile per favorire gli apprendimenti era ben accetto e non ci preoccupavamo, forse ingenuamente, della sicurezza o delle conseguenze che potevano avere per gli studenti. Pensi se uno dei nostri topolini, oggi mordesse un alunno...

Ovviamente, questo era possibile in zone di campagna. Quando tornai a insegnare in una scuola del centro di Firenze non potevamo chiedere di portare cavallette o quant'altro, dovevamo chiedere oggetti di uso comune e domestico, per esempio, utili ai fini di altri insegnamenti. Con questo metodo abbiamo fatto numerosi cartelloni di storia.

I sussidi didattici, almeno nelle realtà in cui sono stata, erano prevalentemente autoprodotti. Chiaro che esistessero, ma dopo tanti anni di insegnanti e insegnamenti immobili e immobilizzati da e su quelle cattedre, la nostra intenzione era di liberare la creatività dello studente attraverso più mezzi possibili. Per esempio, né io né le mie colleghe usavamo sederci in cattedra, preferivamo dirigere e condurre la lezione in altro

modo. La cattedra era uno spazio in più dove appoggiare oggetti personali o materiali per le lezioni.

Ricordo, inoltre, di avere usato spesso filmine didattiche. Non ne ricordo, però, i contenuti.

- In qualità di ispettrice scolastica, invece, per che periodo ha operato? in che situazione verteva la scuola in quegli anni?

AP: Ottenni l'incarico come ispettore scolastico dopo dodici anni di ruolo come maestra di scuola elementare. Durante gli anni Ottanta era possibile accedere al concorso per ispettori dopo un tot di anni come dirigente scolastico o dodici anni di ruolo come insegnante. Data la mia esperienza professionale, decisi di intraprendere il percorso come ispettrice della scuola elementare.

A mio dire, la scuola ha vissuto una brusca battuta di arresto: se nel decennio precedente al mio incarico gli insegnanti erano coinvolti e attivi nello svolgimento del proprio lavoro, negli anni successivi ho registrato una maggiore passività da parte del corpo docente. Il paradigma dell'insegnamento stava forse mutando nella direzione di una maggiore sicurezza economica... I profondi cambiamenti degli anni Novanta, per esempio, non credo siano stati pienamente recepiti dagli insegnanti e dai dirigenti di quegli anni e, forse, ancora oggi ci sono difficoltà nella concreta applicazione di quei principi.

Ho registrato, inoltre, numerose invidie e gelosie, spesso causate da motivazioni futili connesse agli incarichi relativi agli organi collegiali. Più in generale, come ispettore scolastico sono intervenuta solamente in situazioni di particolare gravità. L'interesse per lo spazio scolastico è sicuramente diminuito e nel corso degli anni si è biforcuto, da un lato, nella corsa alle tecnologie educative e, dall'altro, nella denuncia di esigui fondi per l'acquisto di materiale didattico e/o di uso comune.

- Nello specifico, ricorda di aver affrontato questioni relative alla ricerca di nuovi sussidi, arredamenti conformi alla legge o simili durante il suo percorso come ispettrice?

AP: Gli anni Ottanta sono stati segnati dai programmi per la scuola elementare del 1985. Un documento innovativo e particolarmente interessante per una serie di proposte

didattiche. L'ingresso di una seconda lingua e di alcune educazioni hanno imposto un rinnovamento delle pratiche didattiche e, conseguentemente, anche dei sussidi didattici. Alcuni docenti iniziarono a utilizzare registratori, televisori e proiettori luminosi, soprattutto per l'insegnamento delle lingue.

Successivamente ho riscontrato un crescente interesse verso l'adozione delle tecnologie didattiche. Il *computer* o la LIM (per dirne un paio), sebbene assenti nella maggior parte delle aule scolastiche fiorentine, sono entrati nei sogni del corpo docente, fino a costituire un vero e proprio bisogno. Forse sono stati interpretati dai più come uno strumento in grado di migliorare la didattica indipendente dall'uso che se ne può fare. Sono stati idealizzati insomma, per poi scoprire che da soli (ovvero senza un adeguato metodo/utilizzo) non hanno più potenzialità di penna e matita. Inoltre deve essere relazionato il costo di queste strumentazioni alle difficoltà economiche in cui vertono numerose scuole.

In altre parole, io credo che un nuovo sussidio didattico debba essere relazionato alle buone pratiche didattiche connesse. Usare la LIM come un testo, ma anche come un semplice iper-testo, ne sminuisce le potenzialità ed è anche costoso.

- Quali sono stati, secondo lei, i cambiamenti più netti nell'organizzazione degli spazi della scuola elementare? Gli oggetti, dalla sua prima formazione alla formazione per i docenti, sono mutati? Oppure sono mutate le pratiche educative connesse a questi stessi oggetti?

AP: Come le dicevo, durante gli anni della scuola elementare la classe era immobile e, a dire il vero, non era sentito il bisogno di spostare o disporre banchi, cattedra o lavagna in un modo differente da quello conosciuto e usato generalmente. Credo fosse inconcepibile, anche solo per le dimensioni di questi e altri oggetti.

Quando sono tornata a scuola come maestra questi stessi oggetti avevano assunto una forma e un utilizzo differente. I banchi erano di dimensioni più ridotte ed è stato possibile disporli a gruppi oppure non usarli affatto. La cattedra, pur mantenendo la connotazione tipica, non era rialzata e di dimensioni ridotte, tant'è che spesso non veniva utilizzata o disposta a lato dell'aula. La lavagna non era più legata a punizioni (ceci, stare dietro) e potevamo utilizzare lucidi e filmine per variare la didattica.

In anni recenti la scuola assume una forte connotazione di carattere tecnologico, mentre l'interesse per gli arredi mi sembra si sia ridotto e, a conferma di ciò, possiamo prendere in analisi i banchi scolastici degli ultimi trenta o quaranta anni. Non è raro trovare ancora banchi con l'apposito spazio per la china oppure di color verde o beige, gli stessi che ho conosciuto come insegnante. La questione tecnologica, più o meno interessata alla didattica, invece, è senza dubbio una questione aperta. Da un lato la scuola ha bisogno di una serie di strumenti che migliorino la didattica, dall'altro mancano di sovente le competenze per poterli utilizzare...

Inoltre c'è un'altra componente della faccenda molto importante: quando uno strumento entra nella scuola ce ne è già uno nuovo in commercio e quest'ultimo, improvvisamente, diviene il nuovo oggetto del bisogno. È una sorta di circolo vizioso.

Questione molto differente sono i sussidi didattici per alunni con disabilità. Forse perché per un pubblico molto specifico, sono più utili e pragmatici, a mio dire.

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

AP: Non le nascondo che questa domanda mi fa riflettere molto. Proprio in questi giorni sto effettuando un trasloco e moltissimi dei miei oggetti, in particolare libri, dovranno essere gettati. Solo il pensiero mi fa male, non perché sia un'accumulatrice compulsiva, anzi non ho affatto problemi a buttare tante cose di cui non ho più bisogno.

Eppure al pensiero di gettare i libri dei miei studi... è come se buttassi una parte di me. Mio marito, invece, non ha problemi, credo abbia già buttato via tutto.

Questa logica, applicata all'aula scolastica, mi sembra un'interessante spunto di riflessione e analisi. Credo che sia importante, ancor prima di avere tanti oggetti in classe, di sentire l'aula scolastica come uno spazio proprio, nel quale vivere serenamente. Come insegnante ho privilegiato uno stile educativo di tipo direttivo, nella consapevolezza che il rapporto docente-alunno è prevalentemente asimmetrico. Direttivo, ovviamente non vuol dire autoritario, piuttosto autorevole: è il docente a conoscere il percorso evolutivo dello studente e a saper indirizzare gli apprendimenti. Per far ciò, e perché lo studente si lasci trasportare verso questi apprendimenti, deve esserci un rapporto di fiducia. Per esempio, nella mia classe, i bambini potevano esprimersi liberamente e gestire lo spazio come più era consono per l'argomento e la disciplina trattati. Solo tramite la fiducia reciproca è possibile attuare pratiche didattiche utili per il clima-classe. In tal senso, la gestione responsabile dell'ambiente scolastico si configura come un atto di fiducia. Il conseguente giovamento, almeno nella mia esperienza, è stato utile sia per lo studente, in termini di autonomia, sia per il docente, in termini di consapevolezza.

Quindi, ritengo che la configurazione spaziale e gli oggetti stessi dell'aula svolgano una funzione simile a quella descritta dall'antropologo Miller e che non ci si debba fermare alla sola questione amletica, ma anche a come l'essere o non essere si rapportino all'aver e al non avere. È probabilmente una questione di attenzione verso il mondo scolastico in generale: gli esigui fondi comunali, ieri come oggi, non descrivono il buono o cattivo andamento della scuola elementare italiana, piuttosto mostrano l'interesse e il disinteresse dell'organo centrale, il Ministero, nei confronti delle singole istituzioni.

- Potrebbe essere utile adottare questa prospettiva per leggere in altra chiave la storia dell'educazione?

AP: A mio parere dovrebbe correggere la domanda in «potrebbe essere utile adottare *anche* questa prospettiva...». Le prospettive sono molteplici e tendono ad aumentare con i progressi della ricerca scientifica. Ovviamente, aumentando le

prospettive aumentano anche gli scenari possibili. Ma resta centrale il dover intrecciare numerose fonti per conoscere e comprendere il passato e il presente della scuola, delineando, così, scenari verosimili e non astratti.

Sotto il profilo storico, penso che un'attenzione maggiore verso gli oggetti in uso o utilizzati risulti interessante per aumentare la consapevolezza del corpo docente. Capire e comprendere quali meccanismi hanno generato un'alta adesione ai totalitarismi, per esempio, non è dissimile da comprendere i meccanismi dei processi consumistici: in entrambi i casi, infatti, abbiamo forse nascoste che agiscono nella direzione di "generare" un bisogno e idealizzare un certo stile di vita. Gli oggetti, in questo processo, assumono valore simbolico e un agire implicito.

Intervista a Sesto Vigiani, docente, Dirigente scolastico, Ispettore scolastico, nonché coordinatore e direttore di numerosi percorsi di aggiornamento e di formazione.

- Vorrebbe raccontarmi il suo percorso formativo, facendo, se possibile, riferimento al periodo e all'organizzazione spaziale della sua classe di scuola elementare?

SV: Ho iniziato la scuola elementare il 1° ottobre 1949. La mia classe era composta di 51 alunni: una pluriclasse di prima-seconda-terza. Abitavo in una piccola frazione di "case sparse" a mezza collina nel comune di Castel Focognano (AR), la scuola era in fondo alla valle ad un paio di chilometri, in un'altra frazione. In questa si trovavano due botteghe (un appalto: bar, alimentari, sale e tabacchi, e un bar con forno e alimentari), un ufficio postale, varie botteghe artigiane (calzolaio, fabbro, falegname, magliettaie, barbiere) e una chiesa. Il resto erano case di contadini e di operai, molti dei quali lavoravano in Cementeria a Rassina (in realtà lavoravano a turno nelle gallerie sottoterra a cavare sassi per fare il cemento; al mattino, andando a scuola, vedevamo rientrare quelli del turno di notte, in bicicletta, con appeso al manubrio il lume ad acetilene detto anche a carburo ...)

Il capoluogo del comune (Rassina) in cui era la Direzione Didattica è a sette chilometri.

Per andare a scuola e tornare, naturalmente a piedi, avevamo varie possibilità, che utilizzavamo a seconda del clima, della fame e della fretta: una unica strada sterrata su cui viaggiava anche uno scarsissimo traffico (diciamo una media di un'auto e due moto a settimana, il cui passaggio comunque costituiva sempre un avvenimento), e diversi sentieri a scelta più o meno lunghi e disagiati in mezzo ai boschi o in mezzo ai campi. In inverno e durante i periodi di pioggia, la scelta del sentiero dipendeva anche da una valutazione preventiva del livello di piena che immaginavamo dovessero avere i vari fossi e torrenti che avremmo dovuto attraversare. Quando la neve era molto alta usavamo solo la strada cosiddetta "buona" e se c'erano dei mucchi di neve ammassati dal vento – noi li chiamavamo "refoli" – dove sprofondavamo nella neve fino alla vita, era meglio ritornare a casa; i nostri pantaloni corti, portati in qualunque stagione fino alla quinta elementare, dimostravano tutta la loro insufficienza.

Sulla statale di fondovalle (più larga ma anch'essa sterrata) il traffico era diverso, leggermente più intenso, con qualche auto e qualche camion; ma il mezzo più notevole per noi ragazzi era la corriera: "il postale".

Io andavo e tornavo con mio fratello (tre anni più di me) e con vari ragazzi e bambine della zona: un gruppo da cinque a dodici ragazzi, con tutte le occorrenze del caso: ci si aspettava, ci si prendeva in giro, ci si fermava a giocare a palline o a "lussu": un giorno eravamo amici per la pelle, il giorno dopo potevamo litigare, picchiarci e non parlarci per giorni.

Non esisteva un edificio scolastico: la mia aula era al pianterreno di una casa privata che dava su una piazzetta del paese, lastricata come le altre due vie che salivano alla chiesa. L'aula di quarta e quinta (l'altra pluriclasse), si trovava al primo piano di un edificio situato a un duecento metri da noi, ai margini delle case del paese. Per me, contadinello un po' rozzo e con scarse esperienze, la cosa più notevole dell'aula di quarta e quinta era una stufa con vari elementi di mattone rosso, uno sopra l'altro, che

portava il fumo dalla bocca in basso fino alla canna fumaria, l'altra era che in cima alle scale esterne, in un pianerottolo su cui si apriva la porta dell'aula, c'era anche un gabinetto. Non ho in mente invece quale gabinetto utilizzassimo noi; sicuramente ci sarà stato, ma io ricordo che ci servivamo abitualmente di una specie di vespasiano/orinatoio situato in un angolo della piazzetta.

L'impiantito dell'aula era di assi di legno, color grigio chiaro, lunghe e – mi sembrava – sempre polverose. Si entrava da una porta-finestra che dava direttamente nella piazzetta. I vetri venivano coperti con degli scuri mobili di legno che andavano smontati all'apertura e rimontati e alla fine delle lezioni. Quella era la principale sorgente di luce per l'aula; un'altra finestra più piccola e ad una certa altezza della stessa parete orientata a mezzogiorno illuminava un po' meglio le ultime file dei banchi. Due lampadine che pendevano dalle travi del soffitto aiutavano nei giorni di pioggia o all'imbrunire quando a noi di prima toccò andare a scuola nel pomeriggio.

Nell'aula si aprivano altre tre porte: una era quella del ripostiglio-legnaia, le altre due mettevano in comunicazione con una cantina, o con le scale che portavano all'abitazione del proprietario dell'immobile

Lungo la parete più vicina all'ingresso, sopra una pedana, era collocata la cattedra, nell'angolo più lontano della stessa parete c'era la lavagna di ardesia a quadretti, posta in obliquo in modo che lasciasse il passaggio per la cantina e fosse visibile da tutta la scolaresca. Cattedra e lavagna fanno parte dello sfondo di una foto che mi è stata scattata alla fine di terza (il fotografo passava in tutte le classi, qualche giorno prima avevamo avvisato i genitori se potevamo farci fotografare o no). Grembiule nero, colletto bianco e fiocco rosso. Sono seduto ad un banco messo per traverso per l'occasione. Alle mie spalle la cattedra, sopra la cattedra un fagottino bianco. Io lo so cosa c'era dentro al fagotto: si trattava di un tovagliolo di casa i cui quattro angoli erano annodati intorno ad un recipiente che conteneva una ricotta che proprio quella mattina avevo portato alla maestra.

Ad eccezione di due porte, tutta la parete di fondo opposta alla cattedra, era occupata da un bellissimo camino che costituiva l'unica fonte di riscaldamento dell'aula nelle giornate fredde. In quelle occasioni, quando all'intervallo consumavamo la colazione portata da casa (due fette di pane con degli affettati, o con del formaggio, o con l'olio, o con la marmellata, ...) ci accalcavamo tutti intorno al fuoco che la signora Natalina – una vedova di guerra che abitava nella piazzetta vicino alla scuola e che curava la pulizia dell'aula – ci faceva trovare già acceso per quando alle nove iniziavano le lezioni.

Alle pareti dell'aula, come è sempre usato, erano appese le carte geografiche, politiche e fisiche, delle zone del mondo che erano da studiare nel corso di quell'anno scolastico.

I banchi erano di quelli tradizionali, marcati da numerosi intagli a testimoniare la storia: in legno, lunghi per almeno 5 posti, con la panca di seduta fissa e indivisa, con il ripiano per scrivere leggermente in pendenza, eccetto una striscia in alto dove, in una scanalatura, venivano depositate le penne, i lapis e la gomma. Alla stessa altezza, a destra delle penne, c'era un foro dove veniva inserito un bicchierino di vetro in cui la signora Natalina metteva l'inchiostro nero. Sotto il ripiano c'era uno spazio per tenerci la cartella con i libri e i quaderni: di solito la cartella era di un materiale rigido, rossiccio, simile a plastica, con una sorta di coperchio incernierato e con la cinghia ai lati per sorreggerla e metterla a tracolla.

Visto il numero di alunni e le dimensioni ridotte dell'aula, i banchi erano tutti stipati su due colonne, in cinque o sei file, con un piccolo intervallo fra una colonna e l'altra e un po' più di spazio fra la fila e il muro. Quando qualcuno si doveva muovere dal proprio posto, a seconda di dove era collocato, tutti dovevano alzarsi per farlo passare.

La nostra insegnante si chiamava Gemma Conti, anzi Gemmina, perché era piccola e minuta. Credo che quello in cui ho frequentato la prima fosse anche il suo primo o secondo anno di insegnamento. Era bionda, allegra, molto bella e noi ne

eravamo tutti un po' innamorati. Ed è sempre stata un'insegnante molto stimata che ha collaborato anche a scrivere vari libri di testo. Personalmente ho considerato un privilegio averla come collega quando, negli ultimi sei anni in cui ho insegnato, prima di diventare Direttore didattico, ho lavorato nel suo stesso circolo ed ho quindi fatto parte del suo stesso collegio dei docenti.

Nelle vacanze fra la prima e la seconda si sposò. Ma al rientro dalle vacanze restammo tutti a bocca aperta nel vedere che l'unica parete libera dell'aula conteneva, sotto l'alfabetiere, una serie di una quindicina di disegni fatti con le chine colorate, rappresentanti le scene salienti delle avventure di Pinocchio. Io ricordo che ne ero rimasto incantato. Li aveva fatti lei durante l'estate e a me parevano un miracolo di bravura: erano proprio come immaginavo io le avventure di Pinocchio. Per me, al contrario di qualcuno dei miei compagni, non erano qualcosa di nuovo: Pinocchio, era uno degli argomenti preferiti per le serate invernali in casa, quando mio babbo, dopo cena e dopo il rosario, si sedeva vicino al camino e raccontava: Pinocchio, il Libro Cuore, il Piccolo Alpino, le avventure del Guerrin Meschino. Bene, per me quelle sono state le immagini più belle che abbia mai visto delle avventure di Pinocchio, e tuttora se penso ai vari personaggi di quella storia rivedo quelle immagini; forse perché erano snelle, raffinate, con pochi colori, ma capaci di innescare i meccanismi della fantasia che le completava e le faceva rivivere.

La Gemmina aveva una voce squillante, sempre un tono sopra le righe, come usano le maestre anche oggi. Non ricordo che avesse problemi per tenere a bada i suoi 51 alunni e non mi pare che eccedesse in mezzi particolari di correzione, di cui pure a quei tempi veniva fatto un uso molto diffuso e disinvolto. Sì, ricordo che qualcuno ogni tanto veniva messo dietro alla lavagna; qualche altro finiva in ginocchio contro il muro vicino alla porta con o senza granturco sotto le ginocchia; è toccato anche a me, ovviamente. Inoltre la maestra teneva appoggiata al muro una lunga canna che le serviva per indicare, stando alla cattedra, le lettere dell'alfabeto o le carte geografiche appese al muro fino in fondo all'aula, o per arrivare anche a quelli dell'ultima fila per

richiamarli all'ordine con qualche colpetto sulla testa. Poi noi, con un atteggiamento dettato non so se dalla ricerca della sua approvazione o dal tentativo di esorcizzare ed allontanare qualche castigo, le portavamo delle bacchette o dei vincastri, come quelli che spesso le nostre mamme usavano per darceli nelle gambe nude in occasione di qualche marachella ...

Ma le portavamo anche un mazzo di fiori, un cartoccio di ciliegie, un cestino di fichi, qualche ricotta, a seconda della stagione.

In prima, dopo il primo mese di scuola, si rese conto che eravamo troppo numerosi per poterci seguire tutti, in particolare noi di prima che avevamo da imparare ancora a fare le aste. Allora lei si rivolse all'Ispettore di zona (di Circoscrizione, come più tardi ho imparato che si diceva) che aveva la responsabilità di controllare che l'insegnante svolgesse adeguatamente il proprio servizio (come era funzione di tutti gli ispettori prima dei Decreti Delegati – 1974 - quando avevano anche il compito di certificare lo stato di servizio dei docenti). Chiese di poter far andare a scuola noi di prima per solo tre ore dalle 14 in poi: La cosa durò qualche mese. Così lei si sobbarcò ad un maggior orario di servizio, non so se a pagamento o, più probabilmente, gratuitamente. Ed è così che abbiamo imparato anche noi a leggere, scrivere e far di conto.

In effetti, l'insegnare in una pluriclasse si assume comunque un carico di lavoro maggiore, se non di orario di servizio, certamente di preparazione e organizzazione delle attività didattiche da proporre. Io l'ho provato e non solo all'inizio della carriera di insegnamento quando ho avuto qualche supplenza in pluriclassi uniche (dalla prima alla quinta) o in altre pluriclassi. Allora la normativa stabiliva fino a 10 alunni il numero massimo di alunni per pluriclasse, aumentato poi negli anni successivi, quando attraverso le ordinanze per le iscrizioni si cercò anche di mettere mano, come si disse, alla "razionalizzazione della rete scolastica".

Con il passare del tempo mi sono reso conto che, comunque, ogni classe è una pluriclasse, perché ne fanno parte ragazzi diversi per carattere, intelligenza, competenze acquisite, formazione pregressa, status socio culturale familiare, ecc. E la diversità è paradossalmente più evidente quando il numero di alunni per classe è limitato a meno di quindici. Anzi, mi sono convinto, ripensando anche alla mia esperienza di Ispettore incaricato di tanto in tanto di affrontare gli aspetti patologici della scuola (relativi all'insegnante, ai genitori, a casi problematici particolari) le difficoltà di apprendimento erano rilevabili anche in classi con numeri molto ridotti (da 6 a 10, comuni in alcune zone scarsamente popolate dove il gioco combinatorio del numero di alunni delle varie classi di età consentiva di abbinarne alcune in pluriclassi, mentre altre monoclasse continuavano a funzionare anche con numeri inferiori a 10). In questi casi le differenze fra gli alunni della stessa classe erano così marcate da rendere l'organizzazione dell'insegnamento paradossalmente molto più complessa e faticosa di quanto ritenga l'opinione comune che immagina che la difficoltà del lavoro dell'insegnante sia direttamente proporzionale solo al numero degli alunni.

Questa considerazione mi fa tornare in mente ciò che negli ultimi anni del secolo scorso ho letto in qualche articolo e ascoltato in una conferenza di Seymore Papert, del MIT, inventore del linguaggio informatico di programmazione LOGO. Egli metteva in evidenza l'anomalia diffusa ovunque di costituire di norma, nell'organizzazione della scuola, solo classi di alunni di pari età. In realtà i fattori che influiscono sulle capacità dei ragazzi sono molto più numerosi e più importanti delle differenze di età. Anzi, in alcuni casi mettere insieme alunni di età diverse consente di ottenere un'organizzazione molto più aperta e articolata, i più piccoli ricevono stimoli ed esempi, i più grandi, facendo un esercizio di assunzione di responsabilità, possono essere invitati alla cura verso i più piccoli. Nel mio primo anno di direzione, ho avuto a che fare con 500 alunni di scuola materna, tutti appartenenti a scuole private, e buona parte dei quali era organizzata in sezioni miste. In questa occasione mi resi conto chiaramente che l'omogeneità per età condiziona soprattutto gli argomenti (i contenuti), mentre l'organizzazione in alcuni momenti della giornata, con un certo livello di disomogeneità

per età consente di sviluppare altri aspetti dell'insegnamento, che diviene più educativo e formativo.

Ebbene, anche nella prima che ho frequentato nel 49/50, l'essere 51 nella stessa aula e di tre classi diverse, aveva i suoi vantaggi. Qualcuno di noi restava incantato ad ascoltare le lezioni di storia che la maestra faceva a quelli di terza. Gli episodi più noti della storia romana – più o meno leggendari – ci rimanevano così impressi da essere in grado di ripeterli durante le interrogazioni, al posto di qualche alunno di terza che non sapeva rispondere. Così spiegavamo come Muzio Scevola nel cercare di uccidere il Lucumone etrusco Porsenna si fosse sbagliato, per cui punì il suo braccio destro mettendolo sul braciere e per questo fu chiamato Scevola, cioè mancino. Raccontavamo come la guerra fra Roma ed Albalonga (di cui non ho mai capito la collocazione) fosse stata risolta con un combattimento fra i tre gemelli Orazi e i tre gemelli Curiazi, vinto infine da Orazio Coclite; o come Romolo, per incrementare la popolazione di Roma, avesse fatto compiere, durante un banchetto sacro, il Ratto delle Sabine.

Riflettendoci in seguito, mi sono convinto che la Gemmina avesse già sentito parlare del movimento dell'attivismo, per lo meno in quella parte che riteneva che il riferimento continuo ad elementi concreti e della vita quotidiana, fosse essenziale per l'apprendimento: quello che ha costituito nella storia della didattica il riferimento ad un primo tipo – forse il più ingenuo – di concetto di “ambiente”.

Credo che fosse un giorno del mese di febbraio o marzo, perché era un freddo pungente ed eravamo ancora vestiti con i maglioni sotto il grembiule; noi più campagnoli, portavamo ancora ai piedi gli zoccoli di legno. Qualche giorno prima, a storia, la maestra aveva parlato dell'invasione di Roma da parte dei Galli (I Galli Senoni, nel V secolo a.C.). La maestra propose di farci rievocare l'invasione: ci divise in gruppi con compiti diversi; io fui inserito nel gruppo che doveva rappresentare i Galli che invadevano Roma. Dovevamo partire dalla Chiesa, in alto e, guidati dal nostro capo Brenno che stava in prima fila agitando una spada di legno, scendere facendo il più forte trambusto possibile. Cosa non difficile da fare, con i nostri zoccoli che avevano la suola

di legno rinforzata con file di “bullette”. Poi, avvicinandoci alla piazzetta, abbiamo avuto lo scontro (non del tutto indolore e non proprio per finta) con il gruppo dei Romani. Nel frattempo, tutte le bambine della classe erano state confinate su un verone in cima ad una scala che portava ad una casa vicina e lì schiamazzavano, proprio come le vere “oche del Campidoglio” di cui avrebbero dovuto recitare la parte (neanche tanto difficile, a dire il vero).

Poi fu portata la stadera, presa in prestito dalla Luigina, per pesare l’oro richiesto dai Galli come riscatto per togliere l’assedio; Brenno ne aumenta il peso, gettando sul piatto la propria spada e gridando “Guai ai vinti”. Non ricordo se intervenne anche Furio Camillo a gettare anche lui la sua spada a riequilibrare il peso gridando “non con l’oro si salva la Patria, ma con il ferro!”

In prima c’era un solo libro (quello di lettura) e due quaderni, a righe e a quadretti. Tutto materiale che insieme ad astucci, penne e pennini (quelli a lancia e quelli a torre), boccette di inchiostro, lapis e pastelli colorati (in scatole da sei) e appuntalapis, si possono ancora trovare nei mercatini delle pulci, insieme ai quaderni e qualche libro del ventennio, che non differivano molto da quelli che usavamo noi. D’altra parte la bottega in cui ci rifornivamo non aveva ancora finito le scorte.

Nel libro di lettura si alternavano brevi racconti con semplici poesie che di solito riguardavano i temi affrontati, scanditi, alternandoli, fra quelli a carattere religioso (I Morti, il Natale, il Carnevale e la Pasqua ...) e quelli dedicati al lavoro della campagna (la vendemmia, l’aratura e la semina, la raccolta delle castagne, la raccolta dei fieni, la mietitura e la trebbiatura,...). In ordine sparso si potevano trovare anche riferimenti ai lavori degli artigiani (sarto, fabbro, calzolaio ...) al lavoro operaio e dei commercianti. E d’altra parte, di cosa altro potevano parlare quei libri a noi, figli di contadini, di operai e di artigiani?

Le figure erano rare e semplici, i colori pochissimi, la carta un po’ ruvida e grigiastria. Non so se il meccanismo con cui si creano gli stereotipi in un bambino siano ancora gli stessi anche adesso che pure i bambini crescono esposti ad immagini molto

più ricche e raffinate. Per noi credo che quelle immagini semplici ed essenziali abbiano funzionato benissimo per creare gli stereotipi con cui ci saremmo rappresentati il mondo: la casa con il tetto rosso a triangolo, il prato verde, l'acqua blu, la terra marrone, la strada grigia, ecc. Ma quello che mi meraviglia è che anche mio nipote – 8 anni - usa gli stessi stereotipi, e sì che è pienamente figlio del suo tempo.

Quanto a sussidi didattici presenti in classe, se si eccettuano carte geografiche vecchiotte, qualche mappamondo, non ne ricordo altri. Solo un paio di cose avevamo occasione di sentire e vedere: la prima, quasi magica, era una radio a galena, fabbricata dal Deni, un ragazzo che era un elettrotecnico ed abitava proprio sopra alla nostra aula (di cui era anche proprietario); l'altra era un proiettore di filmine; le filmine erano costituite da un rotolo di immagini fisse di celluloidi che venivano riavvolte e proiettate ingrandite su un muro dell'aula. Descrivevano una storia (a carattere religioso, o una favola, o un avvenimento storico ...) ed erano accompagnate da un libretto usato dalla maestra per leggere il commento per ciascuna immagine.

(Penso di continuare la mia esposizione tenendo come riferimento generale le domande che mi sono state fatte, ma senza rispondere puntualmente a ciascuna. Se è di questo che lei ha bisogno, potrà estrapolare dal mio racconto le parti che le servono per completare quello che richiede ciascuna di esse, che ad ogni buon conto le riporto qui sotto. Non risponderò alle ultime due, anche se capisco che per lei erano forse quelle che le interessavano di più. In parte non le ho capite, e me ne scuso; in parte ritengo che accentuino troppo l'esperienza del singolo a contatto con la sua "cosmologia domestica". Credo che questo contatto sia essenziale per determinare il primo sviluppo (come costruzione del pensiero e come costruzione dei rapporti sociali/familiari e non solo e con il mondo ristretto dell'ambiente domestico). Penso invece che lo sviluppo vero del linguaggio e della costruzione del pensiero siano conseguenza soprattutto dei rapporti sociali, ben più ampi della "cosmologia domestica". Questa, in quanto dotata di una sua originalità e unicità, e tuttavia inserita in un mondo di rapporti comuni e diffusi, rappresenta uno degli elementi nel gioco dei rapporti sociali. E' sicuramente importantissima, ma rischia di essere ristretta ad un mondo parziale. Il suo destino,

comunque, è quello di crescere e modificarsi con il tempo e a mano a mano che entra in relazione con il mondo esterno. Se questa crescita e questo arricchimento dell'esperienza non avviene rileviamo uno stato socio culturale limitato (nel linguaggio, nel lessico, nella comprensione di concetti mai incontrati) che mette in difficoltà l'apprendimento successivo.

E comunque, confesso di essere totalmente inadeguato ad affrontare questa discussione sulla "cosmologia domestica".

Una parabola

Il solito Papert raccontava una parabola per mettere in evidenza come nel tempo la tecnologia e la scienza (in qualunque campo) abbia avuto tanti cambiamenti, anche profondi, mentre il modo di fare scuola sia pressoché sempre lo stesso.

Invitava ad immaginare che un chirurgo, un vero luminare, che ad es. nel 1890 operava a Vienna – a quel tempo ritenuta la sede più avanzata della scienza medica – venisse portato, per un qualche miracolo, in una sala operatoria in cui in questi giorni, un'équipe di medici sta effettuando un'operazione a cuore aperto. Se per un qualche accidente, tutta l'équipe medica viene messa fuori uso, il luminare che resta solo con il paziente non ha idea di dove mettere le mani, ed è facile immaginare la sorte del paziente.

Immaginiamo ora invece che un insegnante di scuola elementare del 1890 venga trasportato ai giorni nostri in una classe dello stesso livello. Se l'insegnante di classe sparisce, quel docente potrà rimanere un po' disorientato, ma potrà notare che la classe è pressoché organizzata allo stesso modo di quella in cui operava: gli alunni confinati nei loro banchi, questi collocati in bell'ordine di fronte alla cattedra, con una lavagna a disposizione, dei gessetti, dei libri, dei quaderni, dei mezzi per scrivere ... e dopo aver avuto qualche momento di perplessità, potrà riprendere la lezione già avviata, o avviarne una sua, senza grandi difficoltà.

La parabola suggerirebbe che con il passare dei secoli (ormai) l'organizzazione degli spazi nell'aula e l'uso dei mezzi più comuni per fare lezione non siano cambiati quasi per niente.

Ma è proprio vero? Si fa la stessa scuola di quando io facevo la prima elementare nel 1950?

Alcune considerazioni confermerebbero questa ipotesi. Ricordo che quando studiavo pedagogia, sul testo di un autore francese veniva sostenuto un principio che è difficile non condividere e non dare per scontato: la scuola ha il compito essenziale di educare gli allievi ad affrontare il loro futuro, anche se non sappiamo quale sarà. A sostegno del fatto che, nonostante questa sia un'idea condivisa, in realtà questo principio veniva disconosciuto nella pratica, l'autore citava un sociologo francese (Durkeim) che all'inizio dei primi anni del 900 rilevava che era molto difficile trovare una scuola che educasse al futuro. Infatti, secondo lui, tutti coloro che, dal Ministro in giù, si occupano di scuola sono avanti negli anni, se non proprio vecchi, e sono tutti convinti – più o meno consapevolmente - che la scuola migliore sia quella che hanno frequentato loro: è per questo che in qualche modo la ripropongono in continuazione. A volte basta fare qualche chiacchierata con dei genitori per rendersi conto di quanto sia diffusa l'idea che la scuola migliore sia stata quella dei “loro tempi”.

E d'altra parte, credo che sia esperienza comune di ciascun docente che, spesso, in molti passaggi nel suo insegnamento tende a riproporli nello stesso modo di come i suoi insegnanti li avevano proposti a lui a suo tempo. A me è capitato. Nei primi anni, non solo in occasioni di supplenze, nonostante frequentassi pedagogia alla facoltà di Magistero, avevo la consapevolezza di non sapere niente di come ci si relaziona con una classe (ho impiegato anni per capire che bisogna parlare sottovoce, per esempio) o che dovevo arrivare a scuola con la lezione già costruita (almeno in testa) in tutti i suoi aspetti, che dovevo sapere in anticipo in quale parte della lezione qualcuno e chi avrebbe avuto delle difficoltà. Per cui cercavo di “copiare” i miei ricordi.

I coniugi Nicholson, in un libretto prendevano in considerazione la gran quantità di tempo che impiegano le innovazioni pedagogiche e didattiche a diffondersi nella scuola. Secondo loro, una innovazione nella didattica o una nuova idea di fare scuola impiega circa cento anni prima di essere diffusa, generalizzata e assimilata come ovvia.

Quando leggevo questo testo, a me sembrava di trovarne una facile conferma ripensando a quanto fossero ancora poco diffuse/attuato le idee di “Scuola e Società”, che pure Dewey aveva pubblicato alla fine del 1800.

I Nicholson mi pare dessero anche una misura della lentezza con cui si diffondono le innovazioni: in poco tempo (5 anni circa) diventano patrimonio comune di non più del 10% dei docenti. Il 30% le conosce ed incomincia ad utilizzarle dopo 15 anni dalla pubblicazione, poi l'andamento rallenta ulteriormente. Può anche darsi che con la velocizzazione delle comunicazioni questi tempi di diffusione siano cambiati, ma se devo giudicare secondo la mia esperienza: primo, in un collegio di docenti si può contare in poco più del 30% dei suoi componenti per tutte le attività che richiedono un impegno maggiore del semplice “fare scuola” (aggiornamento, collaborazione con la dirigenza, disponibilità ad affrontare didattiche nuove, partecipazione ad iniziative proposte dagli uffici scolastici ai diversi livelli ...); secondo, se c'è stata una velocizzazione essa è stata causata anche dalle differenti modalità di formazione iniziale e di selezione dei docenti. Per esempio, dopo la prima guerra mondiale, mancando i docenti per le nuove scuole elementari comunali, molti comuni assunsero come insegnanti tutti i sottufficiali reduci di guerra che sapessero leggere e scrivere, bastava avessero il grado di sergente (immagino con grande vantaggio per la disciplina ...). Poi la formazione dei maestri elementari è stata affidata alla scuola “normale”, successivamente all'istituto magistrale di 4 anni, prolungato infine a cinque anni. Oggi per insegnare nella scuola dell'infanzia e nella primaria è necessaria una laurea ... Qualcosa di simile era successo nei primi anni '60 con l'istituzione della scuola media unica generalizzata: fu offerta la possibilità di andare in cattedra anche a tutti gli studenti universitari per quelle discipline (soprattutto scientifiche e di lingua straniera, ma non solo) nelle quali avessero sostenuto almeno due esami all'università.

Ciononostante, se devo pensare alla mia esperienza, sia di insegnante che di dirigente, non posso fare a meno a rilevare che da 70 anni a questa parte la scuola (come edilizia, come organizzazione, come disponibilità di sussidi, come competenze dei docenti, come politica scolastica) è cambiata: lentamente, se si vuole, ma profondamente. Con tempi diversi da zona a zona, a seconda delle caratteristiche dei docenti (sull'atteggiamento dei quali di fronte all'innovazione influiscono in misura diversa vari elementi: qualche volta l'età, altre volte l'orientamento politico, spesso la disponibilità personale, le sollecitazioni del dirigente scolastico, le proposte formative e la diffusione delle riviste scolastiche di vario orientamento, ecc.). Di conseguenza abbiamo assistito ad un cambiamento a macchia di leopardo, come si dice, ma sostanziale e innegabilmente in meglio.

Premetto che io ho operato nella scuola come supplente (dal 1968 al 1971), come segretario di una direzione didattica – non per mia scelta - (nel 71/72), come docente per i successivi 12 aa.ss. (dal 72/73 all'83/84), 10 dei quali nel tempo pieno, come Direttore Didattico per circa tre anni e mezzo (dall'84/85 all'86/87), come Ispettore scolastico periferico e come Dirigente superiore per i servizi ispettivi per i successivi 23 anni (dal 17 Dicembre '87 al 31 Gennaio 2010).

Ritengo pertanto di essermi trovato coinvolto personalmente, nei cambiamenti che nello stesso periodo sono intervenuti nella scuola. Ad essi non ho partecipato solo come testimone, ma con un'adesione profonda e quasi sempre condividendone l'indirizzo.

A volte mi ritengo fortunato di aver vissuto sia le esperienze che oggi considereremmo preistoriche della civiltà contadina (in casa nostra la corrente elettrica è arrivata nel 1957 ... ero già alla fine delle medie!) che tutto lo sviluppo sociale e tecnologico successivo fino ai giorni nostri. A ciascuno di questi momenti ho partecipato e da ciascuno di essi sono stato formato.

Lo stesso posso dire della mia esperienza scolastica: sono passato gradualmente dalla preistoria delle aste, fino a cercare di promuovere l'uso delle LIM in classe.

Visto che una storia dettagliata di questo percorso richiederebbe ben altro spazio, impegno e preparazione storica, credo sia più opportuno limitarmi ad un elenco sintetico degli aspetti del cambiamento ai quali sento di aver preso parte. Alcuni di essi, ovviamente, hanno riguardato anche l'organizzazione dell'aula e l'uso di mezzi didattici interni della classe. Ma questi cambiamenti, a loro volta, sono stati una conseguenza di quelli più profondi e importanti che hanno interessato la società: il passaggio dalla civiltà contadina a quella dei servizi e dell'industria, una conseguente diversa organizzazione del mondo del lavoro, la diffusione del lavoro femminile, una diversa organizzazione familiare, la denatalità, un benessere più diffuso (gli anni del boom e non solo), un maggiore investimento nella scuola di risorse pubbliche, i cambiamenti tecnologici, in particolare quelli verificatisi nel mondo della comunicazione, ecc..

Gli aspetti che si possono prendere in considerazione sono tanti e spesso interdipendenti: ne farò una presentazione più sintetica possibile, seguendone in generale l'andamento cronologico con cui si sono verificati, evidenziandone se è possibile i collegamenti. Ma senza la pretesa di fare un lavoro omogeneo e completo.

A - La lotta all'analfabetismo

Direi che ha caratterizzato gran parte dell'intervento pubblico sulla scuola elementare dal dopoguerra fino alla fine degli anni '60. Oltre ad incentivare la frequenza della scuola ordinaria ribadendo in vario modo (compresi i Carabinieri) l'obbligo della frequenza della scuola, si diffuse l'opera di alcuni Patronati, che, ad esempio, al mattino offrivano ai bambini la colazione con caffèlatte al cioccolato (buonissimo!) e un primo a pranzo, fornivano gratuitamente quaderni e libri, ed in seguito, consentirono il prolungamento dell'assistenza a scuola per i compiti e per altre attività che poi sarebbero diventate le "attività integrative".

Veniva facilitata la frequenza per i ragazzi delle campagne, più lontani dall'edificio scolastico, con la istituzione di classi pluriclassi uniche (dalla prima alla quinta), in cui operavano – in locali di fortuna - degli insegnanti diplomati, su iniziativa e in forma direi privatistica. Essi erano mossi soprattutto dalla necessità di acquisire il punteggio necessario per entrare nella scuola ufficiale come supplenti o superare i

concorsi a cui avrebbero partecipato. Alla fine dell'anno scolastico, sottoponevano i propri alunni ad esami organizzati dalla Direzione Didattiche da cui erano "vigilati" e riscuotevano un tot per ciascun alunno promosso: qualcosa di più per ciascuno di coloro che raggiungeva il diploma da terza o di quinta.

Altre iniziative per il recupero degli analfabeti che avevano superato l'età dell'obbligo erano i corsi serali di vario livello (A per il raggiungimento della 3.a elementare, B per la quinta, C per il diploma di terza media).

Nelle campagne la scuola elementare normalmente si fermava alla quinta, nelle città continuava con classi successive, anche fino all'ottava. L'introduzione della scuola media unica (1962) ha cambiato tutto: ha reso non più necessario l'esame di ammissione alla scuola media (io l'ho fatto) ed ha chiuso l'esperienza della "scuola di avviamento" alla professione per coloro che non superavano l'esame di ammissione o non volevano frequentare l'avviamento.

Quella del recupero della formazione scolastica che si traducesse in un diploma (di terza media o di scuola superiore) è continuata per molto tempo a seguire: ha dato origine ad esempio all'uso delle 150 ore di studio (di solito serale) a disposizione dei lavoratori che intendessero completare la propria formazione.

Un'esperienza personale: nell'anno scolastico 70/71 ebbi una supplenza di 5 mesi in un corso B di scuola serale. Comodo, perché vicino a casa, mi consentiva di frequentare l'università e di fare altri lavoretti. Le persone iscritte (una decina) erano gli anziani (soprattutto donne) del paese, i quali avevano firmato perché una collega in maternità potesse far istituire il corso dal Provveditorato, sotto la responsabilità e la vigilanza della Direzione Didattica. Di fatto, mi trovavo ad avere che fare con i ragazzi e le ragazze del posto – quasi tutti con la terza media - che venivano alla scuola serale come l'unico posto che offriva qualche alternativa allo stare chiusi in casa o nel "Circolino" a giocare a ramino.

Si può dire che i corsi A e B avevano ormai raggiunto il loro scopo: istituirne ancora non aveva più senso.

B - La diffusione degli edifici scolastici

Un'altra forma di lotta all'analfabetismo fu la diffusione su tutto il territorio nazionale di edifici scolastici nuovi, adeguati al numero probabile di alunni che li avrebbe frequentati (la diminuzione delle nascite non faceva ancora sentire i suoi effetti), con qualche tipo di impianti sanitari e di riscaldamento. Ogni paese, ogni frazione (grande o piccola che fosse) ebbe, a spese del Comune, la sua scuola elementare in muratura, con monoclasse o pluriclassi (quando l'accorpamento di più monoclasse non faceva superare i 10 alunni).

Questo per i successivi 10/15 anni circa, quando – fra l'altro – l'art. 12 della legge 820/71 non impegnò l'Amministrazione pubblica a fornire a ciascun bambino una scuola nel raggio di due chilometri dalla sua abitazione.

Questa regola obbligò molti comuni ad iniziare il trasporto degli alunni con gli scuolabus. Intanto le pluriclassi venivano percepite come un fatto negativo, in alcuni piccoli comuni il numero consistente dei plessi iniziava a rappresentare una spesa notevole, anche la nuova scuola media unificata era scuola dell'obbligo e di solito era dislocata nelle frazioni più numerose o nei capoluoghi e, quindi, aveva bisogno del trasporto da parte dei comuni. Per quanto, anche nei piccoli paesi la popolazione fosse restia a chiudere la propria scuola, si cominciò ad eliminare le scuole più piccole

Sussidi didattici

Don Milani

Attività integrative

Tempo pieno

I pampini bugiardi

Freinet: Il testo collettivo, Il giornalino scolastico, la stampa ed il limografo

I Decreti delegati e la collegialità

L'integrazione degli alunni con handicap

L'autonomia scolastica

I materiali didattici e la fotocopiatrice, le riviste scolastiche e i manuali

La modularità e la secondarizzazione delle lezioni

La LIM

La sorte della televisione

I libri di testo (moltiplicati)

Intervista a Agostina Melucci, docente e funzione tecnico-ispettiva, USR.

- Vorrebbe raccontarmi il suo percorso formativo, facendo, se possibile, riferimento al periodo e all'organizzazione spaziale della sua classe di scuola elementare?

AM: Diplomata all'Istituto magistrale Rimini, laureata a Bologna in materie letterarie, specializzata in filosofia a Urbino, vincitrice di concorso per posti di ispettore tecnico. Organizzazione spaziale della classe: tradizionale (cattedra al centro e banchi in fila, costituita di due alunne. La mia classe, numerosa, era tutta al femminile).

- Sempre sotto il profilo dell'organizzazione spaziale degli oggetti di arredo e didattici, è cambiato qualcosa da quando ha iniziato a insegnare?

AM: Sì; diverse classi sono organizzate a gruppi e a semicerchio. Ci sono biblioteche e laboratori.

- In qualità di Ispettore scolastico, invece, per che periodo ha operato? e in che situazione verteva la scuola in quegli anni?

AM: Dal 1991 ad oggi (ancora in servizio). Erano più diffuse esperienze innovative anche sul piano della strutturazione dello spazio; l'organizzazione risultava più aperta.

- Quali sono stati, secondo lei, i cambiamenti più netti nell'organizzazione degli spazi della scuola elementare? Gli oggetti, dalla sua prima formazione alla formazione per i docenti, sono mutati? Oppure sono mutate le pratiche educative connesse a questi stessi oggetti?

AM: I maggiori cambiamenti hanno riguardato l'introduzione di sussidi tecnologici (lim, tablet, computer). In alcune situazioni, le pratiche didattiche sono cambiate (il cambiamento non è comunque elemento tout-court di miglioramento).

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

AM: Riserverei il nome allo studio dell'universo.

- Secondo lei, potrebbe essere utile adottare questa prospettiva per leggere in altra chiave l'educazione?

AM: Ogni teoria critica non può che essere benvenuta; non può essere imposta come fondamento di un nuovo tipo di scuola.

Intervista a Gabriele Boselli, docente, Dirigente tecnico-amministrativo, USR.

- Vorrebbe raccontarmi il suo percorso formativo, facendo, se possibile, riferimento al periodo e all'organizzazione spaziale della sua classe di scuola elementare?

GB: Diplomato all'Istituto magistrale di Forlimpopoli e laureato a Urbino in pedagogia e in sociologia. Organizzazione spaziale della mia classe: cattedrocentrica

- Sempre sotto il profilo dell'organizzazione spaziale degli oggetti di arredo e didattici, è cambiato qualcosa da quando ha iniziato a insegnare?

GB: Sì, in quanto i nuovi software installati nei nuovi strumenti tecnologici spostano il centro intenzionale secondo le correnti di non pensiero prevalenti nel sistema.

- E nel periodo in cui è stato/a Preside/Direttore/Dirigente?

GB: C'era più autonomia intellettuale e didattica

- In qualità di Ispettore scolastico, invece, per che periodo ha operato? e in che situazione verteva la scuola in quegli anni?

GB: 1987- 2012. Nei primi tempi, minor tecnoburocratizzazione indotta (ovvero persecuzione della creatività, oppressione tramite schede sia didattiche che valutative, organizzazione legnosa). In seguito, gruppetti culturalmente assai deboli hanno preso il controllo della didattica ufficialmente proclamata.

- Nello specifico, ricorda di aver affrontato questioni relative alla ricerca di nuovi sussidi, arredamenti conformi alla legge o simili durante il suo percorso come Ispettore?

GB: No, ma altre che ritenevo ben più rilevanti. Ma ho fatto male perché gli oggetti e le procedure imposte da Roma hanno comunque un forte peso sulla quotidianità. La scuola la fa il Maestro, se è tale; ma il resto –se la persona del docente è debole- può prendere il sopravvento.

- Quali sono stati, secondo lei, i cambiamenti più netti nell'organizzazione degli spazi della scuola elementare? Gli oggetti, dalla sua prima formazione alla formazione per i docenti, sono mutati? Oppure sono mutate le pratiche educative connesse a questi stessi oggetti?

GB: Il posto della cattedra magistrale ora è tenuto dalla lavagna elettronica. Oltre che una cattedra, è un idolo da venerare quotidianamente con offerta di DVD solo formalmente interattivi. Hardware e software voluti dai gruppetti che da un ventennio controllano il MIUR e fatti passare nelle scuole da non pochi dirigenti/manager rampanti e negativamente post-umani hanno assunto un ruolo spropositato.

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi

oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

GB: Gli studi di Miller e altri sono interessanti per comprendere come le cose e – soprattutto- le procedure gestionali imposte dalle attuali oligarchie (ovvero da un potere senza idee ma con obiettivi di corto raggio) mortifichino la singolarità di tutti e inibiscano la soggettualità del docente. Il frullatore globale tecnicamente sostenuto dissolve le identità personali e collettive culturalmente fondate e fa esondare disastrosamente quelle più ignoranti e aggressive insieme.

- Secondo lei, potrebbe essere utile adottare questa prospettiva per leggere in altra chiave l'educazione?

GB: Depurandola dai residui vetero-analitici "insulari", irrobustendola sul piano fenomenologico ed ermeneutico, può essere una componente utile nella contestazione della didattica tecnicistica e avaloriale, sia quella sistemica che scolastica.

Intervista a Amalia Ponticelli, docente e Dirigente tecnico-amministrativo, USR.

- Vorrebbe raccontarmi il suo percorso formativo, facendo, se possibile, riferimento al periodo e all'organizzazione spaziale della sua classe di scuola elementare?

AP: Sono entrata nella scuola elementare (1972) quando il tempo pieno veniva molto richiesto. Il tempo "più lungo" prevedeva molte attività integrative (oggi extracurricolari) che inevitabilmente richiedevano un'organizzazione spaziale flessibile

per favorire la collaborazione tra i ragazzi (oggi peer to peer) e la possibilità per ciascuno di mettersi in gioco in attività diverse da quelle scolastiche propriamente dette.

- Sempre sotto il profilo dell'organizzazione spaziale degli oggetti di arredo e didattici, è cambiato qualcosa da quando ha iniziato a insegnare?

AP: Sicuramente la tecnologia ha dato un'impronta diversa all'organizzazione della classe (ad esempio riporto la sperimentazione "a scuola senza zaino" che prevede l'uso dei tablets.

Si pensi poi alle LIM, alle aule multimediali con pc per i ragazzi etc.

- In qualità di Ispettore scolastico, invece, per che periodo ha operato? e in che situazione verteva la scuola in quegli anni?

AP: Sono nel ruolo dal 1994. In quegli anni si è dato grande impulso alla formazione dei docenti per l'insegnamento delle lingue comunitarie anche nell'allora scuola materna col progetto Hocus and Lotus. Nell'allora scuola primaria l'insegnamento della lingua veniva affidato ai docenti che, dopo essersi formati in corsi con tempi differenziati (a seconda della conoscenza individuale della lingua) venivano impegnati come specialisti (insegnando fino a 7 classi) o come specializzati (come docente dei moduli-L.148)

- Nello specifico, ricorda di aver affrontato questioni relative alla ricerca di nuovi sussidi, arredamenti conformi alla legge o simili durante il suo percorso come Ispettore?

AP: Solo quando si sono visitate scuole paritarie che magari avevano arredi e sussidi non adeguati alla programmazione didattica.

- Quali sono stati, secondo lei, i cambiamenti più netti nell'organizzazione degli spazi della scuola elementare? Gli oggetti, dalla sua prima formazione alla formazione per i docenti, sono mutati? Oppure sono mutate le pratiche educative connesse a questi stessi oggetti?

AP: Gli oggetti sono anche cambiati in rapporto alla cultura del momento che, inevitabilmente, ha condizionato la formazione dei ragazzi. Pensiamo al riciclaggio che, attraverso la raccolta differenziata, educa al rispetto per l'ambiente e per gli altri.

Ferruccio Rossi Landi sosteneva che una cultura può essere conosciuta dai suoi prodotti artigianali.

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

AP: Penso proprio di sì. Pensiamo agli arredi imposti dalle pedagogie repressive che esigevano l'immobilismo da parte degli alunni e ricordiamo che il rapporto corporeo non è dicotomico.

- Secondo lei, potrebbe essere utile adottare questa prospettiva per leggere in altra chiave l'educazione?

AP: Creare un ambiente scolastico accogliente e con oggetti adeguati all'età degli alunni sicuramente è più favorevole alla formazione.

Intervista a Mavina Pietraforte, docente, Dirigente scolastico, Dirigente tecnico-amministrativo, USR.

- Vorrebbe raccontarmi il suo percorso formativo, facendo, se possibile, riferimento al periodo e all'organizzazione spaziale della sua classe di scuola elementare?

MP: Il mio percorso formativo ha visto nei miei primi anni di scuola elementare ancora i banchi di legno alzati con il buco per il calamaio. Si stava dentro quei banchi come in una roccaforte con la scrivania che scendeva e le gambe un po' rialzate, era come stare dentro un guscio o una navicella. Il legno era materiale amico, scuro e antico.

Poi vennero i banchetti in fila ma di quelli non ho il ricordo così sensoriale.

Tutti i miei anni di insegnamento sono trascorsi nelle scuole con le file di banchi allineati di fronte alla cattedra, e mi ricordo che mi creava disagio entrare in classe e sedermi dietro la cattedra, in quel posto dedicato che già disegnava una funzione che invece era da ripensare ogni giorno.

Anche i miei figli li ho visti seduti nei loro banchetti, nella scuola elementare, e la maestra in cattedra, stupendomi sempre che potessero essere così silenti.

- Sempre sotto il profilo dell'organizzazione spaziale degli oggetti di arredo e didattici, è cambiato qualcosa da quando ha iniziato a insegnare?

MP: E' cambiato qualcosa nelle aule 3.0, con banchi ad isola, e quasi ovunque ormai ci sono le LIM, a posto delle lavagne di ardesia, ma non sono sicura che questa sia una reale conquista, la pensavo così quando ancora insegnavo, poi le LIM mi hanno deluso, non volendo usarle solo per far vedere i cd, come capita agli insegnanti di lingue, ma la connessione debole spesso disturba la visione di un film, o video di you tube. In ogni caso, non è questo che risolve le dinamiche di insegnamento/apprendimento, sempre così sfuggenti, se rimane un quadro orario di 60' in classe, dove l'idea è ancora quella che l'insegnante debba catturare l'attenzione per l'intera ora, rendendo molto snervante il lavoro del docente.

- E nel periodo in cui è stato/a Preside/Direttore/Dirigente?

MP: Lo stesso nel periodo in cui sono dirigente tecnico (ispettore scolastico), ancora la "bravura" dell'insegnate è nella capacità innata di fare il proprio lavoro instancabilmente per tutto il periodo di lezione in quella classe e giornaliero in tutte le classi che avrà per quella mattinata giornata e poi nella settimana. Ho incontrato docenti che avevano capacità carismatiche di alternare momenti di umorismo e di concentrazione, di avere un rapporto disteso con i propri studenti, ma erano anche

insegnanti poco disposti a condividere e diffondere la propria consapevolezza, facendone una dote innata, e questo non contribuisce a cambiare l'approccio all'insegnamento e a cercare di ipotizzare quale siano le condizioni ottimali per creare una relazione dialogica. Così spesso si ricorre all'introduzione di tecnologie didattiche, come fossero esse la chiave di soluzione di ogni problema educativo.

- In qualità di Ispettore scolastico, invece, per che periodo ha operato? e in che situazione verteva la scuola in quegli anni?

MP: Lavoro tuttora come ispettore e soprattutto in occasione delle ultime visite ispettive per i docenti che non hanno superato l'anno di prova, mi rendo conto che è la manifestazione del proprio essere persona e quindi il sapere intessere relazioni tendenzialmente serene che connota il buon insegnante o meno, il setting di classe influisce, ma solo se c'è un lavoro di squadra di insegnanti che decidono insieme cosa fare e questo è molto difficile nelle scuole secondarie di secondo grado.

- Nello specifico, ricorda di aver affrontato questioni relative alla ricerca di nuovi sussidi, arredamenti conformi alla legge o simili durante il suo percorso come Ispettore?

MP: Nuovi sussidi e arredamenti, in generale l'ambiente scolastico non dovrebbe essere più relegato in edifici chiusi che sembrano caserme o prigioni, per quanto dentro l'arredo possa essere funzionale, fuori l'aspetto è ancora tale da suscitare un respiro di sollievo quando se ne esce. Un'architettura che ridisegni i contesti scolastici in modo funzionale ad una osmosi tra interno ed esterno per non far sentire l'oppressione di essere rinchiusi in un contesto isolato, sarebbe la risposta opportuna.

- Quali sono stati, secondo lei, i cambiamenti più netti nell'organizzazione degli spazi della scuola elementare? Gli oggetti, dalla sua prima formazione alla formazione per i docenti, sono mutati? Oppure sono mutate le pratiche educative connesse a questi stessi oggetti?

MP: L'organizzazione degli spazi nella scuola elementare, oggi scuola primaria, è ancora quella tradizionale delle aule scolastiche, tranne per alcune aule destinate a laboratori di arte, immagine, disegno, e tranne per le attività che vengono convogliate in

progetti che sfociano in mostre e incontri con l'esterno, magari con l'ausilio dei genitori.

I materiali utilizzati soprattutto nei primi due anni della primaria risentono positivamente dell'idea montessoriana del tatto e del movimento, oltre che dell'educazione cosmica con il contatto della natura, per cui si hanno regoli ed abachi di legno, o progetti di orto della scuola, oltre alle perenni gite didattiche.

Ma un'idea pedagogica fondante non si ritrova nelle scuole, i metodi vengono sperimentati alla rinfusa, sta all'insegnante assumermene la consapevolezza, a meno che non si trovi ad operare in scuole che adottano un metodo ben preciso, montessoriano, steineriano, ecc.

- Un filosofo e antropologo londinese, Daniel Miller, sostiene che, come per la cosmologia sociale (fatta di oggetti e di relazione tra il soggetto e i suoi oggetti), secondo la quale è nella società e/o nella cultura che si determina il pensiero e il carattere di un popolo, esista un'unità minima tramite la quale è possibile studiare l'individuo, ovvero la "cosmologia domestica". Una cosmologia intima e privata che si caratterizza per essere un'unità molto piccola, perché concerne solo una persona o un nucleo abitativo ma in grado di fornire all'individuo la possibilità di comprendere se stesso, di comprendere il proprio grado di coerenza all'ordine domestico – e dunque sociale – chiarendone la filosofia sottostante. Si tratta di un modello, di un principio organizzatore che si determina nel rapporto fra l'essere e l'avere. Sarebbe possibile secondo lei adottare una simile logica nel contesto pedagogico, per esempio parlando di cosmologia scolastica?

MP: Nel pensiero montessoriano si parla di educazione cosmica e questa passa dalla consapevolezza del bambino, "padre dell'uomo", con una riproduzione in miniatura degli oggetti di uso quotidiano il cui contatto e la cui sistemazione, in uno spazio consapevole aiuta il bambino a definire la propria individualità e il proprio stare nel mondo e definisce le proprie azioni con gli oggetti nel rispetto che la loro manipolazione comporta e questo senz'altro introduce ad un'etica dell'avere e della sostenibilità ambientale.

Al di là delle scuole montessoriane che quindi seguono questa impostazione, un senso dell'essere e dell'avere rimane affidato ai singoli progetti delle scuole, e al singolo collegio docenti e per finire al singolo docente che se ne fa carico, perdendo quindi l'oggettività di tale percorso, in senso più generale.

- Secondo lei, potrebbe essere utile adottare questa prospettiva per leggere in altra chiave l'educazione?

MP: Senz'altro credo che educare il bambino ad un corretto rapporto con le cose e con il mondo per capire la dimensione individuale e sociale dell'uomo sia fonda.

Bibliografia

Abba F., *Manuale pratico di igiene e di vigilanza igienica*, Torino, Unione Tip., 1936

Agazzi R., *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari con 166 illustrazioni, 4 tavole in nero nel testo e 21 tavole a colori fuori dal testo*, Brescia, La Scuola, 1927

Agosti A., Franceschini G., Galanti M. A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Bologna, Clueb, 2009

Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982

Aporti F., *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di M. Sancipriano E.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976

Ariès Ph., trad. it. *Padri e figli dell'Europa, medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1968

Ascenzi A., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004

Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, Vita e Pensiero, 2005

Ascenzi A., *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana nell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012

Ascenzi A., Sani R., *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza: l'insegnamento dei diritti e doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, EUM, 2016

Ascenzi A., «*Italian beauties*». *The Italian cultural heritage and its landscape and natural resources in the school exercise books from the Fascist period to the World*

War II in «History of Education & Children's Literature», XII, 1, 2017

Atti del Convegno del progresso edile, *Evoluzione dell'edilizia scolastica dalla scuola a tutta la media dell'obbligo anche in ordine alla prefabbricazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971

Avon A., *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, Milano, FrancoAngeli, 2009

Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F., *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, CLUEB, 2009

Balboni P. E., *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET, 2010

Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001

Baldacci M., *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004

Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2006

Balducci M., *L'uomo planetario*, Giunti, Firenze, 2005

Bandinelli A. C., Innocenzi M., Magrini A., G. Prato (a cura di), *L'insegnante di sostegno. Metodologie e interventi didattici per bambini con handicap psicofisici*, Torino, UTET, Torino, 1993

Bandini G., *La storia dell'educazione e la sfida metodologica*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2005

Bandini G., Bianchini P., *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007

Bandini G., Benelli C., *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*, Milano, Amon, 2011

Bandini G. (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012

Becchi E., *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987

Becchi E., *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Milano, FrancoAngeli, 1995

Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni: Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009

Becchi E., *I bambini nella storia*, Roma, Laterza, 2010

Benasayag M., Schmit G., trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009

Bernard L.H., *Town House: architecture and material life in the early american city, 1780-1830*, Williamsburg, UNC Press Books, 2005

Bernheim E., *Lehrbuch der historischen methode: Mit nachweis der wichtigsten quellen und Hilfsmittel zum Studium der geschichte*, Duncker & Humblot, 1889, trad. it. a cura di A. Crivellucci, *Manuale del metodo storico*, Spoerri, 2007

Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci, 2011

Betti C., *L'Opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984

Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009

Betti C., Di Bello G., Bacchetti F., Bandini G., U. Cattabrin U., Causarano P., *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009

Betti C., Borin P., Cambi F., Catarsi E., Corchia F., Fratini C., Orefice P., Piagentini G., Ulivieri S., *Maestro unico? No grazie*, Pisa, ETS, 2009

Betti C., Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014

Bevilacqua F., Contardini P. (a cura di), *Storia, Didattica, Scienze. Pavia 1975-2010*, Atti del convegno Università di Pavia, Pavia, Pavia University Press, 2010

Biagioli R., *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Pisa, ETS, 2008

Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, Pisa, ETS, 2010

Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea Edizioni, 2016

Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1950

Bonomo B., *Voci della memoria: l'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013

Boffi F. E., Gentile G., *Il fascismo al governo della scuola: discorsi e interviste*, Palermo, Sandron, 1924

Boffo V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2007

Borghesi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951

Braister S., Grosvenor I., del Pozo M. (eds.), *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom, 1700-2000*, Brussels, Peter Lang, 2015

Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio culturale*, Macerata, EUM, 2014

Bruner J., trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2009

Burke C., Grosvenor I., *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*, London, Routledge, 2003

Burke P., *Varieties of cultural history*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 1997

Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002

Cambi F., *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Cerro, Tirrenia-Pisa, 2005

Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2010

Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006

Capperucci D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare: modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, Milano, Franco Angeli, 2008

Capperucci D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia d'istruzione e formazione*, Milano, Franco Angeli, 2012

Capperucci D., Piccioli M., *L'insegnante di scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2012

Caruso M. (a cura di), *Classroom struggle. Organizing elementary school teaching in the 19th century*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2015

Carr N., trad. it. *Internet ci rendi stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011

Castellani A., *Vestire degenerare. Moda e culture giovanili*, Roma, Donzelli, 2010

CENSIS, *Educazione Italia 1987*, Milano, Franco Angeli, 1988

Chiosso G., *TESEO, Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003

Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Firenze, La

Nuova Italia, 1990

Colaiani N., *La lotta per la laicità: Stato e chiesa nell'età dei diritti*, Bari, Cacucci, 2017

Cottini L., Rosati L. (a cura di), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi, 2008

Covato C., Sorge A.M. (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Archivio Centrale dello Stato, 1994

Crepet P., *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Torino, Einaudi, 2006

Croce B., *Materialismo storico ed economia marxista*, Bari, Laterza, 1968

Dant T., *Material Culture in the Social World*, Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 1999

D'Alò C., *I banchi scolastici per le scuole secondarie ed elementari, i giardini d'infanzia, i convitti e le famiglie e le scuole rurali secondo le idee del prof. Pezzarossa*, Grato Scioldo editore, Torino, 1908

D'Ascenzo M., Vignoli R., *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento: il museo didattico "Luigi Bombici" di Bologna*, Bologna, CLUEB, 2008

Dal Piaz R., *Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi*, in «Torino», giugno, 1952

De Bartolomeis F., *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia, 1953

De Fort E., *Storia della scuola elementare in Italia. I: Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979

De Groof J., Glenn C.L., *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà di insegnamento nell'Europa continentale e mediterranea*, Roma, Armando Editore, 2003

Deetz J., *In small things forgotten: the archaeology of early american life*, New

York, Doubleday, 1977

De Fort E., *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996

De Giaxa V., *Igiene della scuola: malattie della scuola, edificio scolastico, arredi della scuola igiene pedagogica, sorveglianza igienica della scuola*, Milano, Vallardi, 1880

De Giaxa V., *Compendio d'Igiene*, Milano, Vallardi, 1920

Dewey J., trad. it. *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949

Dewey J., trad. it. *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965

Dewey J., trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997

Dewey J., trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni, 2004

Di Bello G., *Formazione e società nella conoscenza. Storie, teorie, professionalità. Atti del Convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004*, Firenze, Firenze University Press, 2006

Domiano E., Morandi R., *Cultura, religione, scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica in prospettiva europea*, Milano, FrancoAngeli, 2000

Douglas M., *Purity and danger*, 1966, trad. it. a cura di A. Vatta, *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, Milano, Il Mulino, 2013

Douglas M., Isherwood B., *The World of Goods*, New York, Basic Books, 1979, trad. it. a cura di G. Maggioni, *Il mondo delle cose*, Bologna, Il Mulino, 1984

D'Orsi Angelo, *Piccolo manuale di storiografia*, Milano, Mondadori, 2002

Falasca Zamponi S., *Lo spettacolo del fascismo*, Milano, Rubbettino Editore, 2003

Falconi S., *Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale*, Pisa, ETS, 2008

Fazio F., Onger G., N. Striano (a cura di), *Storie di scuola. L'inclusione raccontata dagli insegnanti: esperienze e testimonianze*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2016

Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi: Complessità e professionalità docente*, Firenze, Firenze University Press, 2014

Ferrari M., *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011

Ferrari M., Morandi M., Platé E., *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Azzano San Paolo, Junior, 2011

Fiengo M. R., Sarracino V. (a cura di), *In viaggio con l'infanzia. Spazi e tempi educativi delle bambine e dei bambini*, Pisa, ETS, 2008

Fornaca R., *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991

Frabboni F., *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999

Franceschini G., *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, Pisa, ETS, 2003

Franceschini G., *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Bologna, CLUEB, 2012

Fratini C., Galanti M. A., Trisciuzzi L., *Dimenticare Freud? L'educazione nella complessità*, Firenze, La Nuova Italia, 1998

Freire P., trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele, 2011

Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2010

Gallerano N., *Cercatori di tartufi contro paracadutisti: tendenze recenti della*

storiografia sociale americana, in «Passato e presente», 1983, 4, pp. 181-19

Gatti R., *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, Roma, Carocci, 2002

Geertz C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973, trad. it. a cura di E. Bona, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987

Geertz C., *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, 1983, trad. it. a cura di L. Leonini, *Antropologia interpretativa*, Bologna, Il Mulino, 1988

Geertz C., *After the Facts. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1955, trad. it. a cura di U. Livini, *Oltre i fatti. Due paesi, quattro decenni, un antropologo*, Bologna, Il Mulino, 1995

Gentile G., *Frammento di una gnoseologia dell'amore* (1918), in *Teoria generale dello spirito come atto puro*, in *Opere*, Firenze, Sansoni, 1959, vol. III

Giacobbe M., *Diario di una mestrina*, Roma-Bari, Laterza, 1975

Gonella G., *Il Programma della Democrazia Cristiana per la nuova costituzione, relazione presentata al I Congresso Nazionale della DC (Roma, 24-27 aprile 1946)*, in *Atti e documenti della Democrazia Cristiana 1943-1959*, Roma, Edizioni Cinque Lune, 1969

Grosvenor I., Lawn M., Rousmaniere K. (eds), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999

Grosvenor I., Lawn M., *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, London, Oxford: Symposium Books, 2005, P.L. Moreno Martínez, *History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838–1936)*, 71–95

Guarracino S., Ragazzini D., *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli, 1980

Guarracino S., Ragazzini D., *La formazione storica. Metodi storiografici e criteri didattici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

Harris M., *Cultural materialism: the struggle for a science of culture*, 1979

Harris M., *Cannibals and kings. The origins of culture*, New York, Random

Herman F., Van Gorp A., Simon F., Depaepe M., *The school desk: from concept to object*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXX, n. 1, 2011, pp. 97-117

House, 1977, trad. it. a cura di M. Baccianini, *Cannibali e re. Le origini della cultura*, Milano, Feltrinelli, 2013

Harvey K., *History and Material Culture: A Student's Guide to Approaching Alternative Sources*, London, Routledge, 2009

Hegel G.W.F., *La fenomenologia dello spirito*, a cura di Enrico De Negri, Firenze, La Nuova Italia, 1933

Henry J., *Gli ambasciatori*, trad. it. a cura di H. Brihis, Torino, Frassinelli, 1998

Kula W., *Rozwazania o historii*, Warszawa, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958, trad. it. a cura di M. Herling, *Riflessioni sulla storia*, Venezia, Marsilio Editore, 1990

Herman F., Van Gorp A., Simon F., Depaepe M., *The school desk: from concept to object*, in «History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXX, n. 1, 2011, pp. 97-117

Isabella F., *L'edilizia scolastica: selezione della stampa quotidiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1965

Landes David S., *The Unbound Prometheus*, Cambridge, University Press, 1969, trad. it., *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa occidentale dal 1740 ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 2000

Le Goff J., *Ricerca e insegnamento della storia*, Firenze, Luciano Manzuoli editore, 1988

Le Goff J., *Società ed educazione in Europa (secoli XVI-XVII)*, Milano, Unicopli,

2004

Lévi-Strauss C., *Structural anthropology*, 1961, trad. it. a cura di P. Caruso, *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 2009

Lister M., Wells L., *Seeing beyond belief: Cultural studies as approach the Visual*, in T. Van Leeuwen, et. al. (a cura di) *Handbook of Visual Analysis*, London, Thousand Oaks, New Dehli, SAGW, 2001, pp. 62-63

Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci, 2010

Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica. Ricordi di esperienze magistrali*, Palermo, Remo Sandron, 1912

Lo Sapio G., *Se non è grande che babbo è*, Roma, Armando, 2005

Lupi D., *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano, Mondadori, 1924

Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS, 2009

Marchetti I. (a cura di), *Agenda Bemporad per i maestri*, Firenze, Bemporad & F., 1923

Marx K., *Scritti politici giovanili*, a cura di Luigi Firpo, Torino, Einaudi, 1975

Marx K., *Il capitale*, a cura di A. Macchioro, A. Maffi, Torino, UTET, 2008

Marx K., Friedrich Engels, *Ideologia tedesca*, a cura di D. Fusaro, Milano, Bompiani, 2011

Macculloch G., *The Struggle for the History of Education*, New York, Routledge, 2011

Mantegazza R., Seveso G., *Pensare la scuola: contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Mondadori, 2006

Meda J., Montino D., Sani R. (a cura di), *School Exercise Books. A Complex*

Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010

Meda J., *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, in «History of Education & Children's Literature», V, n. 2, 2010

Meda J., "Mezzi di educazione di massa": nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo, in «History of Education & Children's Literature», VI, n. 1, 2011

Meda J., *A "história material da escola" como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália*, in P.L. Moreno Martínez, A.S. Vicente (a cura di), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE / CEME, 2012

Meda J., *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Eum, 2013

Miller D., *A Theory of Shopping*, Cambridge, Polity Press, 1998, trad. it. a cura di Sandro Liberatore, *Teoria dello shopping*, Roma, Editori Riuniti, 1998

Miller D., *Materiality (Politics, History, and Culture)*, Durham, Duke University Press, 2005

Miller D., *The Comfort of Things*, Cambridge, Polity Press, 2008, trad. it. a cura di R. Sassatelli, *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*, Bologna, Il Mulino, 2014

Miller D., *Stuff*, Cambridge, Polity Press, 2009

Morin E., trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001

Moscone M., *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1895)*, Roma, Armando Editore, 1999

O'Donoghue D., *Classrooms as installations: a conceptual framework for*

analysing classroom photographs from the past, in « History of Education: Journal of the History of Education Society», XXXIX, n. 3, 2010, pp. 401-415

Oliviero S., *Lavoro, formazione e consumo: una proposta storico-educativa*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», III, n. 2, 2016

G. Pécout, R. Balzani, *Il lungo Risorgimento: la nascita dell'Italia contemporanea (1770-1922)*, Milano, Mondadori, 1999

Parente M., *I nuovi programmi. Commento sistematico. Una proposta di analisi del "progetto culturale ed educativo"*, Milano, Juvenilia, Milano, 1987

Pasquali P., *Pedagogia applicata al Lavoro Manuale Educativo*, Milano, A. Vallardi Editore, 1899

Picco I., *I precedenti italiani, storici e legislativi della legge Casati* in «I problemi della pedagogia», V, n. 1, 1959, pp. 46-76

Pinto Minerva F., Frabboni F., *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza, 2013

Pizzigoni D.F., *Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*, in «Form@re», XV, n. 3, anno 2015, pp. 142-158

Pizzigoni D.F., *Reconstructing the history of science education through its materiality*, in «Form@re», XVI, n. 1, anno 2016, pp. 169-176

Polenghi S., *Figli della patria. L'educazione militare di esposti, orfani e figli di truppa tra Sette e Ottocento*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999

Polenghi S., *Fanciulli soldati: la militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2003

Polenghi S., *Immagini per la memoria. Il cinema come fonte storico-educativa*, in P., Polenghi S., Rivoltella P., *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di Malavasi, Milano, Vita e Pensiero, 2005

Polenghi S., *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in «History of Education & Children's Literature», IX, n. 1, anno 2014, pp. 635-64

Polenghi S., *La storiografia educativa e la sfida dell'internazionalizzazione*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», III, n. 2, 2016

Preston B., *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind*, London, Routledge, 2012

Procacci G., *Storia del XX secolo*, Milano, Mondadori, 2000

Pruneri F., *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, in «Tecnologia dell'istruzione», Sassari, Eprints UNISS, 2011, pp. 1-2 (http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri_F_Aula_scolastica_tra_Otto.pdf)

Quimby I.G.M., *Material Culture and the Study of American Life*, Winterthur, Henry Francis du Pont Winterthur Museum, 1978

Ragazzini D., *Tempi di scuola e tempi di vita*, goWare, 2012

Raimondo R., *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Reggiori F., *Milano 1800-1943: itinerario urbanistico-edilizio*, Milano, Edizioni del Milione, 1947

Rousseau J.J., *Emilio*, Roma, Armando, 1994

Salviati C.I., Cecconi A., Betti C., Bandini G., Oliviero S., Castaldi S., *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti, 2007

Salvemini G., *Il ministro della malavita*, Milano, Feltrinelli, 2000

Sani R., *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999

Sani R., Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

Sani R., *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, EUM, 2011

Sani R., *Il patrimonio culturale e naturale per la promozione dell'identità nazionale e del sentimento di cittadinanza: il caso degli «almanacchi regionali» per la scuola elementare introdotti dalla riforma Gentile del 1923* in «La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale», Macerata, EUM, 2016

Sani R., *For a history of childhood and of his education in contemporary Italy. Interpretations and perspectives of research* in «Cadernos De História Da Educação», 15, n. 2, 2016

Sani R., *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione* in «Nuova Secondaria», XXXIV, n. 9, 2017, pp. 11-14

Santamaita S., *Storia della scuola*, Milano-Torino, Mondadori, 2010

Santoni Rugiu A., *La pedagogia del consumismo (o del letame)*, Roma, Anicia, 2003

Santoni Rugiu A., *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, ETS, 2010

Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011

Santoni Rugiu A., *Scenari dell'educazione moderna europea*, Firenze, La Nuova Italia, 1994

Sclavo A., *Per la propaganda igienica: scuola ed igiene*, Torino, Paravia, 1924, pp. 227-228

Schlereth T.J., *Material Culture Studies in America*, New York, Rowman

Altamira, 1982

Schérer R., trad. it. *Emilio perversito*, Milano, Emme, 1976

Simmel G., *Il denaro nella cultura moderna*, trad. it. a cura di N. Squicciarrino, Roma, Armando Editore, 1998

Simmel G., *Denaro e vita. Senso e forme dell'esistere*, trad. it. a cura di F. Mora, Milano, Mimesis Edizioni, 2010

Solarino R., *Imparare dagli errori*, Napoli, Tecnodid, 2009

Sole M., Crespi M., *Edilizia scolastica*, Roma, DEI, 2014

Sorcinelli P., *Storia sociale dell'acqua*, Milano, Mondadori, 1988

Starnone D., *Ex Cattedra ed altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2003

Talamo G., *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960

Tilley C., Keane W., Kuechler S., Rowlands M., Spyer P. (edited by), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Pubns Ltd, 2006

Tomassini L., *Una "dialettica ferma"? Storici e fotografia in Italia fra "linguistic turn" e "visual studies"*, «MEMORIA E RICERCA», 40, 2012, pp. 93-110

Tomassini L., *Robert Capa e la fotografia di guerra nel XX secolo*, in *Robert Capa in Italia*, Firenze, Alinari, 2013, pp. 8-13

Tomassini L., *L'editoria fotografica e la documentazione del patrimonio artistico italiano. La difficile "nazionalizzazione" fotografica del Mezzogiorno (1861-1911)*, in «L'Italia n». Mezzogiorno, Risorgimento e post-Risorgimento, Roma, Viella srl, 2013, pp. 279-306

Tomassini L., *L'album fotografico come fonte storica*, in *L'Impero nel cassetto. L'Italia coloniale tra album privati e archivi pubblici*, Milano-Udine, Edizioni Mimesis, 2013, pp. 59-70

Topolski Jerzi, *Metodologia historii. Wydanie drugie poprawione i uzupelnione*,

Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, trad. it., *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino, 1975

Trisciuzzi L., *Manuale di didattica in classe*, Pisa, ETS, 2005

Trisciuzzi L., *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Roma-Bari, Laterza, 2009

Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari, Laterza, 2010

Trisciuzzi L., Zappaterra T., *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Milano, Guerini Reprint, 2012

Ulivieri S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile: la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1992

Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere: Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano, FrancoAngeli, 2015

Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Guerini Scientifica, 2011

Ulivieri S., Pace R. (a cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2013

Van Den Driessche M., Verschaffel B. (eds.), *De School als Ontwerpogave: Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*, Gent, A&S/Books 2006

Volpicelli L., *La scuola nel mondo* in «La pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento», n. 2, Milano, Vallardi, 1972, pp. 23-45

Washburne C. W., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in "Scuola e città", XXI, 1970, pp. 6-7

White L.A., *The science of culture: a study of man and civilization*, Farrar, Straus and Giroux, 1949, trad. it. *La scienza della cultura*, Sansoni, Firenze, 1969

White L.A., *Evolution and revolution in anthropology*, by William J. Peace,

Lincoln, University Nebraska Press, 2004

Winthrop R., *Dictionary of concepts in cultural anthropology*, Westport, Greenwood Press, 1991

Woodward I., *Understanding Material Culture*, London, SAGE, 2007

Yates J., *Error, Misuse, Failure: object lessons from the English Renaissance*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003

Zappaterra T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli, 2003

Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS, 2010