

A cura di
VERA LUCIA GASPAR DA SILVA
GIZELE DE SOUZA
CESAR AUGUSTO CASTRO

TOMO II

CULTURA MATERIALE DELLA SCUOLA IN PROSPETTIVA STORICA:

SCRITTURE E POSSIBILITÀ



A cura di
Vera Lucia Gaspar da Silva
Gizele de Souza
Cesar Augusto Castro

TOMO II

**Cultura Materiale della
Scuola in Prospettiva
Storica: scritture e
possibilità**

São Luís



EDLIFMA

2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante

Profa. Dra. Diana Rocha da Silva

Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Profa. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes



Revisão

Eliane Mimesse
Elaine Cátia Falcade Maschio

Capa e projeto gráfico

Gregório Jansen

Coordenação editorial

Cesar Augusto Castro
Gizele de Souza
Vera Lucia Gaspar da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cultura materiale della scuola in prospettiva storica [recurso eletrônico]:
scritture e possibilità / Organizadores: Vera Lucia Gaspar da Silva,
Gizele de Sousa, Cesar Augusto Castro – 1. ed. – São Luís: EDUFMA,
2023.

680 p.: il.

Diversi autori.

Modalità de acesso: World Wide Web
<<http://www.edufma.ufma.br/index.pht/loja/>>

ISBN: 978-65-5363-168-7

1. Scuola - Storia. 2. Scuola - Cultura - Materiale. I. Silva, Vera Lúcia
Gaspar da. II. Souza, Gizele de. III. Castro, Cesar Augusto. IV. Título.

CDD 370.9

CDU 37(091)

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas -DIB/UFMA
Bibliotecária: Amanda Rocha Belfort - CRB 13/725



Autori dei Testi

Vera Lucia Gaspar da Silva
Gizele de Souza
Cesar Augusto Castro

Agustín Escolano Benito
Ana Chrystina Venancio Mignot
Cristina Yanes Cabrera
Cynthia Greive Veiga
Diana Gonçalves Vidal
Dominique Poulot
Eurize Caldas Pessanha
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Guadalupe Trigueros Gordillo
Heloisa Barbuy
Heloisa Helena Meirelles dos Santos
Heloísa Helena Pimenta Rocha
Inés Dussel
Juri Meda
Marcus Levy Bencostta
Maria Teresa Santos Cunha
Marta Brunelli
Martin Lawn
Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues
Rosa Fátima de Souza
Rosilene Batista de Oliveira
Samuel Luis Velázquez Castellanos
Silvia Alicia Martínez
Wiara Rosa Rios Alcântara

Revisione tecnica della versione italiana

Eliane Mimesse
Elaine Cátia Falcade Maschio

Indice

- 9** **Prefazione all'edizione italiana**
Roberto Sani
- 17** **Prefazione**
Marcus Levy
- 20** **Per una presentazione:** la materialità della scuola tra
cammini, ricerche e dialoghi
Vera Lucia Gaspar da Silva
Gizele de Souza
Cesar Augusto Castro
- 46** **La storia della scuola come fenomeno economico:**
dialoghi con la storia della cultura materiale, la
sociologia economica e la storia sociale
Cynthia Greive Veiga
- 102** **Una Nuova Storia della Cultura Materiale?**
Dominique Poulot
- 136** **Etnostoria e cultura materiale della scuola:**
l'educazione nelle Esposizioni Universali
Agustín Escolano Benito
- 173** **Oggetti di utilità pratica per la scuola elementare:**
musei pedagogici e scolastici in dibattito
Vera Lucia Gaspar da Silva
Gizele de Souza
- 204** **Scuola e museo:** esperienza sensibile e didattismo
come assi comuni
Heloisa Barbuy

- 221** **La patrimonializzazione della cultura della scuola in Spagna:** discorsi e scenari
Cristina Yanes Cabrera
Guadalupe Trigueros Gordillo
- 253** **Possibili metodologie di lavoro storiografico sulla cultura materiale della scuola:** risultati di una ricerca incrociata tra i cataloghi commerciali e i sussidi scolastici
Marta Brunelli
- 301** **Igienismo e cultura materiale della scuola:** note sull'invenzione degli oggetti e delle loro funzioni
Heloísa Helena Pimenta Rocha
- 338** **Corpo e materia:** relazioni (im)prevedibili della cultura materiale della scuola
Wiara Alcântara
Diana Gonçalves Vidal
- 374** **La Scuola come Vetrina:** gli oggetti scolastici alle Esposizioni del Lavoro nel Maranhão Imperiale
Cesar Augusto Castro
Samuel Luis Velázquez Castellanos
- 418** **Con la Parola, i Banchi Scolastici**
Heloisa Helena Meirelles dos Santos
Ana Chrystina Venancio Mignot
- 441** **Oggetti, immagini e tecnologie come fonti per la storia dell'educazione:** riflessioni a partire da un'attività di ricerca
Inés Dussel

- 472** **La materialità dinamica dell'educazione scolastica:** insegnanti, tecnologie, routine e lavoro
Martin Lawn
- 508** **La tecnologia educativa nella ricerca storica sulla cultura materiale della scuola**
Rosa Fátima de Souza
Rosilene Batista de Oliveira
- 554** **Cultura Materiale nella Scrittura della Storia Curriculare di un'Istituzione Universitaria del Sud del Mato Grosso (1939/1970):** spazi, oggetti e pratiche
Eurize Caldas Pessanha
Fabiany de Cássia Tavares Silva
- 582** **Materialità della scuola primaria nello stato di Rio de Janeiro (1893-1922):** tra scuole singole ed elementari
Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues
Silvia Alicia Martínez
- 635** **Storia dell'educazione come archeologia:** cultura materiale della scuola e scolarizzazione
Diana Gonçalves Vidal
- 665** **Postfazione – Brevetti e Privative Industriali:** nuove fonti per una storia dell'industria scolastica: primi sondaggi negli archivi italiani (1880-1960)
Juri Meda

Prefazione all'edizione italiana

Roberto Sani

Nel corso degli ultimi decenni, dapprima in Europa e poi, con sempre maggiore vigore e consapevolezza, in America Latina, il settore degli studi di storia dell'educazione ha registrato la comparsa di una serie di innovativi filoni di ricerca, i quali hanno suscitato il crescente interesse degli studiosi e rivelato le loro notevoli potenzialità euristiche. Intendo riferirmi, in modo particolare, alle ricerche relative alla *cultura materiale della scuola*, agli studi sulla *memoria scolastica ed educativa* e, infine, alle indagini sulla *letteratura per l'infanzia e la gioventù* considerata come fonte per la storia dell'immaginario educativo e dei processi culturali e formativi¹.

Per quel che concerne i primi due filoni, va ricordato che, nell'arco di un trentennio, si è passati dalla tradizionale e ormai esangue storia della scuola intesa essenzialmente come storia delle teorie e dei modelli istituzionali di scuola – una storia, dunque, a forte valenza pedagogica, centrata soprattutto su ciò che tale istituzione educativa «avrebbe dovuto essere», piuttosto che su ciò che «è stata realmente» nelle diverse fasi storiche – alla più articolata storia della legislazione e degli ordinamenti, dei *curricula*, delle pratiche didattiche, delle discipline e dei programmi d'insegnamento².

1 Si veda al riguardo C. Covato, R. Sani. *Una historiografía en constant evolución. Nuevos itineraries y perspectivas de investigación en el campo de la historia de la educación*, in "History of Education & Children's Literature", XIV (2019), 2, p. 911-934.

2 Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in "Paedagogica Historica", 41 (1995), 1, p. 353-382.

Per giungere poi alla più recente storia della *cultura materiale della scuola*, che ha posto al centro dell'indagine aspetti e strumenti quali: l'editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d'istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili, fino alla strumentazione scientifica, alle carte geografie, ai cartelloni murali e ai numerosi altri ausili e supporti didattici per l'insegnamento³. E, infine, per approdare agli studi ancora più recenti incentrati sulla cosiddetta *memoria scolastica ed educativa*, nell'ambito della quale hanno riscosso un'inedita attenzione e sono divenuti oggetto di studio strumenti, pratiche e materiali quali la memorialistica, l'onomastica pubblica, l'arte lapidaria e le scritture esposte, le decorazioni e le onorificenze al merito, i necrologi e le orazioni funebri ecc.⁴, capaci di lumeggiare quale *memoria della scuola e dell'insegnamento* sia stata elaborata nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa «politica della memoria», ovvero ad un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità⁵.

3 Si veda al riguardo l'eccellente contributo di 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, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 1, p. 253-280.

4 Cfr. C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017; e la recente e stimolante raccolta di contributi curata da M. Brunelli, J. Meda, L. Pomante (eds.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, in «History of Education & Children's Literature», XIV (2019), 1, p. 11-395.

5 Si veda al riguardo la *Call for papers del convegno internazionale «The school and its many pasts. School memories between social perception and collective representation»* (Macerata, 12-14 dicembre 2022), in «History of Education & Children's Literature», XVI (2021), 1, p. 767-786.

Una nuova storia della scuola, dunque, quella affermatasi negli ultimi decenni, la quale ha il suo riferimento privilegiato ed essenziale non più nelle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma nello scavo archivistico e nell'utilizzo di una pluralità di fonti – materiali e immateriali – in grado di restituirci la complessità e varietà dei processi formativi scolastici e delle dinamiche di alfabetizzazione e di acculturazione nei diversi ordini e gradi di scuola.

Quello relativo alla *cultura materiale della scuola* costituisce un filone di studi relativamente recente, il quale si occupa di tutti gli aspetti concreti – materiali – di una cultura scolastica⁶. Si tratta di un ambito di ricerca che, nel corso dell'ultimo quindicennio, ha prodotto in Europa (particolarmente in Spagna e in Portogallo, oltre che in Francia, nel Regno Unito, in Olanda e in Italia) e in America Latina (soprattutto in Brasile, in Cile, in Messico e in Argentina) indagini molto significative e coinvolto numerosi e qualificati studiosi⁷.

6 M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Berlanga de Duero, 2007; P. Moeglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010; A. Viñao Frago, *La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, in "Educação", 35 (2012), 1, p. 7-17.

7 Per un organico quadro degli studi in materia relativi all'ultimo decennio, si vedano: D. Caroli, R. Sani (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2010-2012)*, Macerata, EUM, 2014; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2013)*, Macerata, EUM, 2015; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2014)*, Macerata, EUM, 2016; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2015)*, Macerata, EUM, 2017; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2016)*, Macerata, EUM, 2018; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2017)*, Macerata, EUM, 2019.

Un filone di studi a marcata vocazione internazionale, dunque, che si presta perfettamente ad un confronto tra studiosi di diversi paesi e di diversi continenti e ad un approccio di carattere comparativo, il quale può consentirci di andare oltre le ricostruzioni storiche di carattere esclusivamente 'nazionale' della scuola e dell'educazione⁸.

Un filone di studi esposto, tuttavia, ai rischi dell'*indeterminatezza interpretativa* o, per meglio dire, della *perdita del suo ancoramento nell'ambito storiografico*. E che necessita, pertanto, di un approfondimento sotto il profilo dell'*oggetto di studio, dell'approccio e delle metodologie d'indagine*, delle finalità.

Proviamo allora a mettere a fuoco e a precisare questi ultimi aspetti e dimensioni. Per quel che concerne l'oggetto di studio, sulla scorta di una definizione necessariamente parziale e incompleta, possiamo indicare:

- gli *edifici scolastici* (edilizia, ornamenti, lapidi e iscrizioni murarie, statuaria ecc.);
- gli *arredi e suppellettili* di aule, laboratori e gabinetti scientifici, palestre, sale da musica, biblioteche di classe o d'istituto (banchi, cattedre, lavagne, carte geografiche, cartelloni murali, riproduzioni fotografiche, apparecchiature scientifiche, librerie e raccoglitori, strumenti musicali, attrezzi ginnici ecc.);
- il *corredo didattico dell'alunno* (matite/penne, inchiostro,

8 Cfr. A. Escolano Benito, *Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education*, in «Paedagogica Historica», XXXII (1996), 2, p. 325-341.

pastelli di cera/pennarelli/pennelli e colori, libri di testo, diari scolastici, quaderni di scuola, righe/squadre/compassi, cartelle, astucci, porta-colazione ecc.);

- la *strumentazione del docente* (penne, matite, inchiostro, registro di classe, bacchetta di legno, appunti delle lezioni in forma di schede o quaderni, eventuali libri di testo adottati ecc.)⁹.

Definito, almeno nelle sue linee generali, l'oggetto di studio, si rende necessario precisare il tipo di approccio che si ritiene opportuno utilizzare. È il caso, cioè, di domandarci: come interrogare questi elementi (manufatti, utensili, strumenti) della *materialità scolastica*?

E ancora: come renderli da meri *reperti archeologici* (archeologia della scuola e dell'educazione) a vere e proprie *fonti privilegiate* per una nuova e più approfondita ed esaustiva storia della scuola e delle culture e pratiche dell'insegnamento e della formazione?

In altre parole, come evitare di fare dello storico della scuola e dell'educazione un mero *collezionista di cianfrusaglie scolastiche*, un semplice *nostalgico della scuola del bel tempo che fu* o, infine, un imbarazzante esteta di inchiostri e pennini? Come sfuggire all'antica e sempre ricorrente tentazione di accreditare una sorta di primato della

9 Cfr. J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Franco Angeli, 2016; e A. Escolano Benito, *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*, Campinas, Editora Alínea, 2017. Ma si vedano anche i contributi raccolti in P.L. Moreno Martínez, A. Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela in España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, S.E.P.H.E. – Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.

descrizione (affabulazione narrativa, estetica dell'oggetto ecc.) sull'interpretazione?

Ma queste non sono le uniche questioni da tenere presenti. Non può essere ignorata, infatti, la tentazione di sostituire all'*approccio propriamente storiografico*, certamente molto complesso e impegnativo, un *approccio di carattere antropologico, etnologico, semiotico ecc.*, finendo per smarrire la consapevolezza che solo una lettura autenticamente storica della realtà scolastica – *materiale e immateriale* – può restituirci in tutta la sua ampiezza e complessità il senso più autentico di una cultura scolastica ed educativa. Di qui la vera e più impegnativa sfida: porre al centro della nostra riflessione la *pregiudiziale metodologica* o, per meglio dire, la vera e propria centralità dell'*approccio storiografico*.

Occorre peraltro rilevare che le ricerche e gli studi sulla *storia della cultura materiale della scuola* non si contrappongono e non sono alternativi alle ricerche e agli studi sulla *storia politica* – ma anche *istituzionale e culturale* – della scuola, ovvero alla storia degli aspetti e delle dimensioni 'immateriali' di tale istituzione educativa; gli uni e gli altri sono accomunati dalla finalità di fornire una lettura più organica ed articolata, un'interpretazione più ampia ed approfondita dell'evoluzione storica della realtà che chiamiamo 'scuola'¹⁰.

Una *storia totale* – *materiale e immateriale* –

10 Ho affrontato più distesamente questo tema in R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, p. 27-44.

dell'istituzione scolastica, dunque, nell'accezione fatta propria dalle «Annales d'Histoire Économique et Sociale» (1929) di Marc Bloch e Lucien Febvre¹¹, nella consapevolezza della stretta correlazione e interdipendenza che intercorre tra aspetti ed elementi 'materiali' e caratteristiche e dimensioni 'immateriali' della realtà scolastica, allo stesso modo per cui, per comprendere il funzionamento di un computer e le sue potenzialità operative, non è sufficiente conoscere il relativo software, ma occorre necessariamente possedere una conoscenza altrettanto approfondita del suo hardware.

Sulla scia delle osservazioni sin qui formulate, merita di essere segnalata per più ragioni la eccellente raccolta di saggi *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, edita per la prima volta nel 2018 in Brasile, per i tipi della EDUFES, la casa editrice della Universidade Federal do Espírito Santo di Vitória, e ora riproposta in una pregevole traduzione in lingua italiana con il titolo *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: scritture e possibilità*.

L'opera, brillantemente curata da Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza e Cesar Augusto Castro, tre studiosi noti internazionalmente per le innovative ricerche condotte in ambito educativo e scolastico, raccoglie una serie di contributi dovuti a specialisti e ricercatori di diversi paesi e di vari continenti: Marcus Levy, Cynthia Greive Veiga, Dominique Poulot, Agustín Escolano Benito, Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza, Heloisa Barbuy, Cristina Yanes Cabrera, Guadalupe Trigueros Gordillo, Marta

¹¹ Cfr. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1992.

Brunelli, Heloísa Helena Pimenta Rocha, Wiara Alcântara, Diana Gonçalves Vidal, Cesar Augusto Castro, Samuel Luis Velázquez Castellanos, Heloisa Helena Meirelles dos Santos, Ana Chrystina Venancio Mignot, Inés Dussel, Martin Lawn, Rosa Fátima de Souza, Rosilene Batista de Oliveira, Eurize Caldas Pessanha, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues, Silvia Alicia Martínez e Juri Meda.

I contributi raccolti nel volume – frutto delle indagini di alcuni tra i più autorevoli specialisti di fama internazionale e di un gruppo di giovani ma già ben noti e apprezzati ricercatori di storia dell'educazione – ci forniscono un ricco e documentato quadro dello stato della ricerca e degli studi sulla *cultura materiale della scuola* in ambito internazionale, come anche dei più recenti e fecondi filoni d'indagine e dei più autorevoli orientamenti metodologici e storiografici maturati negli ultimi anni su questo versante.

In conclusione, un libro davvero molto importante quello curato da Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza e Cesar Augusto Castro, la cui traduzione in lingua italiana contribuirà senz'altro a promuovere, anche nel nostro Paese, una nuova stagione di studi e di ricerche sulla *cultura materiale della scuola*, potenziando altresì quella collaborazione tra studiosi di diversi paesi e di vari continenti che, sola, può consentire di lasciarci finalmente alle spalle le 'storie nazionali' della scuola per approdare finalmente ad una ricostruzione di più ampia portata e di respiro sovranazionale delle istituzioni, dei sistemi e dei processi formativi e scolastici.

Prefazione¹²

All'iniziare la scrittura delle prime linee di questa prefazione, abbozzate pigramente in fogli di carta sparsi, non riesco ad accantonare il mio incantamento per il paesaggio estivo del tramonto que riluce dal Rio Douro, portando con sé tutto il suo splendore che sorprendentemente invade la finestra della stanza dove scrivo. Sul fondo è possibile intravedere la foce che divide le belle città di Porto e Vila Nova de Gaia nell'incontro con l'Atlantico.

È stato con immensa gioia che ho ricevuto l'onore di leggere i manoscritti originali dei capitoli che costituiscono la presente collezione, intendendosi come un vero privilegio giunto dall'invito fattomi gentilmente dalle curatrici della presente opera affinché scrivessi la prefazione.

Dopo una lettura curiosa e attenta di idee, prospettive teoriche, dimostrazioni e interpretazioni qui riunite posso affermare che il libro in sé è un felice contributo alla comunità di storici, specialmente quelli preoccupati a intendere, discutere e spiegare forme originali di investigare realtà legate alla storia della cultura materiale, soprattutto quella della scuola.

Sono testimone della crescita di sguardi sempre più attenti all'importanza di questo tema per gli studi storici, che

12 Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

rende questa pubblicazione una bibliografia specializzata che, certamente, aiuta a riempire lacune nella storiografia contemporanea.

I lettori potranno rendersi conto, nell'attualità teorica che i vari autori presentano nei loro scritti, della maestria che stimola il fascino per angoli, cantucci e trame, da loro disegnate, dei significati soggettivi e collettivi della cultura materiale della scuola, rispettando nel loro ritmo l'accettazione di ciò che espongono.

Considerando la bellezza dei loro scritti accademici, questa collezione si caratterizza anche per la sua consistente piattaforma d'informazioni provenienti dalla ricerca empirica, articolata con talentosità dalle sue curatrici. E come ogni buona ricerca, ci porta a pensare ad altre realtà e a domandarci come i problemi qui elencati si esprimono in diversi contesti storici, suggerendo forme innovatrici di pensiero sulla storia della scuola e sull'adoperare dei suoi manufatti.

In tal senso, inane il commento sull'impatto delle analisi presenti in quest'opera per le nuove generazioni di storici dell'educazione come fonte d'ispirazione, con sincero desiderio che se ne faccia buon profitto nella formazione dei futuri ricercatori di questo campo di ricerca.

Più che una rapida lettura con superficiali ricerche di contenuti, il mio suggerimento è di apprezzare quest'opera come un bel paesaggio che si delinea per battute che ispirano e provocano sensibilità e riflessioni per la conoscenza della cultura materiale della scuola. È stato sorprendente, simile al

“paesaggio che ha invaso la finestra”, scoprire nella lettura delle trame dei capitoli una tematica ripiena di seduzioni che stimolano il desiderio di nuove forme di vedere e intendere l’universo della scuola.

Porto, luglio 2016.

Marcus Levy Bencostta

Per una presentazione: la materialità della scuola tra cammini, ricerche e dialoghi¹³

Questo libro è frutto di molti incontri. Riunioni di persone, di idee, di progetti, di desideri, di scommesse. Un primo movimento che abbiamo realizzato nella formulazione di questa proposta editoriale ha avuto luogo nell'agosto 2014, quando Gizele de Souza e Vera Gaspar si sono incontrate in Italia per i loro studi di formazione accademica. Da allora il progetto ha raccolto contributi e la partecipazione di Cesar Castro, collaboratore di lunga data. Nell'interloquire con gli altri colleghi ha acquistato forma. In questo dialogo è stata importante la realizzazione di progetti e seminari sul tema della cultura materiale tra gli anni 2014 e 2015, come ad esempio il I° *Colloquio Storia dell'Educazione, Infanzia, Cultura Materiale*, svoltosi a Curitiba nei giorni 26 e 27 settembre 2015, che ha visto la partecipazione di vari studenti e professori di storia dell'educazione della UDESC, UNICAMP e UFPR¹⁴. La nostra partecipazione al III° *Colloquio Internazionale sulla Cultura Materiale della Scuola: Produzione, uso e circolazione di arredi e sussidi scolastici tra Europa e America Latina tra '800 e 1900*, svoltosi nel 2017 nell'Università degli Studi di Macerata, fa parte di questo percorso tracciato da molti dialoghi ed ha motivato la versione italiana del libro. Inizialmente abbiamo progettato la

13 Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

14 L'evento ha ospitato anche la conferenza della professoressa Cynthia Greive Veiga da UFMG.

pubblicazione della versione in italiano in formato cartaceo, tuttavia, una serie di fattori ci ha indicato come un modo promettente presentare l'opera in formato ebook, risultando in un'edizione bilingue (portoghese - italiano). Le sperienze vissute nei due ultimi anni, nel contesto dell'isolamento sociale provocato dalla pandemia di Covid-19, la chiusura di archivi e istituzioni e l'accesso a nuove forme di incontro sono stati decisivi. Di rilievo è il *Ciclo de Debates e Formação, legato al Progetto Grupos de Pesquisa e Experiências sobre Cultura Material Escolar*, che, coordinato da Gizele de Souza (e con sostegno finanziario dal PRPPG/UFPR), ha riunito ricercatori di tutte le regioni del Brasile: nord, nord-est, sud-est, sud e centro-ovest (UFPR, UDESC, UFSC, UNICAMP, UFPel, UNB, UFMA, UFAC, IFC e UNESP). Il *Ciclo de Debates*, organizzato fin dal primo incontro in formato *on line*, ha rivelato delle possibilità effettive di superamento di barriere fisiche e ha rafforzato la scommessa che la socializzazione in formato digitale e in differenti lingue possa essere un'importante via di democratizzazione di accesso alla conoscenza e di promozione di altre iniziative¹⁵.

La versione che ora presentiamo, in formato digitale, ad accesso libero e bilingue, ha prefazione all'edizione italiana di Roberto Sani, professore legato all'Università degli Studi di Macerata, con produzioni e attuazione eccezionali nell'ambito della storia dell'educazione, il quale

15 Lo sforzo di questo lavoro ha reso possibili interessanti pubblicazioni, come ad esempio il libro "A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede" (2021) e il "Catálogo Ciclo de Debates em Exposição" (2021), ambedue disponibili nella "Coleção História, Infâncias e Materialidades" sul sito del Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Disponível em: <https://nepie.ufpr.br>

ringraziamo per la disponibilità e la generosità.

Le collaborazioni sulla storia della materialità della scuola, però, si alimentano da abbastanza tempo anche di altri incontri. Uno di essi ha avuto luogo nell'ambito del Progetto di Ricerca “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada¹⁶ (1870–1950)”¹⁷, coordinato da Rosa Fátima de Souza che ha abilmente aggregato ricercatori da diverse parti del paese, i quali, per portare a termine il compito, si sono occupati di diverse tematiche. È stato compito del Gruppo Tematico G2¹⁸ – “Cultura Material Escolar: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870–1950)” quello di compiere studi e azioni che decisamente hanno marcato la traiettoria di molti degli autori qui riuniti. Per dare continuità ai lavori ci siamo nuovamente riuniti e ancora una volta sotto il coordinamento di Rosa Fátima de Souza, nell'ambito del progetto di ricerca “História da escola Primária no Brasil:

16 La scuola graduata (“escola graduada”) è un modello di scuola primaria/elementare introdotto dai riformatori nei primi decenni del secolo XX – in São Paulo, già nel 1893 – e chiamata “Escola primária graduada”. Frutto di un lungo processo riformatore avvenuto nel secolo XIX, il modello della scuola graduata riunì elementi organizzativi riconfigurandoli per dare vita a una nuova razionalizzazione amministrativa e pedagogica, seguendo un modello occidentale. La scuola graduata è il risultato di un raggruppamento di “scuole isolate” in cui il criterio era quello di riunire gli alunni secondo il loro grado d’istruzione, il che permetteva una crescente forma d’apprendimento. [N.d.T.]

17 Progetto Integrato di Ricerca finanziato con risorse mediante Bando Universale MCT/CNPq n. 15/2007. Per avere un’idea generale del progetto si raccomanda la lettura del libro *Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 - 1930)*, curato da Rosa Fátima de Souza Chaloba, Vera Lucia Gaspar da Silva ed Elizabeth Figueiredo de Sá, Cuiabá, EduFMT, 2013.

18 Hanno partecipato al Gruppo Tematico G2 Cesar Augusto Castro, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Peres, Gizele de Souza e Vera Gaspar. Parte dei lavori di questo Gruppo può essere conosciuta mediante la lettura del libro *Cultura Material Escolar: a escola e seus artefactos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*, curato da Cesar Augusto Castro, São Luís, EDFMA - Café & Lápis, 2011 e 2ª edizione nel 2013.

investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930–1961)”¹⁹, che ha visto la partecipazione del Gruppo Tematico G3 - “Cultura Materiale Escolar: A materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura materiale escolar (SE, MA, PR, GO e SC)”²⁰ per investigare e discutere su questioni concernenti la tematica. Questo gruppo di vari ricercatori continua a collaborare in varie composizioni, a seconda delle azioni intraprese, in altri progetti di ricerca, riunioni tecniche e seminari, allo scopo di investire in studi sulla tematica della cultura materiale della scuola.

Nel contesto internazionale segnaliamo l'importanza di due educatori e storici dell'educazione che hanno appoggiato molto le nostre iniziative. Si tratta di António Nóvoa e Agustín Escolano che, oltre a sostenere teoricamente molte delle nostre riflessioni hanno reso possibile il contatto con molti degli autori stranieri che integrano il presente libro. Evidenziamo il CEINCE come luogo, una scuola invisibile come ci insegna Agustín Escolano, che ci accoglie, provoca, mette in collegamento, costruendo «una sorta di tessuto congiuntivo»²¹ e unendo attenzione per uno sguardo alla scuola incentrata sulla sua materialità.

19 Progetto Integrato di Ricerca finanziato con risorse mediante Bando Universale MCT/CNPq n. 014/2010.

20 Hanno fatto parte del Gruppo Tematico G3 Gizele de Souza, Vera Gaspar, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Cesar Augusto Castro, Samuel Luis Velazquez Castellanos e Valdeniza Maria Lopes da Barra. Successivamente hanno aderito Giani Rabelo e Claudia Panizzolo. Parte della produzione del Gruppo si trova registrata nell'articolo “Percursos e Recursos de uma Experiência Formativa em Pesquisa sobre Cultura Material Escolar”, de Vera Gaspar e Gizele de Souza e pubblicato sul libro *História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional*, curato da Rosa Fátima de Souza, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e António de Pádua Carvalho Lopes. Aracaju, Edise, 2015.

21 Espressione usata da Sándor Márai nel libro *As Brasas*, pubblicato in Brasile dalla Companhia das Letras nel 1999, alla pagina 138.

Così inscritto, questo libro riunisce lavori di professori(esse)-ricercatori(trici) di università nazionali e straniere che hanno un approccio alla cultura materiale della scuola da diverse prospettive, i quali fanno riferimento alla scuola come spazio scolarizzante con caratteristiche proprie che dipendono dalle culture delle scuole singolari, impegnate in contesti specifici e con bisogni peculiari. Sono riflessioni che indicano gli oggetti circoscritti negli ambienti d'insegnamento e che hanno aiutato nel lavoro docente legato alla natura dell'interazione di questa materialità con la corporeità dei soggetti inseriti nel processo pedagogico, segnalando molteplici sensi che possono emanare dall'interazione mediata da contenuti intenzionalmente selezionati, dalla confluenza di metodi applicati e dalla relazione didattico-pedagogica stabilita tra professori e alunni nell'atto d'insegnare e di apprendere, volutamente indirizzata dalle prescrizioni legali di qualsiasi ordine. Discutono su altri luoghi con fini educativi che vanno oltre la scuola e che sono stati concepiti e si sono trasformati in terreni peculiari d'insegnamento come le esposizioni e i musei scolastici/pedagogici. Ovvero, dalla supposta e stretta dimensione strumentale della materialità della scuola, gli autori traggono la possibilità di sorprendere traiettorie indeterminate di soggetti diversi attraverso oggetti culturali simili e la relazione tra pratiche pedagogiche distinte non totalmente indirizzate da prescrizioni e norme, giacché concepiscono la cultura materiale della scuola come elemento significativo nella relazione pedagogica. Andando oltre ad essa, che è intrinsecamente umana e rivelatrice

della dimensione sociale e non un semplice riflesso delle relazioni sociali, sottolineano l'appropriazione sociale e della vida della scuola in una dimensione storica.

Da studi individuali o da collaborazioni, nei 17 articoli, a partire da differenti posizioni teoriche, di distinte correnti epistemologiche e da diversi approcci metodologici, si mettono in discussione molteplici possibilità di riferirsi alla cultura materiale della scuola, con l'intenzione di accogliere concezioni, oggetti, spazi, processi e dinamiche implicite per tentare di chiarire condotte, interazioni, appropriazioni, pratiche e rappresentazioni che sostengono la costruzione del patrimonio materiale della scuola e che permettono di confrontare il patrimonio storico-educativo in una configurazione più ampia della dimensione materiale e sociale della cultura della scuola. In tal senso abbiamo cercato, per quanto possibile, di raggrupparli per argomenti affini, pur riconoscendo che nella sua totalità c'è un'intersezione e una convergenza. Tuttavia, considerando il carattere della collezione e delle forme diverse di concepire e intendere la tematica, si propone una sequenza, espressa nell'indice, nel tentativo di seguire un protocollo di lettura generale che suggerisca un panorama del contenuto della cultura materiale, riconoscendo che trattare di valutazioni e classificazioni della produzione degli altri è uno dei compiti più difficili per qualsiasi persona che pretenda di curare una produzione.

Cynthia Greive Veiga in “La Storia della Scuola come Fenomeno Economico: dialoghi con la storia della cultura

materiale, la sociologia economica e la storia sociale”, partendo dalle categorie domanda/offerta della scuola e dalla relazione con la condizione materiale, problematizza nell’ambito dell’istituzionalizzazione della scuola il confine stabilito tra i bisogni e le soddisfazioni, chiedendosi se nel processo d’elaborazione di questi confini sia possibile individuare un’economia della scuola; ovvero, afferma che al di là degli oggetti scolastici, le condizioni materiali di funzionamento e le condizioni di lavoro dei professori e di scolarizzazione dei bambini sono anche espressioni della cultura materiale che enfatizzano gli aspetti non simbolici delle attività produttive e sono fondamentali per la comprensione della materialità del processo di scolarizzazione e per la ricerca della dinamica scolastica mediante il vissuto materiale o la discussione storica sulle condizioni di lavoro e di studio. L’autrice difende che il bisogno dell’educazione scolastica e il suo soddisfacimento comportano relazioni sociali nella loro materialità, associata a diverse tensioni di natura politica, culturale e affettiva che aiutano nell’inferenza dei processi d’interazione tra differenti attori e inducono a interrogare in che modo le ricerche sulle dimensioni materiale ed economica dell’istituzionalizzazione della scuola possono contribuire per comprendere tensioni presenti nelle relazioni sociali che hanno prodotto una scuola come bisogno sociale e fenomeno economico, così come le difficoltà dello Stato nel garantire la sua soddisfazione, sottolineando che le idee e il comportamento di fronte alle situazioni di precarietà, scarsità e insufficienza, corrispondente alla materialità

della scuola, non possono essere prese in modo astorico.

Dominique Poulot in “Una Nuova Storia della Cultura Materiale?” tenta di mostrare come i diversi approcci in termini di consumo possono allargare la comprensione della cultura materiale, nella misura in cui il valore come categoria ha origine dallo scambio reale o immaginario in una situazione di mercificazione della vita sociale, nel corso della quale la sua intercambiabilità (passata, presente, futura) con qualcosa di diverso costituisce la sua caratteristica sociale pertinente; concezione che tende a destabilizzare l'identità dell'oggetto, quando si mobilita una storia della costituzione degli oggetti culturali che consideri altri modi d'appropriazione e le ambiguità del consumo, visto che il valore degli oggetti può essere compreso attraverso operazioni d'appropriazione e di comprensione che il termine consumo può simbolizzare. Secondo l'autore gli oggetti e i servizi sono rappresentati culturalmente sotto diverse forme (commerciali o no) e lo stato di merce è una categoria temporale e transitoria dalla quale dipende la trasformazione dell'intersezione complessa dei fattori culturali e sociali; identità dell'oggetto decostruita che permane in costante instabilità attraverso le diverse ricontestualizzazioni effettuate dai soggetti in spazi, tempi e pratiche specifici. In tal senso, il consumo può essere visto come un elemento-chiave della nuova storia della cultura materiale, anche se non esclusivo, visto che pur occupando un luogo cronologicamente centrale nella vita dell'oggetto, il ciclo del consumo non esaurisce le sue virtualità storiche e la sua inalienabilità giuridica/morale lo mantiene fuori dal

mercato e nel centro delle pratiche sociali e intellettuali.

Agustín Escolano Benito, in “Etnostoria e cultura materiale della scuola: l’educazione nelle Esposizioni Universali”, difende il modo con cui le materialità e le sue rappresentazioni si rivelano come un nuovo elemento per la storia culturale, nella prospettiva etnografica ed ermeneutica, attraverso l’esame dei resti archeologici, delle immagini e dell’interpretazione mediante la lettura dei segni che gli oggetti e le icone mostrano nelle Esposizioni Universali, le quali si concretizzano in un campo di studio dall’alto valore testimoniale per gli storici della cultura empirica della scuola e in uno spazio per accogliere e mostrare le invenzioni che furono gli strumenti dei primi modi di produzione della scuola, sviluppati in parallelo con le origini del sistema nazionali d’educazione. Ovvero, un nuovo archivio nel quale si possono esplorare pratiche discorsive ed elementi etnografici che permettono l’avvicinamento a quella costruzione del patrimonio materiale della scuola e a quella determinata archeologia dell’educazione, empirica e microstorica. Secondo l’autore, tali pratiche vengono associate alle materializzazioni fisiche, che mostrano segni e significati che funzionano come attributi rappresentativi della cultura implicita negli oggetti-memoria, nei quali, i segni emessi da queste fonti formano parte delle rappresentazioni e delle sue derivate pratiche discorsive. Linguaggi offerti per una comprensione ermeneutica dei codici soggiacenti alla grammatica della scolarizzazione sotto l’opaca o espressiva materialità delle cose, che formano parte del patrimonio della scuola e offrono agli storici chiavi intuitive in cui

sono registrati segni indiziari della tradizione pedagogica disponibile che, al permettere di spiegare la scuola come invenzione, fanno della materialità una componente essenziale nella configurazione della cultura della scuola come campo intellettuale.

Vera Lucia Gaspar da Silva della Silva e Gizele de Souza in “Oggetti di Utilità Pratica per la Scuola Elementare: musei pedagogici e scolastici in dibattito”, argomentano che i Musei Pedagogici e Scolastici ebbero, nelle Esposizioni Universali, spazi modellatori d’ispirazione e che i prodotti lì esposti promettevano alleare i loro proprietari alla modernità, così tanto desiderata nel passaggio dal secolo XIX al secolo XX. Gran parte degli oggetti con queste funzioni materializzarono progressi tecnologici importanti che poi stabiliranno un vincolo non per niente ignobile tra scuola, industria ed innovazione tecnologica. Come sostengono le autrici, divulgata e commercializzata nelle Esposizioni, la strumentazione materiale assume un’«utilità pratica nell’insegnamento elementare» (O Paiz/RJ, 15/05/1890, p.3) che, oltre a supportare l’attività pedagogica educa anche al consumo dei prodotti industrializzati: sono lavagne di ardesia, penne, libri, cartelloni, banchi moderni, «cartine geografiche di tutte le nazioni del globo, fotografie degli edifici delle principali scuole dell’Europa e dell’America, sfere, strumenti di chimica, fisica ed astronomia, busti, stampe, cose naturali e artefatti umani, figure geometriche e trigonometriche, un’infinità di disegni a pastello, china, acquerello e olio...» (*idem*). Infine, si tratta di un insieme di oggetti che, utilizzati come «conduttori di una presunta

modernità» (SCHRIEWER, 2000)²², si confermano in un processo di dibattiti sui modelli della scolarizzazione per l'infanzia. In tal direzione, lo studio scommette sull'analisi di questo repertorio materiale vincolato ai musei pedagogici e della scuola, utilizzando come base empirica principalmente articoli della stampa periodica brasiliana allo scopo di dare intellegibilità a dibattiti e rappresentazioni (CHARTIER, 2002)²³ sull'approvvigionamento materiale, ma anche sui sensi attribuiti ai musei come spazi di educabilità e, in tal caso, di polarizzazione dei manufatti tecnologici.

Heloisa Barbuy in “Scuola e Museo: esperienza sensibile e didattismo come assi comuni” distingue l'incontro del museo, della scuola e del museo nella scuola come spazi in cui si concretizzarono visioni di una cultura delle esposizioni, conformata come il linguaggio del XIX secolo, cristallizzata su un modello istituzionale che diventa internazionale passando attraverso diverse concezioni e temporalità ed essendo sostenuta dall'esposizione materiale, dimostrativa e didattica delle cose del mondo. Per comprendere questi spazi esamina brevemente alcuni precedenti, come gli uffici di curiosità rinascimentali e gli sviluppi della storia naturale, intesi come basi culturali per l'implementazione dell'istituzione museo in cui il carattere dimostrativo e lo scopo didattico delle collezioni e delle esposizioni di cose sono presenti sin dagli inizi delle mostre fino allo

22 SCHRIEWER, Jürgen. Estados-Modelo e Sociedades de Referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA, 2000. p. 103-120.

23 CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, p. 13-28, 2002.

svolgersi delle molteplici configurazioni della struttura, delle caratteristiche costitutive e dei profili professionali propri del museo moderno. Per l'autrice, il design e il ruolo dei musei hanno subito cambiamenti significativi, da quelli che puntavano verso un'organizzazione visiva degli oggetti esposti finalizzata alla comprensione intellettuale delle cose, finanche a quelli che concepiscono la produzione dei saperi attraverso l'esperienza concreta e attraverso l'osservazione, svincolate da spiegazioni religiose e aprioristiche, in quanto il razionalismo di natura sperimentale passa a esser guida della ricerca e, con esse, la formazione e l'organizzazione delle collezioni, diffondendo la cultura della curiosità unita alla cultura scientifica. Nel campo della pedagogia questi elementi si esprimono mediante dottrine e pratiche sperimentali, sostenute da nuovi metodi d'insegnamento e da versioni di sussidiari scolastici, introdotti in modo istituzionalizzato dagli educatori e dal modo d'intendere il concetto di patrimonio pubblico nazionale.

Cristina Yanes Cabrera e Guadalupe Trigueros Gordillo, in "La Patrimonializzazione della Cultura della Scuola in Spagna: discorsi e scenari", mettono la memoria educativa (individuale e collettiva) e le iniziative museografiche come teorie di analisi che tendono a cercare gli aspetti più rilevanti del passato educativo spagnolo e la cui rappresentazione fisica stimola l'esposizione e la salvaguardia di un prezioso patrimonio che causa molteplici indagini, suscita l'emergenza di nuovi oggetti e promuove la costituzione di nuove fonti. Le autrici hanno l'obiettivo di affrontare i diversi modi con cui in Spagna si configurano

i discorsi museografici e la patrimonializzazione della cultura della scuola, rappresentata fundamentalmente nella visione materiale e immateriale, considerando che il patrimonio storico-educativo si basa e si costruisce come parte dei processi culturali per mezzo di elementi materiali e simbolici, in una mediatizzazione operata da un discorso che porta a una selezione e costruzione simbolica dell'identità socio-storica educativa spagnola (re)interpretata, idealizzata o reinventata. In tal senso, analizzano i meccanismi e le iniziative di patrimonializzazione dei beni educativi e della musealizzazione del patrimonio a partire da tre assi: la conformazione/configurazione dei musei come istituzione e il discorso museografico prevalente; il tipo di beni che costituiscono il fondo museografico nelle iniziative spagnole e la finalità della loro esistenza. Con questa configurazione intendono evidenziare che se la scelta dei centri, dei musei o di iniziative museografiche concentrate sulla storia dell'educazione è quella di recuperare e conservare la totalità dei beni patrimoniali, nella maggior parte dei casi questo si limita all'esposizione e allo studio dei beni materiali localizzati, il che è motivo, sottolineando il valore dei beni, per proporre una revisione dei presupposti di fondo e del paradigma che dovrebbe sostenere la creazione di qualsiasi iniziativa di salvaguardia della cultura materiale della scuola, mettendo in evidenza la cultura della scuola nel suo senso più ampio come oggetto di ricerca.

Marta Brunelli, in "Possibili Metodologie di Lavoro Storico sulla Cultura Materiale della Scuola: tra il materiale didattico e i cataloghi d'insegnamento. Primi risultati di una

ricerca in corso”, scegliendo come cammino gli approcci iniziali alla produzione e alla circolazione di manufatti scolastici in Italia tra la fine del secolo XIX e l’inizio del secolo XX, analizza materiali didattici dal contenuto scientifico che si conservano nelle collezioni di alcune scuole italiane. L’autrice adopera il focus storiografico che favorisce l’individuazione, nei supporti didattici, della natura pedagogica e della condizione di prodotto industriale e di consumo per proporre una metodologia basata sul paragone sistematico tra dati e oggetti. In tal modo, tenta d’individuare e analizzare le caratteristiche dei vecchi materiali per l’insegnamento dell’anatomia sottolineandone qualità, caratteristiche fisiche e segni presenti sui supporti stessi, confrontandoli con gli aspetti registrati nei cataloghi commerciali dei produttori e distributori di materiali scolastici di quel tempo, al fine di stabilire dialoghi tra le fonti documentali e le fonti materiali, favorendo l’individuazione di somiglianze e differenze tra gli oggetti annunciati e quelli effettivamente acquisiti. Secondo l’autrice, tramite le prescrizioni ministeriali è possibile non solo ricostruire le dinamiche della domanda/offerta, ma anche alcuni canali di distribuzione (nazionali e internazionali) dei materiali, il che contribuisce a delineare le principali tappe dell’evoluzione del mercato e dell’industria nella scuola italiana. Mettendo in evidenza il potenziale euristico della fonte, rappresentata dai cataloghi commerciali di materiale scolastico che permettono di ricostruire parti perse di una storia nazionale dell’industria scolastica, enfatizza, attraverso il recupero/valorizzazione dei materiali scolastici operato da musei

e scuole, la tutela del patrimonio e della storia. In tal modo, si sottolinea l'importanza di riunire, in una proficua collaborazione, il discorso storiografico, museologico e dell'educazione con l'uso dei cataloghi commerciali come fonti d'informazione e come chiavi di accesso per nuove vie di ricerca che offrono la possibilità di evidenziare la nascita delle imprese fino all'evoluzione del mercato scolastico di un paese.

Heloísa Helena Pimenta Rocha in “Igienismo e Cultura Materiale della Scuola: note sull'invenzione degli oggetti e delle loro funzioni”, stabilisce un collegamento con la cultura degli oggetti, il loro ingegno, la scelta e il senso, in quanto desidera esaminare alcuni dei segni impressi nella cultura materiale della scuola, protesi alla diffusione internazionale dell'igienismo (alla fine del XIX secolo). Stando attenta agli oggetti e alle attrezzature introdotte nelle scuole elementari dello stato di São Paulo nei primi decenni del XX secolo, a causa degli interventi dei medici igienisti, si avvicina alla dimensione degli scambi che si produssero intorno all'acquisizione di alcuni di questi oggetti, con una produzione e commercializzazione in grande scala. Si tratta degli oggetti più svariati, che dovevano essere usati nelle pratiche scolastiche coinvolgendo medici, insegnanti, infermiere, educatrici e visitatrici sanitarie. Secondo l'autrice, la storia degli strumenti di precisione, delle schede, dei libretti sanitari individuali e degli archivi è anche la storia della produzione di una conoscenza riguardo all'infanzia e alla sua scolarizzazione, che segna la costituzione dell'identità della comunità scolastica e della produzione delle differenze,

nella quale si costruisce la figura del bambino normale come contrappunto alla fantasmagoria del bambino anormale. In tal senso, andando oltre l'incidenza delle pratiche sulle tecniche, che permette l'accesso al reale senza ignorare la dimensione delle relazioni tra produzione e consumo, le interessa mappare alcuni di questi manufatti e le funzioni che gli si attribuiscono all'interno di un progetto in cui i corpi infantili sono l'obiettivo di numerosi interventi, dal momento che l'indagine sulla loro presenza nella scuola e sulle pratiche a cui dovrebbero dare supporto, sia come risorse disponibili per gli insegnanti, sia nella loro interazione con gli studenti, può offrire elementi significativi per la comprensione del peso della medicina e, specialmente, dell'igiene nella configurazione della dimensione materiale della cultura della scuola.

Wiara Alcantara e Diana Gonçalves Vidal in “Corpo e Materia: le relazioni (im)prevedibili della cultura materiale della scuola”, hanno come oggetto di analisi i banchi scolastici secondo quella prospettiva per la quale la materialità della scuola non offre solo spunti per modelli e pratiche pedagogiche, per gli usi degli spazi e dei giorni di scuola. La materialità può anche indicare la proiezione di concetti e idee, dando vita a prodotti della cultura o a risultati di elementi astratti che si materializzano. In tale direzione le autrici propongono una riflessione sull'impatto della materialità nella formazione di corporalità discenti in un gioco di tensioni e d'interazioni dinamiche che si verificano nell'ambito del quotidiano scolastico tra oggetto, corpo, modelli e pratiche pedagogiche. Approfondiscono l'analisi spiegando come si

costruiscono le corporeità a partire e, al di là dei limiti e delle possibilità offerte dalla materialità. Le autrici, utilizzando tre tipi di mobili, sottolineano le prescrizioni di corporeità e di modelli pedagogici che costituiscono un insieme normativo che pretende di dar continuità, omogeneità e prevedibilità alle condotte del corpo, così come mettono in evidenza pratiche corporali degli studenti, segnate dall'eterogeneità, dalla discontinuità e dall'imprevedibilità che si realizzano quando in una stessa scuola, con gli stessi elementi materiali e l'interazione di ogni alunno con gli oggetti, risultano sintesi corporali imprevedibili che sfuggono alla prevedibilità dei modelli. Sono queste possibilità d'interpretazione che intrecciano strategie di conformazione corporale e tattiche di sovversione degli usi prescritti, sottolineando la dimensione dinamica del rapporto tra soggetti e materialità in un processo di soggettivazione materializzato che si esprime quando sono presi, come vettori di relazioni tra il corpo e la materia, gli oggetti analizzati nell'ambito della cultura materiale della scuola.

In *“La Scuola come Vetrina: gli oggetti scolastici nelle esposizioni del lavoro nel Maranhão”*, Cesar Augusto Castro e Samuel Luis Velázquez Castellanos, a partire da articoli pubblicati sulla stampa del Maranhão che riguardano le continue esposizioni di diversa natura, indagano e riflettono sugli oggetti della cultura materiale, presentati nelle varie edizioni delle Esposizioni del Lavoro. Secondo gli autori, tali esposizioni sono state realizzate dal governo provinciale allo scopo di mostrare la varietà dei prodotti della terra e le diverse pratiche culturali dei soggetti, interdipendenti non

solo dalla divisione sociale del lavoro, ma anche dal livello di differenziazione delle loro funzioni nel tessuto ottocentesco dello Stato del Maranhão.

Heloisa Helena Meirelles dos Santos e Ana Chrystina Venancio Mignot, in “Con la Parola, i Banchi Scolastici”, mettono in evidenza, come fonte, la lettera amministrativa di Lourenço Filho inviata ad Anísio Teixeira. In essa, individuano come discorso la centralità della cultura materiale della scuola, evidenziando l'importanza del banco scolastico che va oltre la materialità del passato, in quanto costituisce un oggetto che potrebbe rivelare l'organizzazione delle aule, l'ordine morale dei corpi che occuparono lo spazio fisico, la disciplina richiesta a ogni discente e il rapporto di quegli'insegnanti con gli allievi. Segni del tempo iscritti nei banchi di scuola, esposti ancora presso l'Istituto di Educazione, si intersecano con altre fonti che indagano su manufatti di diversi periodi dell'educando, rivelando tracce delle innumerevoli riforme che l'istituzione ha realizzato. Secondo le autrici, l'esame della corrispondenza amministrativa e dell'archivio iconografico evidenzia che i banchi scolastici sono parte della storia della riforma scolastica organizzata dagli'insegnanti negli anni '30, a Rio de Janeiro. Ci aiutano anche a comprendere le generazioni precedenti, vettori di relazioni, e suggeriscono che il curricolo esplicito/occulto e la cultura che si trasmette o si produce forniscono indizi sul fatto che ogni modello di banco scolastico traduce di più che un ideale educativo. La coesistenza di diversi modelli durante la gestione di Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ad esempio, evidenzia che non sempre gli insegnanti riescono

a mettere in pratica le loro convinzioni, in quanto i sogni si bloccano davanti ad ostacoli e quasi sempre si costituiscono in progetti non realizzabili.

Inés Dussel, in *“Oggetti, Immagini e Tecnologie come Fonti per la Storia dell’Educazione: riflessioni a partire da un’attività di ricerca”*, evidenzia in che modo la rilettura delle sue ricerche relative alla storia delle divise, dei rituali e del regime delle apparenze nell’ambito della cultura materiale della scuola, condotta sulla base della teoria dell’attore in rete e dalla teoria degli studi visivi, abbia dato luogo alle ricerche sui modi di esposizione espressi dai musei e dalle collezioni educative e alle domande sulla storia delle tecnologie visive, sostenuta nel cinema e in televisione a scopi educativi e, inoltre, sulla storia dell’attenzione che unirono letture e riflessioni su diverse fonti e topoi nella storia dell’educazione. L’autrice intende tessere la memoria affettiva coinvolta come pratica di ricerca sugli artefatti scolastici con storie collettive “testurizzate” e più ampie, che sostengono altre traiettorie riguardanti la produzione di conoscenza e la produzione del sociale. Difende la necessità di ripensare cose e oggetti non come segni che rappresentano persone/realità o come esseri totalmente definiti e statici, ma come “divenire” non realizzato completamente e come partecipanti in condizioni di parità nelle reti di attori che formano il sociale, dal momento che prestare attenzione alle specificità, ai contesti locali e alla significazione globale può essere la chiave per comprendere le trasformazioni e gli adattamenti dei manufatti scolastici proposti e usati che avvengono per mezzo della/nella

cultura materiale. Inoltre, evidenzia la materialità degli oggetti che svolge un ruolo importante nella complessità delle reti e non può essere pensata come fatta di storie complete e finite. Si tratta di oggetti che non possono essere considerati come esterni o successori di senso, ma come segni iconici interconnessi che si intrecciano nella produzione dello spazio, dei saperi e delle soggettività.

Martin Lawn, in *“La Materialità Dinamica dell’Educazione scolastica: professori, tecnologie, routine e lavoro”*, al mostrare le possibilità che sorgono quando la classe è vista come la costruzione di una tecnologia sociale, discute in che modo l’architettura scolastica ha dato forma al metodo d’insegnamento, dal momento che la materialità della scuola che riguarda le strutture materiali e gli oggetti, le procedure o le routine di lavoro che li attivano, e la conoscenza dei sistemi che generano la scolarizzazione creano l’insegnamento e da esso sono inseparabili; tecnologie o cultura materiale che sono prodotte da fornitori di materiali didattici, imprese prima locali e che diventano i principali fornitori di tecnologie generiche. Secondo l’autore la scuola è un importante punto di guadagno e le tecnologie acquistate sono in grado di determinare processi scolastici quando collegano, attraverso un discorso, le riforme, il monitoraggio, l’organizzazione e l’ordine dell’aula (e secondo la scala e lo scopo del discorso) possono concentrarsi in una completa concezione del sistema o in micro-procedure adottate. Tuttavia, richiamare l’attenzione sulla materialità dell’educazione scolastica o sul modo con cui si dà senso agli oggetti, su come questi vengono utilizzati e sul modo con

cui sono connessi per mezzo di reti attive eterogenee, alle quali persone, oggetti e routine sono strettamente collegati, aiuterebbe a creare un minuzioso resoconto storico su come le scuole funzionavano/funzionano e su come la materialità dell'educazione scolastica coinvolge un sistema di produzione che è già stato artigianale e locale.

Rosa Fátima de Souza e Rosilene Batista de Oliveira, in “La Tecnologia Educativa nella Ricerca Storica della Cultura Materiale della Scuola”, mirano a interrogare la pertinenza, la rilevanza, l'importanza e il luogo della tecnologia educativa nella ricerca storica della cultura materiale della scuola, mettendo in discussione aspetti importanti riguardanti la materialità della scuola, tra cui: la diversità di oggetti, macchine e attrezzature che compongono l'universo scolastico; i concetti di tecnica e tecnologia; i discorsi, le abilità e i processi applicati agli usi dei materiali scolastici; la natura della tecnologia educativa come area di conoscenza, ricerca e pratica nel campo dell'educazione, nonché le delimitazioni e le tradizioni delle diverse aree di ricerca collegate al fenomeno educativo. Sebbene gli studi storici sulla cultura materiale della scuola e sulla tecnologia educativa nelle loro diverse concezioni, realizzazioni e nelle loro relazioni con la dimensione materiale della vita scolastica siano state poco indagate in Brasile, le autrici si assumono il compito di spiegare come si è costituita storicamente la tecnologia educativa in uno specifico campo di attività e la teorizzazione dell'area educativa, intrinsecamente legata allo sviluppo, alla produzione e alla diffusione di oggetti, macchine, attrezzature, strumenti e processi applicati all'insegnamento e all'apprendimento, e non solo riconoscendola come una

componente della materialità della scuola. Sono convinte che le discussioni sulle possibilità di dialogo e intreccio tra tecnologia educativa e cultura materiale della scuola possono essere proficue per ampliare le conoscenze storiche sulla dimensione materiale della scuola, dal momento che lo studio di processi, pratiche e modi di agire e pensare sugli oggetti può aiutare a comprendere il perché dell'esistenza di una determinata cultura materiale della scuola nella storia dell'educazione brasiliana e come la stessa si sia trasformata con il progresso tecnologico o sia diventata semplicemente obsoleta, considerando le relazioni e le contingenze che danno la possibilità di una loro permanenza, trasformazione o assenza.

Eurize Caldas Pessanha e Fabiany Cássia Tavares Silva, in "Cultura Materiale nella Scrittura della Storia curricolare di un'Istituzione della Scuola Secondaria nel Sud dello Stato del Mato Grosso (1939-1970): spazi, oggetti e pratiche", argomentano sui progetti di educazione e modernizzazione dell'istruzione secondaria a Campo Grande, basati sulla strumentazione scolastica come conduttrice della qualità della formazione e dell'incremento delle pratiche che si esprimono attraverso l'uso degli oggetti scolastici e danno la possibilità di comprendere permanenze, cambiamenti e rotture. Questi movimenti permettono di stabilire correlazioni con la storia del curricolo, concependo lo spazio scolastico come un luogo che insegna attraverso la sua fisicità e il modo con cui si articola il curricolo-luogo. Le autrici, avvalendosi del potenziale comunicativo dei documenti, che non solo rimandano allo spazio educativo, agli strumenti

didattici e al curricolo, ancorati sugli indizi e/o tracce della cultura materiale della scuola, ma anche a un'analisi più dettagliata dei discorsi prodotti e alla caccia dei segnali particolari del grado d'impiego della strumentazione nelle pratiche curriculari di queste istituzioni, affermano che la materialità della strumentazione delle discipline scolastiche si costituì nell'elemento produttore di una differenza per la costruzione di un'identità per la Scuola Secondaria. Gli oggetti trovati, quindi, guadagnano un senso se collocati in relazione ai manufatti indicati e ai loro possibili usi nel lavoro d'insegnamento; di conseguenza, le pratiche derivate sono collegate alla grammatica dei documenti, dal momento che i discorsi che cercavano di rispondere alla necessità sembrano estrapolare le dimensioni stesse del curricolo per materializzarsi in padronanze la cui finalità esplicita non era del carattere proprio della cultura della scuola, nel senso di appartenenza a questa istituzione e alle sue finalità di formazione. Chiariscono, poi, la tensione tra gli aspetti macrosociali e le dimensioni microscolastiche in cui il curricolo si materializza, mostrando importanti indicatori nel riscatto dei sensi delle pratiche.

Rodrigo Rossellini, Julio Rodrigues e Silvia Alicia Martínez, in "Materialità della scuola primaria nello Stato di Rio de Janeiro (1893-1922): tra scuole singolari e graduate", nell'affrontare la cultura materiale della scuola dello Stato di Rio de Janeiro nel passaggio dal XIX al XX secolo, marcato dalla discontinuità e da diverse configurazioni della scuola primaria, cercano di mostrare in che modo l'architettura scolastica inerente alla materialità della scuola

e alla sua modernizzazione, indagata nel suo insieme o separatamente, parla della forma della scuola e del processo di scolarizzazione. Evidenziano, pertanto, le concezioni d'insegnamento, di finalità sociali e culturali dell'educazione, che rispondono a domande sulle molteplici appropriazioni che si rendono operative in diverse pratiche. Gli autori sottolineano che, nonostante le scuole primarie dello Stato di Rio de Janeiro occupassero inizialmente edifici in affitto, spesso malsani e adeguati malamente ai precetti pedagogici e dell'igiene, con mobili e materiale scolastico precari – il che portava gli insegnanti a improvvisare con proprie risorse o con il sostegno delle famiglie degli studenti –, le prime riforme dell'istruzione pubblica nello Stato prevedevano già la costruzione di specifici edifici con finalità scolastiche. Secondo gli autori, anche se i gruppi scolastici occupavano edifici imponenti, questi non erano stati costruiti come scuole, ma erano edifici adattati a questo scopo, dal momento che in origine erano residenze che servivano per la funzione scolastica e per ospitare gli uffici di ripartizioni pubbliche. In tale contesto, si evidenziano dispute per spazi concomitanti a interessi politici, che si affinano a partire dalla seconda metà del decennio del 1910 con la reintroduzione dei gruppi scolastici e l'inizio di una politica di costruzione di edifici seguendo i precetti architettonici igienisti che obbedivano ai principi pedagogici di quel tempo, contribuendo sia al controllo che all'applicazione dei metodi pedagogici dell'istruzione graduata.

Il saggio “Storia dell'Educazione come Archeologia: cultura materiale della scuola e della scolarizzazione”

di Diana Gonçalves Vidal è stato scelto per integrare l'edizione bilingue di quest'opera. Si tratta di una riflessione che tenta di individuare la cultura materiale della scuola come oggetto d'investigazione nel campo della storiografia dell'educazione, con un' enfasi sul contesto luso-brasiliano. L'autrice richiama l'attenzione sul fatto che la cultura materiale costituisce, essa stessa, un campo e sulla polisemia del termine. A seguito di questa introduzione, il testo è organizzato in tre momenti. Nel primo, l'autrice cerca di individuare il rivolgersi alla cultura materiale come categoria e fonte nell'investigazione sulla storia. Nel secondo, le lenti ricadono sulla storia dell'educazione, evidenziando le enfasi che sono state date alla questione e stabilendo una relazione tra cultura materiale della scuola e scolarizzazione. Nel terzo momento si risaltano le approssimazioni con i campi dell'antropologia e dell'archeologia come mezzi per offrire sussidi metodologici alla ricerca sulla materialità nella storia dell'educazione.

Nella postfazione "Brevetti e Monopoli Industriali: nuove fonti per una Storia dell'Industria Scolastica: primi sondaggi negli archivi italiani (1880-1960)", scritta da Juri Meda, si evidenzia la potenzialità di analisi storiche sui processi di scolarizzazione che mettono al centro la materialità della scuola e analizzano i suoi aspetti culturali. L'autore sottolinea la realizzazione di una rete di industrie che si stabiliscono e si espandono sulla scia della diffusione della scuola di massa.

Natalie Davis²⁴ in un'intervista a Denis Crouzet sostiene che «lo storico deve essere generoso, attento alle tracce, alle voci del passato» (2006, p. 19). Si direbbe anche che lo storico deve essere generoso con il presente, con coloro che ci aiutano nelle imprese di ricerca e condividono gli sforzi per rendere possibile la divulgazione di questi studi. In queste circostanze è fondamentale ringraziare autori, traduttori, revisori ed editori che hanno reso possibile la composizione di questo libro, oltre a desiderare che circoli attraverso molte mani e faccia riposare occhi inquieti e desiderosi di trovare un supporto per i lavori che si occupano della cultura materiale della scuola.

Come curatori di quest'opera, siamo desiderosi, inoltre, che questa collezione possa costituire un riferimento per altri studi e ricerche di studenti, insegnanti e ricercatori e invitiamo i lettori interessati a partecipare alle letture. Abbiamo, dunque, l'aspettativa che questo percorso di lettura non sia semplicemente attratto, come nelle parole di Natalie Davis, «dal campo della persuasione prodotto dalla retorica, dallo stile di scrittura, dai dettagli e dalla costruzione» dei testi. Ma, diversamente, che il libro possa incitare i lettori a «una conversazione, a un dibattito» (2006, p. 15).

Vera Lucia Gaspar da Silva
Gizele de Souza
Cesar Augusto Castro

24 DAVIS, Natalie Zemon. *Pasión por la historia. Entrevistas con Denis Crouzet*. Traduzione di Anacleto Pons y Justo Serna. València, Universitat de València; Granada, Universidad de Granada, 2006; tr. it. A. Arru, S. Boesch Gajano (a cura di) *La passione della storia. Un dialogo con Denis Crouzet*, Roma, Viella, 2007.

La storia della scuola come fenomeno economico: dialoghi con la storia della cultura materiale, la sociologia economica e la storia sociale²⁵

Cynthia Greive Veiga

La discussione sulla qualità dell'offerta di un'istruzione scolastica pubblica è un fenomeno dalle molteplici dimensioni interdipendenti che coinvolge questioni culturali, sociali, politiche ed economiche. Tuttavia, nel campo delle scienze sociali non è ancora possibile trovare risposte soddisfacenti che spieghino la lunga durata storica, in Brasile, delle “precarie” condizioni di studio dei bambini e del lavoro degli insegnanti, compresi i bassi salari. Sebbene nella storiografia dell'educazione brasiliana ci siano studi e ricerche che constatano tali situazioni in diverse località e tempi storici, abbiamo solo indicatori della complessità dei vari fattori che compongono questo lungo processo di precarizzazione.

Nella storia dell'istituzionalizzazione della scuola pubblica elementare brasiliana si possono, grosso modo, individuare tre momenti riguardanti la sua condizione di funzionamento. Un primo, con enfasi nel secolo XIX, in cui la scuola si presenta in maniera molto “precaria”, sia dal punto di vista dello spazio fisico e degli oggetti scolastici,

25 Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

sia in relazione al salario dei professori e alle condizioni dei bambini che frequentano le lezioni. Un altro si colloca alla fine del XIX secolo e all'inizio del XX secolo, con l'emergere dei gruppi scolastici, generalmente (perché non tutti) costruiti in spazi precedentemente pianificati, con una certa comodità associata all'emergere di nuove e diversificate attrezzature, oggetti pedagogici e libri scolastici. Al di là dei gruppi scolastici, però, non è mai troppo affermare che in tale periodo vi è il predominio delle scuole pubbliche con “risorse insufficienti” e la permanenza dei bassi salari degli insegnanti. Da allora, nella storia dell'educazione brasiliana si constata la presenza di un'offerta molto disuguale di scuole pubbliche, tanto che è possibile trovare una gamma di scuole che vanno da quelle di eccellenza e riferimento a quelle semplici isolate e dell'ambiente rurale. Il terzo momento può essere individuato nel contesto del regime militare alla fine degli anni '60, quando vi fu un progressivo declino materiale, comprese le scuole pubbliche di riferimento, e il proseguimento della pessima situazione salariale degli insegnanti. È importante sottolineare anche i crescenti problemi di ripetizione ed evasione individuati sin dall'inizio del XX secolo, con l'introduzione della serializzazione scolastica.

Malgrado i profondi cambiamenti politici, economici e sociali del paese nel corso di poco più di due secoli, è abbastanza preoccupante la constatazione della continuità della situazione di “precarietà materiale e salariale” delle scuole pubbliche, nonché delle limitate condizioni di studio per la maggior parte dei bambini. A sua volta, in senso

opposto, negli ultimi due secoli si è evidenziata sempre di più l'importanza della scuola come parte del processo di organizzazione della società e della socializzazione delle persone, nelle quali, nel secolo scorso, l'esperienza scolastica si è consolidata come parte della storia dell'infanzia e dell'adolescenza, sebbene la condizione di frequenza e di permanenza continui ad essere disuguale negli anni della scuola dell'obbligo.

Per la discussione qui proposta, si sottolinea che le idee e i comportamenti di fronte a situazioni di precarietà, scarsità e insufficienza non possono essere presi in un modo storico. Questa è la stessa linea di argomentazione che Karl Polanyi (2000, 2012) e storici sociali come Werner Plum (1979), Georges Duby (1998), Bronislaw Geremek ([s.d.]), tra gli altri, elaborarono riguardo ai cambiamenti storici del comportamento di fronte alla condizione di povertà. Possiamo affermare che ciò vale anche per quanto attiene alla comprensione delle condizioni di uguaglianza e disuguaglianza sociale, politica e scolastica. In genere, queste parole hanno cominciato ad esprimere situazioni problematiche di vari ordini, anche in una certa sincronia, solo dal XVIII secolo.

Fatte queste considerazioni, in questo testo s'intende riflettere sulla scuola come fenomeno economico in due aspetti: quello della domanda e dell'offerta scolastica e quello della condizione materiale. C'è da osservare che l'implementazione della scuola pubblica obbligatoria, sin dal XIX secolo, è stato un evento che ha mobilitato in modo molto

diverso le élite politiche, gli intellettuali e le famiglie dei ceti poveri, il che si riflette nelle oscillazioni del comportamento rispetto all'offerta e alla domanda scolastiche. Come vedremo, queste situazioni non sono un dato economico puramente razionale, ma delle costruzioni socio-storiche. A loro volta, queste categorie sono strettamente legate alla materialità della scuola o alla cultura materiale della scuola, come comunemente denominata.

Nel caso della discussione sulla cultura materiale della scuola, andando oltre gli studi sugli oggetti scolastici, in questo testo sarà evidenziato il questionamento delle condizioni materiali di funzionamento delle scuole, comprese le condizioni di lavoro degli insegnanti e di scolarizzazione dei bambini anche come espressione della cultura materiale. Se prendiamo come premessa la nozione che la cultura materiale enfatizza gli aspetti non simbolici delle attività produttive degli uomini (PESEZ, 1990), ci rendiamo conto, peraltro, che la problematizzazione degli stipendi degli insegnanti, del prezzo degli edifici o gli affitti delle aule, del costo di pasti, materiale scolastico e divise, dell'ammontare degli investimenti statali, delle condizioni delle famiglie per mandare i figli a scuola, dei problemi di ripetizione e di evasione scolastica, sono anche elementi fondamentali per la comprensione della materialità della scuola. Si vuole, dunque, indagare sulla dinamica della scuola attraverso la problematizzazione del suo vissuto materiale, o meglio, attraverso la discussione storica delle condizioni di lavoro e di studio.

Nell'ambito delle questioni legate alla domanda (bisogno) e all'offerta scolastica, sosteniamo con Bourdieu (2005) l'affermazione che «[...] tutto ciò che l'ortodossia economica si dà come un puro dato, l'offerta, la domanda, il mercato, è il prodotto di una costruzione sociale, un tipo di artefatto storico, di cui solo la storia può darne ragione» (BOURDIEU, 2005, p. 17)²⁶. Sebbene non sia stato un pioniere di questo approccio, che è derivato dalla sociologia economica, la sua analisi è importante per comprendere che «[...] la domanda non si specifica e non si definisce completamente che nella relazione con un particolare stato dell'offerta e anche delle condizioni sociali, giuridiche [...] che gli permettono di soddisfarsi» (BOURDIEU, 2005, p. 18)²⁷.

Proseguendo con queste riflessioni, in questo testo si cerca di riflettere sull'importanza di problematizzare, nell'ambito dell'istituzionalizzazione della scuola «[...] il margine tra i bisogni e la loro soddisfazione» (PESEZ, 1990, p. 142) e, più specificamente, chiedersi se nel processo di elaborazione di questi margini, è possibile individuare un'«economia scolastica».

Quando indago su un'«economia scolastica», prendo

26 Bourdieu elabora questa discussione nella ricerca realizzata sul mercato degli immobili residenziali nella Francia degli anni '90 (2005). Si cita da pagina 49: «tout ce que l'orthodoxie économique se donne comme un pur donné, l'offre, la demande, le marché, est le produit d'une construction sociale, une sorte d'artefact historique dont seule l'histoire peut rendre raison». Bourdieu Pierre. *Le champ économique*, in: «Actes de la recherche en sciences sociales», v. 119, septembre 1997, Économie et économistes. p. 48-66; doi: <https://doi.org/10.3406/arss.1997.3229>; https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1997_num_119_1_3229; [N.d.T.]

27 Ibidem, «la demande ne se spécifie et ne se définit complètement qu'en relation avec un état particulier de l'offre et aussi des conditions sociales, juridiques notamment (règlements en matière de construction, permis de construire, etc.), qui lui permettent de se satisfaire». [N.d.T.]

come base la definizione di economia elaborata da Polanyi (2012), che confuta il significato formale dell'economia, intesa come risposta alla scarsità considerando il mercato come una soluzione naturale, e la definisce come «i processi d'interazione umana con il suo ambiente naturale e sociale per produrre ciò che serve per vivere». In tal modo, secondo l'autore, scarsità e mercato sono solo una delle alternative per pensare all'attività economica. A loro volta, i margini tra bisogni e soddisfazione non si riducono a bisogni economici in senso razionale; Polanyi afferma che «Intrinsecamente, la fame e il profitto non sono più "economici" dell'amore o dell'odio, dell'orgoglio o del pregiudizio» (POLANYI, 2012, p. 213)²⁸, ma sono domande umane di sopravvivenza ed esigono, allo stesso modo, un'interazione sociale per la loro soddisfazione.

Specificamente ai fini di questo testo, penso che sia importante questionare i processi d'interazione tra rappresentanti dello Stato, famiglie, insegnanti e alunni per far funzionare la scuola. La mia ipotesi è che la necessità d'educazione scolastica e la sua soddisfazione coinvolgono relazioni sociali nella loro materialità, associata a tensioni di genere, di generazione e di origine etnico razziale e, quindi, comprende questioni politiche, culturali ed affettive. Ad esempio, nel caso della storia dell'educazione scolastica, possiamo evidenziare un'«economia scolastica» caratterizzata dalla squalificazione della popolazione povera e negra, delle professoressa, delle comunità locali come

28 Si cita dall'edizione brasiliana. Ed. it. Karl Polanyi, Per un nuovo occidente. Scritti 1919-1958. Giorgio Resta e Mariavittoria Catanzariti (a cura di). Prefazione di Kari Polanyi-Levitt, Milano, Il Saggiatore, 2013. [N.d.T.]

giustificazione per la necessità della scuola, ma anche per spiegare la loro “precarietà”, o anche dalla stigmatizzazione delle famiglie «che non si sforzano per l’educazione dei figli», anche se loro hanno bisogno di lavorare (VEIGA, 2007).

Il sociologo Norbert Elias (2000) richiama l’attenzione sui differenziali di potere che organizzano le società e la produzione di stigmi da parte di gruppi stanziali in relazione agli outsiders come strumento di garanzia di potere. Questa proposizione di analisi è pertinente per problematizzare i diversi modi con cui gran parte della popolazione e le élite esigevano una scuola, o come la popolazione povera era stata precarizzata per la sua assenza. È ciò che possiamo osservare nell’interpretazione dei membri di una Commissione istituita dal governo provinciale dello Stato di Minas Gerais nel 1865 per riferire sulla situazione dell’istruzione. Così affermano riguardo al problema della non frequenza scolastica,

Inoltre, la commissione intende che dell’insegnamento si può farne un obbligo civile, senza che quest’obbligo si trasformi in odiosa umiliazione per il popolo. Le famiglie ricche, in generale, essendo in grado di apprezzare i vantaggi dell’istruzione, trattano con cura l’educazione dei loro figli. Lo stesso, tuttavia, non accade nella classe povera; il desiderio di sfruttare i piccoli servizi che un bambino può fornire, e soprattutto lo scarso apprezzamento che danno dell’istruzione coloro che non la posseggono, inducono i genitori di famiglie povere ad allontanare i propri figli dalle scuole, quando sono proprio questi coloro che hanno maggior bisogno di un’istruzione, per non indebolirsi nella lotta che devono sostenere contro le privazioni della vita e le tentazioni della miseria²⁹. (ALLEGATO alla Relazione, 1865, p. 21, mio il neretto).

29 Nell’originale tutti i documenti citati hanno avuto l’ortografia aggiornata.

È fondamentale sottolineare qui la partecipazione della scuola alla rappresentazione della popolazione povera come gruppo sociale inferiore e squalificato, nominato come persone omissive, classi infime e indigenti. Si osserva che tra le misure in discussione in quel momento, per far frequentare la scuola ai bambini dei poveri, c'era la prescrizione di multe progressive per ogni mese evaso e l'affissione, in luoghi pubblici, delle liste di "genitori omissivi" per non aver mandato i bambini a scuola. Tuttavia, in modo contraddittorio, alcune legislazioni giunsero addirittura ad esonerare dall'obbligo della scuola i genitori che «non avevano i mezzi per vestire i loro figli» e da questo contesto sorse il suggerimento di creare istituzioni ausiliarie della scuola, come la *Caixa Escolar* (Cassa della Scuola), i cui fondi dovevano essere impiegati «nella fornitura di vestiti per i bambini di famiglie assolutamente indigenti», e affermavano:

Si traducano queste misure in legge e si aumenterà la frequenza nelle scuole, l'istruzione primaria penetrerà più profondamente nelle classi infime della società; il pane dello spirito sarà distribuito anche ai poveri, a coloro che hanno maggior bisogno di una luce che li guidi nella notte umbratile della miseria, e saranno consultati i vantaggi dell'insegnamento, senza l'odioso umiliazione per il popolo. (ALLEGATO alla Relazione, 1865, p. 21, mio il neretto).

Le tensioni nel processo d'implementazione della scuola riguardano non solo le loro difficoltà materiali, ma anche le dinamiche economiche delle popolazioni, che devono essere problematizzate nella loro dimensione storica. Per

questa discussione suggerisco alcune riflessioni teoriche volte a pensare la scuola come un fenomeno economico e una possibilità perché si rifletta su un'economia scolastica. Quello che segue non si basa su una visione razionalista dell'economia, né focalizza la materialità della scuola nell'inventario e/o sull'analisi dei suoi oggetti, ma desidera interrogare il modo con cui le ricerche sulla dimensione materiale ed economica dell'istituzionalizzazione della scuola possono contribuire al fine di comprendere le tensioni presenti nelle relazioni sociali che hanno prodotto la scuola come una necessità sociale e le difficoltà per la sua soddisfazione.

Cultura materiale e sociologia economica

Negli studi sulla scolarizzazione del secolo XIX da me realizzati (VEIGA, 2000), ho individuato l'importanza di indagare la cultura materiale della scuola associandola alle condizioni materiali di funzionamento della scuola stessa nel suo aspetto economico, tenendo conto delle pessime condizioni lavorative degli insegnanti, le difficoltà nell'accesso al materiale scolastico e ai mobili adeguati e alla presenza nella documentazione della registrazione "alunno povero" per l'identificazione della clientela scolastica. Tale designazione si trova nelle mappe di frequenza redatte dagli insegnanti, nelle relazioni governative, nelle lettere degli insegnanti alle autorità in cui sono presenti elenchi di bambini/bambine poveri "bisognosi" di oggetti scolastici (VEIGA, 2000, 2008). È importante ricordare che, da sin da allora, questa nuova

identificazione è diventata definitivamente parte della storia dell'infanzia.

Ancorata a Bucaille e Pesez (1989), sostengo la premessa che la storia della cultura materiale e della storia economica, al di là di essere fortemente legate tra loro, sono nitidamente distinte anche se analizzare la loro associazione sia fondamentale per ampliare la comprensione della materialità del processo scolastico. I termini cultura materiale, economia, bisogni e carenze, tanto presenti negli studi delle condizioni materiali della vita, sono termini il cui significato è stato oggetto di importanti discussioni, e qui ne citeremo solo alcune. Nel caso delle ricerche sulla storia della cultura materiale possiamo osservare la presenza di un vasto ed eterogeneo campo di approccio e, inoltre, dal momento che tutta la cultura è impregnata di materialità, il termine cultura materiale è talvolta impreciso.

Secondo Bucaille e Pesez (1989) uno dei primi segni di progresso negli studi in questo campo si trova nel corso del XIX secolo attraverso le rotture fatte dall'archeologia classica. In quel momento avveniva la produzione di nuove sensibilità che andavano oltre la semplice individuazione di utensili e cercavano di metterle in relazione con il loro contesto, come nel caso della proposizione di Karl Marx di indagare sulle condizioni materiali dell'evoluzione delle società, e le domande poste da Émile Durkheim e Mauss, relative alle relazioni tra simbolico e materiale. Si può aggiungere a questi movimenti la creazione in Russia, da parte di Lenin, dell'Istituto di Storia della Cultura Materiale

nel 1919, quando sorge l'espressione e, dopo gli anni '20, il grande cambiamento provocato dalla nuova storiografia francese nel suo contatto con l'antropologia, rappresentata dalle ricerche di autori come Marc Bloch, Lucien Febvre e Braudel.

Con l'intento di abbozzare una definizione di cultura materiale, Bucaille e Pesez (1989) hanno elaborato quattro caratteristiche, vale a dire, si tratta d'indagini che si riferiscono: alla produzione e uso di oggetti da una collettività; ai fatti quotidiani, abitudini e alle tradizioni; a fenomeni infrastrutturali; e all'investigazione di oggetti concreti. Le prime due caratteristiche enfatizzano la cultura, la cui centralità si trova nello spiegare le condizioni che provocano l'uso e la condivisione dell'oggetto; le altre due caratteristiche enfatizzano maggiormente la materialità e propongono una spiegazione per i fenomeni infrastrutturali di un collettivo. Evidentemente i quattro aspetti sono interdipendenti e hanno l'obiettivo di problematizzare gli aspetti materiali della cultura.

La storiografia dell'educazione brasiliana si dedica da alcuni anni agli studi sulla cultura materiale della scuola. Vale la pena menzionare il dossier pubblicato su Revista Brasileira de História da Educação (2007)³⁰, curato da Rosa Fátima de Souza³¹. Nel presentarlo, la Souza afferma che,

30 Il dossier *A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa* è curato con testi di Valdeniza Maria Lopes da Barra, Gizele de Souza, Regina Maria Schimmelpfeng de Souza, Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli e Rosa Fátima de Souza, <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/13>; 26 aprile 2016.

31 Cfr. anche Rosa Fátima de Souza, *História da cultura material escolar: um balanço inicial*, in M. L. Bencostta, (a cura di), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, São Paulo, Cortez, 2007, p. 163-189.

[...] gli studi rivelano come intorno ai materiali scolastici furono previste le pratiche discorsive, i metodi di organizzazione pedagogica della scuola, il consolidamento di metodi d'insegnamento, la costituzione di soggetti e pratiche, le aspirazioni per la modernizzazione educativa e i significati simbolici. (SOUZA, 2007, p. 11).

Ana Maria de Freitas e Jose Maria Dantas (2010), hanno indagato anche sui materiali scolastici presenti nella Scuola Normale Rui Barbosa, ad Aracaju, con l'intenzione di problematizzare la relazione tra l'esistenza e l'uso di materiali nell'ambito della modernità pedagogica, mentre Raquel Castro e Vera Lucia Gaspar da Silva (2011) hanno studiato i mobili scolastici. Un'altra pubblicazione più recente discute sulle fonti per la ricerca sulla cultura materiale scolastica della scolarizzazione elementare (CASTRO *et al.*, 2013). Sebbene non sia possibile individuare chiaramente gli approcci teorici sviluppati dagli studiosi dell'argomento, a quanto pare le preoccupazioni hanno contribuito per una priorità verso l'analisi di oggetti concreti, nel senso di cogliere gli aspetti materiali della cultura della scuola e le pratiche scolastiche.

Tuttavia, per entrare negli altri aspetti della materialità della scuola, o nelle sue condizioni materiali di funzionamento, vale la pena chiedersi quale sia la relazione tra gli aspetti materiali della cultura e la vita economica, anche se questo rapporto non è immediato, come dimostrato da Braudel in *Civilização material e capitalismo* (1970). Questo autore afferma che la vita materiale, cioè la produzione e il consumo di oggetti, è ciò che stabilisce le condizioni della vita economica e non è possibile subordinare la storia della

cultura materiale alla storia economica.

Così, per quanto riguarda la questione delle condizioni materiali di funzionamento della scuola, prendendo come premessa l'idea che la nozione di cultura materiale pone un'enfasi sugli «aspetti non simbolici delle attività produttive degli uomini»³², siamo consapevoli che lo studio della vita economica scolastica, ossia le condizioni dei bambini perché frequentino la scuola, degli stipendi degli insegnanti, del costo di affitto delle aule, tra i vari argomenti, sono fondamentali per comprendere la materialità del processo di scolarizzazione, ma anche per interrogarsi sulle dinamiche sociali imbricate in queste condizioni materiali. A titolo provvisorio, forse possiamo indagare su un' "economia scolastica". Desidero problematizzare con ciò l'importanza di indagare, nei diversi periodi storici, le azioni dei soggetti più direttamente coinvolti nella dinamica scolastica per il mantenimento della vita della scuola. Nella storia della scuola si pongono alcune questioni di ricerca, tra le varie; ad esempio, come agivano gli insegnanti in caso di mancanza di oggetti pedagogici e/o di libri per tutti? Com'era trattata la questione della merenda e della fame degli studenti? Come reagivano i bambini quando erano chiamati indigenti e bisognosi e quali le conseguenze della loro esposizione in quanto tali? Come si sentivano i genitori quando erano trattati come omissivi? Quali reazioni avevano gli insegnanti riguardo alla situazione dei ritardi nei pagamenti e dei bassi salari?

32 Bucaille e Pesez (1989, p. 46).

Per questa discussione non si vuole riprendere il binomio struttura/infrastruttura attraverso modelli esplicativi rigidi, ma indagare sulle dinamiche sociali nei loro aspetti del vissuto materiale, riaffermando con Pesez (1990, p 143) «[...] è in questo punto che interviene il contributo della storia materiale: le condizioni di lavoro e di vita o il margine tra i bisogni e la loro soddisfazione».

L'approccio che problematizza la vita materiale nelle dinamiche sociali è la sociologia economica. Nel suo ambito, si è discusso molto sul riduzionismo del termine economico quando è preso come separato dalla società e dalle relazioni sociali. Esperti in materia commentano sulla predominanza di analisi che discutono la sociologia e l'economia come campi autonomi. Tuttavia, un legame più stretto tra le analisi delle attività economiche e i fenomeni sociali, anche se prese in modo frammentario, si può trovare alle origini dell'economia come scienza nei secoli XVIII e XIX, sia nella scuola classica inglese (Adam Smith, David Ricardo, Stuart Mill) sia in quella tedesca (Wilhelm Roscher, Karl Knies), ma anche nella sociologia classica del XIX e all'inizio del secolo XX in Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Georg Simmel, noti ispiratori della sociologia economica.

In direzione opposta, in questo stesso contesto, si afferma il prominente pensiero economico neoclassico (Carl Menger, William Jevons e Léon Walras), il cui approccio è centrato sul *homo economicus* e nella riduzione dell'intendere l'economia umana a una logica di mercato. In modo sintetico, gli appartenenti a questa scuola, difendevano che:

[...] l'attività economica è la risposta dell'uomo alla scarsità dei mezzi disponibili per soddisfare i suoi bisogni; che tale attività è razionale quando combina questi scarsi mezzi nel miglior modo possibile, avendo come riferimento scopi alternativi; che il contesto sociale più favorevole all'esercizio di questa razionalità economica è il mercato, con il suo stimolo alla divisione del lavoro e agli scambi; che, associato al commercio e al denaro, esiste dai tempi immemorabili e costituisce una tendenza naturale delle società; e che le pratiche e le legislazioni restrittive a questa libera disposizione dei beni sono interventi artificiali che limitano la libertà e il progresso. (BENJAMIN, 2012, p. 7-8).

Tuttavia, la predominanza di questa corrente lungo il XX secolo non ha impedito l'emergere di studi critici di marxisti, in particolare di Karl Polanyi (1886-1964)³³ e perfino di alcuni liberali (Joseph Schumpeter e Maynard Keynes). Dal 1980, poi, si sono ampliati gli studi che criticano l'approccio neoclassico e la sociologia economica degli anni '50 nella prospettiva funzionalista-parsoniana, i quali hanno cercato altra teorizzazione sociologica dei fenomeni economici, riuniti in quello che è stato conosciuto come nuova sociologia economica (NSE), con predominanza degli autori nordamericani. Rafael Marques (2003), nella presentazione dell'opera da lui curata, afferma che «Confrontata con la mano invisibile del mercato, la NSE preferisce parlare delle

33 L'austro-ungarico Karl Polanyi visse a Vienna, avendo abitato a New York, in Inghilterra e in Canada. Nel 1944 pubblicò la sua opera classica, *La grande trasformazione*. Le origini economiche e politiche della nostra epoca, il cui scopo era quello di snaturare l'economia di mercato ed evidenziare le conseguenze socio-culturali della riduzione della vita umana e i suoi mezzi per produrla secondo la logica del mercato capitalista. Nonostante l'origine marxista, Polanyi avanza le sue analisi criticando il determinismo economico nell'organizzazione delle società, o che le motivazioni umane si trovano principalmente nelle motivazioni materiali (POLANYI, 2012, p. 210; ed. it. *La nostra obsoleta mentalità di mercato*, in *Economie primitive, arcaiche e moderne*, Torino, Einaudi, 1980, p. 58-75).

mani visibili di attori, organizzazioni e istituzioni» (MARQUES e PEIXOTO, 2003, p. 8).

Questo nuovo campo continua a formarsi a partire da diversi autori e oggetti di ricerca, con particolare risalto per Mark Granovetter, considerato l'esponente principale di questa nuova fase, che riprende l'analisi di Polanyi per quanto riguarda l'economia intesa come radicata nelle relazioni sociali, politiche e religiose³⁴. Da questo gruppo provengono anche concetti importanti come fiducia, reti e capitale sociale (MARQUES, PEIXOTO, 2003, p. 16). Inoltre, tra gli autori legati alla sociologia economica risalta Pierre Bourdieu (1930-2002), erede di Durkheim nella critica dell'economia neoclassica. Nella classica opera del 1997, Il campo economico, in cui l'influenza di Polanyi è evidente, Bourdieu sviluppa concetti come campo economico e habitus per realizzare una critica all'approccio neoclassico dell'homo economicus (BOURDIEU, 2005). Posta la diversità del campo, per le questioni di questo testo abbiamo scelto di dialogare con il classico Polanyi e una delle autrici che rappresentano questa scuola, Viviana Zelizer (1994).

Polanyi (2000, 2012) fa parte di quella generazione di studiosi che hanno investigato i sistemi economici nell'ambito della società a cui appartengono, in contrapposizione alla scuola neoclassica della fine del secolo XIX e inizio del XX. Questo autore è enfatico nel confutare la concezione formalista secondo cui ogni attività economica obbedisce

34 Mark Granovetter è sociologo americano e professore all'Università di Stanford; ha elaborato il concetto di embeddedness (Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, del 1985) per dimostrare che le azioni economiche si trovano incrostate nelle relazioni sociali.

principalmente alla logica del mercato come tendenza naturale. Polanyi richiama l'attenzione sul fatto che solo nell'economia capitalista i sistemi dei mercati nella formazione dei prezzi svolgono un ruolo fondamentale, poiché, in un periodo storico lungo, le attività economiche erano presenti nell'organizzazione sociale indipendentemente dal mercato.

L'autore definisce l'economia come qualsiasi interazione umana con l'ambiente naturale e sociale che ha lo scopo di produrre "cose" per vivere, il che non presuppone necessariamente la scarsità. In genere predominano tre meccanismi d'integrazione: la reciprocità, presente nelle relazioni di parentela; la redistribuzione, in cui le risorse sono raccolte e distribuite secondo le abitudini; e lo scambio, mosso dalla movimentazione di merci e denaro, che istituisce il commercio. In tal modo, il sistema di mercato è solo una delle forme d'organizzazione sociale dell'economia. Tuttavia, afferma

Ma il meccanismo di mercato creò anche l'illusione del determinismo economico come legge generale.

In un'economia di mercato – ripetiamo – tale determinismo ha senso, in quanto il funzionamento del sistema economico non soltanto «influenza» il resto della società, ma lo determina (come in un triangolo i lati non soltanto influenzano, ma determinano gli angoli). (POLANYI, 2012, 55).³⁵

Secondo questo autore, comunque, tale dimensione economicistica è totalmente limitata, perché non va oltre una visione atomistica della società umana, fondata sul razionalismo

35 Si cita dall'edizione brasiliana. Ed. it. Karl Polanyi, *Per un nuovo occidente*. Scritti 1919-1958. Giorgio Resta e Mariavittoria Catanzariti (a cura di). Prefazione di Kari Polanyi-Levitt, Milano, Il Saggiatore, 2013. [N.d.T.]

economico e sull'utilitarismo. Quindi, comprendere la società come una somma di individui che si comportano secondo il razionalismo economico è negare la storia, i movimenti sociali e la presenza di tensioni di tutti i tipi. Allora qual'è il luogo dell'economia nell'organizzazione sociale?

Nel tentativo di contrapporre il concetto di economia della scuola neoclassica, che fa dell'economia una risposta umana alla scarsità e una ricerca razionale dei modi per soddisfare i suoi bisogni, vale a dire il mercato, Polanyi risalta ciò che egli denomina dimensione sostantiva. Secondo l'autore, il termine economico, usato per descrivere un tipo di attività umana, ha due significati: il significato formale, per spiegare l'azione di ottenere qualcosa a un prezzo basso legando il termine economico alla scarsità; e il significato sostantivo, che

[...] deriva dal flagrante fatto che l'uomo dipende dalla natura e dai suoi simili per la sua sopravvivenza. Egli sopravvive in virtù di un'interazione istituzionalizzata fra se stesso e il suo ambiente naturale. Ovvero, questo processo è l'economia, che gli fornisce i mezzi per soddisfare i suoi bisogni materiali. Questa frase non deve essere interpretata nel senso che i bisogni siano esclusivamente di natura corporea, come i bisogni di cibo e di un tetto, per quanto questi siano essenziali per la sua sussistenza, poiché una simile limitazione restringerebbe assurdamente il campo dell'economia. I mezzi, e non i bisogni, sono materiali. È irrilevante che gli oggetti utili siano necessari per evitare la fame o siano usati a scopi educativi, militari o religiosi. (POLANYI, 2012, p. 64, mio il neretto).

A sua volta, l'autore afferma che l'associazione tra bisogno, scarsità e azione del risparmiare è una caratteristica

prevalente solo nei sistemi di mercato e non spiega le varie forme economiche delle differenti organizzazioni sociali. Polanyi discute inoltre sui concetti di insufficienza e scarsità, e afferma che «l'insufficienza dei mezzi non crea, di per sé, una situazione di scarsità» (POLANYI, 2012, p. 73), ma che c'è bisogno di una scelta indotta da questa insufficienza.

Anche il sociologo brasiliano Edison Nunes (1989) ci aiuta a pensare sulla relazione tra “carenze” e “bisogni”. Secondo questo autore non è necessariamente la mancanza dei mezzi materiali che porta alla consapevolezza della carenza e, peraltro non può essere pensata in un a priori (ad esempio, come un risultato delle contraddizioni delle società capitaliste) o determinata da processi macro-strutturali. La condizione della carenza è il consumo, integra l'azione dei soggetti e, afferma l'autore, «[...] è necessario che ci sia un'attività del soggetto nel senso di elaborare il suo sentimento originato da questa esperienza vissuta, senza il quale non esisterebbe nessuna carenza» (NUNES, 1989, p. 81). A sua volta, Bucaille e Pesez (1989) affermano che è con il consumo che si scoprono i bisogni che esso soddisfa, o ancora che,

[...] bisogni elementari sono sempre stati soddisfatti dai comportamenti innati della specie. La cultura, al massimo, inizia dove finiscono le caratteristiche intrinseche. Da questo momento i bisogni non spiegano la cultura; la esprimono. Sono la cultura propriamente detta. (PESEZ, BUCAILLE, 1989, p. 29).

Come sappiamo, la scuola pubblica obbligatoria è stata introdotta nel XIX secolo come bisogno o domanda di un nuovo ordine in costruzione, esprimendo cambiamenti

culturali, politici ed economici. Tuttavia, questo processo è stato molto paradossale, perché la scuola per tutti secondo un modello inclusivo, dal momento che non tutti la frequentavano, o perché i bambini lavoravano o perché lo Stato non dotava le scuole, ha introdotto fin dal XIX secolo, in modo inedito, una nuova modalità di esclusione sociale, l'esclusione scolastica.

Ovvero, la limitazione dei mezzi materiali per la soddisfazione della domanda scolastica delle famiglie e dello Stato ha introdotto la scarsità o un'insufficienza già contenuta nella propria legge sull'obbligatorietà scolastica. Malgrado la scuola fosse obbligatoria, e ciò non implicava una sua ampia offerta per tutti i bambini, parte dei quali peraltro non ebbero le condizioni per frequentarla, fu la propria condizione di obbligatorietà, dunque, che introdusse l'insufficienza e la carenza. È interessante risaltare che nella documentazione ricorre la colpevolezza dei genitori, accusati di non mandare i propri figli a scuola. Ad esempio, il 15/10/1879, il presidente della Provincia di Minas Gerais, quando fa la relazione sui problemi relativi alla non frequenza scolastica, allo stesso modo di altri presidenti, affermava che il problema era nei genitori, che

[...] guardano all'istruzione dei figli come un pericolo per i loro lavori agricoli. Conviene combattere questo pregiudizio con il lavoro umanitario dei consigli letterari, soprattutto dalla circoscrizione scolastica che regolarizza la statistica e **l'imposizione di pene contro i genitori che non hanno il diritto di scegliere tra l'educazione e l'ignoranza.** (RELAZIONE, 1879, mio il neretto).

Si osservi che sull'“economia scolastica” in sviluppo nel secolo XIX ci fu una discussione abbastanza accesa legata ai conflitti tra scolarizzazione e lavoro e che nella prima metà del secolo XX il dibattito sulla legislazione/proibizione del lavoro infantile è stato all'ordine del giorno nelle questioni relative ai diritti dei lavoratori e dei bambini. (VEIGA, 2016). In tal caso, tra le questioni possibili da trattare, segnalo i cambiamenti nel valore sociale ed economico del bambino, discussione sviluppata da Viviana Zelizer (1994).

Nel campo della sociologia economica, Viviana Zelizer argomenta su questioni abbastanza pertinenti dal momento che problematizza l'economia come solidamente incrociata nell'ordine morale. Zelizer sviluppa la tesi che tra i secoli XIX e XX ci fu un significativo cambiamento nel valore sociale del bambino, rinforzato dall'attualità, quando i bambini sono diventati inutili per i loro genitori dal punto di vista economico, ma inestimabili come valore sentimentale³⁶. Il valore di un bambino lavoratore utile fu contrapposto al valore morale di un bambino allievo economicamente inutili, ma dal valore emotivo inestimabile.

Zelizer (1994) dimostra che tale trasformazione fu graduale e differenziata, secondo l'origine di classe. Nel secolo XIX, l'industrializzazione ha introdotto nuove occupazioni e opportunità per i bambini della classe lavoratrice, accentuando il valore economico della loro vita e, allo stesso tempo in cui confermò l'esistenza di un'infanzia svalorizzata; ma nel secolo

36 Il libro *Pricing the priceless child: the changing social value of children*, è stato pubblicato nel 1985 ed è un'innovazione nell'associare storia, economia e sociologia.

XX, con le leggi di restrizione o addirittura di proibizione del lavoro infantile concomitante al consolidamento della scolarizzazione obbligatoria, avvennero cambiamenti nella condizione dell'infanzia dei bambini poveri, con significativa interferenza nell'economia familiare. Nel caso di quelli di origine benestante, i cambiamenti nelle funzioni culturali che avvenivano già dalla fine del secolo XVIII sono state caratterizzate dalla addomesticazione dell'infanzia, dalla sua segregazione dal mondo degli adulti, dando origine a ciò che lei definisce sacralizzazione del bambino. L'autrice definisce le modifiche nel valore dei bambini e la sua sacralizzazione attraverso l'enfasi nel crescente valore sentimentale a partire da tre situazioni avvenute negli Stati Uniti d'America tra il 1870 e il 1930: regolamentazione del lavoro infantile, alterazione sui tipi di bambini desiderati per l'adozione (bebè bianchi invece di bambini maggiori da usare nei lavori domestici) e costo dell'assicurazione sulla vita. A partire dai suoi studi è possibile indagare anche sul ruolo della scuola nella produzione di un'infanzia sprovvista di valore, inutile, ma anche la presenza sempre di più accentuata della scolarizzazione come investimento per il futuro, o per meglio dire, per l'utilità economica futura.

Per completare questa voce, vorrei evidenziare l'emergere, negli anni '50, negli Stati Uniti, della disciplina Economia dell'Educazione, costituita nella stessa prospettiva della logica di mercato, perché ispirata sulla teoria neoclassica. I decenni 1950 e il 1960 sono stati un periodo di grande espansione economica e aumento della domanda scolastica, riflettendosi nei movimenti di pianificazione

scolastica con la partecipazione di organismi come l'Unesco, la Banca Mondiale e l'OCSE con una visione tecnocratico-economicista dell'educazione (MIR, 1990). In oltre si risalta l'istituzionalizzazione della sociologia negli anni '60, sostenuta dalla scienza economica e la teoria del capitale umano, sviluppata da Theodore W. Schultz (1971) e Gary Becker (1993)³⁷, in sintonia con le concezioni funzionalista e meritocratica. Gaudêncio Frigotto (2015) riferisce che questo ideale foi introdotto nel Brasile dai professori Claudio Moura Castro e Carlos Geraldo Langoni, considerato che negli anni '70, Moura Castro ha creato la disciplina "Economia dell'Educazione" nell'Istituto di Studi Avanzati in Educazione (IESAE), Fondazione Getúlio Vargas.

Secondo il sociologo Jerez Mir, nella prospettiva funzionalista dell'educazione, le società industriali chiedono una società scolarizzata,

[...]a causa della loro complessità tecnica ed economica, per cui ha bisogno di un'istituzione specializzata nello sviluppo delle attitudini, delle abilità e dei tipi di personalità più adeguati all'integrazione degli adulti nel mondo del lavoro. Il sistema d'istruzione è proprio questa istituzione: la scuola moderna non tanto come organo di direzione e progresso sociali, ma come una specifica istituzione funzionale della società moderna che soddisfa i suoi bisogni economici, istruendo ideologicamente e tecnicamente i futuri lavoratori. (MIR, 1990, p. 363).

Da questa prospettiva, la domanda e l'offerta scolastica sono determinate esclusivamente dalla logica di mercato e la materialità della scuola si rivolge all'economia capitalista.

37 Nel 1963 Schultz pubblica *The Economic value of education* e, nel 1964, Becker pubblica *Human Capital*.

La nozione di economia per spiegare le condizioni di funzionamento della scuola o la cultura materiale è presa solo in senso formale, il che riduce il bisogno di scuola come bisogno del mercato. Sappiamo, infatti, che questa logica ha assorbito la società in modo così completo che è difficile negare il determinismo o i modelli utilitaristici. Come afferma Polanyi, «L'inglobamento dell'economia nei concetti legati al mercato fu così completo che nessuna delle discipline sociali poté evitarne gli effetti. Impercettibilmente, esse sono stati trasformate in roccaforti dei modi di pensiero economicisti» (POLANYI, 2012, p. 61).

Tuttavia, è necessario denaturalizzare il vincolo economico-utilitarista e indagare sui molteplici aspetti presenti nella produzione della scuola come domanda sociale e sulle condizioni socio-politiche della sua soddisfazione.

La scuola come un fenomeno economico: tensioni nella produção della domanda e dell'offerta della scolastiche

Nella relazione del presidente della provincia di Minas Gerais del 1865, questi affermava che

Non è semplicemente per la sua importanza politica che l'istruzione del popolo deve essere considerata come una necessità sociale. L'educazione popolare è ancora un elemento di ordine, il più forte ostacolo al crimine, il più efficace mezzo di prevenzione e anarchia. [...] Se l'istruzione del popolo è, per la sua importanza politica, civile e industriale, una necessità sociale, compete allo stato l'obbligo di mantenere una scuola pubblica che l'amministri [...] e siccome l'istruzione è una necessità sociale, come potrà il potere

civile non essere obbligato a mantenere una scuola pubblica che la soddisfi? **In genere, la soddisfazione dei bisogni individuali è compiuta dall'individuo, ma allo Stato compete la soddisfazione dei bisogni sociali** (ALLEGATO ALLA RELAZIONE, 1865, p. 18-19, mio il neretto).

Le tensioni tra il bisogno della scuola e la sua soddisfazione che deve essere compiuta dallo Stato è stato un tema ricorrente nella storia dell'educazione, come esemplificato in questa relazione. Il suo protagonismo come fornitore della “soddisfazione dei bisogni sociali” ha origine nei dibattiti sulla funzione dello stato nella protezione della vita (sicurezza) e della proprietà degli individui, svoltisi tra il XIV e il XVIII secolo, ma principalmente dalla fine del secolo XVIII, quando la “funzione protettiva” aveva bisogno di estendersi, non senza molte tensioni, alla garanzia dei diritti civili e politici.

Pierre Rosanvallon (1997), in questo contesto discute l'emergere del concetto di “Stato-Providenza”, come prolungamento dello “Stato-Protettore”, caratterizzato dalla funzione di garantire i diritti e la regolamentazione delle relazioni sociali. L'autore analizza la funzione provvidenziale dello Stato «come agente di liberazione dalla società della necessità e dal rischio» (ROSANVALLON, 1997, p. 27), con l'intenzione di garantire le condizioni minime della vita; tuttavia, questa è una definizione altamente variabile perché dipende dalla divisione sociale. Egli afferma che

La nozione di necessità oscilla tra il concetto di sopravvivenza (soddisfazione dei bisogni fisiologici fondamentali) e il concetto di abbondanza

(soppressione dei bisogni). Da questo punto di vista, lo Stato-protettore corrisponde alla garanzia della sopravvivenza (la protezione fisica della vita) e lo Stato-providenza alla garanzia di un'abbondanza minima a tutti i cittadini. (ROSANVALLON, 1997, p. 27).

Nell'ambito di questo presupposto si rende necessario riflettere sull'elaborazione della scuola come necessità sociale in concomitanza con la monopolizzazione della sua gestione da parte dello Stato, dopo un lungo periodo di centralità della Chiesa. Come parte del processo di civilizzazione, nella prospettiva discussa da Norbert Elias (1993-1994), possiamo affermare che l'espansione della scuola per tutti fa parte di un programma per ridurre al minimo le disuguaglianze sociali nel contesto di uno sviluppo della società di mercato e, quindi, della necessità di delimitare uno standard universale di moralità e costumi, compreso nel termine civiltà.

È in tal modo che nelle colonie portoghesi si istituì lo Stato fornitore di una scuola o piuttosto del maestro-scuola, attraverso un'autorizzazione regia, più tardi conosciuta come Sussidio Letterario³⁸, istituito dal Marchese di Pombal mediante Lettera Regia del 10 novembre 1772. Si noti che già in queste autorizzazioni regie si faceva riferimento al "magistero pubblico" e alla "lezione pubblica" come un servizio finanziato dallo Stato, gratuito per la popolazione³⁹. Il professor Vilhena in una relazione sull'istruzione nella Bahia, nel XVIII secolo, registra che «[...] solo il reddito dei

38 Consisteva nella tassazione di 1 real per "arratel" (459 g.) di carne fresca venduta nelle macellerie; 1 real per "canada" (2,66 l.) di vino portoghese; 160 réis di "pipa" (480 l.) di aceto; 4 réis per canada di acquavite del regno e di 10 réis per canada di acquavite della terra.

39 Si veda questo riferimento in: Edital de D. Tomás de Almeida (28 luglio 1759) che fornisce istruzioni sulla Riforma (*Apud in* ANDRADE, 1978, p. 190).

macellai della città dà quasi il necessario per il pagamento degli insegnanti che vi sono in essa, per non parlare del reddito da acquavite». (LIVRO, 1926, p. 465).

Pertanto, sin dal XVIII secolo, pur vigendo le monarchie assolute, si è sviluppato un certo tipo di attività che prevedeva il finanziamento della scuola da parte dello Stato, basato sull'argomentazione della necessità d'istruzione elementare per qualificare meglio il processo d'inserimento sociale e politico del popolo. Nel secolo XIX, in modo inedito, si istituì la scolarizzazione universale, pubblica e gratuita. Ma la creazione di scuole, l'implementazione di attrezzature scolastiche adeguate, la determinazione dello stipendio degli insegnanti e le discussioni sulla frequenza obbligatoria dei bambini, sono state questioni tese durante tutto il processo della sua implementazione. Tutto ciò ha comportato una definizione rispetto al finanziamento della scuola, i cambiamenti nella economia della famiglia, la produzione di nuovi valori legati alla performance dei bambini e studiare le condizioni.

In gran parte della storiografia della scuola primaria e della storia della cultura materiale della scuola in Brasile viene reiterato nelle relazioni del governo, nella corrispondenza tra professori e dirigenti, in articoli di giornali, tra gli altri, lo stato di precarietà materiale del funzionamento della scuola, la povertà dei bambini e delle famiglie, i bassi stipendi dei professori. Per un altro verso, furono estensi i discorsi sull'importanza della scolarizzazione. Nella relazione del presidente Limpo de Abreu al Consiglio Generale della

Provincia di Minas Gerais, dell' 1/12/1833, in mezzo a una crisi politica e ai movimenti per la difesa della Costituzione, si afferma:

Un'istruzione pubblica, Signori, è stata oggetto costante della vostra sollecitudine patriottica. Sapendo perfettamente che un popolo letterato non potrà mai sottomettersi al giudizio della tirannia, voi avete diffuso questa istruzione in tutto il territorio della Provincia, i cui abitanti, assai consapevoli della teoria dei diritti e doveri, dell'uomo sociale, adorano la libertà legale, distinguendo con perspicace visione la linea divisoria al fine di prudentemente prevenire contro essa, o contro gli orrori del dispotismo, poiché lo detestano come il flagello più nocivo allo Stato. (Apud in REVISTA, 1912, p. 131).

Nella stessa relazione del 1833, egli sostiene il problema della non frequenza dei bambini nelle scuole pubbliche “che paghiamo”. Nel suo intendere ciò emergeva dal concorso simultaneo di tre cause:

1. che i padri di famiglia non si curano, come gli spetterebbe, dell'educazione primaria dei loro figli;
2. che i professori di scuole pubbliche non hanno un interesse immediato per l'aumento dei loro discepoli;
3. dell'alluvione di scuole private che c'è e queste sono fuori da ogni Ispezione del governo e non offrono garanzia alcuna all'educazione della gioventù sia per quanto riguarda la competenza, sia per quanto la moralità dei maestri. (citato in REVISTA, 1912, p. 131).

Trascorso quasi un secolo, le proteste sull'insufficienza della scuola permanevano. L'educatore Everardo Backheuser, nel 1912, all'apertura del II Congresso Brasiliano d'Istruzione Primaria e Secondaria, svoltosi a Belo Horizonte, affermava: «Il male, sopra tutti, minaccia per lo sviluppo, per l'espansione

economica della forza del prestigio morale di un popolo, di fronte alle nazioni più potenti e più colte è, senza discussione, l'analfabetismo [...]» (ANNAES, 1912, p. 31).

È dunque in tal modo che in questo item si desidera riflettere sulle problematiche dimensioni della produzione della scuola come fenomeno economico. Ovvero, si parte dal presupposto che è nel processo di ampliamento della domanda sociale per una scuola che essa si stabilisce come question economica. Non solo nel senso formalistico di essere dotata di razionalità di mercato o nella dimensione utilitarista di formatrice di lavoratori ordinati. L'istituzionalizzazione della scolarizzazione pubblica obbligatoria è molto di più. La storia della scolarizzazione brasiliana comprende paradossi; per un verso, l'affermazione della scuola per il progresso economico e per un altro, la scuola che non progredisce; da un lato la scuola civilizzatrice e dall'altro, la popolazione incapace di assorbirla.

Tuttavia, si dovrebbe evidenziare la fondamentale importanza dell'ampliamento della scolarizzazione nel processo di organizzazione delle società di diritto, quando la scuola passò a essere trattata in strutture nazionali e associata alla costruzione della cittadinanza. Pertanto, il processo di organizzazione delle società democratiche nell'ambito dell'economia capitalista si fece in mezzo a molti conflitti, come il caso del rendere effettiva una scuola uguale per tutti. Se le élite politiche avevano la consapevolezza comune che l'analfabetismo si presentava come minacci allo sviluppo morale ed economico, non è stato omogeneo il processo di

realizzazione dell'instaurazione di scuole di qualità per tutti e neanche la creazione di condizioni materiali perché tutti frequentassero la scuola. Questo processo disuguale ha permesso lo sviluppo della disuguaglianza scolastica e la visibilità dei bambini "svalorizzati" e bisognosi di assistenza governativa.

Due situazioni, dunque, si presentarono in modo ricorrente nella storia dell'educazione brasiliana sin dal periodo coloniale – l'appello all'istruzione scolastica pubblica come modo di coesione politica e sociale e la difficoltà delle famiglie povere a far sì che i loro figli frequentassero la scuola. Desidero sottolineare le relazioni economiche presenti tra il finanziamento pubblico dell'educazione e la "scarsa" condizione materiale delle famiglie, nonché le dimensioni politiche prodottesi in questa relazione.

Come abbiamo visto, la partecipazione dello Stato al finanziamento dell'educazione scolastica in Brasile proviene dal periodo coloniale per mezzo di azioni delle camere municipali e si sistematizza con l'istituzione del Sussidio Letterario della riforma del 1772. È con l'organizzazione della monarchia costituzionale, però, che l'istruzione elementare fu riconosciuta come diritto dei cittadini, in conformità alla Costituzione del 1824, articolo 179, comma 32, e, nel 1834, spettò alle assemblee provinciali stabilirne le risorse finanziarie. Un insieme di leggi stabilì le norme relative alla riscossione di multe qualora i genitori non avessero mandato i figli a scuola; il valore dello stipendio degli insegnanti; l'aiuto agli studenti poveri; la cassa scolastica; i fondi per gli oggetti

scolastici; i fondi preventivi per gli affitti, ecc. (VEIGA, 2007). Nonostante la totale precarietà e le limitazioni nell'osservanza delle leggi, lo Stato monarchico, rappresentato nella politica provinciale, fu il gestore finanziario dell'istruzione pubblica elementare. Da quel contesto, la domanda d'istruzione si presenta con la duplice funzione di rigeneratore morale e generatore dell'industria.

Mentre il governo repubblicano estese il decentramento amministrativo finanziario della scuola primaria fino al 1930, affrontando molti dibattiti. Sin dal 1910, infatti, ci furono movimenti a livello nazionale per discutere il ruolo dell'Unione nel finanziamento dell'educazione, considerando in particolare l'alto tasso di analfabetismo, del 76,5% secondo il censimento del 1920 (CARVALHO, 2002). Questa tematica fu una delle tesi principali del II Congresso Brasiliano d'Istruzione Primaria e Secondaria del 1912, tenutosi a Belo Horizonte. Il tema fu redatto con formulazioni differenziate, ad esempio durante il periodo dell'organizzazione dell'evento:

4^a tesi: Conviene che l'Unione si occupi del compito di ministrare l'Istruzione primaria ai bambini brasiliani in qualsiasi parte del territorio nazionale, nonostante le scuole istituite dagli Stati e dalle municipalità? (ANNAES, 1912, p. 7).

Altra versione,

1° - Come deve essere fornita l'assistenza dell'Unione nella diffusione dell'istruzione primaria in Brasile? Attraverso una semplice sovvenzione per il sostenimento di scuole proprie o mediante istituzioni complementari dell'istruzione primaria mantenuta dagli Stati? (ANNAES, 1912, p. 9).

Durante lo svolgimento del Congresso,

X - Quali istituzioni della scuola primaria conviene che siano proposte in Brasile? Come diffondere le casse scolastiche, le casse economiche scolastiche; la mutualità scolastica per sviluppare meglio l'educazione dei sentimenti di previdenza e solidarietà? (ANNAES, 1912, p. 22).

Nella conclusione finale, la relatrice, professoressa Luiza de Oliveira Faria (ANNAES, 1912), confermò il pensiero unanime dei partecipanti sul fatto che l'Unione avrebbe dovuto fornire un effettivo aiuto economico per la lotta contro l'analfabetismo attraverso l'istituzione di corsi per adulti, biblioteche, musei e sussidio per le Casse Scolastiche.

Nell'ambito di questo dibattito desidero sottolineare la dimensione economica della scuola. Per intendere meglio l'"economia scolastica" nell'organizzazione delle società moderne penso che, oltre agli studi sulla cultura materiale della scuola, sia necessario prendere in considerazione il senso sostantivo dell'economia sviluppato da Karl Polanyi (1886-1964). Come abbiamo visto, l'autore enfatizza l'importanza di precisare la dimensione economica dei bisogni umani o, anche, la differenza tra necessità materiale e necessità economica. La dimensione materiale si trova negli oggetti che riteniamo necessari per vivere, e quella economica nel modo in cui agiamo per ottenerli. Lo Stato repubblicano ha agito in modo disuguale nel sostenere materialmente ed economicamente le scuole primarie, gran parte delle quali ha avuto risorse insufficienti, oltre al fatto

che la popolazione è stata responsabilizzata per l'insuccesso della scuola.

Nei dibattiti sull'obbligatorietà della scuola a Minas Gerais, il direttore scolastico Franklin Pereira dos Reis, nel 1909, affermò che

[...]il popolo di Minas Gerais non è, in genere, preparato per la scuola libera, perché essendo analfabeta, la maggior parte della nostra popolazione dell'entroterra non comprende, dunque, l'utilità dell'istruzione, dal che ne consegue che genitori arretrati per incuria e avidità di guadagno per il lavoro dei figli non mandano i bambini a scuola, formando così agricoltori od operai inabili, di routine, incapaci di comprendere i grandi vantaggi dei nuovi processi agricoli e industriali, senza i quali non sarà possibile il progresso. (SI 2983, mio il neretto).⁴⁰

La realtà del lavoro minorile associato alla rappresentazione della “noncuranza” dei genitori è ricorrente nella storia dell'educazione come causa di arretratezza scolastica. Al fine di ampliare la comprensione dell'economia scolastica, si rende necessario indagare in modo più dettagliato l'esperienza del consumo scolastico versus la percezione della carenza e della “noncuranza” sperimentata dalla popolazione più povera. Una delle possibilità è la discussione della Cassa Scolastica.

Studenti senza valore: condizioni di studio

Sin da precedenti ricerche ho dimostrato la presenza maggioritaria di bambini poveri e negri a scuola, specialmente

40 Si cita dal Codice della Segreteria degli Interni (SI), dell'Archivio Pubblico dello Stato di Minas Gerais.

nella provincia di Minas Gerais durante il periodo imperiale (VEIGA, 2004, 2007). Nella ricerca in corso (VEIGA, 2015) sulla disuguaglianza scolastica nella Repubblica, sono state problematizzate anche altre sfaccettature della scuola primaria. Possiamo riassumere alcuni di esse: predominanza delle scuole isolate a scapito dei Gruppi Scolastici; condizioni di lavoro precarie; non frequenza, ripetenza ed evasione dei bambini a causa delle difficoltà incontrate con la seriazione nella scuola e il lavoro minorile.

È vero che nonostante i forti appelli a un'espansione della scuola, il censimento del 1920 indicava una popolazione analfabeta del 76,5% (CARVALHO, 2002), e nel 1940 i dati dell'Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica (IBGE) registrano che, in un totale di 34.796.665 abitanti, sapevano leggere e scrivere, nella fascia d'età compresa tra i 5 e i 29 anni, 13.292.605 persone e, di queste, 10.339.796 erano bianche (IBGE, 2007), indicando quindi una presenza molto bassa della popolazione negra a scuola. In termini generali, in quel periodo è stato registrato un tasso di analfabetismo del 56,8% (IBGE, 2007, p. 56). In questo contesto, vale la pena sottolineare l'importante pubblicazione di Teixeira de Freitas (1937), *O que dizem os números sobre o ensino primário*⁴¹, con dati del 1932. Tra i molti numeri, si segnalano quelli relativi all'esistenza di 20.399 scuole primarie pubbliche, con 1.665.206 immatricolazioni e 88.529 che hanno concluso il corso primario; tra le scuole primarie, 1592 erano gruppi scolastici contro 940 scuole raggruppate

41 Cosa dicono i numeri sulla scuola primaria. [N.d.T.]

e 23.681 scuole isolate (FREITAS, 1937)⁴². Sergio Costa Ribeiro (1989), commentatore della ripubblicazione di uno degli articoli di Teixeira de Freitas, afferma che i numeri prodotti hanno prodotto uno stato di allerta per una questione senza precedenti in quel momento, ovvero il problema del flusso scolastico degli alti tassi di ripetenza e di evasione scolastica.

Abbiamo, quindi, sin dal periodo imperiale, che la non frequenza ed evasione scolastica erano costanti reclami nelle relazioni governative, avendo come cause principali la povertà delle famiglie, il lavoro minorile, la mancanza di una scuola vicina e il metodo dell'insegnante. Con l'introduzione della seriazione scolastica nel periodo repubblicano, il problema è andato via via aggravandosi e i dati lo confermano, infatti la maggior parte dei bambini non concludeva la scuola primaria e non apprendeva a leggere e scrivere, dal momento che tale abilità si concretizzava solo nel 3° anno e, come conseguenza, poneva il problema di ripetenza.

In mezzo a queste domande desidero sottolineare qui, nella continuità delle pratiche discorsive del secolo XIX, la conferma della figura dell'alunno povero come argomento per l'inefficacia della scuola nella conformazione dell'economia scolastica. Tuttavia, nel secolo XX, il problema dell'alunno povero e della non frequenza scolastica acquisisce una nuova dimensione, poichè si articola sul discorso dell'uguaglianza sociale e della meritocrazia, nonché sui dibattiti sulla regolamentazione del lavoro minorile⁴³.

42 Cfr. anche Freitas (1940, 1941).

43 Questo tema non sarà svolto qui, poiché è stato motivo di altro studio: *Escolarização e trabalho infantil: questões nacionais no debate internacional (1890-1944)* (VEIGA, 2016), in cui si è concluso che, nel caso brasiliano,

Ad esempio, in una campagna per istituire la Cassa Scolastica nella città di Araguay, Minas Gerais, il direttore del Gruppo Scolastico della città, Mario da Silva Pereira, il 05/12/1909 distribuì una circolare alla popolazione in cui sosteneva che

La scuola pubblica moderna è e deve essere fundamentalmente democratica. La scuola è un'istituzione aperta a tutte le classi sociali che, lì riunite e livellate dalla stessa protezione con cui la legge ha sanzionato l'uguaglianza di tutti, riceveranno egualmente l'istruzione adeguata ai diversi misteri della vita, la stessa educazione uniforme e sistematica, senza privilegi né distinzioni personali, se non quelle derivanti dalla capacità e dall'applicazione individuale [...] non è sufficiente l'unità programmata didattica e la libertà della matricola scolastica; è ancora indispensabile che a lato della uguaglianza morale e pedagogica dell'istruzione, **sia mantenuta l'uguaglianza materiale necessaria nelle condizioni esterne degli studenti [...] è necessario distruggere nella scuola le disuguaglianze materiali apparenti, che per il bambino hanno un indiscusso prestigio [...].** Nella convivenza tra ragazzi di diverse condizioni sociali, è facile osservare il predominio dei ricchi sui poveri che, in modo naturale e progressivo, da subito si va accentuando, e questo è appunto ciò che è necessario evitare a scuola [...] si eviterà il confronto scoraggiante e dannoso che si possa fare della situazione umile dei poveri, di solito mal vestiti e nutriti, **con l'apparenza felice e benestante dei favoriti della fortuna.** (SI 2982, mio il neretto).

La testimonianza del direttore esprime il livello di tensione presente nel processo di organizzazione delle società di diritto e di uguaglianza davanti alla legge, dal

nonostante la legislazione, difficilmente i bambini poterono conciliare studio e lavoro, in quanto proprio le leggi prescrivevano eccezioni per la non obbligatorietà della frequenza scolastica.

momento che la propria socializzazione scolastica ha rivelato quanto sia complesso il compito di rispondere all'eterogeneità sociale in modo egualitario. Tale questione, lo sappiamo, è classica ed è stata oggetto di analisi da parte di diversi autori e nel XIX secolo Karl Marx e Friedrich Engels possono essere considerati coloro che meglio svelarono le conseguenze sociali della disuguale distribuzione della ricchezza o, anche, la distribuzione disuguale dei mezzi per soddisfare i bisogni materiali degli esseri umani. In questo item si desidera indicare alcune questioni per discutere la partecipazione della scuola nella produzione di distinzioni di origine sociale, ma risaltando le questioni relative all'inferiorità degli alunni, o all'esperienza di carenza, secondo le analisi di Norbert Elias e John L. Scotson (2000)⁴⁴.

Denominata come sociologia delle relazioni di potere per mezzo della problematizzazione delle relazioni tra radicati (*insiders*) ed esterni (*outsiders*), Elias e Scotson (2000) sono partiti prendendo come premessa ciò che avevano definito come un tema umano universale, membri di gruppi più potenti o che si autorappresentano in questo modo e si pensano esseri umani migliori. Il gruppo superiore fa sì che l'altro gruppo si senta inferiore per l'assenza di determinate qualità. Come si gestisce questo? Come fa a sostenersi in sé, a credere che siano migliori? Quali sono i mezzi per imporre questa convinzione di superiorità? Quali risorse o fonti di potere sono attivate affinché un gruppo possa affermare la propria superiorità o il disprezzo per l'altro gruppo? Quali risorse di potere consentono al gruppo superiore di affermare la sua

44 tr.it. Strategie dell'esclusione, Bologna, Il Mulino, 2004. [N.d.T.]

superiorità e stigmatizzare gli altri come persone inferiori?

Tenendo in conto la pluralità di fattori che organizzano la figurazione radicati ed esterni, è opportuno evidenziare che tali relazioni si presentano in modo diverso, in considerazione della qualità da disprezzare e del modo in cui viene effettuata; ad esempio, il disprezzo dell'origine etnica usa stigmi differenziati da quelli del disprezzo del genere e/o della classe sociale, oltre a esprimere relazioni di potere diverse per ogni tempo e società. A sua volta, lo studio dell'inferiorizzazione dei bambini poveri richiama il processo storico dello stabilirsi di una ricchezza materiale come una qualità positiva (GEREMECK, [19-?], il che è confermato nella relazione del direttore del Gruppo Scolastico di Araguay per quanto riguarda il contrasto tra la "felicità dei bambini ricchi" e lo stigma dell'umiltà lanciato a quelli poveri. In tal caso, la squalifica sociale non è stata fatta esattamente attraverso il disprezzo, ma dall'evocazione del sentimento di pietà.

Polanyi (2000) dimostra in che modo la povertà fosse collegata tanto al pauperismo quanto all'economia politica, ma in particolare quando analizza i cambiamenti nell'organizzazione del lavoro del secolo XIX a causa della trasformazione del lavoro in merce. Le conseguenze sociali e morali furono disastrose nella nuova realtà del capitalismo industriale: «Il pauperismo fissava l'attenzione sul fatto incomprensibile che la miseria sembrava accompagnarsi all'abbondanza» (POLANYI, 2000, p. 107)⁴⁵.

45 Nell'edizione italiana, *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*, tr. di Roberto Vigevani, Torino, Einaudi, 1974, p. 109. [N.d.T.]

In tal modo, il campo della storia sociale si presenta come estremamente fertile per la problematizzazione della questione. Christopher Hill (1990), in studi sui poveri dell'Inghilterra del Seicento, ad esempio, discute sull'inferiorizzazione di poveri, donne e bambini e sulla differenziazione tra popolo e poveri nel dibattito sulla rappresentanza in Parlamento e sulla richiesta di essere proprietario. Analizza inoltre l'ampliamento delle opportunità scolastiche in tale contesto e l'esclusione dei poveri a causa del lavoro minorile.

I poveri, tuttavia, non potevano rinunciare al lavoro dei figli, non avevano i mezzi per mantenerli a scuola non appena raggiungevano l'età in cui potevano contribuire al reddito della famiglia. In questo modo si consolidarono le linee della divisione sociale: la vasta massa dei figli dei poveri era esclusa dall'accesso alla scala educativa, che i figli dei loro più fortunati superiori stavano rapidamente guadagnando. All'indigente era quasi impossibile fuggire dall'eredità con cui era nato. (HILL, 1990, p. 43).

Diversi altri autori indagano sui cambiamenti storici del comportamento di fronte alle situazioni di povertà. Ad esempio, Georges Duby (1998) afferma che nell'anno 1000 la miseria è generale e insopportabile in tutta Europa. A partire da studi archeologici, l'autore commenta la precarietà di attrezzature e di produttività della terra e che la fame era causa della paura del domani, ma sottolinea il comportamento solidario e fraterno nei processi di mutua assistenza. Nel secolo XII, l'aumento dell'urbanizzazione e dell'economia mercantile provocò la crescita della povertà dovuta alla migrazione dei contadini verso le città e al fatto

che non c'era lavoro per tutti. Senza famiglie e conoscenti, le persone sperimentarono la solitudine e, paradossalmente, suscitarono nell'altro un sentimento di pietà – in tale contesto nacquero istituzioni come gli Ospedali, confraternite, associazioni di mutuo soccorso, in un'altra versione di solidarietà, la solidarietà cristiana. L'apparizione di Francesco d'Assisi, canonizzato nel 1228, e l'organizzazione dell'ordine dei mendicanti è l'espressione di un nuovo sguardo sulla povertà attraverso la diffusione dell'idea di carità.

Bronislaw Geremek [19-?], sottolinea che da allora si è sviluppata un'antinomia: la valorizzazione dell'umiltà e della povertà come un modo per essere vicini a Dio, ma anche l'approvazione della ricchezza. A sua volta, come procedura per la lotta contro l'avidità, elemosina e donazioni hanno cominciato a far parte di una nuova percezione della miseria per l'azione dei benefattori laici. L'autore rileva inoltre che dal secolo XII si è sviluppata una qualificazione dei poveri, divisi tra onesti e disonesti e, nel caso di questi ultimi, la mendicanza e il furto erano concepiti come atteggiamenti di persone che si astengono dal lavoro. Allo stesso tempo, anche l'assistenza ai poveri è diventata più avveduta in questo tipo di casi. Tuttavia, Maria Luiza Marcílio (1998) afferma, per tale contesto, che bambini abbandonati, orfani poveri e malati erano indifferentemente oggetto di carità.

Werner Plum (1979) sottolinea che la povertà non si presenta come un fattore economico, ma piuttosto culturale e cita, ad esempio, la povertà nel periodo medievale in cui la Chiesa cattolica è diventata socialmente integrata nell'ordine

sociale corporativo. Secondo Plum, solo dall'Illuminismo la povertà era considerata essenzialmente dal punto di vista economico, anche se associata a dimensioni morali, sia quando intesa come colpa dei ricchi che come colpa degli stessi poveri. Dalla fine del XVIII secolo in poi, il problema della pauperizzazione è stato molto discusso, considerando il progresso dell'economia capitalista.⁴⁶

Un riferimento di quel periodo per le discussioni sulla povertà è Jeremy Benthan (1748-1832). Nell'analisi di questo riformatore sociale, la povertà è lo stato di colui che per sopravvivere deve lavorare e l'indigenza è lo stato di colui che è privo di tutti i beni o che non può lavorare o, inoltre, che il guadagno del suo lavoro è insufficiente per mantenersi⁴⁷. Stuart Woolf (1990) osserva che queste concezioni di povertà e indigenza ci portano a indagare sulla varietà dei significati storici del lavoro e dell'essere senza lavoro. Questo autore sottolinea anche il significato del possesso di alcune abilità professionali che interferivano nei salari, nella gerarchia sociale e nella divisione tra lavoratori qualificati e non qualificati. Nel secolo XIX, la qualificazione professionale si presenta come fattore di attenuazione della condizione di povertà, il che segna l'indirizzo professionalizzante delle istituzioni rivolte ai bambini poveri.

L'organizzazione dell'assistenza dello Stato ad alunni poveri, in Brasile, è stata prevista dalla legislazione scolastica fin dal XIX secolo (SCHUELER, 1999; VEIGA, 2008). Si

46 È importante sottolineare le discussioni e teorie sviluppate, tra i molti, da Adam Smith, Thomas Malthus, David Ricardo, Robert von Mohl, Karl Marlo, oltre che da Friedrich Engels, Karl Marx (PLUM, 1979).

47 Citato in Stuart Woolf (1990).

sottolinea che nella storia della costituzione e dello sviluppo della scuola pubblica brasiliana, nonostante le garanzie della legge per quanto riguarda la gratuità scolastica, lo Stato aveva difficoltà nel farle osservare e faceva appello alle persone benestanti del luogo perché contribuissero alla manutenzione della scuola o addirittura impose un contributo finanziario per la Cassa Scolastica, denominata anche “Istituzioni Scolastiche” nella legislazione sulla scuola nella provincia di Minas Gerais.

Tuttavia, la divulgazione della necessità di fondare la Cassa Scolastica insieme all’espansione dei Gruppi Scolastici nel processo di organizzazione della società repubblicana, in contrasto con il periodo precedente, viene fatta nel contesto della necessità politica di aumentare la popolazione scolastica, riprendendo le parole del direttore Mario Pereira:

La scuola pubblica moderna è e deve essere fondamentalmente democratica. La scuola è un’istituzione aperta a tutte le classi sociali che, li riunite e livellate dalla stessa protezione con cui la legge ha sanzionato l’uguaglianza di tutti, riceveranno egualmente l’istruzione adeguata ai diversi misteri della vita [...] (SEGRETARIA DEGLI INTERNI, 2982).

In Minas Gerais, la legislazione della Cassa Scolastica è cambiata nei primi decenni repubblicani. Nel regolamento interno dei Gruppi Scolastici del 1907, la Cassa Scolastica, da istituire sotto la responsabilità del direttore, aveva come obiettivo «far fronte a piccole spese e aiutare gli studenti poveri» (COLLEÇÃO, 1907), la cui fonte di reddito sarebbe fornita da: donazioni, raccolte di fondi in feste e kermesse e, curiosamente, gratificazioni non pagate ad insegnanti e a

funzionari assenteisti. Ma ci sono informazioni di donazioni spontanee fatte da abitanti e perfino da insegnanti, spesso rappresentati come atti di patriottismo. Nel 1908 l'ispettore della città di Muzambinho registra che

Il Colonnello Arantes è un signore imparziale, rispettato e dedicato all'istruzione, che ogni anno fornisce agli alunni poveri delle scuole pubbliche della città vestiti e materiale scolastico per un valore di 500\$000, come mi hanno informato gli insegnanti stessi. È un atto di patriottismo degno di lode. (SEGRETARIA DEGLI INTERNI, 2850).

La legislazione del 1911 peraltro registra l'obiettivo di «stimolare e incentivare la frequenza degli alunni», oltre a prevedere l'organizzazione della Cassa Scolastica da parte di soci e genitori degli alunni (COLLEÇÃO, 1911). Per quanto riguarda questa norma, l'ispettore Zig Zag commenta in una lettera del 07/01/1912 che tale istituzione non stava avendo una buona accettazione da parte della comunità, poiché «[...] la maggioranza della popolazione letterata ritiene che sia una minaccia per la libertà tutto l'articolo IX del decreto 3191, il quale attribuisce la pretesa di regolamentare l'uso del denaro privato, mentre è l'articolo 363 che merita la repulsione popolare» (SEGRETARIA DEGLI INTERNI, 3390). Tale articolo prescriveva che tutto il denaro raccolto dalla Cassa Scolastica sarebbe stato ripassato direttamente al Segretario degli Interni!

Per quanto appare, non è stato facile regolamentare la movimentazione dei fondi della Cassa Scolastica. Ci sono documenti che mettono in dubbio la destinazione del denaro; nondimeno, un'analisi più approfondita dei

libri di bilancio ci rende sospettosi rispetto alla normale parità tra entrate e spese. In ogni caso, l'esistenza di una tale istituzione ha esposto l'incompetenza dello Stato nella gestione dell'educazione pubblica e ha inoltre favorito la tensione tra bambini aiutati dalla Cassa Scolastica e bambini "non ne avevano bisogno". Si aggiunga che, secondo gli studi di Priscilla Bahiense (2013), il denaro raccolto dalla Cassa Scolastica era utilizzato anche per scopi che andavano al di là della sua funzione iniziale. Contrariamente peraltro la legislazione, ci sono registrazioni di spese per l'acquisto di vari materiali ad uso generale nelle scuole, compresi, ad esempio, i materiali per la pulizia.

In ogni caso, la movimentazione delle casse scolastiche mostra i bambini marcati come alunni poveri, bisognosi, svalorizzati. C'è una relazione del 12/07/1913 sulla fornitura giornaliera di merenda per gli «alumni poveri del Gruppo Scolastico di Santa Rita del Sapucay» con denaro proveniente dalla Cassa Scolastica (SEGRETARIA DEGLI INTERNI, 3445). Un altro documento registra la sessione festiva della Cassa Scolastica del Gruppo Scolastico della città di Mateus Leme, il cui principale obiettivo «è di aiutare gli alunni poveri», dando loro ampia visibilità. Così, all'evento, «[...] presentandosi, oltre a numerosi soci, molte altre persone istruite, sono stati distribuiti vestiti agli alunni minimamente poveri e premi a coloro che si sono distinti per la frequenza alle lezioni e il buon comportamento [...]». Il Presidente della Cassa Scolastica registra anche che «Su richiesta degli illustri professori, diverse volte sono stati forniti agli alunni poveri carta, inchiostro, libri e altri materiali di cui avevano

bisogno tanto la scuola quanto gli alunni stessi, come risulta dai conti riuniti e registrati» (SEGRETARIA DEGLI INTERNI, 3567).

In occasione dell'inaugurazione della Cassa Scolastica in un'altra festività, l'ispettore della città di Divino ha riferito:

Conclusa la festiciola, l'allegoria - una simboleggiando la Cassa Scolastica, tenendo in una delle mani una lampada elettrica e nell'altra un libro, che **sembrava consegnare a un bambino in ginocchio, simbolizzando l'infanzia svalorizzata** (SEGRETARIA DEGLI INTERNI, 3567, mio il neretto).

Nel decennio del 1920, in pieno contesto di campagne per la lotta contro l'analfabetismo, un'altra regolamentazione ci richiama l'attenzione, perché ripete azioni del periodo imperiale. Si tratta della Legge 864 del 19/09/1924, il cui articolo 24 istituisce che l'obbligatorietà della frequenza scolastica non era estesa ai bambini poveri: «[...] sono esclusi dall'obbligatorietà i **minori** impossibilitati a frequentare la scuola per mancanza assoluta di mezzi di comunicazione o per **indigenza conosciuta**» e il paragrafo 2° aggiungeva che l'eccezione non si estendeva «all'indigenza del minore al quale si possa offrire assistenza scolastica» (COLLEÇÃO, 1924, mio il neretto). Così, per «facilitare la frequenza di minori indigenti», l'articolo 470 riafferma la necessità della Cassa Scolastica per la distribuzione di «premi, merenda, abbigliamento, calzature, oggetti di uso personale, farmaci». Questa procedura doveva essere controllata dai professori, secondo l'articolo 473, «[...] a fini assistenziali gli insegnanti organizzeranno gli elenchi degli alunni indigenti della loro

classe, i quali dovranno essere aiutati» (COLLEÇÃO, 1924, mio il neretto). Accanto agli elenchi degli alunni poveri, in una nuova nomenclatura, **gli elenchi degli alunni indigenti** hanno fatto parte dell'operazione scrittoria della scuola nella produzione dell'infanzia Nella (VEIGA, 2005).

Si risalta la diversità lessicale per riferirsi ai bambini poveri nella scuola, secondo i documenti e le legislazioni: alunni poveri, infanzia svalorizzata, minori e alunni indigenti, in cui l'uso del termine "minore" sarà più frequente nella documentazione scolastica del decennio 1920. Come sappiamo, sin dal codice penale del 1890 la parola minore smise di significare meno età e divenne designazione di bambini infrattori e fu riaffermato nel Codice dei Minori del 12/10/1927. In tale contesto, il termine minore è sempre più utilizzato per riferirsi all'infanzia in modo indiscriminato: bambini abbandonati, orfani poveri, infrattori, lavoratori e persino, come abbiamo visto, bambini poveri nella scuola.

Durante lo svolgimento del Primo Congresso d'Istruzione Primaria dello Stato di Minas Gerais nel maggio 1927, in preparazione alla riforma di Francisco Campos, la Cassa Scolastica fu confermata come «istituzione ausiliare» di ogni scuola pubblica, da organizzare attraverso persone istruite del luogo e con contributi obbligatori (REVISTA, 1927). Durante l'evento, per mezzo di fotografie furono divulgate diverse iniziative dei direttori dei Gruppi Scolastici, tra cui il Gruppo Scolastico della città di Areado dove avvenne l'«inaugurazione della merenda quotidiana manenuta dalla Cassa Scolastica Antonio Hygino, annessa al gruppo che

porta lo stesso nome e della quale traggono beneficio gli alunni poveri» (REVISTA, 1927, p. 500).

Considerazioni finali

Nell'articolo pubblicato su Revista do Ensino l'autore afferma che,

Di tutte le istituzioni scolastiche, la più **umanitaria e indispensabile alla scuola è la cassa scolastica**, meritando così il più grande affetto e dedizione da parte degli insegnanti. La cassa scolastica è un'associazione destinata a sostenere i bambini poveri [...]. Quali sono i suoi scopi? **Fornire ai bambini poveri l'indispensabile**: merenda, divisa e oggetti scolastici. La merenda, in modo speciale, deve essere distribuita ogni giorno ai **riconosciuti poveri** [...] (REVISTA, 1935, p. 13, mio il neretto).

Questo testo si è proposto di pensare la scuola come un fenomeno economico attraverso il dialogo con la storia della cultura materiale, la sociologia economica, la storia sociale e la documentazione del periodo imperiale e dei primi decenni repubblicani.

Il campo di studio della storia della cultura materiale ci permette di problematizzare nelle fonti gli aspetti materiali della cultura della scuola; non solo gli oggetti e le pratiche culturali, ma anche le condizioni di lavoro degli insegnanti e le condizioni di studio dei bambini. Questo campo favorisce la problematizzazione di termini quasi naturalizzati nella storia, come carenza, scarsità e insufficienza e, dal punto di vista di autori come Bucaille e Pesez, provoca la ricerca su bisogni e soddisfazioni.

Nell'ambito della cultura materiale della scuola sono state messe in discussione le tensioni tra la proposta della scuola obbligatoria per tutti e la non soddisfazione delle condizioni di frequenza dello Stato, - il che ha reso necessarie le azioni "umanitarie" assistenziali, sostenute dall'invenzione della categoria di alunno povero.

Nello stesso articolo, l'autrice continua,

Una volta nella mia scuola, una piccola ha cominciato a piangere. Indagando la causa di così tante lacrime, ho saputo che altre compagne più fortunate **la deridevano**, perché la sua merenda consisteva in un pugno di farina mescolato con zucchero di canna. Durante la ricreazione siamo spesso testimoni di **fatti umilianti**: i bambini estendono le mani ai loro compagni, chiedendo una piccola porzione della loro merenda. Raramente ricevono una risposta positiva. (REVISTA, 1935, p. 13, mio il neretto).

Il campo della sociologia economica ci apre alla discussione sulla scuola come un fenomeno economico, non nella prospettiva economicista, deterministica o dell'a priori della logica di mercato, ma nel senso sostantivo dell'economia. Economia come attività radicata nelle relazioni sociali perché dice delle interazioni necessarie per soddisfare i nostri bisogni umani. In tale dimensione, ad eccezione dei bisogni fisiologici di sopravvivenza, tutto il resto sono produzioni socio-storiche, ovvero i bisogni indotti, carenze, insufficienze. Quindi, abbiamo indagato su quali interazioni si sono costituite per la produzione della scuola come necessità sociale e come insufficienza e, in questa direzione, possiamo pensare alla nozione di

“economia scolastica”, ovvero a tutto ciò che si riferisce alle interazioni tra i soggetti coinvolti con la scuola per farla funzionare, o anche per negarla, il che comporta la discussione di tensioni di ogni ordine. Questo dibattito può comprendere la ricerca sull’organizzazione degli insegnanti, scioperi, imposizioni dello Stato, tagli di fondi, politiche di compensazione, ma anche l’elaborazione della farina con zucchero di canna come “alimentazione inferiore”, soggetta a umiliazioni.

Nell’intendimento dell’autrice dell’articolo,

La cassa scolastica deve porre rimedio a tutti questi inconvenienti, fornendo ai ragazzi poveri una merenda, del pane o della frutta, visto che è più difficile dar loro una zuppa nutriente, che sarebbe l’ideale [...]. São Vicente de Paulo, che è venuto al mondo per insegnare la carità, **consacrava alla povertà un amore profondo** ed era per il povero ogni balsamo e speranza. (REVISTA, 1935, p. 13-14; mio il neretto).

La storia sociale ci aiuta a indagare sull’elaborazione della povertà, non solo come un problema economico, ma come un problema sociale e politico a partire dal XIX secolo. Mentre il sociologo Elias contribuisce alle ricerche sulla produzione dei poveri come gruppo sociale inferiore, attraverso una varietà di stigmi. Nello specifico, è possibile discutere, all’interno dell’economia scolastica delle scuole pubbliche, la produzione di alunni poveri come gruppo inferiore e l’instaurazione delle condizioni di vita disuguali dell’infanzia.

Riferimenti bibliografici

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*, São Paulo, Edusp/Saraiva, 1978.

BAHIENSE, Priscila Nogueira, *A fim de arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres: as Caixas Escolares em Belo Horizonte (1911-1918)*, Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2013.

BECKER, Gary. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 3. ed., Chicago, The University of Chicago Press, 1993.

BENJAMIM, Cesar, *Nota da edição brasileira*, in POLANYI, Karl, *A subsistência do homem e ensaios correlatos*, Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

BOURDIEU, Pierre, *O Campo Econômico. Política e sociedade*, «Revista de Sociologia», UFSC, v. 4, n. 6, 2005, p. 15-58. tr. br. di Suzana Cardoso e Cécile Raud-Mattedi, <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930/1697>, aprile 2016.

BRAUDEL, Ferdinand, *Civilização Material e Capitalismo*, São Paulo, Cosmos, 1970.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean Marie, *Cultura Material*, in *Enciclopédia Einaudi*, v. 16, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1989, p. 11-47.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza e GASPARD DA SILVA, Vera Lucia, *Cultura material da escola: entram em cena as carteiras*, «Educar em Revista», n. 39, jan./abr., 2011, p. 207-224,

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100014, aprile 2016.

CASTRO, Cesar et al., *Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar* (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925), in SOUZA, Rosa Fátima de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (a curi di), *Por uma teoria e uma história da Escola Primária no Brasil*, Cuia-bá, Ed UFMT, 2013, p. 273-315.

DUBY, Georges, *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos me-dos*, São Paulo, Ed. UNESP, 1998.

ELIAS, Norbert, *O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

_____, *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*, Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L., *Os estabelecidos e os out-siders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; DANTAS, Maria José, *Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe nas primeiras décadas do século XX*, «Educação & Linguagem», v. 13, n. 22, jul.-dez. 2010, p. 238-258, <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/2447/2402>, aprile 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio, *A produtividade da escola impro-du-tiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas*, «Trabalho necessário», Anno 13, v. 20, 2015, p. 206-233, http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_fri-gotto.pdf, dicembre 2017.

GEREMEK, Bronislaw, *História da miséria e da caridade na Europa*, Lisboa, Terramar, s.d.

HILL, Christopher, *Os pobres e o povo na Inglaterra do século XVII*, in KRANTZ, Frederick (a cura di), *A outra história. Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX*, Rio de Janeiro, Zahar, 1990, p. 34-53.

MARCILIO, Maria Luiza, *História social da criança abandonada*, São Paulo, Hucitec, 1998.

MARQUES, Rafael e PEIXOTO, João (a cura di), *A nova sociologia econômica, uma antologia*, Portugal, Oeiras, Celta Editora, 2003.

MIR, Rafael Jerez, *Sociologia de la educacion*, Consejo de Universidades, Secretaria General, 1990.

NUNES, Edison, *Carências urbanas, reivindicações sociais e valores democráticos*, «Lua Nova», São Paulo, n. 17, jun. 1989, p. 67-91, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200005, aprile 2016.

PESEZ, Jean Marie, *A história da cultura material*, in *A nova história*, Coimbra, Almedina, 1990, p. 110-143.

POLANYI, Karl, *A subsistência do homem e ensaios correlatos*, Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

_____, *A Grande Transformação: as origens de nossa época*, Rio de Janeiro, Compus, 2000.

PLUM, Werner, *Discussões sobre a pobreza das massas nos princípios da industrialização*, Cadernos do Instituto de Pesquisas da Fundação Friedrich Ebert, 1979.

ROSANVALLON, Pierre, *A crise do Estado providência*, Goiânia, Editora UNB, 1997.

RIBEIRO, Sergio Costa, *Comentário*, «Revista Brasileira de Estatística», n. 169, IBGE, jan./mar. 1982, p. 153-160.

SCHUELER, Alessandra F. Matinez, *Crianças e escolas na passagem do Império para a República*, «Revista Brasileira de História», São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999, p. 59-84, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100004&script=sci_abstract&tlng=pt, aprile 2016.

SCHULTZ, Theodore W, *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da cultura material escolar: um balanço inicial*, in BENCOSTTA, Marcus Levy (a cura di), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, São Paulo, Cortez, 2007, p. 163-189.

_____, *Apresentação*, «Revista Brasileira de História da Educação», v. 7, n. 2, 2014, p. 11-14. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/13>, aprile 2016.

TEIXEIRA de FREITAS. Mário Augusto, *O que dizem os números sobre o ensino primário*, São Paulo, Melhoramentos, 1937, (Bibliotheca de Educação, v. 27).

_____, *Dispersão demográfica e escolaridade*, «Revista Brasileira de Estatística», Rio de Janeiro, n. 3, jul./set. 1940, p. 497-527.

_____, *A evasão escolar no ensino primário brasileiro*, «Revista Brasileira de Estatística», Rio de Janeiro, n. 4, out./dez. 1940, p. 697-722.

_____, *Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro*. «Revista Brasileira de Estatística», Rio de Janeiro, n. 7, jul/-set. 1941, p. 553-642.

VEIGA, Cynthia Greive, *Cultura Material Escolar no século XIX*, Minas Gerais, «Anais do I Congresso Brasileiro de His-

tória da Educação», Rio de Janeiro, 2000, http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf, aprile 2016.

_____, *Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar*, Minas Gerais, século XIX, in Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. [Anais eletrônicos - CD-ROM] Curitiba: PUC-PR: SBHE, 2004.

_____, *A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX*, «Revista Brasileira de História da Educação», n. 9, jan./jun. 2005, p. 73-107, <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/182>, aprile 2016.

_____, *História da Educação*, São Paulo, Ática, 2007.

_____, *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*, «Revista Brasileira de Educação», Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dec. 2008, p. 502-516, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007, 2016.

_____, *História das desigualdades escolares: tensões na igualdade de direitos (Brasil, 1889-1971)*. Progetto di ricerca, Borsa di Produttività di Ricerca, CNPq, 2015.

_____, *Escolarização e trabalho infantil: questões nacionais no debate internacional (1890-1944)*. «Revista Brasileira de História da Educação» Maringá-PR, v. 16, n. 4 (43), out./dez. 2016, p. 272-303. http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40733/pdf_157.

WOOLF, Stuart, *Los pobres en la Europa Moderna*, Barcelona, Critica, 1989.

_____, *Pauperismo en el mundo moderno*. Estamento, clase

y pobreza urbana, «História Social», n. 8, autunno 1990, p. 89-100.

ZELIZER, Viviana, *Pricing the priceless child: the changing social value of children*, New Jersey, Princeton University Press, 1994.

Fonti

ANNAES do II Congresso de Instrução Primária e Secundária. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1912.

APENSO do Relatório que à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto de abertura da sessão ordinária de 1865 o desembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Leite presidente da mesma província. Ouro Preto, Typ. Do Minas Geraes.

COLLEÇÃO das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, 1924, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1925.

_____. 1907, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1907.

_____. 1911, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1911.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000. Rio de Janeiro, IBGE, 2007.

LIVRO do Centenário da Câmara dos Deputados (1826-1926). Rio de Janeiro, Empresa Brasil Editorial Limitada, 1926.

REVISTA do Arquivo Público Mineiro, v. 17, 1912. Ouro Preto, Imprensa Oficial de Minas Geraes.

REVISTA do Ensino de Minas Gerais, ano III, n. 22, agosto-

-dezembro de 1927. Imprensa Oficial, MG.

_____. ano IX, n. 110, jan. 1935, Secretaria da Educação, MG

RELATORIO à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, na abertura da 2^a sessão da 22^a legislatura a 15 de outubro de 1879 pelo illm. E exm sr. Dr. Manoela José Gomes Bello Horta, presidente da mesma província. Ouro Preto, Typ. Da Actualidade, 1879.

Secretaria do Interior (SI), códigos: 2850, 2982, 2983, 3390, 3445, 3567.

Una Nuova Storia della Cultura Materiale?⁴⁸

Dominique Poulot

La cultura materiale è entrata, da almeno una generazione, nel registro classico della storiografia dei tempi moderni. Essa ora dispone di manuali *ad hoc*, allo stesso modo della storia sociale, demografica e rurale. L'interesse degli storici a suo riguardo ha assunto successivamente tre forme. Inizialmente era limitato a una preoccupazione esclusivista, con opere elitarie, di grande qualità stilistica, secondo un piano della storia dell'arte. Poi, un certo fascino tassonomico ha portato all'elaborazione di tipologie descrittive e cronologiche, sistemi di classificazione degli artefatti secondo l'artigianato di ciascun periodo, con una preoccupazione sulla storia della tecnica, su studi di archeologia e di geografia storica. Infine, da due decenni, la preoccupazione maggiore è di analizzare gli oggetti per chiarirne le condotte, in modo speciale considerandoli all'interno di una comunità da una prospettiva della storia sociale o antropologica.⁴⁹

48 Questo articolo è stato originalmente pubblicato su «Revue d'Histoire Moderne e Contemporaine», v. 44, n. 2, avril-juin, 1997. p. 344-357, <https://www.academia.edu/1649606/Histoire_de_la_culture_mat%C3%A9rielle>; 25 novembre 2015. Ringraziamo gli editori e l'autore per l'autorizzazione alla pubblicazione. Traduzione dall'originale con ausilio della versione in portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

49 SCHLERETH, Thomas J., *History Museums and material culture*, in LEON, W. e ROSENZWEIG, R., (a cura di) *History museums in the United States. A Critical assessment*, University of Illinois Press, 1989. p. 294-320. Cfr. dello stesso Thomas J. Schlereth, *Material culture and cultural research*, in SCHLERETH, Thomas (a cura di) *Material culture: a research guide*, Lawrence, University

Situazione della disciplina

Nel decennio del 1980 gli studi che riguardano la cultura materiale facevano parte integrante della storia sociale, che era egemonica nell'insieme della disciplina.⁵⁰ Sono emersi gli studi sull'habitat, slegati dai criteri della storia dell'architettura; su artefatti domestici, cibo e vestiario, capitale per una storia dell'esperienza domestica, femminile e familiare, legata al lavoro – possibile grazie all'archeologia sperimentale –, lo studio etnografico di usi e pratiche propri di alcune comunità e, infine, lo studio di paesaggi e ambienti urbani e rurali, legato a una nuova geografia culturale. Naturalmente, tutti questi aspetti sono trattati in modo molto disuguale; in Francia, la storia si è interessata del mondo degli oggetti, essenzialmente dalla prospettiva di una storia di vita privata, della costruzione della sfera privata, in contrapposizione alla sfera pubblica⁵¹. Niente di paragonabile, quindi, a una storia culturale anglosassone, forse soprattutto americana, che ha posto sin dagli anni '20 e '30 la questione della merce e della cultura di massa al centro dei suoi interessi.⁵²

Press of Kansas, 1975.

50 SCHLERETH, Thomas J., Material culture studies and social history research, «Journal of Social History», n. 16, v. 4, 1983, p. 111-43.

51 ARIÈS, P.H.; DUBY, G. (a cura di), Histoire de la vie privée, 5 volumi, Parigi, 1985-1988. Ancora una volta quest'ultima impresa si è valsa poco della cultura materiale come tale: essenzialmente nella partecipazione dell'archeologo Yvon Thebert al primo volume dedicato all'Antichità. Orest Ranun, tuttavia, ha sviluppato degli studi dedicati agli oggetti della "privaticità" nel volume riservato ai tempi moderni. GOUBERT, Jean-Pierre, La conquête de l'eau. L'avènement de la santé à l'âge industriel. Paris, 1986, p. 173-218, e varie monografie di corsi di laurea o post-laurea hanno studiato la produzione e il consumo di acqua e l'invenzione di una nuova cultura, a volte materiale e corporale, come Alain Corbin nella sua opera sulla storia dei sensi.

52 Come mostra eccellentemente Jean-Christophe Agnew, in Coming up for air, in BREWER, J.; PORTER, R. Consumption and the word of goods, Londres, 1993.

Tuttavia, una fonte privilegiata, l'inventario *post mortem*, ha reso disponibile, in circa tre lustri, una quantità relativamente considerevole di conoscenze sulla vita materiale dell'Antico regime. Ha avuto il suo *opus magnum* con la ricerca pubblicata da Annick Pardailhé-Galabrun, che parla di un decimo delle case parigine tra il 1600 e il 1789.⁵³ Il libro è stato preceduto da una ricerca di Daniel Roche, più limitata quantitativamente, che però ne ha elaborato i principi e inventato i metodi per lo studio che ne seguirà, *Le peuple de Paris* (Parigi, 1981). Questo insieme di studi estremamente raffinati dello spazio parigino ha portato ad alcune rilevanti conclusioni per l'elaborazione di una "civiltà dei costumi", cara a Norbert Elias. Qui, le Luci si mostrano decisive, come riassume Joël Cornette; il XVIII secolo è «moltiplicatore di oggetti, di spazi all'interno della casa; separatore di funzioni per una compartimentazione sempre più precisa delle attività professionali e private, pubbliche e intime, individuando i loro luoghi riservati a usi e gesti quotidiani precisi e specializzati».⁵⁴ L'interpretazione di questa ribellione evoca una volgarizzazione, che va dalla piccola élite della corte ai parigini meno notabili. Se questa profusione di indizi accumulati, di oggetti enumerati, mostrava i segni della fecondità di un approccio esemplare, questo, sistematicamente ricondotto, si rivela, tuttavia, ripetitivo, in un questionario dedicato alla condivisione privato/pubblico e individuale/collettivo. Diventa difficile,

53 PARDAILHÉ-GALABRUN, Annick. *La naissance de l'intime, 3000 foyers parisiens. XVIIe-XVIIIe siècles*, Paris, 1988.

54 CORNETTE, Joël. *La révolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVIIe - XVIIIe siècles*. «Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine», XXXVI, 1989, p. 476-486.

di conseguenza, evitare la legge dei redditi decrescenti, a meno che non si rivolga lo sguardo ad altri periodi, come al secolo XVI,⁵⁵ portando le ricerche ancora sulle aree rurali, per evidenti ragioni di rappresentatività e di sotto-sfruttamento documentale.⁵⁶

In breve, l'analisi della vita materiale nella tradizione francese rimane fedele all'ideale di un'archeologia del quotidiano, di una ricostituzione dell'ambiente familiare degli individui, grazie allo studio seriale di una fonte privilegiata per la sua denudazione regolare e confezione comoda di schede⁵⁷. Essa fa parte delle ipotesi di lavoro formulate non molto tempo fa da Pierre Chaunu sul quantitativo al terzo livello e sulla storia seriale, dei progressi di una particolare disciplina, la storia notarile, da cui in qualche modo essa deriva.⁵⁸ Qui, la lettura sociale della cultura materiale si limita spesso alla statistica sulla distribuzione dei beni in base ai livelli di reddito. Inoltre, la molla della diffusione degli oggetti è legata alla volgarizzazione progressiva dei modelli di consumo.

In una sintesi esemplare tanto nell'area di ricerca, quanto nelle procedure e delle loro sfide, Daniel Roche, evoca sull'abbigliamento la preoccupazione di

55 BOURQUIN, Laurent. La révolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVII^e siècles à travers cent inventaires après décès parisiens, «Revue d'Histoire moderne et contemporaine», XXXVI, 1989, p. 465-475.

56 GARNOT, Benoît. Le Logement populaire au XVII^e siècle: l'exemple de Chartres, «Revue d'Histoire moderne et contemporaine», XXXVI, 1989, p. 185-210.

57 La descrizione di questo metodo, la si trova in ROCHE, Daniel. Le peuple de Paris, op. cit., p. 59-61 e PARDAILHE-GALABRUN, Annick. La naissance de l'intime, op. cit., p. 24-25.

58 Vedi ROCHE, Daniel. Inventaires après décès parisiens et culture matérielle au XVII^e et XVIII^e siècles, Les actes notariés, source de l'histoire sociale, XVII^e et XVIII^e siècles, Strasbourg, 1979, p. 231-240.

trovare il legame decisivo che mobilita insieme i consumi di tutti e quelli degli individui collocati nel contesto abituale della loro vita familiare⁵⁹. [Nel bilancio] la rivoluzione dell'abbigliamento aiuta nella transizione dalla società dei consumi alla società moderna, ma la sua nuova razionalità non deve mascherare l'esistenza di giochi molto diversi nello stabilire nuove relazioni tra bisogni e possibilità. Alcuni, i poveri, non hanno guadagnato spazi di libertà e sentono l'eco indebolita del cambiamento; altri sono indifferenti e seguono il cambiamento in un complesso gioco d'imitazione in cui si possono conciliare saggezza, pietà e pigrizia; infine agiscono in avanti i beni della competizione, quelli che per gusto, interesse e passione insegnano agli altri i nuovi modi di esistere. Ciò che importa è che al di là di un terreno definito dal bisogno, i valori mimetici non sono riservati ai ricchi, anche se i luoghi privilegiati della codificazione si restringono alla corte, però non solo ad essa, ma anche alla città, ovvero alle élite della fortuna e del potere urbano⁶⁰.

L'analisi quantitativa della cultura materiale in "livelli" successivi, come è stata negli ultimi anni, perdendo spazio in nome di una critica della costruzione di statistiche e dei documenti. L'interesse passa dall'inventario seriale alla ricostruzione del contesto dell'oggetto - non solo quello della sua circolazione, ma anche del suo godimento e della sua eventuale ridefinizione.

Perché una dimensione importante degli oggetti della cultura materiale che ci circondano è legata alle relazioni private che ciascuno stabilisce con loro. In tale senso, il

59 ROCHE, Daniel. La culture des apparences, entre économie et morale, XVIIe-XVIIIe siècles, comunicazione all'interno del «Bulletin de la Société d'histoire moderne», 17 e série, 2, 1990, p. 14-17.

60 ROCHE, Daniel. La culture des apparences. Une histoire du vêtement XVII-XVIII siècle, Paris, 1989, p. 478 e Histoire des choses banales, Paris, 1997, p. 269-270.

suo stato reale dipende strettamente dalla biografia del proprietario. Questi aspetti appartengono a un'etnografia del minuscolo spesso estranea agli abituali propositi dello storico.⁶¹ È all'interno di un'analisi complessa che il processo di creazione del valore degli oggetti può essere inteso, attraverso operazioni di appropriazione e comprensione che il termine consumo può simboleggiare.

Lawrence W. Levine mostra quanto il dramma shakespeariano e l'opera fossero “popolari” negli Stati Uniti durante il secolo scorso, a causa delle particolari condizioni di commercializzazione e consumo di questi prodotti culturali, che divennero estremamente prestigiosi solo successivamente.⁶² Nicholas Thomas studia i processi di appropriazione degli artefatti europei da parte degli indiani del Pacifico e degli artefatti indigeni da parte degli europei come processi di ricontestualizzazione degli oggetti. Contro l'immagine di una disintegrazione delle società tribali causata dall'introduzione dei prodotti europei, come azioni esclusive tra regimi di donazione e regimi di mercato, rompe l'opposizione sistematica tra sé e l'altro.⁶³ In tutti questi studi, dei quali si potrebbero moltiplicare i riferimenti, gli oggetti appaiono meno come identità stabili in una produzione materiale che, al momento della sua concezione, li fa come ciò che devono essere – rendendoli così adeguati

61 Vedi PEARCE, S. M. (a cura di), *Museum studies in material culture*, Londres-New York, Leicester University Press, 1989. Su questo tema si segnala anche STEWART, S., *On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Joh Hopkins Press, Baltimore, 1984, così come dal punto di vista storico i lavori di H. Medick, la cui traduzione francese è in corso.

62 LEVINE, L. W. *Highbrow/Lowbrow: The emergence of cultural hierarchy in America*. Cambridge, Mass, 1988, capitoli 1 e 2.

63 THOMAS, Nicolas. *Entangled objects. Echange, material culture and colonialism in the pacific*, Cambridge-Londres, Harvard University Press, 1991.

per apparire come i testimoni più obiettivi, più concreti e più sicuri di una società e di una storia – ma quali testimoni di un divenire.⁶⁴ C'è, però, un asse privilegiato che sembra segnare da alcuni anni la ricerca degli storici della modernità: quello del consumo.

La formazione di una storia anglosassone del consumo

A metà degli anni '70, J. H. Plumb ha abbozzato la sua tesi successiva sulla commercializzazione del tempo libero⁶⁵, l'opera fondatrice di questa riflessione che è stata pubblicata solo dieci anni più tardi, nel 1982: *The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth-century England*⁶⁶. L'autore ha riunito le prospettive derivate dalla storia della produzione e del commercio (di Neil McKendrick), da una socio-storia (J. H. Plumb) e da una storia politica e culturale (J. Brewer). Questo libro esamina poi le strategie degli imprenditori nel suscitare e modellare la domanda, le aspettative dei consumatori e la loro soddisfazione nell'orizzonte delle Luci, e infine le conseguenze di questa "commercializzazione" generale nella sfera politica. Il punto di partenza corrisponde a un'insoddisfazione di fronte alla tesi classica della legge della domanda e dell'offerta e

64 Solo un'evocazione, toccando due periodi estremi, – Mandeville, Colomb e Diaz del Castillo in un caso, Tarzan, Leiris, Conrad, D. H. Lawrence e Leví-Strauss in un altro – di due recenti lavori: GREENBLATT, S. *Marvelous possessions: the wonder of the new word*, University of Chicago Press, Chicago, 1991; e TORGOVNICK, M. *Gone Primitive, Savage intellects, modern lives*. Chicago, University of Chicago Press, 1990.

65 PLUMB, J. H. *The public, literature and the arts in the Eighteenth-century*, in MARRUS, M. R. (a cura di), *The emergence of leisure*, New York, 1974.

66 *The birth of a consumer society*, a cura di N. MCKENDRICK, J. BREWER, J.H. PLUMB, London, Hutchinson, 1983.

alla volontà di analizzare lo statuto dei beni di consumo. Qui si trovano, quindi, due tipi di analisi: una misura della loro diffusione sociale, grazie agli inventari post mortem dei proprietari e all'avvicinamento della loro circolazione e della loro appropriazione grazie all'esame delle tecniche pubblicitarie e dei mezzi di commercializzazione. La "rivoluzione del consumo" appare come il risultato della creazione consapevole di una propensione al consumo, nella modalità di emulazione: N. McKendrick riprende così Veblen per spiegare l'esito delle strategie pubblicitarie di Wedgwood. Ricevuto non senza polemiche e spesso con scetticismo, il libro non ha potuto lanciare un programma di ricerca.

È stato per ravvivare l'interesse e usare poi questa prospettiva che John Brewer e Roy Porter hanno pubblicato *Consumption and the world of goods*⁶⁷. Questa enorme opera è la prima di tre volumi e aspira a fornire una nuova interpretazione della modernità attraverso il movimento del consumo di beni e servizi. La seconda riguarda le concezioni di proprietà e l'ultima: «la parola, l'immagine e l'oggetto» nella cultura e nel consumo. La trilogia riunisce tutti i seminari e le conferenze organizzate durante tre anni da John Brewer all'Università della California (UCLA). Ogni comunicazione è testimone di una notevole qualità, tono e livello; molte di queste costituiscono sintesi convenienti di lavori voluminosi o di difficile accesso e sin d'ora ne dovremmo ringraziare gli editori. Ma – il successo lo richiede – alcuni dei grandi nomi qui citati non si legano molto alla problematica e ai

67 Londra, Routledge, 1993 (Edizione "Paperback", 1994).

concetti menzionati⁶⁸. È il caso di Barbara Maria Stafford che svolge la sua ricerca sulle relazioni della scienza e del visibile (*Presuming images and consuming words: the visualization of knowledge from the Enlightenment to post-modernism*), o di Chandra Mukerji (*Reading and writing with nature: a materialiste approach to french formal gardens*), con la sua critica alla cultura materialista occidentale, o ancora, Simon Schama (*Perishable commodities: Dutch still-life painting and the empire of things*), che mostra l'ansia di una società di fronte alla ricchezza e alle sue contraddittorie esigenze di semplicità e opulenza.

I ventisei articoli di questo primo tomo traggono l'essenziale sulla Gran Bretagna e sull'America del Nord, con alcune incursioni nell'Europa continentale e perfino in Oriente. In questa civiltà, secondo Peter Burke (*Res et verba: conspicuous consumption in the early modern world*), l'ostentazione di possedimenti non è meno notevole che nella nostra; le letterature di Europa e Asia manifestano, dal secolo XVI al secolo XVIII, la stessa preoccupazione di fronte al luogo della cultura materiale nella vita sociale e nei valori mondani. Ciò pone in gioco la questione della specificità europea del fenomeno. Il consumo non è stato la felicità e il peso esclusivo dell'uomo bianco?

È in ogni caso a una riabilitazione spettacolare di comportamenti fino ad allora trascurati, denigrati o riferiti ad una storia aneddotica senza scopo che questa collezione

68 Se crediamo nella propaganda editoriale per la versione "tascabile", le due "locomotive" della collezione sono, innanzitutto, Simon Schama e Simon Schaffer, le due stelle della professione nel mondo anglosassone.

si presta. L'approccio si iscrive esplicitamente contro un'intera tradizione di analisi del consumo in termini di alienazione, feticismo e reificazione. Di fatto, il complesso si apre sull'appello del fallimento del comunismo per affermare meglio l'importanza dell'economia del consumo nella "grande" storia, poiché il suo fallimento dall'altra parte della cortina di ferro si era dimostrato politicamente determinante⁶⁹.

L'introduzione generale non tiene conto delle critiche più "ideologiche" del consumismo, quelle dei reazionari e dei progressisti. I primi volevano riconoscere in esso un ultimo avatar della tesi wigh di un progresso indefinito della storia, applicato questa volta alla merce, e che iniziava nell'Inghilterra del XVIII secolo, prima società dell'abbondanza per culminare nelle nostre società occidentali. Altri si sono appoggiati più radicalmente, nella storia della civiltà, sull'insignificanza delle vicissitudini della cultura materiale per ignorare meglio questa proposta. Viceversa, la critica "della sinistra" vede nell'analisi del consumo la ratifica del trionfo del capitalismo, l'oblio dell'oppressione delle classi lavoratrici. Entrambe condividono, in verità, più o meno esplicitamente, lo stesso disprezzo puritano del consumismo individualistico, parassitario e femminile, a favore di una sfera di produzione esaltata come collettiva, creativa e maschile⁷⁰. Controcorrente, il libro si propone di promuovere una comprensione delle società occidentali fondata sull'analisi

69 Vedi: LEVI, G., Comportaments, ressources, procès, in REVEL, J. (a cura di.) Jeux d'échelles, Paris, 1996, p. 187-207.

70 Su questo tema vedi anche BRANTLINGER, Patrick. Bread and circuses. Theories of Mass Culture as Social Decay, Ithaca/Londres, Cornell University Press, 1983. Il Forum dell'Americana «Historical Review» è stato recentemente dedicato alla questione: The folklore of industrial society: popular culture and its audiences. v. 97, n. 5, 1992. p. 1369-1430.

del consumo di massa, considerato allo stesso tempo come un'invenzione tecnico-economica e una mentalità moderna (John Brewer e Roy Porter, Introduction).

Questa visione mette in discussione un certo numero di affermazioni "canoniche", quelle di una storia economica, in prima linea, che ha preso come oggetto privilegiato la costruzione della "rivoluzione industriale". In tale quadro, il consumo diventa oggetto di storia solo nel corso del XIX secolo, o addirittura del XX secolo, all'uscita di una trasformazione generale che non ne è altro che un suo effetto. Al contrario, invocare l'esistenza di una rivoluzione del consumo precedente alla produzione esige una revisione del complesso delle determinazioni o sottodeterminazioni. E in un primo momento una critica dell'ortodossia economica per la quale la moltiplicazione dei produttori determina quella delle vendite, secondo la "legge di Say" di J. - B. Say. L'esempio degli stimolanti (tè, caffè, cioccolato) e dello zucchero come lussi banalizzati o quello del tessuto indiano in Europa illustra l'esistenza di un considerevole mercato di consumo che attraversa da cima a fondo la società inglese e che fonda, come contropartita, un'economia imperialista (John E. Wills, *European consumption and Asian production in the seventeenth and eighteenth centuries*; Sidney W. Mintz: *The changing roles of food in the study of consumption*). Ma è forse la storia della proto-industrializzazione, che è quella più direttamente attraversata da questa nuova problematica, che tende a fare della commercializzazione e della cultura del consumo un momento precedente al "decollo" e, soprattutto, a ripensare l'incastro di scale micro e macroeconomiche,

sotto la modalità di una nuova relazione tra le iniziative individuali e la produzione della ricchezza.

Le tesi principali

Jan de Vries riassume qui la sua tesi sul desiderio di consumo delle famiglie, le sue motivazioni e il suo ruolo nel cambiamento della produzione dell'Europa moderna. Le relazioni tra il potere di acquisto e la produzione di merci escono rinnovate da un'accesa discussione sulle contraddizioni tra il movimento dei salari e la lezione degli inventari post mortem (*Between purchasing power and the world of goods: understanding the household economy in early modern Europe*). Una "rivoluzione industriosa" sarebbe effettivamente accaduta intorno al 1650, segnata da tre fattori. Per un verso, l'impiego intensivo di donne e bambini al centro di una produzione domestica sempre più orientata al mercato, a spese dell'autoconsumo, che permette ai proprietari di beneficiare dei redditi commerciali. Dall'altro, una crescita dei posti di lavoro dipendente, permettendo un aumento dei redditi domestici superiore a quello suggerito nel corso dei salari individuali. Infine c'è un guadagno di produttività di questo lavoro, perlomeno in Inghilterra. In una parola, le "famiglie" o focolari domestici desiderano consumare più prodotti e servizi. Essi raddoppiano, quindi, i loro sforzi produttivi, offrendo nel mercato più prodotti, lavoro e intensità nel lavoro. La famiglia, come unità di produzione e di consumo, si configura come la scatola nera di un processo che non deve nulla alla tecnica, né al capitale (p. 117).

Tutto ciò solleva molte domande: sulla regolamentazione della produzione, ma anche del consumo, sul processo decisionale, sulla relazione tra i sessi, sull'autorità... Lungo il cammino l'autore abbozza le ulteriori figure dell'attività domestica subito dopo la rivoluzione industriale: il XIX secolo sarebbe stato segnato da una diminuzione del lavoro esterno di donne e bambini a favore di un investimento nel capitale umano e nella produzione di servizi all'interno della casa (ricerca di qualità sanitaria, educativa, etc.), mentre il XX secolo sarebbe stato caratterizzato, al contrario, da una crescita dell'occupazione femminile, seguita dallo sviluppo di sostituti dei beni prodotti prima nelle case (cibo, salute, servizi...). L'attuale frontiera del capitalismo, la si dovrebbe ricercare nella commercializzazione di queste ultime attività o prodotti, per molto tempo non commercializzati. In sintesi, l'autore suggerisce di mettere al centro degli interessi degli storici le modalità di negoziazione tra le unità familiari e il mercato e di trarne tutte le conseguenze relative al livello e alla natura del consumo.

Le critiche a questa revisione storiografica si riferiscono a diversi aspetti. Il postulato basilare di questo studio – il secolo XVIII (almeno quello inglese) conosce la prima società dei consumi della storia – riposa su una constatazione di crescita del consumo, secondo gli inventari post mortem, la stampa, le fonti giudiziarie e perfino le autobiografie e i romanzi. Ora, non c'è unanimità su questo primo punto; certamente i piccoli annunci del Salisbury Journal, ad esempio, mostrano una rivoluzione commerciale in termini di pubblicità, vendite, scambi, tempo libero,

finanche di oggetti smarriti (C.Y. Ferdinand: *Selling it to the provinces: news and commerce round eighteenth-century Salisbury*). Ma Carole Shammas, da una raccolta meticolosa di inventari e bilanci, arriva alla conclusione di una notevole stabilità del consumo in epoca moderna, in contrasto con il cambiamento osservato all'inizio del XX secolo, a causa della recessione dell'industria alimentare e dell'espansione dei beni di consumo durevoli (*Changes in English and Anglo-American consumption from 1550 to 1800*)⁷¹. In particolare, esaminando i dati degli inventari post mortem, l'autrice non osserva trasformazioni negli investimenti dei diversi beni, anche se la fonte documentale, misurando la situazione finale, tende senza dubbi a sottostimare l'investimento in merci nel corso della vita (da questo punto di vista gli inventari sono fuorvianti perché offrono, in effetti, un'immagine, un giacenza e non un flusso). Si arriva, così, alla conclusione di una crescita dell'accumulo di beni di consumo nel corso del XVIII secolo, la quale sarebbe dovuta a una combinazione tra la diminuzione dei prezzi di vendita e la sostituzione di beni meno durevoli con beni di più lunga durata.

Da qui l'idea di un anacronismo di termini e concetti di consumo applicati nel periodo moderno. Secondo la tesi di John Styles (*Manufacturing, consumptions and design in eighteenth-century England*), una società dei consumi nell'Inghilterra del XVIII secolo collassa in assenza di produzione di massa. Per quanto riguarda le tecniche di promozione del consumo, in particolare la pubblicità

71 Possiamo, così, riferirci a SHAMMAS, Carole, *The domestic environment in early modern England and America*, «*Journal of Social History*», 14, 1980, p. 4-24.

stampata, esse rimangono marginali, ad eccezione di alcuni celebri casi costantemente evocati. È la questione della soglia, a partire dalla quale evocare una “rivoluzione”, che qui viene posta.

Postulare una cultura consumistica di massa implica quindi il disporre della sua sociologia – ovvero, classicamente, di studi sui bilanci, della morfologia sociale, etc.⁷². Quali sono i migliori vettori di questa novità (classi medie, professionisti legati al mercato, intermediari culturali, élite tradizionali, etc.)? Qual'è il luogo delle donne, tradizionalmente (e peggiorativamente) associate a questo comportamento del consumatore? Le risposte continuano a rimanere aperte o non vengono fornite, tranne che in situazioni specifiche. Le osservazioni sono infatti limitate da restrizioni di documentazione che escludono determinati periodi cronologici (gli inventari post mortem sono rari in Inghilterra dopo il decennio del 1720) e non permettono altro che sondaggi, data l'ampiezza dei dati necessari. Principalmente, salvo alcune eccezioni, si riferiscono sempre al mondo urbano, lasciando da parte le masse rurali, più o meno considerate come non appartenenti al movimento generale. Infine, la scelta del criterio consumista come indice determinante della “rivoluzione” dell'epoca moderna, per imporsi, dovrebbe squalificare i punti di vista prevalenti fino ad allora: in primo luogo, l'indicatore di alfabetizzazione classicamente impiegato, sin dall'articolo fondatore di Lawrence Stone, per misurare il grado di modernità

72 Cfr. Il bilancio fatto recentemente da BAUDELLOT, Ch. e Establet, R. Maurice Halbwachs, *Société et consommation*, Paris, 1994.

delle società. Infatti, David Cressy, di fronte alla stabilità di quest'ultimo tra il 1720 e il 1760, mette in dubbio la sua pertinenza nella Rivoluzione inglese del XVIII secolo (*Literacy in context: meaning and measurement in early modern England*). La sua conclusione è che un paese può conoscere una vera rivoluzione sociale, culturale ed economica senza alcun cambiamento della sua alfabetizzazione, che non può essere intesa attraverso l'indicazione di un progresso o di un'arretratezza di una società.

Un'antropologia del consumo

Inoltre, la difficoltà che ben prevedevano i collaboratori del libro è una storia dei significati del consumo: come passare dalla constatazione pura e semplice di presenza o di assenza di beni in tali luoghi a una spiegazione dei comportamenti? Ora, la tesi di una rivoluzione del consumo suppone una modificazione radicale dei gesti e delle pratiche, dei comportamenti e delle rappresentazioni. La moltiplicazione "oggettiva" degli oggetti posseduti, dei servizi di cui si è fruito, s'apre a nuove organizzazioni del vissuto quotidiano per una nuova estetica del possesso, per una nuova morale? Quali sfasature possiamo evocare tra gusto e fortuna, tra conformismo negli acquisti senza conseguenze e, al contrario, il cambiamento delle abitudini dopo la sperimentazione di nuovi prodotti? Infine, quale relazione possiamo stabilire con la costruzione della vita privata moderna, la costituzione di una sfera intima? Rifiutando le facilità dell'"effetto del reale" che è data da qualsiasi descrizione, e a fortiori dall'illusione

del numero, gli storici qui citati mostrano i loro dubbi e le impossibilità di una restituzione garantita dei posti di lavoro e dei loro usi. Carole Shammas contesta l'impossibilità di sondare i motivi in gioco e, di conseguenza, di rispondere alla questione delle origini del cambiamento. Non identifica, nello specifico, una particolare influenza di variabili come status, professione, istruzione, accessibilità del mercato sulle scelte dei consumatori.

Tali reticenze a sottoscrivere il progetto o queste contestazioni su errori sono sulla misura dell'ambizione, che disegna una vera antropologia del consumo – pur se questo cammino rimane marginale, con uno studio isolato de Roy Porter sulle metafore organiche dell'eccesso di consumo (*Consumption: disease of the consumer society?*). Il riferimento sociologico domina i vari prestiti fatti alle scienze sociali; infatti, la riflessione sul consumo ha mobilitato un'intera parte della sociologia classica a partire da Max Weber. I fenomeni di consumo si sono mostrati particolarmente fertili nelle teorie generali sull'emulazione e sull'ostentazione, di Veblen René Girard, per non richiamare la proliferazione di saggi sull'alienazione a causa agli oggetti, tra i quali quelli di Jean Baudrillard costituiscono la punta. Però, gli studi storici anglosassoni sui consumi usano principalmente la tesi di Mary Douglas, secondo la quale il consumo è un processo rituale che permette di dare senso al caos delle merci: le cose svolgono un ruolo sociale nei sistemi informativi⁷³. Il consumatore costruisce la sua personalità

73 DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. (Orgs.) *The world of goods: toward an anthropology of consumption*, Norton, New York, 1979.

attraverso le sue scelte, le sue ignoranze, le sue predilezioni e i suoi disprezzi: discutere di acquisti e oggetti significa parlare di valori, moralità sociale e, infine, d'identità. In tal modo, condividere uno stesso consumo è forgiare una solidarietà e testimoniare un'appartenenza.

È nella stessa prospettiva di un consumo rivelatore di valori, ma portatrice di un'altra dimostrazione del tutto diversa, che si iscrive la recente opera di Colin Campbell, *The romantic ethic and the spirit of modern consumerism* (Oxford, 1987)⁷⁴. La sua rilevanza, per l'impresa di revisione della storia del consumo, si deve alla messa in discussione di Veblen, pur accettando ampiamente i lavori di N. McKendrick. Campbell afferma, in effetti, che la rivoluzione industriale si è costituita sulla crescente domanda di prodotti come giocattoli, bottoni, frivolezze diverse – ovvero da una nuova propensione al consumo che ricade sull'immaginario. Pone l'ipotesi di un cambiamento secolare degli atteggiamenti e dei valori della classe media, fondato su motivazioni religiose. Campbell desidera completare Max Weber, mostrando che, parallelamente al suo innegabile ascetismo, l'etica protestante ha anche inaugurato una tradizione culturale diversa, che mette in prima fila il ruolo dell'emozione. Questa disposizione a dare sfogo a emozioni profonde e frequenti

74 Su questo aspetto si può leggere HERPIN, Nicolas. *Au-delà de la consommation de masse? Une discussion critique des sociologues de la post-modernité, «L'année sociologique»* 1993, t. 43, p. 295-315. Daniel Miller, a partire da Hegel, Marx, Simmel e altri, viene, così, a costruire una critica dell'elitismo modernista che vede negativamente il consumo come una ricezione passiva da parte del consumatore adattata alla superproduzione industriale di massa. Secondo lui, si assiste a una relazione di oggettificazione dell'identità personale, al possesso di un oggetto che vale come affermazione della sua differenza e perfino come l'affermazione di un progetto personale (*Material culture and mass consumption*), Oxford, Basil Blackwell, 1987).

diventa con il Romanticismo una disposizione estetica che legittima la ricerca di un piacere immaginario basato sul consumo di novità e che emerge insieme alla moda, all'amore romantico e alla letteratura romanzesca. Un consumo al tempo stesso sentimentale, edonistico e individualista secolarizza in questo modo il sentimentalismo religioso⁷⁵.

«Lo spirito del consumo moderno che chiamiamo edonismo autoillusorio è caratterizzato dal desiderio di sperimentare realmente i piaceri creati dall'immaginazione e il cui godimento è così tutto immaginario. Questo desiderio provoca un consumo senza fine di novità. Un tale approccio, caratterizzato dalla sua insoddisfazione per la vita reale e dalla sua avidità per nuove esperienze è nel cuore dei comportamenti più tipici della vita moderna e condiziona l'esistenza di alcune sue istituzioni centrali, come il mondo dell'amore romantico» (p. 205-206)⁷⁶.

Di conseguenza, il consumo può apparire come un contributo positivo alla creazione di una cultura e all'elaborazione dei suoi significati. La revisione della dicotomia tra puritanesimo e romanticismo, tra spesa e risparmio, tra valori di uso e valori simbolici partecipa totalmente al

75 Si può paragonare con un'analisi che si è sviluppata in un contesto totalmente differente, ma che tenta ugualmente di rinnovare la questione della relazione delle riforme "sentimentali", innanzitutto rispetto alla schiavitù, all'emergere del capitalismo e l'inizio dell'industrializzazione intorno al 1750: HASKELL, Th. L., *Capitalism and the origins of the humanitarian sensibility*, «American Historical Review», t. 90, 1985, p. 339-361 (1) e p. 547-566 (2). Il sorgere della compassione e della "simpatia" nel secolo XVIII è considerata da un punto di vista essenzialmente filosofico in FIERING, N. S., *Irresistible compassion: an aspect of eighteenth-century sympathy and humanism*, «Journal of the History of Ideas», n. 2, 1985, p. 195-218.

76 Si può vedere tutto ciò nella dimostrazione presa in prestito da René Girard (l'analisi della verità romanzesca degli amori romantici), così come dalla tesi di una tirania dell'intimità (Richard Sennett) o da altri saggi più generali come quello sul narcisismo contemporaneo di Ch. Lasch o da *La naissance de famille moderne* di E. Shorter.

progetto di rivalutare gli aspetti tradizionalmente condannati del consumo, vale a dire “mistificanti” o “alienanti”. La tesi, però, solleva difficoltà di metodo, ovvero una confusione tra l'intenzione postulata e i risultati analizzati, così come tra i prodotti consumati e la significazione astratta che scopre il suo interprete che, alla maniera di Goffman, si propone di decifrare al posto degli attori il senso delle loro azioni. In che modo, in effetti, provare una volontà d'imitazione di uno stile di vita più elevato attraverso la testimonianza di inventari o la constatazione di un'estensione del consumo?

Questo porta alla questione del senso dei beni consumati, di cui Lorna Weatherill dà un quadro illuminante (*The meaning of consumer behaviour in late seventeenth and early eighteenth-century England*). Si può vedere, sin da subito, una crescita del volume delle merci ben prima delle date classicamente richiamate. Per fare solo un esempio, il numero di case che avevano dipinti passò dal 1675 al 1725, dal 7% al 21% e a Londra, nello stesso periodo, dal 44% al 76%⁷⁷, suggerendo un mercato di massa delle immagini sin da prima del glorioso XVIII secolo. Inoltre, la precisione della ricerca (3.300 inventari studiati nelle classi medie di Inghilterra e Scozia, otto aree geografiche considerate, venti prodotti principali suddivisi in tre categorie, due tabelle socio-semiotiche elaborate a partire da Goffman) moltiplica le questioni irrisolte in termini di differenziazione sociale. L'autrice, tuttavia, giunge a una gerarchia geografica dei luoghi di consumo secondo quattro fattori:

77 WEATHERILL, Lorna, *Consumer Behaviour and Material Culture in Britain, 1660-1760*, Londres–New York, 1988, p. 26-27.

il livello di sviluppo economico di una regione, la diffusione dall'esterno, l'offerta di prodotti e le differenze regionali di comportamento nei confronti del consumo. Ella rinuncia alla semplice affermazione di una "discesa" della moda secondo la gerarchia sociale; così tessitori e venditori consumano più della piccola nobiltà, nonostante il maggior prestigio di quest'ultima. La presenza di oggetti di lusso negli ambienti poco elevati non significa che questi ambissero a competere con i loro superiori. Poiché il senso degli oggetti deve essere cercato nella vita pratica e domestica delle famiglie, ci sono molti consumi e molti mondi dei prodotti. Le merci sono fatte proprie da ciascuno secondo i propri bisogni, senza necessariamente entrare nella logica dell'emulazione: caffè, tè, cioccolato e zucchero sono ricercati per una soddisfazione immediata. Inoltre, la denuncia dell'emulazione può essere un effetto della paura sociale degli strati sociali privilegiati quando si tratta, ad esempio, d'impressionare se stessi e i propri vicini, di manifestare la propria autostima.

In breve, il prendere in considerazione le diverse modalità, concrete, del significato soggettivo di consumo relativizza il contributo degli inventari post mortem: per coloro che cercano di svelare il significato delle condotte, la precisione che permette è un'illusione. Amanda Vickery aggiunge che questo tipo di fonte non dice nulla sulla differenziazione sessuale dei significati dello stesso oggetto (*Women and the world of goods: a Lancashire consumer and her possessions*). Da qui la sua preferenza per uno studio monografico, condotto alla maniera degli etnologi. Ne risulta una visione di consumo più ampia di quella limitata a beni di lusso acquistati

sul mercato: i beni dell'eredità, gli oggetti fabbricati in casa, i "talismani" e altri souvenir piamente conservati degli uomini amati, gli oggetti preferiti di qualunque specie fanno parte del "consumo" femminile. Quest'ultimo è così tanto legato alle piccole cose di basso valore dello spazio domestico, che gli uomini monopolizzano gli acquisti più importanti, il possesso della terra, gli strumenti, etc.

Tutto ciò conduce alla questione del "consumatore" e alla sua specifica "mentalità" del XVIII secolo. T.H. Breen vuole così mostrare il legame tra l'economia del consumo anglo-americana in forte espansione e il sorgere di ideologie politiche: secondo lui i significati delle cose nell'America del XVIII secolo dipendono da un nuovo senso dei diritti individuali basati su una scelta informata (*The meanings of things: interpreting the consumer economy in the eighteenth century*). In un articolo precedente, dedicato allo stesso problema, ha sostenuto che «i beni di consumo hanno permesso alle colonie di immaginare una nazione», quando, dopo il caso del 1774 e il rifiuto delle imposte, «le esperienze di consumo private si sono trasformate in rituali pubblici»⁷⁸. Ma se boicottaggi, ostacoli e altri interventi sul consumo mostrano senza dubbio una politicizzazione delle merci nel corso del XVIII secolo, per un altro verso la mercantilizzazione della politica sembra anacronistica, che manifesta soltanto l'american way of life del XX secolo⁷⁹. In breve, se un sogno

78 *Baubles of Britain, the american and consumer revolutions of the eighteenth century*, «Past and present», n. 119, 1988, p. 73-104. Si cita da p. 103.

79 Una tappa intermedia potrebbe essere l'Inghilterra Vittoriana; cfr. RICHARDS, Th. *The commodity culture of Victorian England. Advertising and spectacle 1851-1914*, Stanford: Stanford U. P., 1990. Dello stesso autore: *The imperial archive. Knowledge and the fantasy of Empire*. Londres-New York, Verso, 1993.

di consumo, come immaginario o fantasia di pienezza – se del caso, sovversivo – è ben presente nei tempi moderni, esso si manifesta senza grandi conseguenze per la pratica politica organizzata. Questo vuol dire che i significati delle merci sono così fluidi e contestualizzati che qualsiasi sforzo per riconoscere i fondamenti della responsabilità politica è condannato all'illusione, come afferma J. Ch. Agnew?⁸⁰ È la questione del senso dei consumi e delle loro giustificazioni che quindi viene posta.

Lo studio delle giustificazioni del consumo è cruciale per passare dalla considerazione esclusiva di restrizioni economiche e materiali alla dimensione morale del consumo – e alla nozione di egemonia basata sulla (ri)conoscenza di una legittimità delle condotte⁸¹. Per coloro che desiderano comprendere i significati che alimentano l'atto di consumare, è cruciale sapere se gli attori si considerano o no come “consumatori”, se loro legittimano o meno il principio di seguire la moda e il modo in cui costruiscono le ragioni dei loro comportamenti⁸². Ora, se la riflessione sul lusso e il consumo ostentato risale proprio al XVIII secolo, essa occupa un posto minore nei dibattiti sulla modernità; in particolare, non causa alcuna rivendicazione speciale⁸³. Allo stesso modo, il dibattito sul lusso è un dibattito concettuale, che porta

80 Art. cit., p. 33.

81 Cfr. principalmente il bilancio di KACKSON LEARS, T. J., *The concept of cultural hegemony: problems and possibilities*, «American Historical Review», 90, Jun 1985, p. 567-593. E questo oltre ai lavori sul consumo pubblicati da WILLIAMS, Rosalind H., *Dream Words: mass consumption in late nineteenth-century France*, California, University Press, 1982.

82 Per il periodo contemporaneo, cfr. HOROWITZ, D., *The morality of spending: attitudes toward the consumer society in America, 1875-1940*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1986.

83 APPLEBY, J., *Consumption in early modern thought*, in BREWER; PORTER, *op. cit.*

alla formazione di un pensiero secolarizzato del progresso, senza tentare di spiegare la dinamica di uno sviluppo. Più in generale, tre concetti ci permettono di reperire il campo specifico di una teoria del consumo che la modernità non ha mai costruito. In primo luogo, la ricerca di gratificazioni immediate e tangibili che consistono in un'indulgenza della colpeabilità dei propri desideri superficiali, che lo fa essere oggetto di condanna reiterata, allo stesso modo del sesso, in nome dei principi. Poi la ricerca di un'identità personale nell'auto-presentazione e nella preoccupazione per le apparenze, a volte per rispetto delle convenzioni, a volte per ribellione. Finalmente la conquista di una privacy, questo spazio d'intimità a poco a poco impreziositosi con nuovi prodotti, specialmente un arredamento.

Consumo e significati

Gli storici del consumo vengono così confrontati con gli stessi paradossi dei loro colleghi storici della cultura nel decennio del 1970, con la questione delle definizioni di cultura “popolare” ed elitaria, e la nozione di appropriazione⁸⁴. L'uso del termine consumo, del resto, arriva perfino a evocare significati figurativi: si parla di mercato delle idee, di consumatori di cultura, di politica, etc, riprendendo un vocabolario ancor più attuale, in Francia, di autori della scuola marxista o di Pierre Bourdieu, che però è utilizzato con tutt'altri riferimenti e preoccupazioni⁸⁵. L'articolo di

84 Sull'eredità di questo momento e sulle riflessioni pioniere di Michel de Certeau, si può trovare lo stato della questione e una bibliografia in DAVIS, Natalie Zemon, Toward Mixtures and margins, «American Historical Review», dez. 1992. p. 1409-1416.

85 Agnew ha dimostrato questa visione in Worlds apart: the Market and the

Jeremy D. Popkin (*The business of political enlightenment in France, 1770-1800*) è rilevante in questo senso e si dedica, sotto il pretesto della «commercializzazione della politica», allo studio della stampa rivoluzionaria come precursore della circolazione in massa dei periodici e del trionfo della democrazia. Nondimeno, resta che tali prestiti a un vocabolario esclusivamente economico sono poco interrogati, mentre meritebbero di esserlo.

Per lo storico, il valore euristico o analitico degli “studi del consumo” sembra molto basso in questo caso⁸⁶. Naturalmente, mantenere il libro come merce fa riconoscere il suo aspetto sia materiale che intellettuale, ma possiamo preferire ampiamente ciò che D. F. McKenzie, ad esempio, fornisce alla storia partendo da un’antropologia della costruzione del senso⁸⁷. Più originale, invece, Simon Schaffer abbozza una sociologia della mediazione attraverso un oggetto tecnico marginale più avvincente: le macchine elettriche ad uso domestico o le loro versioni più complesse destinate a spettacoli di dimostratori (*The consuming flame: electrical showmen and tory mystics in the world of goods*). Gli imprenditori e i loro intrattenimenti richiedono attrezzature costose (e rapidamente obsolete), nonché libri di testo scolastici per riprodurre i fenomeni fisici “commercializzati”. Il legame così anglosassone del commercio, del didattismo

theatre in anglo-american thought, 1550-1570. Londra, 1986.

86 Il caso dei “consumi” di saperi via libri o scuole è particolarmente rivelatore (MONEY, John, *Teaching in the Market-place: the retailing of knowledge in provincial England during the eighteenth century*; ISAIEVYCH, Iaroslav, *The book trade in eastern Europe in the seventeenth and early eighteenth century*, in BREWER; PORTER, *op. cit.*).

87 *La bibliographie et la sociologie des textes*, Prefazione di Roger Chartier, Parigi, Cercle de la librairie, 1991.

edificante e dell'intrattenimento, vale qui la convincente affermazione della validità dello studio del consumo nella storiografia.

Sia che si tratti del consumo della biblioteca blu o di rousseauismo, di abbigliamento o d'arredamento, il pericolo è sempre lo stesso: quello di affondare, a seconda del caso, nelle opere del populismo o della miserabilità⁸⁸. Scartati questi primi pericoli, il punto di vista del consumo e del mercato generalizzato rischia di far immaginare dei consumatori che massimizzano razionalmente il loro godimento attraverso l'uso di tali beni. La questione culturale sarebbe quindi ridotta a quella delle scelte di consumo: una sociologia funzionalista suggerisce che essi rispondono ai bisogni di significato dei loro acquirenti. In altre parole, l'offerta di beni culturali consente, in una determinata situazione, di soddisfare ogni consumatore. Questa lettura evita, evidentemente, la nozione di "falsa coscienza", di "alienazione" e di manipolazione – anche quelle di autonomia o di autenticità – ma con il vantaggio di una visione puramente utilitaristica del consumo, che non considera che la dimensione di godimento dei beni – o anche la loro sovversione. Poiché le merci definiscono modelli e limiti di consumo e appropriazione di significati, hanno spesso un carattere contraddittorio, o perlomeno ambiguo. Le riflessioni sviluppate dalla Scuola di Francoforte sulla complessità dei prodotti culturali del XX secolo potrebbero, secondo una via interpretativa della modernità come trionfo del consumo, essere utilizzate qui, o almeno alcuni suoi elementi.

88 Si veda il bilancio di MILLER, D., *Acknowledging consumption, a review of new studies*, Londra, 1995.

Verso una storia culturale dei consumi?

La scelta di una storia del consumo si verifica, a priori, estranea all'istanza delle ricerche culturali contemporanee sulla relatività dei nostri modelli culturali e sulla differenza del “mondo che abbiamo perduto”: si tratta, piuttosto, di proporre una genesi del nostro mondo. Questo suggerisce un'alternativa ad altri modelli, come quello dell'invenzione del mercato, concepito da K. Polanyi sotto il titolo di “Grande Trasformazione”. Del resto il rapporto dello Stato con l'invenzione del consumo e il passaggio dall'“economia morale” della mentalità tradizionale al consumo moderno rimangono ancor oggi questioni poco discusse⁸⁹. In ogni caso, questa problematica corre il rischio di disegnare una sorta d'innocenza del consumo moderno, successivamente degradato o pervertito lungo il periodo contemporaneo – un po' secondo l'immagine degli avatar della sfera pubblica di Habermas.

La tesi riprende in considerazione l'idea di una franca divisione tra società tradizionali dominate dallo scambio e società moderne governate dal consumo di merci. Qui, il criterio essenziale di pertinenza è l'opposizione tra merci consumate e oggetti scambiati o dati. In altre parole, la modernità riguarda la separazione degli oggetti e delle persone che li scambiano, secondo la classica formulazione del dono di Marcel Mauss⁹⁰. Ora, una serie di lavori hanno

89 La famosa tesi di E. P. Thompson sul comportamento delle masse può condurre all'ipotesi di un consumo “morale”, cedendo spazio a un consumo “contemporaneo”?

90 Punto recente in GREGORY, C. A., Gifts and commodities, Londra, Academic

insistito sulla permanenza dell'economia del dono nella vita sociale occidentale ben oltre il secolo XVIII. Soprattutto una revisione dello statuto della merce è stata recentemente proposta dalla "storia sociale delle cose" intesa come la storia dei mezzi impiegati per il suo uso e rivelati dal suo godimento⁹¹. Il valore ha quindi origine nello scambio, reale o immaginario: la situazione di merce della cosa è il momento di una storia più lunga di questa «vita sociale», nel corso della quale «la sua intercambiabilità (passato, presente o futuro) con qualcosa d'altro costituisce la sua caratteristica sociale pertinente». Questo può essere scomposto in «1) la fase merceologica della vita sociale di qualsiasi cosa; 2) la candidatura di qualsiasi cosa a merce, e 3) il contesto commerciale in cui qualsiasi cosa può essere collocata». In altre parole, oggetti e servizi possono essere rappresentati culturalmente sotto forme diverse, alcune commerciali e altre no: lo stato di merce è una categoria e, più precisamente, una categoria temporanea, transitoria. «La trasformazione in merce risiede nella complessa intersezione di fattori temporali, culturali e sociali»⁹². Questa idea che gli oggetti passano per diversi stati decostruisce la nozione d'identità, vera essenza delle cose attraverso l'adeguamento della loro forma e del loro essere. Insiste, al contrario, sulla permanente instabilità degli oggetti attraverso le loro ricontestualizzazioni. La tesi consumistica qui ha il vantaggio di destabilizzare l'identità

Press, 1982. E anche WEINER, A., Plus précieux que l'or: relations et échanges entre hommes et femmes dans les sociétés d'Océanie, *Annales E.S.C.*, 37, 1982. p. 222-245.

91 APPADURAI, A. (a cura di), *The social life of things. Commodities in a cultural perspective*, Cambridge, 1986.

92 APPADURAI, A., *Introduction: commodities and the politics of value*, p. 15.

degli oggetti. Tuttavia, è sufficiente per dare una storia della costituzione degli oggetti culturali che terrebbe conto delle altre modalità di appropriazione, con le ambiguità del consumo stesso?

Il consumo può essere concepito come un elemento chiave della nuova storia della cultura materiale; non ne è, tuttavia, l'elemento esclusivo. Pur occupando un posto cronologicamente centrale nella vita dell'oggetto, il ciclo del suo consumo non esaurisce le sue potenzialità storiche che la conservazione nelle collezioni, nei musei o altrove, o ancora, la sua inalienabilità giuridica o morale può tenere fuori dal mercato, più al centro delle pratiche sociali e intellettuali. Nel corso delle successioni, più in generale, avviene la trasmissione di beni che sono appropriati senza che siano oggetto di scambio di natura consumistica, la cui scomparsa provocherebbe una frustrazione ben superiore al suo valore materiale. Infine, l'ascetismo, che tratta del voto di povertà o delle forme laiche di etica personale, si oppone, parola per parola, al consumo moderno e al suo sistema di valori – come forme di violenza vandalica o iconoclasta. Comunque, al di là di una recensione degli aspetti che sfuggono alla tematica del consumo, o per i quali si rivela inadeguata, inoperante o mal adattata, l'essenziale è interrogarsi sullo stato di questo punto di vista in relazione alla ricerca storica. Al contrario di coloro che presentano la cultura materiale indipendentemente dal suo contesto storico, o come lo scenario della “vera” storia, l'approccio in termini di consumo può contribuire a una storia della creazione culturale di oggetti?

Riferimenti bibliografici

ANEW, Jean-Christophe. *Worlds Apart: the Market and the theatre in anglo-american thought, 1550-1570*, Londra, Cambridge University Press, 1986.

_____. *Coming up for air*, in BREWER, John; PORTER, Roy (a cura di), *Consumption and the word of goods*. Londra, 1993.

APPADURAI, Arjun. (a cura di), *The social life of things. Commodities in a cultural perspective*, Cambridge, University Press, 1986.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (a cura di), *Histoire de la vie privée*, 5 voll., Parigi, 1985-1988.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger, *Maurice Halbwachs: consommation et société*, Parigi, Presses universitaires de France, 1994.

BOURQUIN, Laurent, *La révolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVIIe siècles à travers cent inventaires après décès parisiens*, «Revue d'Histoire moderne et contemporaine», XXXVI, 1989. p. 465-475.

BRANTLINGER, Patrick, *Bread and circuses. Theories of Mass Culture as Social Decay*, Itaca e Londra, Cornell University Press, 1983.

BREEN, T. H., *Baubles of Britain: the american and consumer revolutions of the eighteenth century*, «Past and present», n. 119. Published by: Oxford University Press, 1988, p. 73-104.

BREWER, John; PORTER, Roy, *Consumption and the world of goods*. Londra, Routledge, 1993 (ed. "paperback" 1994).

CORNETTE, Joël, *La révolution des objets. Le Paris des inventaires après décès, XVIIe-XVIIIe siècles*, «Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine», XXXVI, 1989. p. 476-486.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron (a cura di), *The world of goods: toward an anthropology of consumption*, New York, Norton, 1979.

FIERING, Norman S., *Irresistible compassion: an aspect of eighteenth-century sympathy and humanism*, «Journal of the History of Ideas», n. 2, 1985, p. 195-218.

GARNOT, Benoît, *Le Logement populaire au XVIII^e siècle: l'exemple de Chartres*, «Revue d'Histoire moderne et contemporaine», XXXVI, 1989, p. 185-210.

GOUBERT, Jean-Pierre, *La conquête de l'eau. L'avènement de la santé à l'âge industriel*, Parigi, Pluriel, 1986.

GREENBLATT, Stephen, *Marvelous Possessions: the wonder of the new word*, Chicago, University of Chicago Press, 1991.

GREGORY, Christopher A., *Gifts and Commodities*, Londra, Academic Press, 1982.

HASKELL, THOMAS L., *Capitalism and the origins of the humanitarian sensibility*, «American Historical Review», t. 90, 1985, p. 339-361 (1) e p. 547-566 (2).

HERPIN, Nicolas, *Au-delà de la consommation de masse? Une discussion critique des sociologues de la post-modernité*, «L'année sociologique», t. 43, 1993, p. 295-315.

HOROWITZ, Daniels, *The morality of spending: attitudes toward the consumer society in America, 1875-1940*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1986.

KACKSON LEARS, T. J., *The concept of cultural hegemony: problems and possibilities*. American Historical Review, 90, Jun 1985. p. 567-93.

LEVI, Giovanni, *Comportamenti, risorse, procès*, In: REVEL, Jacques (a cura di), *Jeux d'échelles: la micro-analyse à*

l'expérience, Parigi, Gallimard, 1996, p. 187-207.

LEVINE, Lawrence W., *Highbrow/Lowbrow: the emergence of cultural hierarchy in America*, Cambridge, Mass. 1988.

MCKENZIE, Donald Francis, *La bibliographie et la sociologie des textes*, Parigi, Cercle de la Librairie, 1991.

MILLER, Daniel, *Material culture and mass consumption*, Oxford, Basil Blackwell, 1987.

_____. *Acknowledging consumption: a review of new studies*, Londra, Taylor & Francis, 1995.

PARDAILHE-GALABRUN, Annick, *La naissance de L'intime, 3000 foyers parisiens, XVII^e-XVIII^e siècles*, Parigi, Presses universitaires de France, 1988.

PEARCE, Susan M. (a cura di), *Museum studies in material culture*. Londra -New York, Leicester University Press, 1989.

PLUMB, J. H., *The public, literature and the arts in the Eighteenth-century*, in MARRUS, Michael Robert (a cura di), *The emergence of leisure*, New York, Harper & Row, 1974, p.11-37.

_____. *The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth-century England*, Londra, Europa, 1982.

RICHARDS, Thomas, *The commodity culture of Victorian England: Adverstising and spetacle, 1851-1914*, Stanford, Stanford U. P, 1990.

_____. *The Imperial Archive. Knowledge and the fantasy of Empire*, Londra-New York, Verso, 1993.

ROCHE, Daniel, *Inventaires après décès parisiens et culture matérielle au XVII^e siècle. Les actes notariés, source de l'histoire sociale, XVII^e -XIX^e siècles*, Strasbourg, 1979, p. 231-240.

_____. *Le peuple de Paris: Essai sur la culture populaire au*

XVIIIe siècle, Parigi, Aubier Montaigne, 1981.

_____. *La culture des apparences. Une histoire du vêtement XVII-XVIII siècle*, Parigi, 1989.

_____, *La culture des apparences, entre économie et morale, XVIIe -XVIIIe siècles*, in «Bulletin de la Société d'histoire moderne», 17 e serie, 2, 1990, p. 14-17.

_____. *Histoire des choses banales: naissance de la consommation dans les sociétés traditionnelles (XVIIe-XIXe siècle)*, Parigi, Fayard, 1997.

SCHLERETH, Thomas J., *History Museums and material culture*, in LEON, W.; ROSENZWIEIG, R. (a cura di), *History museums in the United States. A Critical assessment*, University of Illinois Press, 1989, p. 294-320.

SCHLERETH, Thoma J., *Material culture and cultural research*, in SCHLERETH, Thomas J., (a cura di), *Material culture: a research guide*, Lawrence, University Press of Kansas, 1975.

_____. *Material culture studies and social history research*, «Journal of Social History», v. 16, n. 4, 1983, p. 111-143.

SHAMMAS, Carole, *The domestic environment in early modern England and America*, «Journal of Social History», n. 14, 1980, p. 4-24.

STEWART, Susan, *On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1984.

THOMAS, Nicholas, *Entangled objects: Exchange, material culture and colonialism in the pacific*, Cambridge-Londra, Harvard University Press, 1991.

TORGOVNICK, Marianna, *Gone Primitive: Savage intellects, modern lives*, Chicago, University of Chicago Press, 1990.

WEATHERILL, Lorna, *Consumer Behaviour and Material Culture in Britain, 1660-1760*, Londra-New York, 1988, p. 26-27.

WEINER, Annete, *Plus précieux que l'or: relations et échanges entre hommes et femmes dans les sociétés d'Océanie*, «Annales Économies, Sociétés, Civilisations», 37^e année, n. 2, 1982, p. 222-245.

WILLIAMS, Rosalind H., *Dream Words: mass consumption in late nineteenth-century*, France, California University Press, 1982.

ZEMON DAVIS, Natalie, *Toward Mixtures and margins*, «American Historical Review», dez. 1992, p. 1409-1416.

Etnostoria e cultura materiale della scuola: l'educazione nelle Esposizioni Universali⁹³

Agustín Escolano Benito⁹⁴

Questo testo proviene da un'analisi sulle tematiche delle Esposizioni Universali del XIX e l'inizio del XX secolo, un campo storiografico in cui le materialità e le loro rappresentazioni ci si presentano come un nuovo punto di osservazione per la storia culturale in una prospettiva etnografica ed ermeneutica, ovvero, in un procedere della ricerca che enfatizzi l'esame dei resti archeologici, delle loro immagini e la loro interpretazione mediante la lettura di segni indiziari, a carattere semiotico che gli oggetti e le icone mostrano al presentarsi come testo.

Le Esposizioni Universali costituiscono un campo di studio dall'alto valore testimoniale per gli storici della cultura empirica della scuola. In esse si ottenevano pubblicità e visibilità sociale le prime rappresentazioni del mondo contemporaneo, di cui una buona parte sconosciuta e finanche esotica per gli osservatori dell'una e dell'altra parte del mondo. Molte di queste immagini confluirono nei libri di

93 Traduzione dall'originale in spagnolo con consultazioni sporadiche della traduzione in portoghese-brasiliano realizzata da Luani de Liz Souza (PPGE / UDESC) con la revisione di Ana Júlia Lucht Rodrigues (UFPR). Traduzione dall'originale di Gaetano D'Itria.

94 Università di Valladolid - Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE.

testo, nei tabelloni delle aule, nei programmi di istituzioni educative, nella stampa, nei musei pedagogici ed etnografici e di altre mediazioni culturali, codificando stereotipi iconografici sul mondo naturale, etnoantropologico, sociale ed estetico di popoli, nazioni e imperi. Tutto questo repertorio di testi, icone e realtà ha istituito un immaginario, cioè una cultura.

D'altra parte, le Esposizioni Universali aprirono spazi per accogliere e mostrare le invenzioni che implementarono le prime modalità di produzione scolastica, sviluppatasi parallelamente alle origini dei sistemi educativi nazionali. In esse si incontrarono, tra gli altri, i primi editori di manuali, gli inventori di macchine dell'incipiente tecnologia per l'insegnamento, i rappresentanti delle burocrazie statali interessati a mostrare i propri successi e i progressi degli altri e le associazioni che promuovevano azioni di sviluppo della cultura popolare. In questi incontri periodici si sono creati pubblico e clientela e persino un'immagine della scuola è stata modellata come istituzione e spazio pubblico che si apriva alla modernità nella società industriale. Queste e altre fonti che inventarono e crearono l'immaginario di scenari sconosciuti e di stereotipi socio-culturali dei popoli che concorrevano nelle esposizioni, oltre a quelli che diffondevano le prime materialità moderne d'insegnamento, costituiscono oggi un nuovo archivio in cui si possono indagare le pratiche discorsive e gli elementi etnografici che ci permetteranno di avvicinarci alla costruzione del patrimonio materiale della scuola e a una determinata archeologia dell'educazione, empirica e micro-storica.

Il patrimonio materiale della scuola

Il patrimonio materiale della scuola è una specie di registro della cosiddetta cultura empirica delle istituzioni educative, distinta dalla cultura teorica o accademica e dalla cultura politica. Esso è l'esponente visibile e, allo stesso tempo, l'oggetto da interpretare (interpretandum) di una delle positività in cui si oggettivano materialmente le pratiche che inducono alle emergenti formazioni discorsive nei processi di costruzione storica della conoscenza. Si usa il termine positività nel senso usato da Michel Foucault per nominare o designare le pratiche in cui si concretizzano le azioni discorsive investigate dal ricercatore nella ricerca di una genealogia dei saperi. Da queste pratiche si formulano gli enunciati che comporranno il corpus e la struttura delle discipline come scienze e in parte anche come materie accademiche del curriculum formativo (FOUCAULT, 1991, p. 304 e segg.).

Tali pratiche vanno associate a "cose" o materializzazioni fisiche che mostrano segni e significati, i quali funzionano come attributi rappresentativi della cultura implicita negli oggetti-traccia. Le spie emesse da queste fonti formano parte della mimesis da decifrare, cioè, delle rappresentazioni in cui si manifestano la positività dalle quali derivano le pratiche discorsive. E tali linguaggi, aventi perlomeno una semantica minima, sono quelli che offrono ai lettori una comprensione ermeneutica dei codici che soggiacciono come grammatica della scolarizzazione sotto l'opaca o espressiva materialità delle cose che vediamo e maneggiamo.

Negli oggetti precedenti, che l'archeologia del sapere scopre al ricostruire etnograficamente i resti conservati del passato, i quali formano parte del patrimonio scolastico, e che offre agli storici per la loro comprensione e interpretazione, risiedono alcune delle chiavi intuibili in cui è stata registrata, nel nostro caso, la tradizione pedagogica disponibile su cui ci si appoggia per collocarci all'altezza dei tempi in cui ci troviamo.

Le spie che questa materialità culturale conserva ed emette, provenienti dal campo scolastico o da altri campi ad esso associati, sono linguaggi in cui si esprimono alcune importanti chiavi indiziarie dei codici di comunicazione e del senso concordato che noi umani diamo a segni e simboli con significati che circolano nel mondo della vita e che permettono di costituire, oltre alle analisi linguistiche ed etnografiche che fanno gli eruditi, un circolo ermeneutico e una comunità interpretativa. Allo stesso modo della moneta che rappresenta chiavi che spiegano l'origine della scienza economia o delle tassonomie botaniche che offrono le regole per capire la genesi della storia naturale e delle formazioni con parole che indicano i modi di organizzazione della grammatica come un campo disciplinare, le tracce di positività in cui si materializza la cultura educativa sono segni indiziari che permettono di spiegare la scuola come un'invenzione. Ciò significa che la materialità dell'educazione è una componente essenziale nella configurazione della cultura della scuola come campo intellettuale.

Questa valorizzazione delle fonti materiali della storia della scuola, escluse fino a pochi anni fa dal patrimonio educativo per la loro sottovalutazione nei confronti delle testimonianze della cultura scritta, più elitaria e corporativa, suppone una svolta epistemica e sociale importante. Da un lato, perché fa ritornare la ricerca storica verso la conoscenza delle pratiche e dei modi empirici di produzione della cultura della scuola, di cui icone e oggetti sono il suo riflesso più visibile. Dall'altro, perché dà a questi materiali uno statuto che prima non avevano per essere stati durante molto tempo oggetti esclusi dal museo della memoria recuperata e protetta; rivalutazione che si opera nell'includere gli strumenti per l'insegnamento nel catalogo dei beni posti nei valori ascritti a una democrazia culturale illuministica, che non solo stima l'enciclopedia e gli archivi delle scritture maggiori e minori in cui si esprime una cultura, ma sta attenta agli elementi fattuali in cui sono presenti anche le tracce di una tradizione che riguarda, inoltre, l'intera collettività che è stata educata, tra le altre cose, attraverso i dispositivi di normalizzazione e governabilità della scuola.

Il “punto di svolta” che abbiamo commentato è particolarmente rilevante quando, come accade nel campo relativo alla storia delle istituzioni di formazione, la cultura materiale rimanda a esperienze di socialità condivise che riguardano, da quando l'istruzione elementare si postulò e si fece universale, non solo una parte della società, ma tutta la collettività. Dato che gli oggetti della scuola e le loro rappresentazioni iconografiche sono giunte a costituirsi come beni e valori identitari comuni nella stima che regge

la vita sociale e culturale dei popoli, la cultura materiale insieme all'immateriale hanno raggiunto un notorio interesse pubblico generale e si costituiscono come un obiettivo centrale per le strategie di recupero e di esposizione di un patrimonio che deve essere preservato, studiato e diffuso (ESCOLANO, 2007).

Il grande teatro del mondo

Le Esposizioni Universali della seconda metà del XIX secolo e della terza parte del XX secolo sono state le prime vetrine in cui si è mostrato pubblicamente il mondo della scuola nelle due dimensioni precedentemente indicate: per un verso, per quanto riguarda la codificazione scolastica dell'immagine che si voleva offrire attraverso i testi e le altre mediazioni didattiche della realtà naturale, sociale e tecnica dei popoli del mondo come contenuto curricolare dell'istruzione; per un altro verso, in ciò che riguarda la propria cultura interna della scuola ogni volta che in quel teatro di civilizzazione si poterono esporre e comunicare i primi oggetti, icone e testi dell'incipiente industria dell'educazione e degli strumenti ergologici del lavoro dell'insegnante.

Quelle fiere della modernità costituivano, al largo della ciclo storico che abbiamo analizzato, inviti rituali periodici cui i paesi civili si sentivano chiamati per mostrare urbi et orbi i progressi che andavano ottenendo nella spirale di progresso. Erano il grande spettacolo del mondo, uno scenario per il marketing del commercio pedagógico, uno spazio per l'incontro e il confronto comparativo delle nazioni,

una sorta di teatro olimpico in cui poter mostrare le identità culturali dei popoli e in cui poter competere nella scalata di successi economici e tecnici.

Molte realtà di questo vasto mondo si poterono presentare lì per la prima volta, e questa proto-rappresentazione ne strutturò l'aspetto, gli stereotipi culturali e pedagogici che si spostavano nella cartografia e nei libri. Con tali rappresentazioni si costituiva, allo stesso tempo, una delle prime banche dati di immagini, i primi cliché cognitivi sul mondo contemporaneo. Nacquero anche, con questi contorni, i primi pregiudizi che influenzarono il gioco interattivo degli stereotipi percettivi sui quali si basava l'interazione tra nazionalismi e imperialismi tra fine Ottocento e inizio Novecento. Tutto ciò avviene in parallelo all'invenzione della scuola come spazio pubblico, in modo che le esposizioni e le istituzioni creeranno una certa fusione o interazione nella gestazione di una formazione discorsiva convergente, di ampia e larga influenza sulle cose e sulle parole.

Figura 1.1: Manuale dell'Editrice Hernando**Figura 1.2: Libro Sopena**

I libri di testo venivano esposti negli stand editoriali delle Esposizioni e molti di questi, come quello qui riprodotto, della Editrice Hernando, includevano i premi ricevuti come **accreditamento** di qualità. Altri hanno risposto all'internazionalismo degli incontri universali. Vedasi la copertina del libro di testo spagnolo del primo Novecento, edito da Sopena, di Barcellona. Il layout vanta un chiaro intento cosmopolita, anche se sotto un discorso etnocentrico. Il ragazzo bianco, che occupa il centro dell'illustrazione, risponde allo standard europeo. Con il libro in mano (un segno di civiltà), funge da stereotipo del bambino **evoluto e istruito**, disposto a proteggere o colonizzare i minori delle altre etnie che emergono dagli abissi della barbarie o dell'esotismo. Immagini come questa venivano esposte alle Esposizioni Universali e sono un'espressione del discorso imperialista dei paesi egemoni.

Figura 2.1: Africa



Figura 2.2: Nuova Zelanda



Negli anni delle prime Esposizioni, la sociologia deterministica di Taine⁹⁵ e, soprattutto, la *Volkerpsychologie*⁹⁶ di Wundt⁹⁷ hanno rafforzato lo studio delle caratteristiche nazionali dei popoli, sulla base di substrati etnici e culturali differenziali. Le rappresentazioni esposte alle Esposizioni Universali e quelle presenti nei libri di testo scolastici hanno contribuito alla creazione e diffusione di stereotipi nazionali e continentali, compresi quelli relativi all'infanzia, come mostrano le icone che riproduciamo da un testo del 1917 (Africa e Nuova Zelanda).

Va ricordato, inoltre, come proprio in questa fase iniziale e di consolidamento dei sistemi educativi nazionali, i musei pedagogici si arricchiscono di oggetti, immagini e testi che erano stati precedentemente esposti al pubblico in occasione delle Esposizioni Universali, sin da quella tenutasi a Londra nel 1851. Nelle Esposizioni del XIX

95 Hippolyte Adolphe Taine è nato nel 1828, in Francia. Storico e critico, vincolato all'esponente positivista; <http://www.britannica.com/biography/Hippolyte-Taine>, 17 agosto 2015. [N.d.T.]

96 Vedasi su <https://archive.org/details/vlkerpsycholog11wundt>. [N.d.T.]

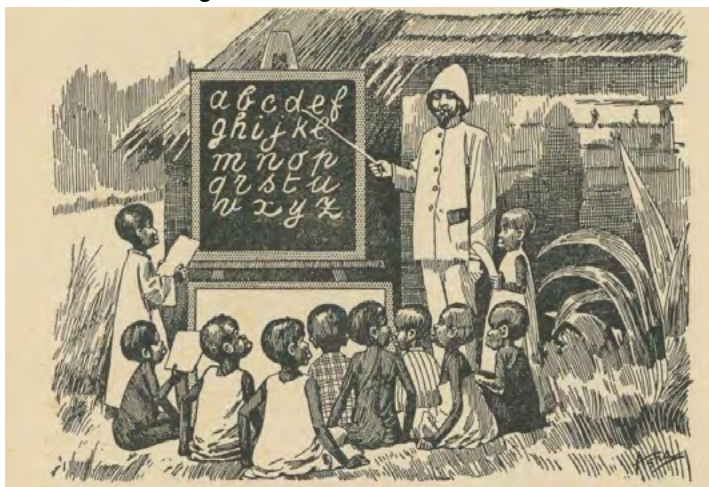
97 Wilhelm Maximilian Wundt è nato nel 1832, in Germania. Medico e psicologo a cui si attribuisce la fondazione della psicologia moderna. <http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/#BioTim>, 17 agosto 2015. [N.d.T.]

secolo e dei primi decenni del XX secolo, le tecnologie emergenti della nuova scuola diventavano un simbolo del livello di modernità che i sistemi di educazione stavano raggiungendo nei rispettivi paesi e perfino un indizio del grado comparativo di progresso di ognuno di essi. Da un altro punto di vista, tali materialità aprivano il mondo della scuola ai processi di tecnicizzazione mondo che operavano in altri ordini di vita e generavano perfino interazioni tra amministratori, creatori dei media e le aziende che li producevano. Altre rappresentazioni mostravano realtà molto più tradizionali.

Figura 3.1: Scuola danese



Figura 3.2: Scuola Senegal



I libri di testo scolastici trasmettevano anche immagini delle scuole di diversi paesi, di culture a volte molto diverse. Vedasi queste scene di una scuola danese, con metodi e mezzi moderni, e di una scuola in Senegal, rappresentata da uno standard molto arcaico. Entrambe le immagini risalgono al primo terzo del XX secolo.

Le Esposizioni di quel tempo si trovavano nell'era delle rivoluzioni liberali borghesi che hanno potenziato la competitività dei mercati e postulato come discorso basilare l'idea del progresso e spazi per il confronto delle nazioni; una sorta di caleidoscopio internazionale in cui i popoli competevano, si osservavano, apprendevano (GUEREÑA, 2007, p. 33). I premi che in esse si ottenevano servivano da pubblicità, così come per l'autostima e la etero-stima (PLUM, 1977). Il Palazzo dell'Industria, con la Via delle Nazioni, dell'Esposizione di Parigi del 1867, d'avanguardia, era stato concepito come una gigantesca vetrina cosmopolita con gallerie circolari e vie radiali dove la posizione di ogni paese predeterminava già la sua posizione nella classifica delle nazioni.

La Spagna, a quanto pare, non aveva saputo mostrare un'immagine della modernità al livello dei tempi. Nonostante i suoi 2.648 espositori e la partecipazione in tutti i settori, il bilancio della nostra presenza nell'Esposizione del 1867 offriva un'immagine troppo attaccata alla tradizione, secondo quanto informa l'osservatore Orellana, a cominciare dalla sua architettura troppo signorile e aristocratica, grave e severa, che non corrispondeva per niente agli stili industriali della nuova tecnologia (ORELLANA, 1867, p. 128). L'esotismo spagnolo si ispirava ancora al mondo dei tori e ad altri stereotipi della nostra vita tradizionale e sulle nostre nostalgie storiche, sogni già in declino. Lo scrittore Pérez Galdós, che assiste alla mostra per “studiare e divertirsi”, lascia una testimonianza di questa incapacità spagnola di sedurre nel labirinto di Parigi e si sente chiamato a ripensare la Spagna, un intero preambolo di ciò che ben presto avrebbe ampiamente proposto la generazione degli scrittori del '98 (GUEREÑA, 1989).

Il confronto o la comparazione tra le nazioni diede origine anche a denunce che hanno raggiunto valori quasi diplomatici, come quella innescata dalla mappa del Signor Manier, corrispondente all'Esposizione di Parigi del 1867, in cui si riflettevano i progressi del popolo in materia d'istruzione pubblica e in cui si rappresentava la Spagna con un'ingiustizia famosa, secondo la replica di Asciclo F. Vallín nel depliant presentato all'Esposizione del 1878 (VALLÍN, 1878), in un luogo che non le corrispondeva, accanto a paesi molto più arretrati come Russia e Turchia. La rettifica Vallín, che si pubblicò in spagnolo, francese e inglese per una

diffusione generale, si basava sui più recenti dati statistici e restituiva l'onore nazionale, ponendo la Spagna nel secondo blocco di paesi, insieme a Belgio, Norvegia, Olanda e Inghilterra – una posizione rispettabile – dietro a Svizzera, Germania, Svezia, Danimarca e Francia, però davanti ad altri paesi come Austria, Italia, Portogallo, Grecia, Russia e Turchia. La difesa dell'onore oltraggiato arrivò persino alla stampa francese, che includeva articoli con nuovi dati per rettificare l'immagine della Spagna davanti all'opinione pubblica.

Non è questa la sede per analizzare i dati quantitativi che furono inseriti nella mappa del Vallín, tuttavia è importante sottolineare il ruolo che le Esposizioni Universali cominciarono ad assumere come scenario per la competitività in un'epoca che gli storici giudicano come proto-statistica e in cui emerge come pratica ciò che in seguito verrà a costituirsi come disciplina: il campo dell'Educazione Comparata. Vallín proponeva, anche nella sua presentazione, la celebrazione di un Congresso Internazionale sull'Educazione Popolare nel quale, attraverso l'utilizzo di un unico modulo, si sarebbero raccolti i dati per elaborare un Mapa Mundi con la statistica sull'istruzione primaria in tutti i paesi e di tutti i continenti e che sarebbe stato aggiornato ogni dieci anni. Tale proposta ricorda i primi sviluppi del confronto in materia di educazione, un campo nella cui costituzione hanno influenzato anche i viaggi alle Esposizioni.

Figura 4: Vallin

COMPARATIVE TABLE OF THE POPULAR INSTRUCTION IN EUROPE.

NATIONS.		Extension in square kilometres.	POPULATION.	Number of schools.	Number of scholars.	Expenditure. — France.
1. st CLASS.	Switzerland.....	41390	2.759854	7000	42000	8.708174
	Germany.....	539816	42.727360	60000	6.010150	140.000000
	Sweden.....	442818	4.429713	8770	618135	10.642000
	Denmark.....	38237	1.905000	2909	229508	5.330000
	France.....	528572	36.905788	71289	4.726000	60.000000
2. ^d CLASS.	Belgium.....	29455	5.403000	8246	669102	24.806423
	Norway.....	318192	1.807555	6459	215391	4.388807
	Holland.....	32973	3.865456	3734	444707	15.318135
	Spain.....	507000	16.800000	29038	1.632388	26.000000
	Great-Britain.....	314951	33.805419	58075	3.000000	65.000000
3. ^d CLASS.	Austria-Hungary.	622440	37.356000	29267	3.044998	69.000000
	Italy.....	296333	27.789475	47411	1.931617	27.000000
	Greece.....	50122	1.457894	1373	39000	2.000000
	Portugal.....	89025	4.047110	4513	198131	2.625000
4. th CLASS.	Russia.....	5.380000	73.643027	32000	1 130000	25.000000
	Turkey *.....	»	»	»	»	»
SUMS.....		9.231915	294.675251	370084	24.390115	485.218545

NATIONS.		Atten- dence to school for every 100 in- habitants.	Inha- bitants for every school.	Inha- bitants for every scholar.	Scholars corres- ponding to every school.	Annual expen- diture for every school.	Annual expen- diture for every scholar.	Annual expen- diture for every in- habitant.
1. st CLASS.	Switzerland.....	15.22	394	6.57	60	1244	20.73	2.19
	Germany.....	14.06	712	7.02	100	2333	23.29	3.27
	Sweden.....	13.88	605	7.20	70	1214	17.30	2.40
	Denmark.....	13.63	654	7.33	89	1322	20.54	2.80
	France.....	12.82	518	7.81	66	842	12.69	1.62
2. ^d CLASS.	Belgium.....	12.38	655	8.07	81	8008	37.07	4.50
	Norway.....	11.91	280	8.40	33	635	20.37	2.42
	Holland.....	11.34	1055	8.70	119	4192	34.44	4.90
	Spain.....	9.72	678	10.23	56	895	15.91	1.55
	Great-Britain.....	8.87	582	11.26	82	1119	21.66	1.92
3. ^d CLASS.	Austria-Hungary.	8.15	1276	12.26	104	2327	22.66	1.55
	Italy.....	6.91	586	14.37	41	569	13.97	0.97
	Greece.....	6.38	1062	15.66	67	1456	21.50	1.37
	Portugal.....	4.89	896	20.42	44	449	10.22	0.80
4. th CLASS.	Russia.....	1.53	2301	65	35	781	22.13	0.33
	Turkey *.....	»	»	»	»	»	»	»
AVERAGES.....		8.27	796	12	66	1311	19.89	1.65

Dati raccolti da A. F. Vallin nel suo rapporto sulla situazione dell'istruzione popolare in Europa (riprodotto dall'edizione inglese). Si osservi il raggruppamento delle nazioni in "classi", in base al grado di sviluppo culturale e alle variabili analizzate (estensione, popolazione, indicatori di scolarizzazione, presupposti...). Tale quantificazione è un riflesso della mentalità positivista che ha cominciato ad affermarsi nelle burocrazie dell'era liberale e del valore che si dava al confronto come criterio matematico di verità sociale. Questi nuovi valori sono stati anche rafforzati dalle Esposizioni.

Figura 5: Mappa



Mappa di Asciclo F. Vallin sull'Istruzione Popolare in Europa (1878). Oltre ad essere una rappresentazione cartografica moderna, la mappa è una specie d'immagine sociale che struttura e fissa la percezione delle realtà educative. Colori e diagrammi geometricamente disposti per ricevere i dati numerici offrono un'immagine gestaltica e analitica mentre presentano un'Europa organizzata in nazioni e blocchi. Ciò trasmette anche l'idea che il progresso educativo operi in modo organico e che il passaggio da un blocco a un altro sia un salto nell'evoluzione culturale.

La cultura materiale della scuola come oggetto storiografico

Le Esposizioni hanno mostrato una tecnologia dell'insegnamento che si è inserito nel ciclo industriale, rafforzato dal positivismo e dalla logica economica e morale

dell'efficientismo; tuttavia, gli insegnanti, non liberi da pregiudizi corporativistici, hanno relativizzato fino a poco tempo fa il valore del materiale come un prodotto culturale e, a volte, hanno perfino rigettato, sulla base di atteggiamenti neo-idealisti, il mondo dei media. Nell'esercizio della loro professione, insegnanti, editori di libri scolastici, inventori e produttori di dispositivi didattici, istituzioni innovative e persino funzionari dell'amministrazione hanno partecipato a questi eventi mondiali, dimostrando le loro attenzioni, completamente moderne. Tuttavia, la pedagogia accademica, che in quegli anni si inseriva nelle scuole normali e in alcune università, non partecipò a quell'entusiasmo, rifugiandosi in discorsi speculativi di scarso valore teorico e pratico. In effetti, le scuole normali avevano una scarsa o ritardata presenza in questi incontri. Tale constatazione annunciava già la scissione secolare tra cultura empirica e cultura accademica che sarà una costante, anche fino ai nostri giorni.

Per quanto riguarda la storiografia, è stato il punto di svolta culturale operato nella storia della scuola degli ultimi decenni a dare vita a una nuova estimativa del valore del patrimonio materiale e immateriale dell'educazione, il che ha affermato la funzione pubblica di questi beni culturali nel contesto delle democrazie illuminate. La scuola ci ha trasmesso tutto un materiale strumentale, un equipaggiamento ergologico (come direbbero gli antropologi), che è il riflesso della sua cultura empirica, della tradizione corporativa ascritta all'ufficio dell'insegnante, e in parte anche dei discorsi teorici e normativi che sono stati proiettati sull'educazione formale. Tale materiale, raccolto

nei paesi colti da oltre un secolo presso i musei pedagogici e i centri di memoria scolastica, oggi è riconosciuto e valorizzato da tutta la società, e dagli storici dell'educazione in particolare, come un repertorio dall'interesse generale. E anche, ovviamente, di interesse accademico.

La nuova storia culturale, attraverso le sue linee etnografica e micro-storica sta cercando di creare principalmente un nuovo campo storiografico circa lo studio della materialità della scuola (COSTA, 2006, p. 197 e segg.), non come un ambito polarizzato semplicemente nel senso di una storia strumentale, ma come un indirizzo di ricerca che può anche essere globalizzante in quanto, sin dal materiale, esaminato sempre nei suoi significati culturali, si può strutturare un'intera storia olistica della scuola che studi gli usi degli oggetti, i legami di alcuni materiali con altri, le loro relazioni con gli attori e le pratiche empiriche messe in atto, la loro collocazione negli spazi istituzionali e la sovrapposizione di tutte queste mediazioni nella strutturazione della tecnologia dell'insegnamento come modo di produzione.

Martin Lawn e Ian Grosvenor, in una recente monografia dedicata a scrutare questo nuovo campo storiografico, ricordano come Walter Benjamin aveva già richiamato l'attenzione sull'interesse a studiare in che modo i soggetti creano, costruiscono e utilizzano gli oggetti che costituiscono la cultura materiale di un'epoca o di un settore legati agli scenari in cui abitano e alle loro occupazioni quotidiane. In questa stessa prospettiva è chiaro che le

scuole sono luoghi in cui si costruiscono culture materiali e tecnologie specifiche rivolte alla comunicazione pedagogica e al controllo della vita quotidiana delle istituzioni educative (LAWN; GROSVENOR, 2005, p. 10 e segg.).

La tecnologia non è neutrale e la sua incorporazione nella pratica scolastica comporta sempre valori culturali aggregati alla sua materialità fisica e funzionale, definendo allo stesso tempo i modi pedagogici di concepire l'insegnamento. L'inserimento di alcune tecnologie esterne nelle istituzioni educative, o l'invenzione e la conservazione delle cosiddette, da questi stessi autori, "tecnologie vernacolari" (quelle che costruiscono gli attori della vita scolastica nella stessa vita quotidiana) comporta cambiamenti e continuità nella cultura dell'insegnamento e nelle abitudini degli insegnanti che è necessario esaminare per comprendere adeguatamente la storia delle pratiche scolastiche (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 105 e segg.).

La cultura materiale è valutata, quindi, dalla nuova storiografia educativa, come una fonte essenziale per la conoscenza del passato della scuola nelle sue dimensioni pratiche e discorsive, poiché questa eredità materiale conferisce identità a una cultura inventata (in parte anche reinventata dalla tradizione) dagli attori che hanno dato vita e forma a nuovi spazi e modi di socialità dell'infanzia che le rivoluzioni liberali hanno iniziato a implementare nel XIX secolo. In queste materialità sono stampate le pratiche della cultura empirica e *l'habitus* della professione docente.

Per una semiologia degli oggetti-traccia

La storia materiale si costruisce a partire dagli oggetti. Tali materiali che alimentano le esposizioni e collezioni etnografiche, o le loro rappresentazioni, ci avvicinano al lontano, all'assente, come afferma Carlo Ginzburg, e una volta sottratti dai loro àmbiti di utilizzo e collocati in una mostra o in un catalogo, diventano oggetti "semiofori", cioè, si convertono in materiali che portano significati che devono essere decifrati attraverso gli indizi che essi stessi suggeriscono all'osservatore (GINZBURG, 2000, p. 93). A ciò si rivolge esattamente il paradigma indiziario che l'autore di *Il formaggio e i vermi*⁹⁸ ha proposto come strategia di ricerca alla Sherlock Holmes: un modello euristico che si serve del sospetto (ipotesi abduzione nella logica di Peirce) e delle tracce (spie probatorie o dubbiose) per svelare con sagacità le chiavi sottostanti alle testimonianze materiali e ai vestigi, ai sintomi e agli indizi che esamina (GINZBURG 1994, p. 138 e segg.). A partire da questa proposta, i vecchi oggetti della scuola e anche quelli provenienti dalle Esposizioni Universali, si sarebbero concepiti, come ha fatto Pier Paolo Sacchetto nel suo noto studio su *El objeto informador* come oggetti-traccia che raccontano cose rilevanti – non sempre ben conosciute – del nostro comune passato formativo e che, in qualche modo, costituiscono le fonti con cui costruire la stessa storia della scuola come istituzione sociale governata da pratiche empiriche che intervengono su queste materialità (SACCHETTO, 1986, p. 48 e segg.).

98 Editato per i tipi Einaudi nel 1976 [N.d.T.].

In qualche modo, come avvertiva Umberto Eco, lo storico della vita materiale può perfino vedere in qualche campagna incolta qualche indizio di coltivazione, proprio come un detective potrebbe scoprire una traccia in un campo coltivato. Queste percezioni sono semiotiche. E la storia è una pratica semiotica per definizione, ogni volta che dà il nome ai resti etnografici che le servono da fonte e si serve di indizi per attribuire significati alle tracce degli oggetti che incontra. Alla fin fine il resoconto storico non è che una ricostruzione dei significati delle cose ereditate dal passato a partire dagli indizi visibili che mostrano le testimonianze che meritano la nostra credibilità (ECO, 1994, p. 12-14).

In questo senso la etnistoria si comporterebbe come la medicina che costruisce le sue diagnosi a partire dai sintomi clinici, come l'arte della caccia che si elabora a partire da odori, tracce e altri indizi o le orme che gli animali lasciano al loro passaggio sul terreno, o anche come la strategia del detective che si basa su spie, associazioni e congetture successive circa la relazione tra i segni. Con questa traccia, compresi anche quelli derivati da forme mute e dalle scoperte impreviste che offre il caso, l'immaginazione e l'intelligenza (ciò che Ginzburg affidava al neologismo *serendipity*)⁹⁹ si costruirebbe la logica della ricerca sul paradigma indiziario. Tutte queste spie, quali sistemi di significazione che sono, possono condurre a strutturare un testo e inserire il lavoro scientifico nel campo della semiotica della cultura, come proposto tempo fa da Jurij Lotman (LOZANO, 1994, p. 94-95).

99 In Carlo Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986. In particolare il capitolo *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, p. 158-193. [N.d.T.]

Gli oggetti-traccia hanno, oltre a queste impronte o spie, un potere narrativo, quando servono da materiali con cui si sostiene la costruzione di relazioni e, appunto per questo si trasformano, in modo differenziato o insieme, in testi che, quali scritti creati o sottoposti a esame, possono essere letti e interpretati nella forma e nei contenuti a cui sono associati. È stato Hayden White, che ha richiamato l'attenzione sul contenuto della forma; proposizione, questa, che alludeva non solo ai modi di esprimere la narrazione, ma anche alle trasformazioni che i soggetti fanno nei testi che costruiscono e leggono quando si appropriano del presente di un passato dal quale certamente non sarebbero voluti provenire (se l'evoluzione è negativa) o che si mistificano come un feticcio emancipatorio (se è favorevole).

In tal modo, la nuova ermeneutica, da Gadamer a Ricoeur, e anche da Foucault a Derrida, cercherebbe di inscrivere e interpretare i testi in contesti e in discorsi, giocando con la semiologia e anche con la fenomenologia, l'analisi del linguaggio (verbale e iconografico), l'archeogenealogia delle parole e delle cose, la decostruzione della grammatica visibile e non visibile negli oggetti e il costruzionismo ermeneutico intersoggettivo (WHITE, 1992, p.195 e segg.). Secondo questa via proprio gli oggetti scolastici, i materiali e le icone delle Esposizioni, si offrirebbero come fonti di conoscenza nei processi di elucidazione del senso e degli standard pedagogici che soggiacciono alla cultura di cui sono portatori.

Il passato ha lasciato di se stesso, nei testi e negli oggetti, immagini paragonabili a quelle che la luce imprime su una lastra sensibile, annotava Walter Benjamin ricordando uno scritto del 1930 di André Mongland, e solo l'avvenire – non il suo presente – ha i “rivelatori” chimicamente attivi per portare alla luce il contenuto e le forme di quei vecchi cliché. Molte di queste testimonianze contengono quindi un certo senso che i primi lettori non avrebbero potuto decifrare pienamente, responsabilità che sarebbe ascritta agli eredi del lascito (BENJAMIN, 2005, p. 484). Questo ci invita a svelare la scatola nera dei beni che abbiamo ricevuto come patrimonio e ci dispone a ciò che forse il nostro tempo non è nemmeno in grado di percepire: i tratti e le conseguenze culturali del punto di svolta tecnologico, che stanno generando una nuova rivoluzione nei modi di produzione, negli oggetti e nelle icone di cui si serve la nuova cultura; quelli che appunto si mostrano nelle ultime esposizioni universali. Questo è ovvio, anche se nemmeno oggi sarebbe giusto ritenere che lo svelamento dei codici che sono impliciti nelle tracce del passato possa essere tanto l'obiettivo come ciò che deriverebbe da una rivelazione meccanica dei cliché conservati. Non si può dimenticare che, come evidenziato dalla teoria della ricezione (scuola di Constanza), tali letture e appropriazioni sono soggette a processi di soggettivizzazione e di adattamento, sempre determinate dalla prospettiva ermeneutica di individui e gruppi che interpretano i resti archeologici della scuola tradizionale e i linguaggi che accompagnano queste materialità.

Il decifrare, pertanto, le spie che ci inviano gli oggetti-fonte del passato è un'operazione soggetta, in ogni caso, al consenso o alla percezione della differenza che deriva dal gioco di intersoggettività degli sguardi e delle interpretazioni. Il loro linguaggio è esponente, afferma Diana Gonçalves Vidal, rileggendo Michel de Certeau, di un miscuglio semantico tra il tentativo di ricomporre i loro usi e significati originali e tutte le possibili interpretazioni che derivano da altri elementi e altre attribuzioni (GONÇALVES, p. 115). Non ci si dimentichi che, come avvertiva Tanizaki nel suo proponente saggio *Elogio dell'ombra*, «la forma di uno strumento, apparentemente insignificante, può avere ripercussioni infinite» (TANIZAKI, 2003, p. 24)¹⁰⁰. I giochi di luce e ombra ai quali si sottomettono gli oggetti nelle esposizioni materiali o nelle loro rappresentazioni iconografiche possono suscitare prospettive, contrasti, metafore, evidenze e molte altre caratteristiche che diversificano lo spettro semantico delle interpretazioni che costruiscono i soggetti. Questa è la logica di decostruzione proposta da Jacques Derrida, che invita la cultura simulacro di cui ha parlato Baudrillard, una deriva esagerata della mimesis o della rappresentazione – la metafora vita di Paul Ricoeur – o della semiosi ad infinitud, dei cui rischi ne avvertiva Umberto Eco quando tentò di definire i limiti a cui ogni strategia interpretativa dovrebbe essere sottoposta (ECO, 2000, p. 45 e segg).

Gli storici dei materiali si muovono tra questi condizionamenti. Cerchiamo di ottenere la relazione degli

¹⁰⁰ Si cita dalla versione brasiliana. In italiano: TANIZAKI Junichiro, *Libro d'ombra*; tr.it. A. Ricca Suga, Milano, Bompiani, 2000. [N.d.T.]

oggetti con i loro contesti di creazione e uso, tentando di costruire una specie di archeologia delle cose adeguata alla sua genealogia. Ma abbiamo anche messo i materiali in scenari di diversi tempi e luoghi in cui si sono create e diffuse quelle invenzioni, cercando di analizzare le successive ricezioni e adattamenti o trasformazioni di questi oggetti in altri scenari in cui sono stati utilizzati. E, ancora di più, mostriamo questi resti archeologici in ricreazioni culturalmente determinate dalla sensibilità dei nostri tempi. Infine, abbiamo facilitato una didaxis divulgatrice tra i diversi tipi di pubblico, specializzati o meno, che apre il circolo ermeneutico a infinite letture e interpretazioni. Dall'interazione di tutti questi scritti e letture possibili, l'investigatore ottiene un complesso caleidoscopio di immagini a specchio, sottoposte a molteplici riflessi e rifrazioni che, anche a costo di notevoli deformazioni su ciò di cui avvertiva Peter Burke quando si riferiva alle analisi delle immagini che rappresentano l'oggettuale o il materiale (BURKE, 2001, p. 101), aprono il mondo della scuola allo scenario di una cultura complessa, sovradeterminata dalle forme che la rappresentano, che è necessario comprendere, spiegare e interpretare applicando l'opportuna semiologia.

Silenzio / Lettura

Un commento su due riferimenti citati da Alberto Manguel nel suo libro *Leer imágenes* ci sembra particolarmente pertinente per stabilire una relazione intelligente tra l'uomo e gli oggetti o le loro rappresentazioni.

Il primo è di Samuel Beckett: «ripristinare il silenzio è la funzione degli oggetti»; e il secondo l'ha formulato Jorge Luis Borges: «in un rebus il cui tema centrale sono gli scacchi, qual è l'unica parola proibita? [...] La parola scacchi» (MANGUEL, 2002, p. 37 e 61).

In effetti, lo sguardo sull'oggetto sospende temporaneamente la parola e annulla la scrittura. Trae, però, il tentativo di una risposta emotiva (forse estetica, nostalgica, ludica) immediata, una specie di sospensione fenomenologica, che ripristina la comunicazione e l'osservatore intavola, dal suo orizzonte ermeneutico in cui intervengono l'esperienza e le sue aspettative, tutto un gioco linguistico di letture, metafore e interpretazioni basate su spie, tracce, indizi e impronte di cui sono portatori i cosiddetti oggetti e icone "semiofori". Questo gioco ha avuto luogo nel seminario in cui si è discusso di testi e immagini provenienti dalle Esposizioni, svoltosi presso il CEINCE nel 2007, con la partecipazione di relatori che provenivano da città in cui si erano tenute alcune Esposizioni Universali (Londra, Parigi, Tokyo, Buenos Aires, Chicago...).

Se nell'osservazione intervenivano altri attori, come accade lì, la lettura si arricchiva e si diversificava, diventando ancora più complessa. Gli oggetti possono contenere chiavi segrete che, come in un geroglifico, devono essere decifrate. Quali sono, ad esempio, i codici simbolici dei ben noti doni di Fröebel? O quelli di certe iconografie di personaggi rappresentati in un manuale didattico? Qual è il significato che soggiace a una coreografia o scenografia della scuola?

In quali elementi architettonici si esprime la semantica o la poetica di uno spazio destinato all'educazione? Quali chiavi regolano la governabilità delle aule in diverse modalità di spazi interni? A quale logica risponderebbero le immagini in cui oggi si rappresenta la rete scolastica? La decodifica di tutte queste chiavi conduce allo svelamento delle regole che governano la teoria e l'azione pedagogica come pratiche culturali.

L'avvicinamento agli oggetti della cultura materiale della scuola si concretizza in questo gioco di silenzi e parole, di ipotesi e letture, d'interpretazioni condivise o discusse. Non c'è altro metodo oltre a quello che risulti dagli approcci etnografici ed ermeneutici che consentono di razionalizzare, in modo empirico e intersoggettivo, lo svelamento dei significati impliciti nella materialità della scuola e la costruzione dialettica del senso esplicativo che accredita il valore della storiografia. Ciò non esclude altri sguardi sul materiale: l'estetica, con la sua estimativa basata sui valori plastici e di altra indole artistica; la psicologia, con la sua enfasi nella ricostruzione della memoria personale o collettiva dei soggetti e dei gruppi; la didattica, con le sue possibilità di formazione; il ricreativo, con le sue proiezioni nel campo del ludico e della cultura del tempo libero; compresa la politica, per quanto questa prospettiva influisca sull'azione di preservare il patrimonio materiale e immateriale dell'educazione come bene pubblico. Tutti questi modi di guardare sono indubbiamente culturali in quanto non autonomi, ma praticati dall'esperienza e dalla formazione. Nessuno contempla un oggetto-traccia ex

novo, vale a dire, come se lo vedesse per la prima volta. Lo osserva come un artefatto che ha un intra-storia, a volte non conosciuta dall'osservatore, ma ascritta alla tradizione di un campo o di un mestiere, di una sfera culturale specifica o di un habitus professionale, quello dell'insegnamento nel caso dell'educazione. Gli strumenti della scuola sono un patrimonio corporativo, socializzato anche dall'universalità del suo uso. Pertanto, l'approccio ad essi, la loro lettura, è un'avvicinamento culturale che può farsi quasi sempre in base alla memoria, anche se a volte al suo margine, vale a dire, in situazioni di non conoscenza o di dimenticanza.

Anche a partire dalla memoria

Quando non si può vedere, però dopo aver visto, gli oggetti di solito popolano i sogni e i giorni. Nel ben noto poema di Borges Poema de los dones (Poesia dei doni), il non vedente può ricordare la «città di libri», gli «scaffali dei sogni». Le pareti della casa dello scrittore offrono agli «occhi spenti» «simboli, cosmi e cosmogonie»¹⁰¹. E dalla cecità l'autore può enunciare e dettare al suo scrivano: «Lento nella mia notte, la penombra / vana tento con la canna indecisa, / io, che mi figuravo il Paradiso / sotto la specie d'una biblioteca.»¹⁰². Questo poema può sembrare l'espressione di un sogno o di una dimenticanza, ma qualcosa, che è indubbiamente cultura, regge ancora nella memoria che l'autore conserva

101 Borges, Jorge Luis, Tutte le opere, a cura di Domenico Porzio, v. 1, Mondadori, Milano, 1984, XIX edizione I Meridiani, 2011, p. 1170-1171: «ciudad de libros»; «bibliotecas de los sueños»; «ojos sin luz»; «símbolos, cosmos y cosmogonías».

102 Ibidem, «Lento en mi sombra, la penumbra hueca / Exploro con el báculo indeciso, / Yo, que me figuraba el Paraíso / Bajo la especie de una biblioteca».

delle cose e delle loro ombre.

Un altro esempio narrativo del potere e della necessità della cultura materiale della scuola, del valore di contenitore patrimoniale della memoria che conservano le attrezzature scolastiche, e della funzione di (ri)socializzazione che voci, icone e oggetti della scuola stessa possono giocare è ciò che Umberto Eco ci dice in una delle sue ultime narrazioni. In *La misteriosa fiamma della regina Loana*, il conosciuto semiologo di Bologna racconta le peripezie che segue il personaggio Yambo, che ha perso la memoria personale o biografica a seguito di un ictus cerebrale, per ricostruire la sua propria vita riprendendo il contatto con libri, immagini e oggetti che durante l'infanzia aveva condiviso con i suoi pari generazionali. Giambattista Bodoni, Yambo, avvia, con questa strategia, la sua riabilitazione culturale come se avesse appena finito di inaugurare l'esistenza¹⁰³.

Nella soffitta della casa in cui aveva vissuto i suoi primi anni, un piccolo paese ai piedi delle colline del Piemonte, si conservavano i manuali e i libri di fumetti in cui il soggetto della narrazione si era iniziato nella cultura letteraria e nell'iconografia del tempo, oltre ad altri oggetti, scolastici e non, che avevano ugualmente costituito il bagaglio materiale dei lavori e dei giochi condivisi con gli amici e familiari più prossimi. Sebbene non lo sospettasse, perché il suo cervello danneggiato non lo poteva riconoscere, all'entrare in quella soffitta abbandonata si ritrovava di fronte alla biblioteca e al museo che, alla memoria cieca (il poeta Borges - ci si

103 Eco, Umberto, Milano, Bompiani, 2004.

ricordi – basa la sua potenza intellettuale sul ricordo, cosa che Bodoni non poteva fare) avrebbero offerto, attraverso il contatto con i vecchi materiali lì conservati, le chiavi essenziali della memoria collettiva, comune a tutti gli uomini e le donne della sua generazione, per il suo recupero che era assolutamente necessario perché potesse tornare a vivere il suo tempo.

Entrando in quella stanza immensa, dove si archiviava la sua cultura oggettuale, iconica e testuale e dei suoi pari generazionali, lo faceva come chi accede a una caverna nella quale si conservava ancora l'enciclopedia e il corredo di materiali di cui si era nutrito la sua memoria e quella di tutti i suoi compagni di scuola e di altri àmbiti di socializzazione culturale. Tuttavia, la sua capacità percettiva non riusciva a osservare più che impronte od ombre dei modi che avevano tessuto le rappresentazioni infantili; nondimeno, senza alcun dubbio di fronte a quella epifania osservabile Yambo tornava a prendere contatto con gli stimoli empirici attraverso cui si sarebbe ricordato con assoluta nitidezza, come se non avesse subito un incidente neurologico.

Il soggetto della narrazione penetrava in questa caverna, nella quale, per consiglio terapeutico, doveva entrarci da solo, come Tom Sawyer, cercando di trovare in quel labirinto senza fine, tra ombre e penombre, le spie di un altro micromondo borgiano situato nel piano della casa che confinava con il paradiso celeste. Se uno scantinato annuncia l'inferno, una soffitta potrebbe promettere, senza dubbio, un paradiso. Nel suo lavoro

meticoloso e quasi da detective, alla maniera di Sherlock Holmes, Bodoni non trova ricordi che siano stati cancellati irrimediabilmente, ma piuttosto indizi per formulare a se stesso congetture su ciò che era stato suo e che ora aveva bisogno di imparare di nuovo per situarsi al livello della memoria collettiva in cui si materializzava l'esperienza storica condivisa da tutti i bambini che sono cresciuti sotto l'influenza della cultura fascista e del dopoguerra nell'Italia di quel tempo. Nonostante la violenza simbolica che portavano in sé, molte di quelle spie di oggetti, testo e icone, la biblioteca e il museo dell'infanzia ospitavano senza dubbio un tesoro di inestimabile valore nel cui contatto si sentiva ritornare a ciò che intuivao come il paradiso perduto.

Quella era una memoria di carta e di materia, nebulosa e in forma di mosaico, quasi browniana – confessava il personaggio alla fine della laboriosa investigazione – ma questa approssimazione alle fonti delle sue prime impronte culturali lo aveva posto, forse, nella situazione di avvicinarsi al centro del suo Aleph – un'altra volta Eco vicino a Borges –, da dove poteva indovinare, chissà, forse come in un sogno, non ancora il mondo infinito e lontano di sfere celesti, ma l'“abbici” dei suoi primordiali ricordi, i codici della scatola nera della sua oscura e opaca mente. Al (ri)apprendere questa vecchia grammatica, Yambo sarebbe stato in grado di riconnettersi con i suoi coetanei, con il suo linguaggio, con la sua cultura.

A partire dalla creazione narrativa, Borges e Eco

ci esemplificano bene in che modo i testi, le icone e gli oggetti sono dei contenitori semantici “semiofori”, cioè portatori di spie che possono essere ricordati sin dalla cecità sopravvenuta o decodificati dal sospetto partendo da una necessità. Come si ricorderà, anche Guglielmo da Baskerville mostrava al suo discepolo Adso, in *Il nome della rosa*, le tracce per investigare per abduzione logica le trame criminali che accaddero nella misteriosa Abbazia di Melk. La narrazione, inseparabile compagna dell’ermeneutica, svolge qui una funzione pragmatica, quella di essere rivelatrice di tutta una sintomatologia associata all’investigazione della cultura materiale e di contribuire all’educazione storica dei lettori, che apprendono da essa che gli oggetti e le loro rappresentazioni non sono autonome e atemporali, ma piuttosto produzioni culturali che parlano delle nostre tradizioni e dei nostri modi di pensare e sentire, oltre che della nostra memoria individuale e collettiva.

Se la ricostruzione della memoria si conclude attraverso una semiosi, appoggiandosi su etnografia, storia, antropologia e semantica, come consigliava Roland Barthes per situare la lettura dei segni all’interno della vita sociale (BARTHES, 2002, p. 20), la cultura materiale – quella che offrono le esposizioni e i centri di memoria dell’educazione – non solo sarà un campo intellettuale interdisciplinare che ci permetterà di conoscere, attraverso gli elementi empirici, il senso della cultura, ma ci offrirà anche una via per stimolare in modo intuitivo l’avvicinamento dei soggetti alla loro storia e alla storia degli altri.

Cultura scolastica, ermeneutica ed educazione storica

Quanto suggerito precedentemente rimanda a una dimensione pedagogica di vasta portata poiché favorisce l'uso della cultura della scuola per l'auto-anamnesi personale, l'accesso alla genealogia dei processi formativi, la percezione dei modi di socialità che costituiscono la base della nostra identità narrativa e la conoscenza dei valori, contenuti e metodi trasmessi durante l'infanzia a tutte le persone della stessa generazione, modelli che hanno formato in gran parte i nostri modi di comunicazione intersoggettiva e di relazione con il mondo della vita e della cultura. Per giunta, questa nuova sensibilità storica ci permette anche di avvicinarci al mondo delle differenze generazionali, di genere, sociali e, in definitiva, sempre culturali. L'approccio empirico ed ermeneutico alla cultura materiale comporta quindi conseguenze educative. Può costituirsi in un percorso rivolto al raggiungimento di ciò che abbiamo chiamato educazione storica dei soggetti e dei collettivi.

Sappiamo chi siamo e certamente anche dove stiamo andando, perché possiamo ricordare. Borges sa bene chi è, perché sin dalla cecità ricorda. Yambo, al contrario, deve trovare se stesso di nuovo, perché la sua identità narrativa si è rotta quando ha perso la memoria. Costruiamo questa identità, che si trasforma in tradizione, scrivendo e cancellando, come nei giochi di sabbia, i contenuti della memoria. Forse perché dopo aver cancellato, si può riscrivere. Il personaggio della storia di Eco si apre di nuovo

alla scrittura e di conseguenza anche alla registrazione della scrittura, cioè alla riscrittura della sua memoria. Senza memoria non è possibile, non c'è cultura, né la stessa vita. Educare alla memoria, all'uso critico della tradizione è senza dubbio una strategia basilare di sopravvivenza, di sostenibilità culturale, degli individui e della civiltà. Gli organizzatori delle prime Esposizioni Universali erano consapevoli di fondare la modernità, ma anche di stabilire i registri di un ricordo. La modernità trascurata nelle discariche degli oggetti obsoleti era in realtà il substrato materiale della tradizione.

Tra giochi di scrittura e archiviazione, salviamo sempre i beni che consideriamo inalienabili (che non possono essere trasferiti a un altro), che diventano il nostro patrimonio culturale. Questo non è sempre stato così. Gli strutturalismi del dopoguerra non solo indussero alla morte del soggetto e dell'uomo, ma prigionieri del loro formalismo analitico, caddero in una profonda antistoricità e misero in crisi i valori della memoria. Al positivismo e ai portavoce del performativismo post-moderno non interessò nemmeno la memoria, anche se la dinamica della società in rete ha finito col vedersi accompagnata da un revival delle identità culturali che rivendicano, a volte a partire da fondamentalismi abbastanza radicali e irrazionali, il potere della memoria dimenticata, come ha sottolineato Manuel Castells (1999). Tutto ciò sta portando, allo stesso tempo, ad una necessaria e urgente valorizzazione della cultura storica delle società e la sua esposizione pubblica in un quadro di strategie adottate per salvare il patrimonio materiale e

immateriale delle comunità e per metterlo al servizio della formazione dei cittadini.

Per quanto riguarda l'istruzione, ci si trova sempre di più in una crescente convinzione che il futuro della scuola lo si dovrebbe ricercare nell'apertura e nella creazione, perché il futuro non lo si può solo aspettare, ma occorre inventarlo; nondimeno, si ritiene che questa funzione proattiva della nuova educazione dovrebbe essere scritta e argomentata a partire dalla memoria, ovvero dalla cultura. Il patrimonio scolastico è un bene che deve essere esposto pubblicamente per essere visto da tutti. Costruire e comunicare i valori della memoria è, sin da subito, una responsabilità pubblica, ma in questo momento è anche un compito in cui gli accademici devono svolgere un'importante funzione.

Nell'educazione, da alcuni anni un movimento molto ampio si dispiega a favore della museografia della scuola, degli studi storici su determinate epoche ed esperienze educative (molte delle quali a carattere locale, non universale) e del recupero ed esposizione dei resti etnologici recuperati. Questi programmi, oltre agli effetti che hanno come azioni estensive di democrazia culturale, creano un immaginario sul passato che struttura la tradizione pedagogica dei circoli su cui si proiettano sotto rappresentazioni di un'alta potenza. È importante sottolineare, in relazione a quanto detto precedentemente, che queste realizzazioni, le quali esprimono una Bildung condivisa sul passato, sono ugualmente campioni ratificati, non solo da gruppi di potere e d'influenza, ma anche da rappresentanti delle tre

culture che interagiscono nell'invenzione e nella gestione della cultura della scuola: i professionisti, gli accademici e i politici. Solo in questo modo la cultura della scuola, e al suo interno quella materiale, che è dotata di un più ampio livello di visibilità, potrà rispondere a strategie veramente pubbliche, promuovere un'ermeneutica pluralistica e contribuire all'educazione storica della cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

BARTHES, Roland, *Variaciones sobre la escritura*, Barcelona, Paidós, 2002.

BENJAMIN, Walter, *Libro de los pasajes*, Madrid, Akal, 2005.

BURKE, Peter, *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

CASTTELLS, Manuel, *La era de la información*, Madrid, Alianza, 1999.

COSTA RICO, Antón, *El ajuar de la escuela*, in ECOLANO, Agustín (a cura di), *Historia ilustrada de la escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 197-218.

ECO, Umberto, *Prefazione in El discurso histórico di J. LOZANO*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.

ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 2000.

ECO, Umberto. *La misteriosa llama de la reina Loana*, Barcelona, Lumen, 2005.

ESCOLANO BENITO, Agustín (a cura di), *La cultura material de la escuela*, Berlanga, CEINCE, 2007.

FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1991.

GINZBURG, Carlo, *Mitos, emblemas, indicios: Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1994.

_____. *Ojazos de madera: Nueve reflexiones sobre la distancia*, Barcelona, Península, 2000.

GUEREÑA, Jean Louis, *Galdós en la Exposición Universal de París de 1867*, in «Actas del tercer Congreso Internacional de Estudios Galdosianos», Calbildo Insular de Gran Canaria, 1989, p. 37-52.

_____. *La Sección Española en la Exposición Universal de 1867*, in KOHKER, Florent (a cura di), *Stéréotypes Culturels et Constructions Identitaires*, Tours, Presses Universitaires, 2007, p. 33-49.

LAWN, Martin & GROSVENOR, Ian, “When in Doubt Preserve”: *exploring the traces of teaching and material culture in English schools*, «History of Education», n. 30, 2001, p. 17-127.

_____. (a cura di), *Materialities of Schooling*, Oxford, Symposium Books, 2005.

LAWN, Martin, *Modelling the future: Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.

LOZANO, Jorge, *El discurso histórico*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.

MANGUEL, Alberto, *Leer imágenes*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

ORELLANA, Juan, *La Exposición Universal de París en 1867*, Barcelona, Librería de Manero, 1867.

PLUM, Willians, *Les expositions universelles au XX^e siècle*,

spectacles du changement socio-culturel, Bonn, Friedrich Eber, 1977.

SACCHETTO, Pier Paolo, *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986.

TANIZAKI, Jun'ichirō, *El elogio de la sombra*, Madrid, Ediciones Siruela, 2003.

VALLÍN, Asciclo F, *La Instrucción Popular en Europa. Rectificación del Mapa de Mr. Manier*, Madrid, Imprenta Aribau, 1878.

VIDAL, Diana Gonçalves, *Por uma Pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX*, in VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. (a cura di), *A memória e a sombra*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 107-116.

WHITE, Hayn, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós, 1992.

Oggetti di utilità pratica per la scuola elementare: musei pedagogici e scolastici in dibattito¹⁰⁴

Vera Lucia Gaspar da Silva
Gizele de Souza

Introduzione

La costituzione della scuola primaria può essere investigata e compresa in diversi modi: la composizione materiale è una di queste. Abbiamo già accumulato una produzione significativa nell'area che ci permette di affermare che, nonostante sia stata diffusa una proposta scolastica a carattere comune riguardo a elementi come organizzazione amministrativa, formazione degli insegnanti e contenuti curriculari, l'operazionalizzazione dei progetti conferisce a essi una costituzione materiale diversa, specialmente in funzione del pubblico cui si destina (VEIGA, 2015). Sebbene questa sia un'indicazione già accettata, le diverse composizioni materiali delle scuole continuano a meritare attenzione. La nostra intenzione qui è di concentrarci sugli “oggetti di utilità pratica per la

¹⁰⁴ Questo testo è stato originariamente presentato al IV Seminario Internazionale sulla Cultura Materiale e Patrimonio della Scienza e della Tecnologia, svoltosi a Rio de Janeiro, i cui atti sono stati pubblicati in Anais do IV Seminário Internacional de Cultura Material e Patrimônio de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2016, p. 259-278. Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

scuola elementare” che arrivano nelle scuole o ne fanno parte attraverso i Musei Pedagogici e Scolastici, i quali hanno nelle Esposizioni Universali un forte vettore di diffusione. La nostra scommessa è che l’approfondimento delle analisi in questa direzione aiuterà nella comprensione dell’uso e della popolarizzazione di artefatti tecnologici che integrano il repertorio materiale della scuola brasiliana dedicata all’infanzia dalla fine del secolo XIX agli inizi del Novecento.

La base empirica di questo studio a cui si fa ricorso è principalmente una serie di articoli della stampa periodica brasiliana, allo scopo di dar intelligibilità ai dibattiti e alle rappresentazioni (CHARTIER, 2002) sulla fornitura materiale, nonché sui sensi stessi attribuiti ai musei come spazi di educabilità. Si utilizza anche parte della produzione dedicata a quest’area, che ha prodotto dati fondamentali per comporre questo quadro.

Il testo è costituito da quattro elementi. Partiamo dalla discussione sull’obbligo scolastico e sulla sincronia di questo movimento con lo sviluppo del settore industriale. Nella sequenza si espone un complesso di informazioni e riflessioni sulle Esposizioni Universali e la presenza, al suo interno, di proposte e materiali per comporre i Musei Pedagogici e Scolastici, a partire dai quali viene raccomandato un insieme di oggetti di utilità pratica per la scuola elementare. Si tratta di una serie di oggetti che hanno tecnologie che verranno inserite nelle scuole e in esse saranno utilizzate.

Dalla scuola obbligatoria allo sviluppo dell'industria

Le leggi della scuola obbligatoria, legate allo sviluppo dell'industria che inizia a produrre su larga scala, fanno sorgere un mercato molto attraente e promettente. Elemento della vita sociale quasi naturalizzato nel corso degli anni, l'accesso e la frequenza scolastica sono processi che si costituiscono in mezzo a grandi e lunghi dibattiti e che cambiano significativamente la vita di famiglie e dei bambini. In Brasile,

Il primo dato a cui si è avuto accesso porta la data del 1823, quando fu determinato dalla Carta Costituzionale dell'11 dicembre¹⁰⁵ (Art. 179, item XXXII) “[...] l'Istruzione primaria e gratuita a tutti i Cittadini”. Questa “invenzione sociale”¹⁰⁶ comporterà l'implementazione di un'istituzione sociale regolatrice, che filtra, livella, aggrega o esclude, promuovendo nuove funzioni sociali che suppongono nuove domande materiali (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 303).

L'implementazione di questa “invenzione sociale” si svolge in un quadro di dispute e tensioni. Secondo António Nóvoa, la scuola diventa un

[...] componente essenziale dello Stato-nazione e di un ideale di società che è stato prodotto e diffuso sistematicamente da una serie di attori e di agenzie. Esso non è il frutto del caso o di un processo imprevedibile. Anzi, è piuttosto il risultato della combinazione di vari sforzi, guidati da intellettuali, uomini di Stato ed educatori (NÓVOA, 2006, p. 197)¹⁰⁷.

105 Su http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm, settembre 2016.

106 Dall'originale, qui facciamo nostra l'espressione utilizzata da José Gimeno Sacristán in *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*, tr. br. Jussara Rodrigues, Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

107 Nell'originale: «[...] composante essentielle de l'État-nation et d'un idéal de société qui a été produit et diffusé, systématiquement, par toute une série d'acteurs et d'agences. Elle n'est pas le fruit du hasard ou d'un processus

Nel caso brasiliano abbiamo, nella Tabella 1 sottoriportata, i dati di approvazione delle leggi sulla scuola obbligatoria, le quali, oltre a riorganizzare la vita sociale dei bambini e delle loro famiglie (anche se ciò avviene lentamente e gradualmente), fanno sorgere un commercio sempre più promettente e aggressivo di consumo di edifici e artefatti scolastici.

Tabella 1: Leggi sulla scuola obbligatoria in Brasile

Província	Anno di approvazione della Legge
Minas Gerais	1828 (a Mariana) e 1835 nella Provincia
Goiás	1835
Ceará	1837
Piauí:	1845
Rio de Janeiro	1849 nel Municipio neutro dela Corte e nella provincia nel 1854
Grão Pará	1851
Paraná	1854
Maranhão	1854
Pernambuco	1855
Amazonas	1858
Sergipe	1858
Paraíba	1860
Rio Grande do Sul	1871
Espirito Santo	1873
Santa Catarina	1874
São Paulo	1874
Alagoas	1876
Mato Grosso	1880
Bahia	1889 ¹⁰⁸
Rio Grande do Norte	1916

Fonte: Organizzato dalle autrici sulla base dei dati pubblicati sul libro Obrigatoriedade Escolar no Brasil (VIDAL; SA; GASPARG da SILVA, 2013).

L'implementazione di questa istituzione la scuola presuppone l'uso di tecnologie e l'insegnamento delle sue modalità di gestione. Per l'implementazione delle scuole venivano creati progetti e normative, prescrivendo modalità e forme per installare, basate, in generale, sui

imprevisibile. Bien au contraire, elle est le resultat de la conjugaison de plusieurs efforts, menés par des intellectuels, des hommes d'Etat et des éducateurs...» (NOVOA, 2006, p. 197).

¹⁰⁸ Dado localizado na dissertação de Mestrado, apresentada ao de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia por Shirley Alves da Silva Vinagre no ano de 2014, com o título "A Obrigatoriedade Escolar na Bahia (1870-1899)". Disponível em: <http://www.fed.ufba.br/rita/Arquivos/contemp/2016/01/1105151510.pdf>. Acesso em 25 ago. 2016.

precetti igienistici e sanitari e difesi come elementi capaci di sintonizzare al progresso.

L'educazione scolarizzata passa rapidamente a integrare il menu di elementi considerati di fondamentale importanza, sempre più comuni nelle classifiche delle nazioni. Con il sostegno della riflessione di Diana Gonçalves Vidal (2009), qui metteremmo in evidenza il ruolo singolare di due scienze che offriranno strumenti per valutare, produrre dati e interpretarli, la statistica e l'educazione comparata, usate "come strategia per convincere utilizzata dal discorso politico del tardo ottocento" (VIDAL, 2009, p. 41). È interessante vedere quanto la statistica scolastica vada aumentando i suoi elementi quantificabili: inizia con i soggetti scolastici e accoglie nel corso degli anni una serie di elementi materiali (edifici, mobili, materiale didattico). Queste modalità di valutazione, di miglioramento dei processi educativi e promesse di raggiungimento del progresso si materializzano in un complesso di artefatti che occuperanno le vetrine delle Esposizioni Universali. «[...] come la modernità educativa è stata reinventata, a partire da un segno di progresso che associava lo sviluppo scientifico ed educativo all'espansione materiale della scuola». (VIDAL, 2009, 43). La razionalità del progetto educativo prevede elementi come: formazione specifica per insegnanti e in luoghi appositamente progettati per questo (la Scuola Normale); organizzazione di un apparato giuridico per l'imposizione dell'immatricolazione e, più tardi, della frequenza scolastica; organizzazione dell'offerta con la costruzione di edifici; acquisizione di un complesso di artefatti materiali necessari alla professione dell'insegnante.

Le Esposizioni Universali, vetrine dei prodotti industrializzati che sempre di più si integrano al quotidiano, hanno percepito subito l'affare e hanno creato spazi appositamente dedicati alla presentazione e alla commercializzazione di un complesso di oggetti per la scuola.

Sulle Esposizioni Universali il “grande bazar dell’industria umana”¹⁰⁹

Secondo Moysés Kuhlmann Jr., dall’Esposizione Universale di Parigi del 1855, tra i prodotti esposti si individuano già oggetti come:

[...] mobili e libri didattici nel gruppo di industrie legate alla scienza e all’istruzione. Ma fu nel 1862 che il tema cominciò ad ottenere un rilievo specifico. Da allora, l’educazione ha ottenuto sempre più risalto, arrivando a occupare spazi privilegiati in queste mostre, ottenendo, in alcuni di esse, il prestigio di essere messa al primo gruppo nell’ordine di classificazione. (KUHLMANN Jr., 2001, p. 30-31, nostro il corsivo).

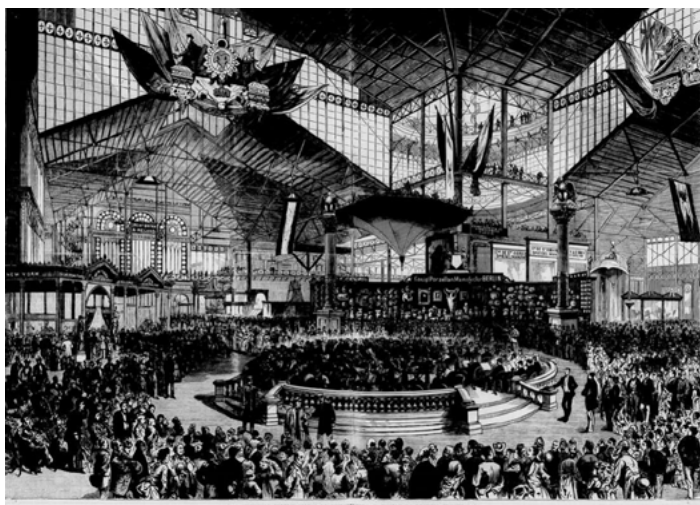
La constatazione di Moysés Kuhlmann Jr. sul rilievo dato dal 1862 alla tematica educativa è ancorata all’ampia relazione del consigliere Carvalho Moreira – documento che ha prodotto come presidente della commissione brasiliana per l’Esposizione di Londra – in cui espone il carattere inedito di questo «concorso industriale» del 1862. Nelle parole di Moreira, la novità era segnata dall’«emergere di un corpo di oggetti destinati alla scuola tra i prodotti dell’industria» (MOREIRA, 1864, p. 3)¹¹⁰. Carlos

¹⁰⁹ Questa espressione risulta nell’articolo sull’Esposizione di Londra del 1851 pubblicato dal giornale O Farol, Caxias, 27 settembre 1851, ano II, n. 74, p. 4.

¹¹⁰ Questa relazione è stata trascritta e pubblicata sul Bollettino Diário do Rio de Janeiro, in diversi giorni lungo il marzo del 1864. Il frammento qui riportato si

Moreira ci informa, inoltre, che in precedenti Esposizioni si visualizzava già la presenza di libri didattici; tuttavia, comprendeva che questa presenza era «più per significare un miglioramento qualsiasi dell'arte tipografica e gli albori della rilegatura, che la loro attitudine agli scopi per cui erano destinati». (MOREIRA, 1864, p. 3).

Figura 1: Stampa dell'ambiente interno dell'Edificio Centrale dell'Esposizione di Filadelfia (1878)



Fonte: O Novo Mundo, New-York/Rio de Janeiro, 24 giugno 1876, n. 69, p. 194-195.

Le Esposizioni Universali, o nelle parole dell'allora consigliere Carvalho Moreira , il «concorso industriale», simboleggia ciò che si può trovare tra il consenso della letteratura dell'area che tratta il tema, come le «vetrine della modernità» e i «palchi del progresso» e condenserebbero, nei prodotti esposti, lo stato di progresso delle nazioni, lo sviluppo tecnologico e la costruzione del gusto (o del

consumo) moderno. Vale la pena riprendere un passaggio¹¹¹ con il quale Sandra Pesavento apre il suo libro *Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do Século XIX*.

Con quale spirito si deve visitare l'Esposizione? È necessario vederla con lo stesso spirito che ha presieduto alla sua organizzazione; è necessario vederla per istruirsi e per divertirsi. È per tutti, per tutte le età, per i saggi come per i meno istruiti, un'incomparabile "lezione di cose". Lì, l'industriale trova i modelli di cui saprà approfittarne. Il semplice visitatore qui si fa un'idea generale e sufficiente delle meraviglie, sempre in continua evoluzione, dell'industria moderna. Uno ci può trovare il cammino della fortuna, attraverso lo studio dei procedimenti perfezionati della manifattura; un altro ci trova, con gli oggetti usuali messi sotto i suoi occhi, la soddisfazione economica del suo gusto. (*Apud* da PESAVENTO, 1997, p. 13)

Inserendosi come tema ed elemento delle esposizioni, l'educazione si consacra anche come espressione del progresso tecnologico. Vale la pena vedere la tabella sottoriportata (Tabella 2) che presenta una cronologia delle Esposizioni Internazionali. Iniziative locali, sebbene siano state una specie di embrione di questo tipo di eventi, prima del 1851 e dopo il 1922, qui non sono state tenute in conto. Comprendiamo che è il ciclo sottoriportato che ha meritato attenzione quanto all'argomento di cui ci occupiamo qui. Vediamo:

Tabella 2: Esposizioni Internazionali

Ano	Cidade	País
1851	Londra	Inghilterra

¹¹¹ Testo citato dal *Guide Bleu du Figaro et du Petit Journal*, Paris, Exposition de 1889, p. 5, in PESAVENTO, Sandra Jathay, *Exposições Universais: Espetáculos da modernidade do Século XIX*, São Paulo, Editora HUCITEC, p. 13, 1997.

1855	Parigi	Francia
1862	Londra	Inghilterra
1865	Porto	Portogallo
1867	Parigi	Francia
1873	Vienna	Austria
1876	Filadelfia	Stati Uniti
1878	Parigi	Francia
1879	Sidney	Australia
1880	Melbourne	Australia
1882	Buenos Aires	Argentina
1883	Anversa	Belgio
1884	New Orleans	Stati Uniti
1888	Barcellona	Spagna
1889	Parigi	Francia
1893	Chicago	Stati Uniti
1897	Bruxelles	Belgio
1900	Parigi	Francia
1904	Louisiana	Stati Uniti
1906	Milano	Itália
1910	Bruxelles	Belgio
1915	San Francisco	Stati Uniti
1922	Rio de Janeiro	Brasile

Fonte: Organizzato dalle autrici e basato su Kuhlmann Júnior, 2001, p. 10, e altre fonti bibliografiche e giornali come O Publicador, Exposição Industrial, 22 maggio 1866, anno V, n. 1109, p. 3-4.

La diffusione e la regolarità delle Esposizioni attesta la loro accettazione e sono anche indizi degli investimenti che i Paesi facevano per collocarsi quali portatori di grandi novità, sia per ospitarle che per esporvi i loro prodotti. I giornali in circolazione all'epoca delle Esposizioni Universali tessevano le loro posizioni sulla funzione e

sulla visibilità di questi grandi eventi. Nella stampa degli anni sessanta del XIX secolo si affermava che «la mostra è uno dei mezzi del progresso riconosciuto dalle nazioni» considerate «colte» (PUBLICADOR, 1866, p. 3), e che la storia di queste Esposizioni sarebbe «brillante, non solo per l'idea grandiosa che contiene, ma anche per il suo sempre crescente sviluppo» (PUBLICADOR, 1866, p. 3). Diverse rappresentazioni (CHARTIER, 2002) circolavano sui giornali su questi eventi internazionali. O Farol quando si riferisce all'Esposizione di Londra del 1851, la caratterizza come un «grande bazar dell'industria umana, una chiara prova del potere degli uomini dedicati al lavoro» (FAROL, 1851, p. 4). In modo opposto, nel Periódico dos Pobres c'è una critica all'Esposizione di Londra e, in un linguaggio ironico, si manifestano su ciò che si potrebbe trovare lì:

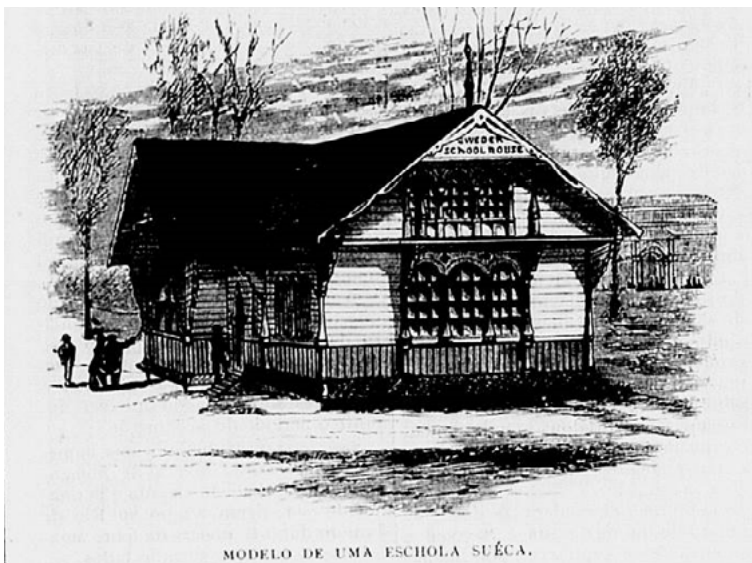
Una mezza dozzina di calamai di Braga. Un cappello di dimensioni spaventose, che è stato usato per sei anni dai soldati di un esercito portoghese. Una mezza dozzina di giacche Penafiel. Ora, a Londra potrà apparire strano che potessimo dispensarle... Tutte queste cose, infatti, dovranno meravigliare e lasceranno tutti gli altezzosi bretoni con la faccia da imbecilli, ecc. (PERIÓDICO, 1851, s/p.)¹¹².

Tuttavia, in questi eventi, non c'erano solo i corrispondenti di giornali e riviste, ma gli spazi dedicati all'educazione erano frequentati anche da insegnanti provenienti da località vicine e da "normali" visitatori. Il pubblico di riferimento era composto da ispettori e autorità scolastiche che, provenienti da diverse parti del mondo,

112 La materia viene firmata dalle iniziali N. del P. e indica che le osservazioni sono state estratte dal giornale "Nacional do Porto".

avrebbero trovato novità quanto ad artefatti e metodi che avrebbero poi diffuso nei loro luoghi di origine mediante l'acquisto o l'adozione di idee. Dalla seguente immagine (Figura 2), ad esempio, pubblicata su un giornale illustrato del 1878 risulta la divulgazione di stampe. La figura presenta un modello scolastico svedese, il quale era stato riprodotto nella sezione degli edifici speciali del Giardino Fairmount all'Esposizione Internazionale di Filadelfia nel 1878.

Figura 2: Stampa del modello di una scuola svedese all'Esposizione di Filadelfia (1878)



Fonte: O Novo Mundo, New-York/Rio de Janeiro, agosto 1876, p. 232.

Il periodico O Novo Mundo informa che questa divulgazione è dovuta al fatto che la Svezia era intesa come il «paese dell'Europa in cui il sistema di istruzione primaria è più sviluppato» (O NOVO MUNDO, 1876, p. 233), a tal punto che, secondo le parole del giornale, presso l'Esposizione di Vienna (1873), la Svezia aveva costruito «case scolastiche che

costavano 6.000 corone» e che quella di «Filadelfia è costata 25.000 corone e l'edificio, sebbene semplice, è *uno degli attrattivi dell'Esposizione*» (O NOVO MUNDO, 1876 , p. 233, nostro il corsivo).

Come mostrato, tra gli artefatti industriali, il complesso relativo all'universo dell'educazione è stato presentato anche in alcune Esposizioni Internazionali. Possiamo anche aggiungere, tra le novità, i Musei Pedagogici e Scolastici, come vedremo in seguito.

Dei Musei Pedagogici e Musei Scolastici

Nonostante a un primo sguardo si possa intenderli come sinonimi e spesso, di fatto, li si trova in parte nella letteratura, riteniamo opportuno delimitare qui alcune differenze tra musei pedagogici e musei scolastici. Marília Petry e Vera Gaspar (2013) hanno individuato informazioni che aiutano a situare il lettore. Riferendosi ai musei con funzioni scolastiche, le autrici indicano:

In una leggera incursione della letteratura educativa del tardo XIX secolo e dell'inizio del XX, è possibile distinguerli nel modo seguente: il primo – scolastico –, ospitato all'interno di istituzioni educative, dovrebbe servire a insegnanti e studenti per condurre studi basati sul concreto, cioè aggiungere un complesso di oggetti per rendere l'apprendimento intuitivo. Il secondo – pedagogico – si configura come un centro di formazione per insegnanti, in cui sarebbero sviluppati, provati, presentati e diffusi nuovi metodi, mobili e strumenti didattici. La distinzione tra questi termini può essere trovata in un importante complesso di testi della letteratura pedagogica, come nel dizionario diretto da Buisson (1887, 1911), edito

da Monroe (1926), nel testo di Frazão, che compone gli atti del Congresso di Istruzione Pubblica (1884, citato da Vidal, 1999) e nell'articolo di Lemos (1923)¹¹³. (PETRY; GASPAR DA SILVA, 2013, p. 82).

Se i musei scolastici si pongono come una risorsa didattica per l'attività pedagogica, i pedagogici sarebbero centri di formazione in cui circolerebbero "novità pedagogiche", sussidi teorici per il perfezionamento della professione d'insegnante che, ad esempio, potrebbe accadere attraverso conferenze o pubblicazioni specifiche e, ciò che qui ci interessa maggiormente, funzionerebbero come un importante canale per la diffusione di prodotti da consumare da questo grande pubblico in espansione, il pubblico scolastico.

Sia i Musei Pedagogici che Scolastici hanno usufruito nelle Esposizioni Universali di spazi modellatori d'ispirazione e i prodotti lì esposti e commercializzati promettevano alleare i loro proprietari alla modernità, così tanto desiderata nel passaggio dal secolo XIX al secolo XX. Come vetrina unica a favore dell'industria, le Esposizioni Universali ottengono progettazione, grandi investimenti e settorializzano la

113 Nota dell'originale. "Nel desiderio di facilitare l'accesso scegliamo di trascrivere i riferimenti completi: BUISSON, Ferdinand, *Musées scolaires*, in BUISSON, Ferdinand (a cura di), *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Parigi, Librairie Hachette, 1887, p. 1991-1993. BUISSON, Ferdinand, *Musées scolaires*, in BUISSON, Ferdinand (a cura di), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Parigi, Librairie Hachette et Cie, v. 2, 1911, p. 1376-1378. MONROE, Paul, *Museums educational & museums school*, in MONROE, Paul, *A cyclopedia of education*, New York, The Macmillan Company, v. 4, 1926. p. 336-341. FRAZÃO *apud in* VIDAL, Diana Gonçalves, *Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século 19*, in VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (a cura di), *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 107-116. LEMOS, Álvaro Viana de, *Centro de cultura para professores: bibliotecas e museus*, in «Revista Escolar», v. 3, n. 4, p. 97-105, 1923".

commercializzazione di prodotti, compresi quelli destinati alla scuola di massa. Se nella Tabella 2, presentata anteriormente, è stato possibile visualizzare un percorso cronologico delle Esposizioni Universali, quella che segue (Tabella 3) registra la creazione di Musei Pedagogici in diversi paesi. Siamo interessati ad evidenziare la sincronicità tra i due movimenti Esposizioni Universali e Musei Pedagogici, entrambi a partire dal 1851, uno a Londra / Inghilterra, l'altro a Stoccarda / Germania, emergenti nelle culle del mondo industriale.

Tabella 3: Elenco dei Musei Pedagogici creati nel periodo 1850-1906

Luogo	Nazione	Anno	Luogo	Nazione	Anno
Stoccarda	Germania	1851	Gotha	Germania	1889
Amburgo	Germania	1855	Montevideo	Uruguay	1889
Toronto	Canada	1857	Bolzano	Austria- Ungheria (oggi Italia)	1889
Londra	Inghilterra	1857	Praga	Austria- Ungheria (oggi Repubblica Ceca)	1890
San Pietroburgo	Russia	1864	Kiel	Germania	1890
Lipsia	Germania	1865	Breslavia	Germania (oggi Polonia)	1891
Vienna	Austria- Ungheria	1872	Hildesheim	Germania	1891
Roma	Italia	1874	Londra	Inghilterra	1892
Zurigo	Svizzera	1875	Wolfenbüttel	Germania	1892
Monaco di Baviera	Germania	1875	Hannover	Germania	1892
Berlino	Germania	1875	Bamberga	Germania	1896
Donauwörth	Germania	1876	Poznań	Germania (oggi Polonia)	1897
Berlino	Germania	1877	Rixdorf (oggi Berlino)	Germania	1897
Magdeburgo	Germania	1877	Amburgo	Germania	1897

Budapest	Austria-Ungheria (oggi Ungheria)	1877	Lubiana	Austria-Ungheria (oggi Slovenia)	1898
Amsterdam	Olanda	1877	Belgrado	Austria-Ungheria (oggi Serbia)	1898
Tokio	Giappone	1878	New York	Stati Uniti	1900
Berna	Svizzera	1878	Lohne (Oldenburg)	Germania	1900
Parigi	Francia	1879	Francoforte sul Meno	Germania	1900
Bruxelles	Belgio	1880	Colonia	Germania	1901
Palermo	Italia	1880	Agram (oggi Zagabria)	Austria-Hungria (oggi Croazia)	1901
Ratisbona	Germania	1880	Losanna	Svizzera	1901
Washington	Stati Uniti	1881	Christiania	Norvegia	1901
Genova	Italia	1881	Brema	Germania	1902
Königsberg in Bayern	Germania	1881	Vienna	Austria-Hungria (oggi Austria)	1903
Augusta	Germania	1882	Kohlberg	Germania	1904
Graz	Austria-Ungheria (oggi Austria)	1882	Stade	Germania	1904
Rio de Janeiro	Brasile	1883	Straubing	Germania	1904
Lisbona	Portogallo	1883	Dresda	Germania	1904
Madrid	Spagna	1884	Danzica	Germania (Oggi Polonia)	1904
Friburgo	Svizzera	1884	Sofia	Bulgaria	1905
Copenaghen	Danimarca	1887	Atene	Grecia	1905
Neuchâtel	Svizzera	1887	Lucerna	Svizzera	1905
Aarhus	Danimarca	1887	Saint-Louis	Stati Uniti	1905
Buenos Aires	Argentina	1888	Gliwice	Germania (Oggi Polonia)	1905
Innsbruck	Austria-Ungheria (oggi Austria)	1888	Potsdam	Germania	1905
Rostock	Germania	1888	Dresda	Germania	1905

Jena	Germania	1889	Würzburg	Germania	1905
------	----------	------	----------	----------	------

Fonte: Ángel García del Dujo, Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1985, p. 179-181. (Dati di Max Hübner, Die ausländischen Schulmussen, Alemania, Breslan, 1906, raccolti da M. Pellisson, Musées Pédagogiques, in F. Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction Primaire, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1911, p. 1367-1376.), *Apud* in MUNAKATA, Kazumi & BRAGHINI, Katya M. Z.¹¹⁴, p. 3-4, 2014.

Questa Tabella 3, che si trova in un recente testo di Kazumi Munakata e Katya Braghini (2014, p. 2-4) è il ritratto della profusione dell'idea e della forza politica e commerciale che la sprona¹¹⁵. Gli autori indicano, in base ai dati presentati, che

([...] tra il 1851 e il 1905, sono stati creati più di 70 musei pedagogici in tutto il mondo, coprendo regioni e paesi non solo in Europa e Nord America, ma anche in Giappone (1878), Brasile (1883), Argentina (1888) o Uruguay (1889). Questa rapida e ampia diffusione della proposta di tale equipaggiamento pedagogico e della sua appropriazione da parte delle istituzioni educative di queste località rende impossibile qualificare questo processo come “influenza” e “trapianto” di idee dal “centro” alla “periferia”, essendo più appropriato l'approccio della storia transnazionale. (MUNAKATA e BRAGHINI, 2014, p. 1).

Secondo Martin Lawn (2013), la presenza dei Musei Scolastici è connessa con l'entrata in scena dell'insegnamento attraverso lezioni di cose. Secondo l'autore, il modo di comporre questi musei, nel caso dell'Inghilterra, era

¹¹⁴ Si ringrazia Katya M. Z. Braghini per l'accesso a questo testo. La tabella è stata da noi riorganizzata per effetti di visualizzazione, mantenendo il contenuto registrato da Munakata e Braghini.

¹¹⁵ Gli autori si valgono di questa proliferazione per la scelta dell'approccio della storia trasnazionale, nei termini adoperati da Gabriela Ossenbach e María del Mar del Pozo e indicano come pubblicazione l'articolo *Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda*, «Paedagogica Historica», v. 47, n. 5, p. 581-582, ottobre 2011.

diversificato, ma, in ogni caso, c'era bisogno di organizzare uno spazio in cui conservare i materiali raccolti, estratti, comprati o ricevuti. Uno dei modi per comporre i musei sarebbe l'aiuto delle aziende che avrebbero reso disponibili campioni gratuiti dei loro prodotti.

Oggetti di utilità pratica per la scuola elementare e loro tecnologie

Come abbiamo ribadito, l'espansione dell'accesso dei bambini alla scuola, provocato in gran parte dall'adozione delle leggi sull'obbligatorietà della scuola, ha comportato la costituzione di un apparato che avrebbe materializzato i progetti scolastici. Sebbene si possano osservare le differenze nel modo di gestirli, ci sono delle somiglianze che saltano agli occhi, come ad esempio la creazione della necessità di siti appositamente dedicati a questo fine, la definizione di orari, contenuti, linee guida per la formazione degli insegnanti e di strumenti didattici come lavagne scure o lavagne di ardesia, lavagne, mappe, mappamondo, penne, tra gli altri.

Secondo Martin Lawn e Ian Grosvenor (2013) le scuole inglesi vissero inizialmente all'interno di una cultura del "fare e scambiare" in cui la scuola:

Ha sopravvissuto senza un significativo potere d'acquisto, trovando così soluzioni che non comportavano spese, e quindi conservava e riutilizzava tutti i materiali trovati. Era un'economia di baratto e questo, soprattutto, simboleggiava una cultura, definita in alcune regioni dall'espressione "fare e scambiare". Gli insegnanti rappresentavano un'epoca in cui le persone risolvevano i loro problemi

di lavoro creando le loro proprie soluzioni – un approccio artigianale – e un'economia scolastica che non aveva risorse finanziarie significative. (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 125, *apud* in LAWN, 2013, p. 235).

Continuando a seguire la riflessione di Martin Lawn, nell'Inghilterra del passaggio da fine ottocento al novecento, le «riviste che sono state prodotte per gli insegnanti offrivano soluzioni pratiche alla mancanza di risorse...» (LAWN, 2013, p. 235). L'industrializzazione di parte di questi oggetti sorgerà come soluzione che avrebbe garantito, inoltre, l'espansione della rete scolastica. La maggior parte degli oggetti con queste funzioni hanno reso possibili importanti progressi tecnologici che stabiliranno un innegabile nesso tra scuola, industria e innovazione tecnologica.

Diffusi e commercializzati nelle Esposizioni, gli strumenti materiali assumono un'«utilità pratica nella scuola elementare» (O PAIZ/RJ, 1890, p. 3) che, oltre a sostenere l'attività pedagogica, educano anche al consumo di prodotti industrializzati. Sono ardesie, penne, libri, cartelloni, banchi moderni, «cartine geografiche di tutte le nazioni del globo, fotografie degli edifici delle principali scuole d'Europa e d'America, sfere, strumenti di chimica, fisica e astronomia, busti, stampe, cose naturali ed artefatti umani, figure geometriche e trigonometriche, un'infinità di disegni a pastello, china, acquerello e olio...» (O PAIZ/RJ, 1890, p. 3). Una serie di oggetti, che usati come «conduttori di una presunta modernità» (SCHRIEWER, 2000), si confermano in un processo di dibattiti sui modelli della scolarizzazione per

l'infanzia.

Uno degli elementi della strumentazione materiale che conformerebbe la scuola sono i mobili e, in essi, i banchi scolastici si trasformerebbero in icone, oggetti che da soli rappresentano la scuola. Mobili e banchi scolastici faranno parte di un'agenda di dibattiti e saranno inseriti nei cataloghi dei produttori che circolavano nelle esposizioni universali, in giornali e periodici.

Figura 3: annuncio di scrivanie e banchi scolastici in un periodico in circolazione in Brasile

MANUAL DE OBJECTOS DE ESCHOLA,
Com ma's de 400 illustraçoens.

Contém explicações sobre mais de 4.000 artigos de uso escholar. Illustra Apparellhos e Louças para demonstrar os exemplos, Livros, Quadros, Globos, Apparellhos para escholas infantis denominadas "Kindergarten," Mapas, Artigos de exerciços gymnasticos, Jogos demonstrando objectos, em madeira, e Livros de Ensic—os melhores que existem.

MOBILIAS MODERNAS E DE GOSTO PARA ESCHOLAS,
Escrevaninhas de 5400 para cima, e em summa o que se usa em escholas. Remette-se para qualquer paiz mediante \$1.00 por exemplar.

As Nossas Escrevaninhas d'Assembléa e Bancos
Combinam a patente de Munger e a de Allen, denominada "De Assento de Opera."




São economicos tanto em preço como no espaço que occupam; são reforçados e singelos em construção; facteis para tornal-os em "assento de reuniões" quando estiverem servindo de mesa de escripta e assento na eschola. Estão sendo muito apreciados. Quando estão fechados d'uma vez não occupam mais que 1 pé de largura, deixando assim bastante espaço aos discipulos para os exerciços gymnasticos, passagem, etc. etc.

Esta mobilia se adapta especialmente ao transporte. Está sendo muito usada em toda a America do Norte e vantajosamente acreditada em varios paizes da America do Sul.

J. W. SCHERMERHORN & CO., fabricantes.
14 Bond Street, New York.

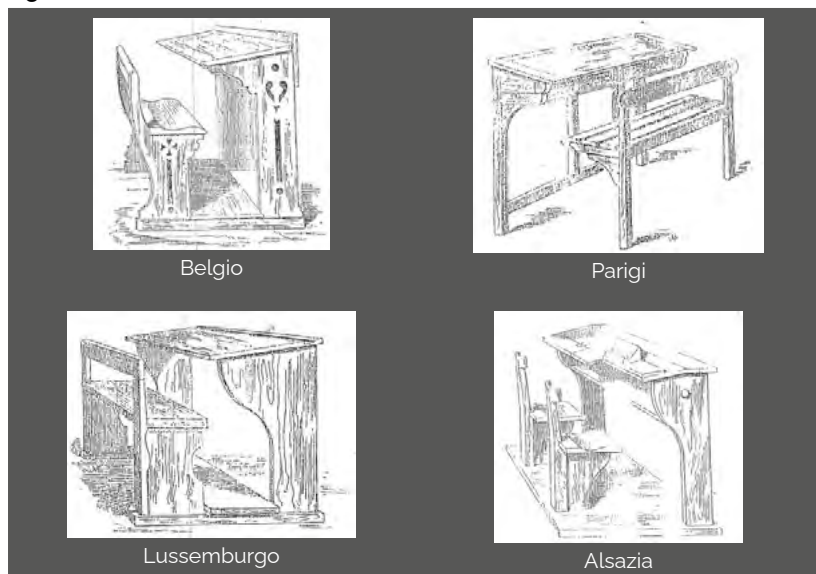
Fonte: O Novo Mundo. New York-Rio de Janeiro, 23 aprile 1876, p. 162.

Parte significativa di questo dibattito spetterà ai medici igienisti che iniziano ad analizzare e prescrivere modelli che eviterebbero problemi infantili, che potrebbero essere tradotti come "malattie degli scolari" come la lordosi, la scoliosi e la miopia. A questo proposito, ad esempio, nel 1878, la Gazeta Médica presenta un ampio articolo sull'igiene scolastica e afferma (sulla base degli studi dell'oftalmologo Hermann Cohn) che «la deficienza di luce e la errata

disposizione dei mobili scolastici erano le cause principali dello sviluppo della miopia nelle classi scolastiche» (GAZETA MÉDICA, 1878, p. 293).

In tale contesto di dibattiti su questioni pedagogiche e dei mobili scolastici, è ricorrente trovare riferimenti agli studi e alle conferenze di Monsieur Bagnaux¹¹⁶. In una conferenza tenuta ai professori delegati che partecipavano all'Esposizione Universale del 1878 realizzata a Parigi, Monsieur Bagnaux presenta modelli prodotti in diversi paesi, come mostra la figura sottoriportata. Sono oggetti di utilità pratica per la scuola elementare che hanno diverse tecnologie e rappresenterebbero, in qualche modo, lo stadio dello sviluppo industriale di questi paesi in tale settore. Sono diverse le modalità di lavorare il legno attraverso incastri, articolazioni, poggiapiedi come forme di protezione dall'umidità e dal freddo, oltre che per ospitare meglio il corpo dei bambini, per gli spazi in cui riporre i materiali e liberare il tavolo da libri e supporti per scrivere (lavagne e quaderni, per esempio), per l'iscrizione di simboli come vediamo nel caso del modello belga.

116 La conferenza di M. de Bagnaux è stata pubblicata in *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne, en août 1878, aux instituteurs délégués*, Paris, Hachette et Delagrave, 2^a ed. Per saperne di più accedere a *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2010/4 (v. 43) su <<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-4-page-123.htm#no3>>, settembre 2016.

Figura 4: Modelli di banchi scolastici.

Fonte: DE BAGNAUX, J. Conférence sur le mobilier de classe, le matériel d'enseignement et les musées scolaires, faite aux instituteurs delegues à l'Exposition Universerselle de 1878, p. 9.

I manuali pedagogici, elaborati per assistere gli insegnanti nella formazione e adoperati in gran parte dalle scuole normali, forniscono anche indicazioni sui materiali di cui avrebbero dovuto disporre le scuole e le aule. Sono considerati una fonte che allarga la gamma di risorse interpretative sulla dimensione materiale suggerita (o prescritta) alle scuole e ai loro usi. Seguendo António Carlos Correia e Vivian Batista da Silva (2002, p. 13), si comprende che questi libri

[...] espongono i rituali delle lezioni impartite ai normalisti e, principalmente, fanno circolare determinati saperi, procedure e attività che dovranno poi essere riprodotte dagli studenti quando eserciteranno la professione d'insegnanti. Si

definiscono, quindi, regole ritenute come ideali per lo svolgimento dell'insegnamento o, in altre parole, si delimitano rituali o riti specifici della scuola (CORREIA e SILVA, 2002, p. 3).

Il *Corso pratico di pedagogia. Destinato agli Alunni-Maestri delle Scuole Normali Primarie e agli Istitutori in Esercizio*¹¹⁷, del francese Jean Baptiste Daligault (1811-1894), allora direttore della scuola di Alençon (Francia), pubblicato in Francia nel 1851 dall'editore parigino Dezobry et E. Magdeleine, il quale sarà ampiamente diffuso e in Brasile otterrà almeno due traduzioni (1856 / Stato di Santa Catarina e 1865 / Stato di Pernambuco). In questo manuale l'autore investe nella presentazione di un elenco degli oggetti principali che dovevano comporre l'arredamento (appare così nell'originale) di una scuola gestita dal «metodo misto o simultaneo». Sono:

- 1° predella (cattedra e sedia dell'insegnante);
- 2° banchi scolastici (calamai, ardesia, scatolette);
- 3° indicatore;
- 4° campanello;
- 5° Porta-penne;
- 6° lavagne nera verniciata;
- 7° tabelloni di lettura e altri;
- 8° lancette di quadranti;
- 9° appendiabiti;
- 10° tavolette;
- 11° guardaroba;
- 12° orologio;
- 13° crocifisso;
- 14° cucina;
- 15° termometro. (DALIGAULT, 1874, p. 49-50)

¹¹⁷ DALIGUALT, Jean Baptiste *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*, Parigi, Dezobry et E. Magdeleine, 1851.

Ecco che qui abbiamo un complesso di oggetti di utilità pratica per la scuola elementare che esprimono determinati sviluppi tecnologici, oltre a segnalare importanti indicatori ed elementi dell'organizzazione pedagogica. Senza lo sviluppo di tecnologie che permisero la produzione su larga scala, non sarebbe stato possibile avere nelle scuole, il cui numero aumentava molto in questo periodo, questa diversità di artefatti. Ci sono registratori del tempo come il campanello, lancette di quadranti e gli orologi¹¹⁸. È anche possibile trovare un'indicazione sull'organizzazione della classe: la predella sulla quale l'insegnante impartirà le lezioni con il supporto delle lavagne nere verniciate e tabelloni di lettura e altri. C'è l'indicazione della pratica della lettura e della scrittura rappresentata da calamai e ardesie¹¹⁹. Inoltre, nel caso della lettura e della scrittura, la ricerca di invenzioni per migliorare il processo porta a elaborazioni ingegnose, come nel caso di una macchina sviluppata alla fine del secolo XIX, come riferisce Isabel Frade,

[...] una macchina per l'alfabetizzazione che cerca
 _____ di rinnovare il formato/strumenti per migliorare il

118 Su questo tema, Suzana Grimaldi Machado sta svolgendo una ricerca nell'ambito del Programma di Post-Laurea in Educazione della UDESC (Corso di Master accademico), legata al Progetto di Ricerca "Oggetti in Viaggio: Discorsi pedagogici sulla fornitura di material alla scuola primaria in paesi latino-americani". ("Objetos em Viagem: Discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 - 1920)", CNPq / CAPES / FAPESC / UDESC).

119 Su questo tema si suggerisce la lettura del testo di Isabel Cristina Alves da Silva Frade: "Materiais utilizados para ensinar a ler e escrever no Brasil: significados e pragmática" (1840-1960), in CASTELLANOS, Samuel Velázquez & CASTRO, Cesar Augusto (a cura di). Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva histórica, São Luís, Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p. 421-448. Nelle parole dell'autrice, nel suo articolo «problematiza formati e modi di presentazione dei material per l'insegnamento delle prime lettere dalla fine del decennio 1830 fino al 1960, considerando i supporti (fogli, tabelle, tavole, foglietti, libri, cartelloni), la loro possibile pragmatica, il modo di produzione/riproduzione (manoscritto, stampa) e l'organizzazione delle loro pagine». (p. 422).

processo di insegnamento della lettura. È l'Elettrodidascalo, invenzione di Isidoro Pinho con cilindri che si muovono per attrazione magnetica per operare combinazioni in assemblaggi di frasi e storielle. Lo strumento sarebbe stato testato davanti a Ruy Barbosa, traduttore e adattatore dell'opera Lezioni di Cose, di Calkins (FRADE, 2016, p. 429).

Secondo Isabel Frade questa opera sarebbe stata annunciata nella Revista de Ensino de Ouro Preto del 28 febbraio 1887, come una forma di applicazione dell'elettricità all'educazione. In effetti, l'opera Lezioni di cose sarà una risorsa importante per la diffusione del metodo intuitivo che, secondo Vera Valdemarin, ha dato la possibilità di mettere i bambini in contatto con un modello di società, la società capitalista.

[...] iniziando le lezioni sulle forme con gli oggetti presenti nel quotidiano dei bambini, il programma di insegnamento progredisce fino ad arrivare a oggetti industrializzati o elementi naturali, cioè fabbricati o posti al servizio dell'uomo. In questa sequenza di lezioni, è possibile identificare l'enfasi data a uno specifico modello sociale, ovvero quello basato sul lavoro industriale, portatore di un modello di formazione che ha nella razionalità e nella produzione di oggetti e merci i suoi valori prioritari (VALDEMARIN, 2004 , p. 131).

Alla luce di quanto detto, ci compete riaffermare la potenzialità delle analisi sulla materialità pedagogica e sulla sua articolazione tra i musei pedagogici e scolastici e le esposizioni internazionali, nonché con le fiere nazionali che si sono tenute nel corso dalla metà del secolo XIX al XX secolo. Queste fiere, come indicato nel testo, condenserebbero molti dei progressi tecnologici

e li diffonderebbero. Allo stesso tempo, ci interessa anche indicare come percorso investigativo e di analisi di iniziative in varie province brasiliane riguardanti la fornitura di materiale alle scuole e la creazione di musei educativi e scolastici.

Riferimenti bibliografici

CHARTIER, Roger, *Por uma sociologia histórica das práticas culturais*, in -, *A História Cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel, 2002, p. 13-28.

CORREIA, António Carlos Luz; SILVA, Vivian Batista da, *Manuais Pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*, *Caderno Prestige*; 13, Lisboa, Educa, 2002.

DITTRICH, Klaus, *As exposições mundiais como meios para a circulação transnacional de conhecimentos sobre o ensino primário durante a segunda metade do século 19*, «*Revista História da Educação*», v. 17, n. 41. set/dez, p. 213-234, 2013, <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/36019>, settembre 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, *Materiais utilizados para ensinar a ler e escrever no Brasil: significados e pragmática (1840-1960)*, in CASTELLANOS, Samuel Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (a cura di), *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva histórica*, São Luís, Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p. 421-448.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. *Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870 - 1920)*, «*Revista Brasileira de História da Educação*», v. 13, 2013, p. 207-233, <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2014.010>, settembre 2016.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro; GRIMALDI MACHADO, Suzana. *Leituras Recomendadas: Manuais Pedagógicos na formação de professores do Ensino Primário*, in CASTELLANOS, Samuel Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (a cura di), *Livro, Leitura e Leitor: Perspectiva histórica*, São Luís, Café & Lápis; EDUFMA, 2016, p. 379-399.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro, *Obrigatoriedade Escolar em Santa Catarina: Da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade*, in VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (a cura di), *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*, Cuiabá-MT, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso EdUFMT, 2013, p. 303-319.

HORTA, José Silvério Baia, *Direito à educação e obrigatoriedade escolar*, «Cadernos de Pesquisa», São Paulo, n. 104, jul. 2013, p. 5-34.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés, *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LAWN, Martin, *Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus*, «Revista Linhas», Florianópolis, v. 14, n. 26, jan.jun. 2013, p. 222-243, <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013222/2541>, agosto 2016.

MUNAKATA, Kazumi; BRAGHINI, Katya M. Z., *Fontes para a história da educação dos sentidos, numa abordagem transnacional*, in XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 2014, General Sarmiento, «Historia de la educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contem-

poráneos. ANAIS», General Sarmiento, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2014, p. 1-11.

NÓVOA, António Manuel Sampaio da, *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) Des années 1860 aux années 1920. Thèse de Doctorat d'Histoire*, Paris, Université Paris IV – Sorbonne – École Doctorale d'Histoire Moderne et Contemporaine – Centre d'Histoire du XIX^e siècle, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jathay, *Exposições Universais: Espetáculos da modernidade do Século XIX*, São Paulo, Editora HUCITEC, 2007.

PETRY, Marília Gabriela; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia, *Museu Escolar: Sentidos, propostas e projetos para a escola primária (Séculos 19 e 20)*. «Revista História da Educação» [Online], v. 17, n. 41, Porto Alegre, Set./dez. 2013, p. 79-101, <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n41/06.pdf>, agosto, 2016.

SCHRIEWER, Jürgen, *Estados-Modelo e Sociedades de Referência: externalização em processos de modernização*, in NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen (a cura di), *A Difusão Mundial da Escola*, Lisboa, EDUCA, 2000, p. 103-120.

SOUZA, Gizele de. *História da Educação Infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças*, in FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de (a cura di), *História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil*, v. 8, Vitória, EDUFES, 2014, p. 245-272.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial*, in BENCOSTTA, Marcus Levy (a cura di), *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos*, São Paulo, Cortez, 2007, p. 163-189.

VALDEMRIN, Vera T., *Estudando as lições de coisas: estudo so-*

bre os fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo, Campinas, Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Grieve, *Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais*, in I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro, «ANAIS... I Congresso Brasileiro de História da Educação», 2000, p. 1-9.

VEIGA, Cynthia Greive, *A materialidade das escolas nas primeiras décadas republicanas e desigualdades das condições de infância (Minas Gerais, 1906-1927)*, in VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015, Maringá. «ANAIS... VIII Congresso Brasileiro de História da Educação», 2015, p. 1-15.

VIDAL, Diana Gonçalves, *Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente*, in VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (a cura di), *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*, Cuiabá-MT, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso EdUFMT, 2013, p. 11-20.

VIDAL, Diana Gonçalves, *A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos*, in CURY, Cláudia Engler, MARIANO, Serioja (a cura di), *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*, João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; SA, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (a cura di), *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*, Cuiabá-MT, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso EdUFMT, 2013.

VINAGRE, Shirley Alves da Silva, *A obrigatoriedade escolar na Bahia (1870-1899)*, Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2014, <http://www.cdi.uneb.br/>

site/wp-content/uploads/2016/01/1105151510.pdf, agosto 2016.

Fontes

DE BAGNAUX, J (1879). *Conférence sur le mobilier de classe, le matériel d'enseignement et les musées scolaires, faite aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878*.

DALIGUALT, Jean Baptiste. *Curso Prático de Pedagogia: Destinado aos Alunos- Mestres das Escolas Normas Primarias e aos Instituidores em Exercício*. Traduzido por Joaquim Pires Machado Portella. 2. ed. (Melhorada pelo tradutor e acompanhada da tradução de uma Lição de Mr. Dumouchel sobre Methodos). Rio de Janeiro: Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho (Editor), 1874. (Coleção "Paulo Bourroul", doada pela Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo para a Biblioteca da FEUSP).

DALIGUALT, Jean Baptiste. *Curso Prático de Pedagogia*. Tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro & Caminha, 1870. Acervo: Biblioteca Central UFSC.

MOREIRA, Carvalho. Transcrição: A Exposição Internacional de Londres em 1862. Relatório do Sr. Conselheiro Carvalho Moreira, Presidente da Comissão Brasileira. *Diário do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 25 de março de 1864, ano XLIV, n.83.

O FAROL. A Exposição. Caxias, 15 de setembro de 1851.

O FAROL. A Exposição. Caxias, 27 de setembro de 1851.

O NOVO MUNDO. A Exposição Internacional de Filadélfia. New-York/Rio de Janeiro, 24 de junho de 1876.

O NOVO MUNDO. A Exposição de Filadélfia. New-York/Rio de Janeiro, agosto 1876.

O PAIZ. A Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 15 de maio de 1890.

O PUBLICADOR. Exposição provincial. 22 de maio de 1866.

PERIÓDICO DOS POBRES. Uma crítica à Exposição de Londres. Rio de Janeiro, 27 de setembro de 1851.

Scuola e museo: esperienza sensibile e didattismo come assi comuni¹²⁰

Heloisa Barbuy

Si può dire che il didattismo è una dei segni più caratteristici della cultura del secolo XIX tanto nelle Americhe che in Europa. Da una congiuntura in cui possiamo notare la confluenza di diversi cammini tracciati nel campo della scienza, dell'industria e di altri possibili tagli, vediamo l'incontro del museo e della scuola (compreso il museo nella scuola) come spazi in cui si realizzano scuole di pensiero di una cultura delle esposizioni, queste ultime configurate come il linguaggio per eccellenza del XIX secolo: l'esibizione materiale, dimostrativa e didattica delle cose del mondo.

Per comprendere meglio la configurazione del museo nel XIX secolo, che corrisponde alla cristallizzazione di un modello istituzionale che diventa internazionale, è interessante esaminare, anche se brevemente, alcuni precedenti come i gabinetti delle curiosità rinascimentali¹²¹ e gli sviluppi della storia naturale che sono oggi intesi come la base culturale per l'implementazione dell'istituzione museo.

120 Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

121 Per una sintesi del tema, nella prospettiva qui in focus, vedi Barbuy (2008).

Il carattere dimostrativo e l'intenzione didattica di collezioni ed esposizioni di cose sono già presenti in quello che è considerato il primo trattato esistente sui musei ad opera del fiammingo Samuel Quiccheberg (1565), così come inteso da Adalgisa Lugli (1983, p. 134-142), come «breviario pedagogico (lunga lista-catalogo di oggetti e immagini, con commenti, istruzioni, indicazioni pratiche di grande interesse)», di organizzazione «sistematica, con cinque classi», un esempio per la costituzione di un «luogo circoscritto, quasi un armadio contenente gli oggetti più rari, e le immagini in pittura o stampe». Dall'analisi di Lugli, Schnapper (1988, p. 10) sottolinea che l'idea era di affidarsi alla tecnica della memoria (*ars memoria*), che forniva «principi di classificazione» per proporre «il programma di un museo enciclopedico, che avrebbe posto sotto gli occhi dello spettatore, in un ordine didattico, gli oggetti o la loro immagine» (SCHNAPPER, 1988, p. 10. Nostre le sottolineature). È chiaro, quindi, quanto l'organizzazione visiva degli oggetti esposti mirasse a una comprensione intellettuale delle cose. È il senso già espresso nel frontespizio di questa opera: «[...] Si raccomanda che queste cose vengano presentate insieme qui nel teatro¹²² e, quindi, nel vederle e manusearle spesso, si può rapidamente, facilmente e intimamente essere in grado di acquisire una conoscenza unica e una comprensione ammirevole delle cose». (QUICCHERBERG, 2013 [1565], p. 61).

Non a caso, Quiccheberg era un medico. Conoscenze che oggi chiameremmo scientifiche erano un requisito

122 Anche se il termine "museo" non sia usato in questa opera, il termine "teatro" è suo riconosciuto corrispondente.

per esercitare la funzione di conservatore (curatore) delle collezioni e lui era il conservatore del museo del Duca Alberto V di Baviera, a Monaco.

In quel momento, gli elementi materiali erano considerati chiavi per la comprensione del mistero della creazione divina e, allo stesso tempo, come stimolo per la creazione umana. Le classificazioni erano divise in parti artificiali per comprendere la realtà del mondo, considerato come un'unità indivisibile. Sulle visioni durante il Rinascimento, Lugli (1988, p. 31-35) indica le idee sul fatto che il più grande di tutti i musei sarebbe il mondo stesso; il primo collezionista sarebbe stato Dio (il suo creatore) e che il museo di storia naturale più completo che ci sia mai stato sarebbe l'Arca di Noè. Questi posizionamenti si allineano all'idea che il museo ideale sia quello che riesce a raccogliere quanto più possibile di tutto ciò che esiste. In questo modo, i gabinetti di curiosità e le altre collezioni intendevano contenere campioni di tutto ciò che esisteva nel loro universo di interesse e in tale senso erano considerati quali «riassunti del mondo».

Stiamo parlando di un contesto profondamente radicato in una visione religiosa del mondo, ma che è anche quello dell'emergere di una tendenza alla laicizzazione, in cui proliferano gabinetti, le cui collezioni sono formate come sistemi di studi della natura. Si diffonde, perciò, una cultura della curiosità, che ultrapassa i tesori delle chiese, le collezioni di principi e nobili, le collezioni raccolte da professionisti (farmacisti, medici, geologi, botanici e altri) e

da dilettanti (cfr Lugli, Schnapper e altri). Anche nella cultura popolare si esprime la moda del collettivismo, come rilevato da Murray (1896) e Altkin (1977, p. 17-18) nelle esposizioni delle curiosità che sono state presentate nei caffè londinesi.

Coniugata a questa cultura della curiosità, comincia ad emergere una cultura scientifica, ancorata su filosofi come Francis Bacon (1561-1626), che sostengono la produzione di conoscenza attraverso l'esperienza concreta e l'osservazione svincolate da spiegazioni religiose o aprioristiche. Il XVIII secolo conosce uno sviluppo intenso del percorso scientifico nel quale si stabiliscono i parametri della scienza moderna, tra cui l'inflessione più nota è il sistema classificatorio creato da Linneo (1707-1778). Il razionalismo sperimentalista comincia a orientare le indagini e, con esse, la formazione e l'organizzazione delle collezioni. Queste, più che una base materiale per gli studi scientifici, sono il suo corpus documentale intrinseco, ovvero le stesse cose del mondo, la cui natura si vuol capire e dominare. Lo scienziato è inteso come interprete della natura. Emerge un'idea di progresso come costruzione collettiva della conoscenza nel tempo (LE DOEUFF, 2000). L'esposizione tassonomica degli esemplari, in accordo agli attuali sistemi classificatori, materializza una visione del mondo letteralmente organizzata in classi e gruppi, ovvero in serie. Un'altra forma di esposizione sono le dimostrazioni di fenomeni naturali, che funzionano come prove fisiche auto-esplicative (SCHAER, 1993).

Una rete di professionisti comincia a formarsi in funzione degli studi sulla natura. Emerge la figura del

naturalista, un tipo di studioso che guadagnerà spazio sempre di più, nel corso del tempo. L'idea, già presente nel Trattato di Quiccheberg, che se non è possibile avere gli oggetti, sarebbe desiderabile averne le immagini, porta alla specializzazione di disegnatori nella produzione di quel tipo di immagine che sarà conosciuta come «illustrazione scientifica». Si rafforza anche il commercio di esemplari e oggetti (FINDLEN, 1994, p. 155-191).

Secondo Findlen, l'osservazione della natura viene fatta perché si è convinti che ciò racchiuda la potenziale soluzione a importanti inchieste filosofiche. I viaggi diventano necessari per questa osservazione, sia verso i luoghi lontani, sia per l'osservazione della natura locale. Ciò che si raccoglie ha bisogno di un luogo per lo studio, l'organizzazione e l'esposizione: il museo, a carattere di laboratorio e spazio didattico. Come chiarisce Findlen, vengono stabilite una serie di operazioni pratiche, che costituiscono la base di un sistema filosofico di osservazione della natura e di produzione della conoscenza su di essa, la storia naturale.

In tale processo si configurano la struttura, le caratteristiche costitutive e i profili professionali del museo moderno. Nel 1683 si consolidò un modello, un caso tipico, il Museo Ashmolean¹²³ de Oxford (MACGREGOR, 2001). Creato come un centro affiliato alla dottrina sperimentalista stabilita da Francis Bacon, porta sul frontone del suo edificio, costruito per la sua installazione, la seguente dicitura: *Musaeum Ashmolianum, Schola Naturalis Historiae, Officina*

123 Elias Ashmole è il nome del donatore della collezione che dà origine al Museo.

Chimica (Ashmolean Museum, Scuola di Storia Naturale, Laboratorio di Chimica), come evidenziato da Roland Schaer (1993, p. 31-34). In altre parole, un museo che è, in modo articolato, il locus di esperienze d'insegnamento.

Il Brasile, in quel contesto, era visto dai collezionisti europei come un luogo pieno di cose che li interessavano, ma oltre a questo aspetto si era collegato in modo più sistematico con la storia naturale nel XVIII secolo, in funzione del centro filosofico-scientifico che era il Museo di Storia Naturale del Portogallo, aperto per la prima volta ad Ajuda (poi trasferito a Coimbra), sotto la direzione di Domenico Vandelli, naturalista italiano assunto dal Marchese di Pombal (BRIGOLA, 2003; BELLUZZO, 2000). Qui si formarono naturalisti brasiliani e fu pensato un grande “viaggio filosofico” per il Brasile, una spedizione scientifica durata dieci anni, dal 1783 al 1793 (BELLUZZO, 2000).

Tutto questo complesso sistema intellettuale e operativo – che per le collezioni si ancora sull'istituzione museo – mentre si dirama, nel XIX secolo, sotto vari aspetti, tutti basati sull'idea di comprensione del mondo attraverso l'osservazione delle cose (realtà), mediante l'esperienza concreta. Si diffonde ampiamente l'idea che il modo più efficace per la comprensione della realtà è l'esperienza sensibile, specialmente quella che si ha attraverso la vista.

Sorgono nuovi tipi di spazi scientifici, come descritto da Brigola (2003, p. 82 e segg.), tutti destinati alla produzione di conoscenza e all'insegnamento attraverso l'esperienza – il Dipartimento di Fisica, il Laboratorio di Chimica,

l'Osservatorio Astronomico, la Dispensa Farmaceutica, il Teatro Anatomico – molto vicini ai nuovi spazi museologici (quelli in cui le collezioni sono formate e conservate) – il Dipartimento di Storia Naturale e il Giardino Botanico.

Nel campo della pedagogia si sviluppano teorie diverse che vanno in questa stessa direzione. È nel riverbero di dottrine e pratiche sperimentali che si stabiliscono, nel XIX secolo, nuovi metodi di insegnamento scolastico e si arriva a diverse versioni dei celebri manuali dal titolo *Lezioni di cose* (o *metodo di insegnamento intuitivo*), su cui si approfondirà Valdemarin (2004). Andando oltre alle scuole, nelle quali le lezioni delle cose sono state introdotte istituzionalmente dagli educatori mediante l'applicazione professionale dei suoi principi e metodi, comprendiamo che in senso lato erano già presenti anche nei musei e, di fatto, ampiamente diffuse. Dappertutto avvengono mostre organizzate di cose, di natura didattica, destinate all'apprendimento visivo, all'osservazione e alla sperimentazione. Vanno dalle grandi esposizioni universali (BARBUY, 2011 e 1999) alle piccole iniziative locali.

Nel caso dei musei propriamente detti, la loro relazione con l'insegnamento nel XIX secolo è ufficiale partendo dal modello francese. Nei primi anni dopo la rivoluzione francese del 1789 ci furono dibattiti sulla conservazione o meno dei beni della corona, della nobiltà e del clero, parte dei quali era stata addirittura distrutta. Era in questo processo che si affermò il concetto di patrimonio nazionale pubblico, difeso dall'Abate Grégoire, il quale fondò la conservazione di questi

beni (SCHAER, 1993). Un messaggio ufficiale consolidava il senso pubblico di questa conservazione nella Francia del 1792:

Questo prezioso complesso di ricchezze nazionali ha lo scopo di preparare, per l'istruzione pubblica, i materiali più numerosi e di disporne, in anticipo, per tutte le forme di distribuzione che il grande sistema di Educazione Nazionale, ansiosamente atteso, potrà in qualsiasi momento essere in grado di adottare. Ha come oggetto la gloria o proprio la stabilità della Repubblica, poiché agli uomini del XVIII secolo non è affatto permesso di dubitarne – qual è il governo libero, chiedo io, che oserebbe, d'ora in poi, vanagloriarsi di sussistere senza le Luci? (Ministro francese Roland, nel 1792 citato in GEORGEL, 1994 , p. 21, nostro il sottolineato).

Si tratta, dunque, di un contesto culturale di valorizzazione della produzione della conoscenza e dell'apprendimento basati sull'osservazione, sull'esperienza, sulla dimostrazione fisica delle cose e dei fenomeni tangibili in cui il museo – e qui raccolte le collezioni e le attività che si svolgono per formarle, studiarle, conservarle ed esporle – diventa indispensabile:

Guidato dal credito che si conferisce all'esperienza sensibile nella elaborazione e nella trasmissione del sapere e del saper fare, il museo occupa il suo posto nei dispositivi di diffusione delle Luci, dopo l'Istruzione: è il luogo per un'enciclopedia materiale della vocazione didattica. (SCHAER, 1994 , p. 44).

Per il caso brasiliano, riguardo alle lezioni di cose in senso stretto, cioè a teorie e manuali pedagogici per scopi di educazione formale, Valdemarin (2004) elenca e spiega i manuali stranieri utilizzati in Brasile dal XIX secolo all'inizio

del XX (Calkins, USA, 1876; Delon, Francia, 1892; Saffray, Francia, 1908), e recuperai collegamenti che portarono alla sua adozione come metodologia ufficiale nelle scuole brasiliane alla fine del XIX secolo, già nel periodo repubblicano, ma con precedenti alla fine dell'Impero. In particolare sul caso paulista, Schelbauer (2003) traccia tutta una serie di iniziative volte alla modernizzazione dell'insegnamento attraverso la costituzione del metodo intuitivo dal 1870 al 1889, vale a dire, nel contesto pre-repubblicano, considerando che queste iniziative erano rivolte, il più delle volte, a partecipanti del movimento e del partito repubblicano di São Paulo. Queste ultime sono state studiate, nel campo dell'insegnamento scolastico, da altri autori come Hilsdorf (1986) e Moraes (2006) e, più in generale, da Martins (2015), come agenti dell'istruzione, portatori delle Luci all'interno dello Stato di São Paulo.

È interessante notare che in quello stesso periodo si verifica anche a São Paulo l'esistenza di diverse collezioni private di tendenza scientifica e il primo tentativo di costituzione di un museo, che viene abbozzato nel 1870 e concretizzato nel 1877 con la creazione di un Museo Provinciale, anche se di breve durata (GROLA, CARVALHO, BARBUY, 2016). È durante il decennio del 1880 che viene aperto al pubblico il primo museo, di cui si ha notizia, a São Paulo, su iniziativa del collezionista privato Joaquim Sertório, la cui collezione sarà il nucleo iniziale del Museo Paulista, creato nel 1893 (CARVALHO, 2014). È interessante notare che in mezzo ad esemplari di animali, campioni di minerali, oggetti storici ed etnografici, si registra

l'esistenza, nel Museo Sertório, di un modello pedagogico anatomico descritto nel giornale *A provincia de São Paulo* (*Apud* in CARVALHO, 2014, p. 146): «un completo cadavere umano di “papier maché” con i suoi colori naturali e composto in modo tale da poter rimuovere e rimettere tutti i muscoli e tutti gli organi interni, sia del petto che del ventre, e solo il cervello è composto da 4 parti, e persino il cranio tagliato longitudinalmente per poterlo studiare volentieri». Più tardi, nel Museo Paulista, durante la sua prima fase dove prevaleva la storia naturale, le collezioni erano divise tra quelle destinate alla ricerca scientifica e quelle per le mostre rivolte al grande pubblico, che comprendeva il pubblico scolastico. In esse «ciò che c'era in gioco era l'elaborazione di un discorso visivo, attraverso la mobilitazione di elementi materiali, in grado di trasmettere immagini di una natura costruita dalla scienza» (GROLA, 2014, p. 88).

Quanto al Museo Paulista, è stato studiato da Lopes (1997) tra i grandi musei scientifici creati nel Brasile del XIX secolo, tutti essenzialmente di storia naturale, nei quali l'autrice riconosce una specificità locale inserita in un contesto internazionale. I musei brasiliani del secolo XIX, considerati a partire dall'opera di Lopes, si rivelano come forme specifiche d'interazione tra modelli internazionali e contesti, interessi e mentalità locali, che hanno come legame essenziale le collezioni, attorno alle quali si fanno raccolte, curatele e scambi. A livello governativo, Alves (2001) studia il Museo Paulista come un'istituzione repubblicana integrata al sistema d'insegnamento di São Paulo.

Si può quindi ritenere che la scuola e il museo si inserivano, in quel momento, in una tendenza modernizzante dello Stato ma, ancor prima di tutto ciò, in realtà intrinseche alla filosofia che valorizzava la produzione della conoscenza e dell'insegnamento attraverso la materialità.

Il materiale scolastico e il museo scolastico, così come i laboratori e gli uffici scolastici di fine ottocento, sintetizzano questa tendenza. Per la ricerca attuale non c'è nulla di più necessario, dunque, che localizzare, investigare e dare corpo a casi specifici di programmi scolastici, iniziative pubbliche o private, che hanno implementato il metodo intuitivo tra noi, prestando una doppia attenzione ai materiali scolastici utilizzati, il che lo si sta già facendo, come nel caso degli studi su São Paulo, ad opera di ricercatori come Vidal (2007), che, tra i suoi vari lavori, è stata in grado di fare una ricognizione e analisi dei flussi di materiali didattici importati dall'editrice Deyrolles di Parigi. Si noti che le ricerche sul libro scolastico sono più frequenti (come Medina, nel 2012, e altri) ma ci sono anche studi consistenti su altri materiali come il banco scolastico (ALCÂNTARA, 2014).

In tal senso, Schelbauer (2003, p. 144 e segg.) ha condotto un'importante raccolta di documenti relativi alle esposizioni internazionali e nazionali e a congressi pedagogici e ha analizzato le relazioni degli oggetti usati in scuole come Novo Mundo, a Itu/SP e Neutralidade, nella città di São Paulo. Sappiamo che della cultura materiale della scuola di fine ottocento e inizio novecento molto si è perso, ma si percepisce che una mappatura sistematica

di ciò che è rimasto potrà promuoverne la conservazione e dare come risultato, inoltre, un inventario sistematico di questi oggetti. Ancora una volta il riferimento francese è stimolante, se pensiamo al lavoro museologico svolto dal Museo Nazionale dell'Educazione della Francia, con sede a Rouen, e alcuni dei suoi cataloghi di mostre organizzate negli anni '80 da Yves Galupeau (1983; 1988), come pure come le opere *La France à l'école* (1992), dello stesso autore, e *Le Patrimoine de l'Education nationale*, di Alexandre Bidon et alii (1999), anche con la partecipazione di Galupeau.

La fotografia è un documento fondamentale per questo lavoro, non solo perché costituisce una registrazione immaginifica di cose che non esistono più, ma anche perché rivela la disposizione spaziale in cui le cose sono organizzate e collegate tra loro in un «sistema di oggetti», per usare l'espressione consacrata di Baudrillard. La fotografia spesso registra anche azioni in classe o laboratori scolastici. In diverse opere brasiliane si possono trovare già riproduzioni che formano un prezioso repertorio fotografico per gli studi sulla cultura materiale della scuola, come in Golombek (2016), Kishimoto (2014), Zequini, Zanatta e Oliveira (2009), a Barletta (2005), tra gli altri.

Il presente lavoro è la prova di quanto il tema della cultura materiale della scuola sia all'ordine del giorno nelle ricerche in Storia dell'Educazione alle quali speriamo di contribuire avvicinando a questo universo il museo e le esposizioni del XIX secolo, come pure la museologia contemporanea per

quanto riguarda la necessità di organizzare le collezioni ancora esistenti.



Documento fotografico della classe del Gruppo Scolastico Cesario Mota a Itu (Stato di São Paulo), all'inizio del XX secolo, dove è possibile vedere, sulla parete, una serie di cartelloni didattici per l'insegnamento della Natura; parte di essi su animali, parte su piante e parte su minerali. In questi ultimi è possibile vedere che, oltre alle illustrazioni, ci sono campioni tridimensionali di minerali fissati sui cartelloni. Foto ottenuta da Zequi, Zanatta e Oliveira (2009, p. 46).

Riferimenti bibliografici

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios, *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações* (São Paulo, 1874-1914), Tese (Doutorado) – FEUSP. São Paulo, 2014, 339 p.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle et alii, *Le Patrimoine de l'éducation nationale*. Charenton-le-Pont, Flohic, 1999.

ALTICK, Richard D, *The shows of London: a panoramic history of exhibitions, 1600-1862*, Cambridge, Mass/London, The

Belknap Press of Harvard University Press, 1978.

ALVES, Ana Maria de Alencar, *O Ipiranga apropriado: ciência, política e poder (o Museu Paulista, 1893-1922)*, São Paulo, História Social USP / Humanitas, 2001 (Serie Tesi).

BARBUY, Heloisa, *Cultura de exposições em São Paulo, no século XIX*, in LOPES, Maria Margaret; HEIZER, Alda (a cura di), *Colecionismos, práticas de campo e representações*, Campina Grande/PB, EDUEPB, 2011, p. 257-268.

_____. *Dos gabinetes de curiosidades aos museus do século XIX: contexto de florescimento dos museus modernos no Ocidente*, in ALMEIDA, Marta de; VERGARA, Moema de Rezende (a cura di), *Ciência, história e historiografia*, v. 1, São Paulo, Via Lettera, 2008, p. 245-255.

_____. *A Exposição Universal de 1889 em Paris: visão e representação na sociedade industrial*, São Paulo, Loyola/História Social USP, 1999. (Serie Tesi).

BARLETTA, Jacy Machado, *O lugar dos objetos no arquivo: materiais escolares*, Dissertação (Master accademico) – FEUSP, São Paulo, 2005, 78 p.

BAUDRILARD, Jean, *Le système des objets*, Paris, Gallimard, 1968.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes, *O Brasil dos viajantes*. 3ª ed, São Paulo, Metalivros / Rio de Janeiro, Objetiva, 2000.

BRIGOLA, João Carlos Pires, *Coleções, gabinetes e museus em Portugal no século XVIII*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003. (Serie “Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas”).

CARVALHO, Paula Carolina de Andrade, *O Museu Sertório:*

uma coleção particular em São Paulo no final do século XIX, «Anais do Museu Paulista: história e cultura material» 22 (2014), p. 105-152, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142014000200005, maggio 2015.

FINDLEN, Paula, *Possessing Nature: Museums, Collecting, and Scientific Culture in Early Modern Italy*, Berkeley and Los Angeles, Ca., University of California Press, 1994.

GAULUPEAU, Yves, *La France à l'école*, Paris, Gallimard, 1992. (Découvertes Gallimard, 147).

GAULUPEAU, Yves (a cura di), *P comme Patrie (en France entre 1850 et 1950)*. Rouen, I.N.R.P. – Musée national de l'Éducation, 1988.

_____. *L'Éducation des jeunes filles il y a cent ans*, Rouen, I.N.R.P. – Musée national de l'Éducation, 1983.

GEORGEL, Chantal (coord.), *La jeunesse des musées: les musées de France au XIX^e siècle*, Paris, Réunion des musées nationaux, 1994.

GOLOMBEK, Patrícia, *Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil*, São Paulo, EDUSP, 2016.

GROLA, Diego Amorim; CARVALHO, Paula Carolina de Andrade; BARBUY, Heloisa, *Nurturing Collecting and the Trade on Objects: The Formation of the Museu Paulista, 1850s-1910s*, «Museum History Journal», v. 9, n. 1, January, 2016, p. 93-107.

GROLA, Diego Amorim, *Coleções de História Natural no Museu Paulista, 1894-1916*. Dissertação (Master accademico) – FFLCH-USP, 2014, 190 p.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, Tesi (Dottorato) – FEUSP, São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, *Jardim da Infância da Caetano de Campos: práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis, 1923-1935*, São Paulo, PoloBooks, 2014.

Le DOEUFF, Michèle, Introduction, in BACON, *La Nouvelle Atlantide*. Traduction par Michèle Le Doeuff et Margaret Llasera, 2^a ed., Paris, Flammarion, 2000, p. 7-71.

LOPES, Maria Margaret, *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*, São Paulo, Hucitec, 1997.

LUGLI, Adalgisa, *Naturalia et Mirabilia: les cabinets de curiosités en Europe*, Tr. francesa por Marie-Louise Lentengre, Paris, Adam Biro, 1998 (1^a ed. Milano, Gabrielle Mazzotta, 1983).

MACGREGOR, Arthur, *The Ashmolean Museum: a brief history of the institution and its collection*, Oxford, Asmolean Museum/Jonathan Horne, 2001.

MEDINA, Camila Beltrão, *Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945)*, Tesi (Dottorato) – FEUSP, São Paulo, 2012, 257 p.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal, *O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

MARTINS, Ana Luiza, *Gabinetes de Leitura: cidades, livros e leituras na Província de São Paulo*, São Paulo, EDUSP, 2015.

MURRAY, David, *Museums, their History and their Use*, London, Routledge, Thoemmes Press, 1996 (ed. Fac-simile alla 1^a ed, Glasgow, James Maclehose and Sons, 1904). 3 v.

QUICCHEBERG, Samuel, *The first treatise on museums: Samuel Quiccheberg's Inscriptiones, 1565*. Originale in latino. Tr. in inglese di Mark, A. Meadow e Bruce Robertson, Los Ange-

les, Getty Research Institute, 2013, (Col. Texts & Documents).

SCHAER, Roland, *Des encyclopédies superposées*, in GEORGEL, Chantal (a cura di), *La jeunesse des musées: les musées de France au XIXe siècle*, Paris, Réunion des musées nationaux, 1994.

_____. *L'invention des musées*, Paris, Gallimard, 1993, (Col. Découvertes, 187).

SCHELBAUER, Anaete Regina, *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*, Tesi (Dottorato) – FEUSP, São Paulo, 2003.

SCHNAPPER, Antoine, *Le géant, la licorne, la tulipe: collections françaises au XVII^e siècle*, Paris, Flammarion, 1988.

VALDEMARIN, Vera Teresa, *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*, Campinas, FAPESP/Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves, *O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e a França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX)*, in Lopes, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério, *Para a compreensão histórica da infância*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 199-220.

ZANATTA, Aline Antunes; ZEQUINI, Anicleide; OLIVEIRA, Cecila Helena de Salles, *Arquivo escolar e memória social: caderno de atividades*, São Paulo, Museu Republicano “Convenção de Itu”/Museu Paulista/USP, 2009, 3v.

La patrimonializzazione della cultura della scuola in Spagna: discorsi e scenari¹²⁴

Cristina Yanes Cabrera
Guadalupe Trigueros Gordillo

Introduzione

Potremmo dire che in Spagna, attualmente, c'è una situazione in cui è in atto un processo di incastro o d'ingranaggio di due teorie o paradigmi di analisi del passato educativo. Da una parte si sfrutta un'importante quantità di ricerche, pubblicazioni e studi incentrati sulla memoria educativa, sia dalla prospettiva individuale, sia dallo stabilirsi delle basi per una memoria collettiva¹²⁵. Per un altro verso, da più di vent'anni si sviluppano iniziative museografiche che materializzano o cercano di rappresentare gli aspetti più evidenti del recente passato educativo spagnolo. Iniziative che

124 Traduzione dall'originale spagnolo di Gaetano D'Itria.

125 In questo senso si possono citare, tra i vari contributi, i seguenti: De la Jara Morales, I (2015): Infancia, museo e memoria: voces insospechadas, «Cabás», n. 13, p. 70-91; Bejarano Franco, M. e Rodríguez Torres, J (2015): La memoria educativa e pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado, «Multiárea», n. 7, p. 147-166; Jiménez Martínez, R. (2012): La cultura material: La escuela de la memoria. «Revista de Ciencias de la Educación», n. 231-232, p. 463; Escolano Benito, A. (2011): Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria, «História da Educação», n. 33, p. 10-30; Escolano Benito, A (2010): La cultura material de la escuela e la educación patrimonial. «Educatio siglo XXI», n. 28, p. 43-64; Juan, Víctor (2008): Museos pedagógicos: la memoria recuperada, Museo Pedagógico de Aragón, Huesca; Cuesta, R. (2007): Los deberes de la memoria en la educación. Barcelona, Octaedro; Benso Calvo, C. e Cid Fernández, X.M. (2007): Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa storia educativa contemporánea. Edicions Xerais.

sono gestite, principalmente, da docenti, accademici o storici dell'educazione, la cui rappresentazione fisica coinvolge l'esposizione e salvaguardia di un prezioso patrimonio e che ha portato a molte ricerche e al sorgere di nuovi oggetti e nuove fonti negli studi sulla Storia dell'Educazione. L'interesse manifestato da ambedue le questioni portò, nel 2004, alla creazione della Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), una società scientifica senza fini lucrativi, i cui obiettivi fondamentali sono la protezione, la conservazione, lo studio e la ricerca del patrimonio storico-educativo, nonché la promozione, lo stimolo e la diffusione di azioni relative a tutto ciò.

Alla fine degli anni '80, prima della creazione della Società, alcune iniziative furono rilevanti. In tutte, che rappresentano soltanto un esempio della realtà spagnola, coesiste una finalità e un interesse comune, anche se né le loro origini, né la loro forma di rappresentare il patrimonio presentano molta similitudine. Si tratta di iniziative museografiche che condividono il loro interesse per il passato e per la necessità di mantener vivo il ricordo di determinati elementi della storia educativa regionale spagnola. E dipendono fondamentalmente da persone che operano nel campo educativo, e presentano tra i loro obiettivi, il recupero, l'esposizione e la salvaguardia dei beni educativi. Tuttavia, ci sono delle differenze in alcuni elementi essenziali, tra i quali vale la pena segnalare: il tipo di beni che costituiscono il fondo museografico, in tutti i casi; in che modo questi beni sono stati inquadrati/configurati come istituzione, cioè, che discorso storiografico ha fondamento

la loro esistenza, e, infine, lo scopo della loro creazione. Una realtà che, comunque, si potrebbe definire, come diceva Rafael Jiménez, l'artefice del Museo Pedagogico di Aragón:

“Progettare e immaginare spazi, riuscire a dargli senso e contenuto, preparare i materiali, fissare pannelli, muovere e mettere tavoli per lo studio e armadi... Bene, una vera avventura che significa montare un museo, che non molti sono fortunati a vivere” (JIMÉNEZ MARTÍNEZ, 2010. p. 16).

In questo contributo si pretende affrontare i diversi modi con cui in Spagna si sono messi a fuoco i discorsi museografici e la patrimonializzazione della cultura della scuola, principalmente rappresentata sotto il profilo materiale, quantunque anche quella materiale sia in auge. Perciò partiamo dalla considerazione che il patrimonio storico-educativo si basa e si costruisce come parte di processi culturali attraverso elementi materiali e simbolici, mediati da un discorso che implica una selezione e costruzione simbolica dell'identità socio-storica educativa spagnola (re)interpretata, idealizzata o reinventata. Su questa ipotesi pretendiamo realizzare un'analisi dei meccanismi e delle iniziative di patrimonializzazione dei beni educativi e della musealizzazione di questo patrimonio.

Questo approccio ci porta a sviluppare il presente testo seguendo tre assi: a) come sono stati inquadrati/configurati i musei come istituzione e qual è il discorso museografico che prevale, b) il tipo di beni che costituiscono il fondo museografico e le iniziative spagnole e c) lo scopo della loro esistenza.

In questo senso si può affermare che c'è un grande e variegato numero di centri, musei e iniziative museografiche centrate sullo studio della storia dell'educazione più o meno disperse sul territorio spagnolo che presentano una certa similitudine. È anche vero, però, che la scelta più diffusa per recuperare e preservare la totalità di questi beni patrimoniali, nella maggior parte dei casi, si limita all'esposizione e allo studio dei beni materiali localizzati. È per questo, quindi, che si vuole evidenziare il valore di questi beni e con questo contributo si propone, concludendo, una revisione delle proposte basilari e del paradigma rispetto ai quali crediamo che si debba implementare la creazione di qualsiasi iniziativa di salvaguardia della cultura materiale della scuola basata nell'evidenziare una "cultura della scuola" nel suo senso più ampio, come oggetto di ricerca.

I musei di storia dell'educazione e della memoria educativa spagnola

Da alcuni anni il Prof. Moreno dell'Università di Murcia, è più recentemente il Prof. Álvarez, dell'Università di Sevilla, hanno manifestato la graduale creazione dei musei della scuola, educativi, o pedagogici in tutto il territorio spagnolo¹²⁶. Abbiamo già segnalato che non è il propósito del presente contributo quello di realizzare una storia della museología educativa spagnola, ma offrire alla comunità una panoramica generale dei musei spagnoli sull'educazione. Con questo obiettivo abbiamo voluto descrivere i grandi passi

126 Álvarez Domínguez, P. (2010): Nuevo concepto de los museos de educación. In: Ruiz Berrio, J. El patrimonio histórico - educativo. Su conservación e estudio. Madrid, Biblioteca Nueva, p. 139-167.

dello sviluppo di questi musei per tutto il territorio spagnolo, tentando di dare una risposta alla questione di chi li ha creati e se hanno contato su qualche appoggio al momento della loro creazione o mantenimento, o focalizzare la questione museografica di questi centri come istituzioni educative.

La grande maggioranza dei centri museologici che ci sono in Spagna presentano come elemento comune il loro carattere regionale e/o locale. Non ci sono che pochissimi musei che abbiano come finalità la patrimonializzazione educativa nazionale. Chissà, forse il Museo Manuel Bartolomé Cossío possa essere il rappresentante di questo tipo di musei, per il suo approccio della nuova museología, così come figura nella sua presentazione in cui esprime che “aspira a essere un laboratorio in cui fare ricerca su distinti elementi del curriculum scolastico spagnolo di epoche precedenti”¹²⁷. L'evoluzione politica spagnola e l'arrivo del regime democratico nel paese propiziarono non solo il risorgere museistico nell'educazione che, sin dalla soppressione del Museo Pedagogico Nazionale nel 1941, non era stato possibile. A partir dalla costituzione delle Comunità autonome cominciarono in modo timido, però progressivo, le iniziative a favore del recupero e della salvaguardia del patrimonio regionale in alcuni casi e in altri di quello locale, valorizzando, così, la memoria e le identità collettive. Una volta che questa caratteristica è indicata, dobbiamo considerare che gli spazi museistici dell'educazione in Spagna presentano diverse caratteristiche definitorie che raggruppiamo in funzione della denominazione, della

127 <http://educacion.ucm.es/museo-manuel-bartolome-cossio>

titolarità, del tipo di esistenza o della intenzionalità.

Nel primo caso, quello relativo alla denominazione, abbiamo un'ampia varietà tra le quali si trovano quelle dei musei pedagogici, dei musei d'educazione, dei musei scolastici, delle aule del ieri, dei centri della memoria, delle aule-musei. Questa circostanza si deve in grande parte allo sviluppo e ai cambiamenti avvenuti nel campo della storia dell'educazione, nei suoi approcci sia epistemologici che metodologici e ad altre circostanze di tipo sociale, tecnologiche e culturali più ampie. I tradizionali "musei pedagogici" sono stati superati dando luogo ad altri, propri "di una società democratica, aperta, globale, con un'industria sviluppata di tempo libero e di turismo, con un concetto permanente di educazione con nuove tecnologie a sua disposizione, un museo con un programma dinamico e al quale deve partecipare la comunità in diversi modi" (Ruiz Berrio, 2006, p. 275). In questo senso, il primo elemento definitorio lo manifestava il Prof. Ruiz Berrio (2010, p. 131) quando segnalava che la maggioranza dei musei relativi all'educazione che sono apparsi in Spagna negli ultimi decenni si divide in tre gruppi: quelli che scelsero di chiamarsi "pedagogici"¹²⁸, quelli che hanno scelto di adottare una prospettiva nostalgica "La scuola del passato", "La scuola del ricordo"; o un terzo gruppo di istituzioni che hanno evitato nella loro denominazione la parola "museo", dandogli un carattere più investigativo o interpretativo, come per esempio il "Centro di studi sulla Memoria educativa" di Murcia. In qualsiasi caso, nel sistema di classificazione dei

128 Riunendo lo spirito ottocentesco del Museo Pedagógico Nazionale creatosi a Madrid nel 1882 a opera di Manuel Bartolomé Cossío e promosso dalla Institución Libre de Enseñanza.

musei che il Consejo Internacional de Museos (ICOM) utilizza attualmente, questa tipologia entrerebbe nella categoria di Museo delle Scienze Sociali e Servizi Sociali, come Musei di pedagogía, insegnamento ed educazione (Alonso Fernández, 2006, p. 109). Sarebbe conveniente analizzare se la varietà di denominazioni concordano con la realtà della funzionalità di ognuno degli spazi museistici. L'obiettivo e la finalità posti nel momento di creare lo spazio finiscono per essere troncati in alcune occasioni, nel proprio inizio e sviluppo favoriti, nella maggioranza dei casi per circostanze economiche e/o politiche. Si potrebbe dire che in molti dei nostri musei che riguardano il nostro passato c'è una notevole carenza di definizione dell'istituzione o dei suoi promotori dal punto di vista concettuale. Ovvero, una delle carenze è la mancanza di un piano di lavoro, dello stabilirsi a priori delle priorità di formazione o della chiara definizione di alcuni obiettivi futuri. Questa analisi deve essere essenziale per la futura presa di decisioni e la propria esistenza del Museo. Si sono avuti casi di musei scolastici che, poco tempo dopo la loro creazione, hanno dovuto chiudere le porte per varie circostanze fra cui la mancanza di un Piano Museologico definito. Non tutte le iniziative, però, hanno questa mancanza di proiezione. Ci sono esempi di Musei che si distinguono per l'ampia proiezione e per l'adeguata definizione e, tra questi, si risalta il MUPEGA.

Per quanto concerne il secondo elemento definitorio, relativo alla titolarità e all'iniziativa, i musei spagnoli si caratterizzano per la scarsa esistenza di musei creati ufficialmente. Abbiamo solamente quelli della Galizia, Baleari, Cantabria e Aragon. Normalmente la titolarità e la gestione

dei musei (di arte, etnografici, etc.) appartiene, a seconda dei casi, allo Stato, alle Comunità Autonome, alle Entità locali o ad altre istituzioni. In Spagna la normativa statale e autonoma in materia di Patrimonio Storico e Musei riconosce la necessità di Piani Museologici, intesi come requisiti imprescindibili per il riconoscimento di un'istituzione come museo¹²⁹. Nel caso dei musei di educazione di solito nasce da qualche iniziativa privata o da un gruppo di professori, da qualche fondazione privata, o da persone di qualche comune. Anche quelli finanziati con fondi pubblici hanno la loro origine in iniziative di docenti e ricercatori. Negli ultimi anni hanno proliferato i musei universitari, nella maggior parte dipendenti dalle Facoltà di Educazione. In questo caso si muovono in un senso bidirezionale. Per un verso, sono musei che vanno crescendo grazie all'apporto di ricercatori legati ai propri musei; dall'altro nutrono il mondo accademico e scientifico di un importante gruppo de fonti primarie per la ricerca. Tra questi ultimi possiamo citare il Museo Pedagogico dell'Università di Huelva, il Museo di Educazione della Università di La Laguna, il Museo di Storia dell'Educazione "Manuel Bartolomé Cossío" e il pedagogico di Arte per Bambini, ambedue nell'Università Complutense, il Museo Pedagogico della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università de Siviglia, il Seminario-Museo de Storia dell'Educazione dell'Università di Valencia, il Centro Museo Pedagogico dell'Università di Salamanca, il MUVHE e il CEME, ambedue dell'Università di Murcia, e il Muvip dell'Università di Vic.

129 Regolamento dei Musei Statali e del Sistema Spagnolo dei Musei (in fase di realizzazione), che sostituisce il R.D. 620/1987 del 10 aprile (B.O.E. 13/05/1987).

Riguardo alla finalità, e anche quando tratteremo questo aspetto più avanti, si deve segnalare che l'origine dei musei pedagogici è diversa. Alcuni nascono con una missione specifica, anche se posteriormente il loro proprio sviluppo porta a comprendere nuove particolarità e ad ampliare i loro obiettivi. È il caso del Museo Pedagogico dell'Università di Huelva, che sorge per "contribuire alla formazione iniziale di professori". Ciò non significa che sia questo l'unico modello valido per l'uso didattico. Anzi, ognuno dei modelli museistici può incorporare l'aspetto didattico. Un altro gruppo di musei nasce con l'obiettivo chiaro di preservare un patrimonio e un'architettura già esistente e che storicamente hanno avuto un uso educativo. È il caso dei musei scuola. Alcuni esempi, tra i vari, li abbiamo nel Museo della Scuola Rurale ad Alcorisa (Teruel), nel Museo Scolastico Agricolo di Pusol ad Elche (Alicante), nel Centro Museistico della Scuola Rurale a Linas de Marcuello (Huesca) o nel Museo della Scuola Rurale di Tielmes a Madrid. In alcuni casi, l'iniziativa di un gruppo di docenti o di ricercatori si è concentrata nella creazione di uno spazio in cui poter realizzare l'approccio della raccolta di patrimonio con cui ricreare, esporre e creare procedimenti interattivi e didattici ad uso della comunità educativa e della società in generale. In alcuni casi questo spazio è fisico e in altri è virtuale; infine, ma non per ultimo, sono stati creati centri di documentazione, risorse o d'interpretazione. È il caso del Centro Internazionale della Cultura della Scuola (CEINCE), del Centro di Ricerche (MANES), del Centro di Risorse, Interpretazione e Studio della Scuola a Polanco (Cantabria) o del Museo del Bambino e Centro de Documentazione Storica della Scuola, ad Albacete.

Non si potrebbe fare la relazione di tutte le iniziative che ci sono in tutto il territorio spagnolo. Comunque, come esempio facciamo un breve cammino in alcune di esse. Il “Museo del Bambino e Centro di Documentazione della Scuola”, diretto da Juan Peralta ad Albacete, e “La Scuola del Ieri”, organizzata da Rafael Jiménez a Huesca furono le prime iniziative che dopo il periodo franchista fecero risorgere l'interesse per queste iniziative museistiche. Il primo, situato a Castilla la Mancha, fu creato nel 1987 con l'obiettivo fondamentale di riscattare, preservare, studiare ed esporre tutte le testimonianze che hanno a che fare con la storia dell'infanzia e dell'educazione in generale e della provincia di Albacete in particolare. Il Museo sorse grazie all'iniziativa di un professore della Scuola Primaria, Juan Peralta, con l'appoggio di vari membri della Comunità Educativa. Attualmente, lo gestisce un'Associazione Culturale, con la quale collaborano diversi organismi pubblici e privati. È ciò che si potrebbe definire come un museo dalla grande incursione sociale e comunitaria.

Dopo queste prime iniziative, il secolo XX si è chiuso con la creazione nel 1995 del Museo di Storia dell'Educazione ‘Manuel Bartolomé Cossío’, dell'Università Complutense di Madrid e il Museo Pedagogico Infantile, nella Facoltà di Belle Arti dell'Università Complutense; e due anni dopo l'ultima scuola di Otones de Benjumea, nella provincia di Segovia. Del secolo XXI sono il resto delle iniziative che appartengono già alla storia dell'educazione spagnola. Così troviamo il “Museo Pedagogico della Galizia” (MUPEGA), il “Arxiú e Museo dell'educazione” delle Isole Baleari, ambedue

creati ufficialmente, così come, tra gli altri: il “Museo della Scuola Rurale” di Alcorisa (Teruel), il “Centro Internazionale della Cultura della Scuola” (CEINCE) a Berlanga de Duero (Soria), il “Museo della Scuola Agricola” di Pusol, Elche (Alicante), il “Museo Pedagogico dell’Università di Huelva”, il “Museo Pedagogico di Aragón”, il CEME o “Centro di Studi sulla Memoria Educativa” di Murcia, il “Centro di Risorse, Interpretazione e Studio della Scuola” di Polanco (Cantabria), il “Museo Pedagogico della Facoltà di Scienze dell’Educazione” dell’Università di Siviglia, “Seminario-Museo di Storia della Scuola della Facoltà di Magistero” di Valencia, il MUVIP; “Museo Universitario Virtuale di Pedagogía” di Vic, o il “Centro Museo Pedagogico dell’Università di Salamanca”.

In questo lento destarsi della museografia spagnola uno dei grandi riferimenti per eccellenza per gli storici dell’educazione è stato il MUPEGA. Creato ufficialmente nel 2000, da un insieme di impulsi di professori, ricercatori ed amanti di storia dell’educazione e dalla volontà del governo regionale di quel momento (Castro Fustes, 2014, p. 60-63), è stato inaugurato nel 2004. Il suo primo direttore è stato il Professore di Storia dell’Educazione Vicente Peña. Tra varie vicissitudini, il MUPEGA si è affermato come un’importante istituzione, con circa 3000 m² di impianti da cui, in modo meticolosamente organizado, e curando il dettaglio, vengono presentate ai visitatori mostre permanenti e temporali con eccellenti beni materiali del passato educativo gallego. Con fedeli ricostruzioni della realtà storico-educativa gallega, con una significativa proiezione sociale, con risorse pubbliche allocate allo scopo di promuovere e sviluppare la salvaguardia,

lo studio, l'esposizione e la diffusione dell'eredità pedagogica della Comunità Autonoma Gallega. La sua inaugurazione è stata oggetto di notizia sulla stampa in quel momento e si può affermare che sin d'allora è stato un centro di riferimento per la museologia educativa spagnola.

Altri tipi di musei rimodellano la loro struttura. La maggioranza di quelli che ci sono in Spagna hanno un'ubicazione fisica che in alcuni casi gode di grandi edifici, mentre in altri casi si trova in piccoli spazi. Questo spazio fisico è completato normalmente dall'utilizzo di risorse tecnologiche. Invero è che nella maggioranza dei casi questi musei non prosperano per l'alto costo della loro manutenzione e dell'aggiornamento costante per rispondere agli obiettivi della loro creazione. Tuttavia, i musei che godono di un edificio espositivo, completano le loro esposizioni attraverso uno spazio virtuale che in alcuni casi ha inoltre uno scopo e un uso didattico. Un altro tipo di supporto museistico è il virtuale, modalità che nasce negli anni novanta e ha un'espansione maggiore nei primi anni di questo secolo. Negli ultimi anni ha goduto di un importante sviluppo grazie all'auge in cui si trovano le nuove tecnologie, alla crescita dell'uso e alle possibilità offerte da internet e dagli approcci della Nuova Museologia. In alcuni casi si tratta di Musei esclusivamente digitali, ovvero, senza supporto fisico, senza un tetto che lo protegga; in altri si concepisce come un prolungamento del museo, tanto come diffusione dello stesso quanto come attività complementare a carattere didattico e dinamico. Sono caratterizzati dalla difficoltà e dalle limitazioni nel modo di organizzare e soprattutto nel modo

di porre in vetrina le informazioni e dal come virtualizzare il patrimonio. Anche se realmente ciò che consideriamo avere la sua maggior difficoltà è il carattere interattivo del patrimonio valorizzato attraverso un supporto digitale.

Secondo l'ICOM (Schwelbenz, 2004) si individuano una serie di categorie di musei su internet che si stanno trasformando in digitali:

“Il museo catalogo: è un sito web che contiene informazioni basilari sul museo... Il suo obiettivo è di fornire informazioni sul museo ai suoi possibili visitatori.

Il museo di contenuto: è un sito web che presenta le collezioni del museo e invita il visitatore virtuale a navigare online. La presentazione del contenuto si concentra sugli obiettivi ed è praticamente identica alla base di dati della collezione... L'obiettivo è offrire una visione dettagliata delle collezioni del museo.

Il museo educativo: ...L'informazione si presenta focalizzata rispetto al contesto e non all'oggetto. Tuttavia il sito è didatticamente rafforzato... L'obiettivo del museo educativo è di far sì che il visitatore virtuale ritorni e stabilisca una relazione personale con la collezione online...

Il museo virtuale: Il prossimo passo per il museo educativo è di offrire non solo informazioni sulla collezione dell'istituzione, ma anche di creare collegamenti digitali con altre collezioni. In questo modo si creano collezioni digitali che non hanno un equivalente nel mondo reale” (p. 1).

Questa classificazione la si può estrapolare, ovviamente, per i musei educativi esistenti nella rete. Un buon esempio di questo tipo di museo è il Museo Virtuale della Storia dell'Educazione (MUVHE), dipendente dall'Università di Murcia, definito nella sua presentazione

sul web come “uno spazio aperto e vivo”. La catalogazione aperta alle persone interessate, con schede didattiche e la possibilità di contribuire all’arricchimento delle loro banche dati, offre al museo buone possibilità per l’insegnamento, l’apprendimento e la ricerca.

Questo aspetto è direttamente correlato ad un’altra delle caratteristiche più rilevanti dei musei spagnoli sull’educazione, ed è la scarsa o nulla formazione dei responsabili o creatori dei temi di Museologia o Museografia. Le persone che hanno deciso, in un momento o nell’altro, di aprire un museo sull’educazione, provengono di solito dall’ambito dell’educazione, quindi con una formazione o un vincolo con la Docenza o con la Pedagogia. Solo nel primo caso il futuro responsabile di un museo di storia dell’educazione si può trovare negli anni della sua formazione a studiare una disciplina specifica. È più frequente che la persona che dirige o coordina uno di questi musei abbia, al massimo, conoscenze sulla didattica o sulla storia dell’educazione, che diventa un elemento distintivo delle nostre iniziative pedagogiche.

Il Patrimonio educativo e i beni con valore museologico

A differenza dei grandi musei, i musei pedagogici non dispongono di un material caro. Gli strumenti educativi sono, per definizione, qualcosa di modesto, fungibile, che si evolve con il tempo. Sono materiali che di per sé costituiscono un valore per ciò che evocano come memoria o per ciò che trasmettono come simboli della filosofia soggiacente

all'approccio educativo di un'epoca. La tipologia di questi beni, il modo di esporli, il contenuto o la spiegazione del materiale e l'interpretazione che ne viene fatta è ciò che fornirà il valore didattico o pedagogico al museo. Perché alla fine dei conti, come già segnalava Sacchetto (1986, p.28), «la storia degli oggetti scolastici è, in una certa misura, la storia del modo di agire della scuola, dei diversi progetti educativi, dei diversi ruoli previsti ed eseguiti da adulti e bambini, da maestri e scolari». Senza dimenticare che, sulla base degli approcci di H. M. Velasco (2007, p.36), lo studio di una cultura materiale della scuola richiede perlomeno due chiarimenti a priori. In primo luogo la considerazione che il concetto “culturale” comprende un'ampia enumerazione di elementi costitutivi di una data società in un dato momento. L'altro aspetto è il dibattito patente che pone alla radice quali aspetti di una certa cultura dovrebbero essere considerati “patrimonio”, perché si concorda con l'autore in ciò che implica elementi di una natura più limitata. Parlare di patrimonio ci porta a parlare dell'eredità ricevuta dagli antenati e che viene ad essere la testimonianza della loro esistenza, della loro visione del mondo, dei loro modi di vita e del loro modo di essere, ed è anche l'eredità che si lascia alle generazioni future. Comprenderebbe due tipi di beni applicabili al campo educativo: beni materiali o tangibili e beni immateriali o intangibili. Entrambi intimamente collegati.

Tenendo conto di tutti questi aspetti potremmo classificare le istituzioni museografiche spagnole in funzione dei loro beni e della loro interpretazione “grosso

più” nei seguenti gruppi: (se si considera che non sono necessariamente escludenti, poiché tanto gli uni quanto gli altri sono in continuo sviluppo rispetto a ciò che si riferisce il loro discorso museografico):

1) Istituzioni fundamentalmente a carattere espositivo, create sulla base di oggetti e collezioni spesso molto complete che provengono da privati o da istituzioni educative ed eccellentemente esposte e storicamente fondate. In questo tipo di istituzioni il discorso museografico è determinato dal carattere dei beni, cercando di ricostruire, nella maggior parte dei casi, gli elementi tradizionalmente vincolati a contesti educativi formali o all'architettura scolastica (aule, biblioteche, materiale scolastico, etc.), o anche informali: giocattoli, libri di lettura come elementi o beni patrimoniali che cercano di riscattare, ricostruire, interpretare e far conoscere il passato dell'educazione. Sono musei normalmente progettati da gruppi di accademici o ricercatori, solitamente indipendenti dall'Amministrazione, spesso senza formazione museologica e che necessitano di consulenza da parte di uno specialista in questo campo.

2) D'altro canto possiamo trovare luoghi che per iniziativa di solito locale o per volontà popolare (normalmente appartenenti all'area rurale), sono rimasti intatti per tutto il tempo. Ovvero, sono stati conservati con lo stesso schema e struttura di quando furono creati. Non sono istituzioni e neanche luoghi di esposizione creati “ad hoc”, ma un manifestazione etno-antropologica della scuola. Si potrebbe dire che per essere esclusivamente una manifestazione materiale, propriamente detta, la sua stessa esistenza è fortemente caricata di simbolismi, di un'intrinseca immaterialità di ciò che non può essere estraneo all'occhio investigativo. Il tipo di merci esposte in esso sono originali o in misura minore repliche o ristrutturazioni.

3) Per ultimo, e meno comuni, sono quelle istituzioni che nascono non solo con una vocazione espositiva, ma anche interpretativa della realtà educativa.

Infatti evitano di chiamarsi “musei” a causa del peso concettuale che il termine stesso comporta. Si tratta di luoghi che cercano di combinare la cultura materiale della scuola (beni materiali), la cultura empirica (insieme di pratiche) e la cultura teorica (le formazioni discorsive). Sono centri orientati alla ricerca, interpretazione e analisi delle tendenze emergenti che si possono osservare nei sistemi educativi del nostro tempo e nei prolungamenti che esse emettono verso il futuro nella società interculturale della conoscenza.

La creazione di questo tipo di centri è indubbiamente una sfida, dal momento che sono presentati più come luoghi della memoria, dei discorsi, dei processi e delle rappresentazioni. Insomma, dove si considerano “nuovi patrimoni”: nozioni che si riferiscono ai saperi e alle attività di un determinato gruppo sociale, legate a un territorio, a oggetti, a pratiche con uno scopo critico d'identità sociale e comunitaria e non di consumo e che la sua stessa esistenza non comporta come oggetto, ma come risultato la salvaguardia di beni non tradizionali. Si tratta di patrimoni che non poggiano necessariamente su una definizione tecnica della storia, ma sulla memoria. La memoria che Pierre Nora intende non come una semplice rappresentazione del passato, ma come la vita sempre vissuta da gruppi viventi e in questo senso è in evoluzione permanente, aperta alla dialettica del ricordo e dell'amnesia inconsciente delle sue deformazioni successive, vulnerabile a tutti gli usi e manipolazioni, suscettibile a larghe latenze e repentine rivitalizzazioni.

La novità di questo modo di scrivere la storia è che rompe con l'abitudine cronologica. Partiamo dal presente per fare un inventario di quegli oggetti,

uomini o luoghi che appartengono all'eredità collettiva. (NORA, 2006, s.p).

In questo senso e non in un altro, intendiamo che il patrimonio educativo immateriale è un'opzione pregevole per il superamento delle visioni e dei discorsi elitari ed etnocentrici tradizionali della storia dell'educazione, così come per il recupero e la salvaguardia di tutte le dimensioni della cultura della scuola. In questo processo è, dunque, acquisisce senso l'esistenza dei musei come centri d'interpretazione e studio della "cultura della scuola" come oggetto di ricerca (costruito, come noto, introdotto da Dominique Julia) e dalla valorizzazione della storia orale come fonte d'investigazione storico-educativa. I lavori del professor Meda e della professoressa Badanelli (2013) sulla cultura della scuola in Spagna e in Italia hanno già mostrato l'ascesa della recente prospettiva di ricerca. A questa prioritizzazione si affianca la fiammante concezione del concetto di "patrimonio" che risponde alla sua duplice natura: ideativa e materiale e permette di affrontare olisticamente la sua molteplice funzionalità come fattore d'identità e d'identificazione e come risorsa all'interno di strategie di sviluppo sostenibile (Palenzuela, 2000, p.7). Questo e non un altro dovrebbe essere il significato della funzionalità e della finalità dei musei di pedagogia, di educazione o di storia dell'educazione. La Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale definisce questo tipo di beni «come usi, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e tecniche – insieme a strumenti, oggetti, manufatti e spazi culturali ad esso inerenti –

che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui ne riconoscono come parte integrante del loro patrimonio culturale». Tra i beni immateriali si distinguono rituali scolastici, giochi, canzoni e spettacoli educativi, memoria orale educativa, tradizioni educative, etc.

I beni immateriali rappresentano una parte importante del patrimonio, insostituibile e complementare ad altri beni e comportano una serie di difficoltà per la loro custodia e registrazione. La salvaguardia di questo tipo di materiale è diversa da quella richiesta per i beni materiali, considerando, come si è già detto anteriormente, che uno è complementare all'altro. Ciò rappresenta una difficoltà per questi centri che nella maggioranza dei casi non dispongono dei mezzi né delle condizioni necessarie per una tale impresa. Nel caso, ad esempio, delle fonti orali, le registrazioni sonore hanno bisogno di un supporto e di un sistema che, tra le altre cose, integri la fonte immateriale rendendola un bene materiale, alla stregua delle trascrizioni scritte. Tanto un archivio fisico quanto uno digitale hanno bisogno di un responsabile per la preservazione che abbia una formazione e disponga delle condizioni strutturali necessarie affinché l'organizzazione e il ruolo di fonte primaria siano eseguiti con successo.

D'altra parte i beni materiali sono i più comuni tra quelli che possiamo trovare nei nostri musei e non solo quelli corrispondenti alla scuola o alle istituzioni d'educazione formale, che è stato definito dal professor Escolano Benito come "corredo della scuola", ma anche quelli corrispondenti al campo informale o non formale dell'educazione.

Perché i Musei di Storia dell'Educazione?: Significato e finalità dei musei

Che cosa vogliamo realmente dimostrare con i musei dell'educazione? Ovvero, con quale finalità gli storici dell'educazione si sono imbarcati in questa difficile impresa, in questo progetto che per molti suppone un'intrusione in aree del sapere assolutamente estranee alla Storia dell'Educazione?

Per trattar della risposta a questa domanda dobbiamo partire dalla premessa del professor Escolano Benito quando segnalava che nella storia materiale gli oggetti si trasformano in portatori di significati che si devono decifrare (Escolano Benito, 2007, p.18). Il senso di questa affermazione si concretizza nella creazione di un'istituzione ben nota, guidata dallo stesso professore con la collaborazione del governo autonomo: il CEINCE (Centro Internazionale per la Cultura Scolastica). Un centro con un'importante ripercussione scientifica, guidato da un'associazione composta da professori universitari e insegnanti di altri livelli educativi, con l'obiettivo specifico dello studio integrale della cultura della scuola. Cioè tutto ciò che riguarda il recupero, lo studio e la valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale della cultura della scuola, con speciale enfasi sulla ricostruzione della memoria storica dell'educazione nell'ambito della Comunità di Castilla e León. Detto Centro concentra le sue attività e la sua diffusione sull'unione di entrambe le prospettive. Infatti si è convinti che i musei devono essere anche centri di studio e salvaguardia del materiale intangibile, cioè di ciò che ci è

stato tramandato dalla storia orale. Di ciò è prova il fatto che nella ricerca storico-educativa non solo sono venute alla luce numerose pubblicazioni negli ultimi decenni¹³⁰, ma anche la sua introduzione nei musei della storia dell'educazione come bene museologico, plausibile di essere esposti e interpretato.

Intendiamo che gli spazi museali abbiano una serie di possibilità funzionali. Una prima funzione è quella di preservare, conservare e custodire il patrimonio storico-educativo, sia materiale che immateriale attraverso le tecniche e le procedure per tale scopo. In questo senso, i musei e i centri di conservazione a cui abbiamo accennato affrontano in generale il problema dell'organizzazione del materiale affinché diventino in qualche modo veri archivi storici. Una seconda funzione è quella di far conoscere il patrimonio che custodiscono, sia attraverso l'esposizione fisica dello stesso, sia attraverso mostre virtuali. In alcuni casi attraverso entrambi i media, sebbene nella maggior parte di essi il processo di digitalizzazione sia lento e costoso. Un terzo scopo è la promozione della ricerca storico-educativa. Uno dei maggiori contributi alla comunità scientifica è stata la possibilità di consultare e mettere a disposizione

¹³⁰ Per quanto riguarda le fonti orali sono molto significativi i contributi metodologici ed epistemologici della rivista *Antropología, Historia y Fuentes Orales* il cui inizio risale al 1989. Recentemente l'opera, coordinata da León e Mendiola, è un importante punto di riferimento sulla situazione attuale in Spagna rispetto al rinnovamento storiografico e all'uso delle fonti orali nell'educazione. León, S. e Mendiola, F. (a cura di): *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Universidad Pública de Navarra, 2007. Anche il prof. Viñao offre una pregevole revisione delle pubblicazioni rispetto al genere narrativo-autobiografico di cui è andato occupandosi nei suoi studi, principalmente riguardo a maestri e professori: *Relatos y relaciones autobiográficos de profesores y maestros*. In: Escolano Benito, A y Hernández Díaz, J. M. (a cura di): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, p. 136-167.

fonti di studio per la ricerca storica, sociale, culturale e antropologica. Seguendo il profesor Pere Solà

il progresso nella salvaguardia e conoscenza del patrimonio storico educativo necessita della ricerca storico educativa. Viceversa: l'avanzo della ricerca storico-educativa riposa sulla salvaguardia e conoscenza del patrimonio educativo. (2014, p. 588).

Nel caso dei musei virtuali si facilita la consultazione via web, sebbene ci sia ancora un lungo tragitto da percorrere per poter sfruttare i dati consultabili in modo interattivo. Uno degli esempi più chiari in questo senso è il Museo Pedagogico e del Bambino, il cui sito web dispone di una piccola parte del suo patrimonio in sessioni e collegamenti con il Centro di Documentazione Storica della Scuola, ma senza la possibilità di consultare i documenti a cui fa riferimento.

Nella loro funzione di sviluppatori dell'aspetto educativo del patrimonio educativo, secondo Viñao Frago (2003, p. 1069-1070) i Musei Pedagogici e d'Educazione dovrebbero avere tra i loro compiti prioritari il lavoro di generare, catalogare e usare didatticamente i tipi di fonti, tutelando in ogni museo il compito di preservare e configurare la memoria individuale e sociale. In questo processo è prioritario recuperare le esperienze educative che hanno la finalità di riscattare una parte del patrimonio che cominciava a essere dimenticata. In questo senso diventa uno strumento didattico dal valore inestimabile, indipendentemente dal livello d'educazione in questione. In questo senso il patrimonio ha infinite possibilità didattiche. In particolare e in relazione all'istruzione superiore diventa

per gli studenti delle discipline storiche della Facoltà di Scienze dell'Educazione fonte viva, a testimonianza del suo tempo, incoraggiandoli a partecipare al processo di plasmazione della loro realtà educativa (essendo registrati e intervistati sulle loro esperienze scolastiche, etc.). Anche se, sicuramente, con questo, ciò che stiamo promuovendo è la pratica che già alcuni anni fa rivendicava il professor Molero (2002, p. 196) quando segnalava la necessità di rendere la nostra esperienza educativa quotidiana oggetto di documentazione storica, di fronte alla costruzione di questa storia che non è più immediatamente irrilevante.

Un esempio tra le pratiche sviluppate per recuperare questa dimensione più soggettiva della storia dei processi scolastici è quello realizzatosi nell'ambito di un progetto per creare un museo pedagogico in Andalusia, che ha finito per essere il Museo della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Siviglia. Come in altre iniziative analoghe, sia l'uso di interviste come risorsa per la ricerca¹³¹, sia l'uso della ricerca biografico-narrativa quale focalizzazione metodologica per lo studio dei processi scolastici, si presentano come un elemento molto prezioso nella

131 Ciò ha dato luogo alla creazione dell'Archivio Orale del museo. È opportuno chiarire che la genesi di questo Archivio è precedente alla propria concezione del Museo, giacché possiamo trovarla nell'anno 1998, ovvero quando come esperienza docente cominciò l'insegnamento della disciplina Storia dell'Educazione in Andalusia, sotto la direzione della professoressa Guadalupe Trigueros, sulla metodologia di ricerca orale; si veda: Trigueros Gordillo, G. El Archivo de la Oralidad en el Museo Pedagógico Andaluz. In: Dávila, P. y Naya, L. M. La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. V. 1. San Sebastián, Espacio Universitario Erein, 2005, p. 598-607. Trigueros Gordillo, G. El papel del archivo oral del Museo Pedagógico Andaluz en la recuperación de la memoria escolar de Sevilla. In: El patrimonio histórico-educativo en el ámbito escolar sevillano. Comune di Siviglia; Trigueros Gordillo, G. Las fuentes orales en la Enseñanza Superior. In: «Cabás», n. 12, 2014, p. 94-112.

definizione concettuale del museo. Non possiamo sorvolare sulla recente creazione dello Spazio Didattico Interattivo del Patrimonio della Scuola di Córdoba (Edipec), iniziativa dell'Associazione "La tribù educa" composta da un gran numero d'insegnanti in pensione, allo scopo di mettere a disposizione della società di Cordoba e degli interessati alla materia il patrimonio educativo con finalità didattiche¹³².

Le possibilità offerte dalla storia orale contribuiscono ad ampliare il campo della storia e aiutano a ricostruire quegli avvenimenti che sono oscurati dalla scarsità o dalla totale mancanza di fonti; inoltre consentono un approccio alla mentalità e agli stili di vita dei diversi gruppi sociali, contribuendo così a indagare sui rapporti tra microstoria e macrostoria e ci facilita la messa a fuoco della soggettività delle persone in forza della loro esperienza personale. Nondimeno, crediamo fermamente che questo ricco patrimonio sia fragile e rischi di perdersi e, quindi, lo si può e lo si deve preparare e organizzare in modo che possa essere preservato e protetto per essere riscattato dall'oblio. Insomma, si intende che «la storia orale trascende la ricerca storica per diventare una pratica più generale di creazione del patrimonio educativo» (Trigueros Gordillo, 2014, p.95).

Infine intendiamo che gli spazi museistici storico-educativi dovrebbero essere un mezzo di diffusione. In Spagna, dalla citata creazione della Società per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SEPHE), il suo Bollettino

¹³² <http://edipec.wikispaces.com> Attualmente (2016), lo spazio è aperto con i materiali raccolti e con un appello a chi voglia donare il suo materiale scolastico ed educativo affinché sia preservato.

Informativo (BISEPHE) è stato il mezzo di diffusione delle attività di natura diversa che i suoi membri organizzano. Alla nascita del Bollettino stesso, i suoi scopi sono stati così espressi:

essere un portavoce fedele e prezioso per la Società Spagnola per lo Studio e la Conservazione del Patrimonio Storico-Educativo (SEPHE), e quello di costituire un aiuto brillante sia per gli studiosi della storia dell'educazione e dell'etnografia scolastica, sia per i musei dell'educazione.¹³³

Da questa Società dipendono anche le Giornate Scientifiche che si svolgono ogni due anni su un tema centrale che riunisce i diversi contributi. Ad oggi sono stati organizzati sei eventi e nel corso del 2016 sarà realizzata la settima edizione.

I musei pedagogici ed educativi spagnoli tendono a svolgere attività di divulgazione mediante diversi media e modalità. Il primo è attraverso la visualizzazione del museo stesso su internet. È difficile trovare un centro museistico che non abbia aperto al mondo le sue risorse patrimoniali. A questo proposito le università spagnole, con il sostegno delle sue Società Scientifiche (sia della Società Spagnola di Storia dell'Educazione – SEDHE – sia quella dello Studio del Patrimonio – SEPHE –), organizzano giornate, simposi, colloqui e cicli di conferenze per stimolare la ricerca sul tema del patrimonio. Si può far riferimento, ad esempio, al recenté Simposio svoltosi presso l'Università di Siviglia sul tema della Memoria della Scuola, nuove tendenze nella ricerca storico-

133 Presentación, «Boletín Informativo Sephe», n. 1, 2006; p. 1.

educativa: Prospettive euristiche e questioni metodologiche. Un'altra forma di diffusione sono le mostre. La maggior parte degli spazi museistici realizza esposizioni temporanee e in altri casi vengono accolte mostre itineranti organizzate da diversi enti che non hanno sempre una relazione diretta con il mondo universitario o con quello dei musei.

Infine, non possiamo non menzionare le pubblicazioni che si dedicano periodicamente alla diffusione del lavoro di ricerca della comunità scientifica che si occupa dello studio del patrimonio educativo. Non è lo spazio per fare un resoconto della letteratura a riguardo, perciò ci si concentrerà soltanto su due riferimenti. Il primo è l'insieme dei Verbali che la SEPHE pubblica ogni due anni per far conoscere i contributi che vengono discussi all'interno delle sue Giornate scientifiche. In essi è possibile verificare progressi, esperienze, discorsi e ricerche nel campo della museistica educativa spagnola. La seconda pubblicazione a cui ci riferiamo è la rivista Cabás, dipendente dal CRIEME (Centro di Risorse, Interpretazione e Studi sulla Scuola). Con due numeri annuali, la rivista pubblica tanto le esperienze realizzate nel mondo dell'insegnamento attraverso il patrimonio educativo, quanto le ricerche in questo campo di studio.

A modo di conclusione

La breve analisi svolta dai musei pedagogici, educativi e dai centri d'interpretazione e documentazione in Spagna è solo un'approssimazione alla tipologia dei centri, al tipo

di materiali che si possono incontrare in essi e alle loro funzioni. Il loro studio ci porta a considerare, tra molti altri, alcuni aspetti cui riteniamo che si debbano esaminare e approfondire sia a partire dalla riflessione discorsiva che dalle pratiche dei musei stessi. Riteniamo che il patrimonio educativo sia un elemento chiave nella presa di coscienza tanto del sé collettivo quanto di quello personale. È risaputo che la costruzione della persona è forgiata, a partire da un tutto globale, da fattori e circostanze inerenti che la rendono diversa e che allo stesso tempo l'avvicinano agli altri. L'identità dei popoli e delle persone non è data dalla posizione geografica, ma dall'integrazione di un complesso di elementi tra cui risalta quello educativo. Pertanto il patrimonio educativo è uno strumento di costruzione dell'identità a cui gli enti pubblici devono prestare l'attenzione che esso merita, l'importanza che ha nello sviluppo degli individui. È significativo che solo quattro dei Musei pedagogici, d'insegnamento o educativi siano tutelati dai governi autonomi del nostro paese. L'amministrazione deve prendere consapevolezza della necessità di proteggere i beni materiali e immateriali a carattere educativo e pedagogico ed espandere la catalogazione di questi all'interno degli esistenti Cataloghi del Patrimonio. Ad esempio, la Junta de Andalucía include soltanto gli oggetti educativi nel suo catalogo del patrimonio. È necessaria questa presa di coscienza che «aiuterebbe anche a vedere la necessità della sua conservazione e manutenzione e incoraggiare le istituzioni educative a proteggerlo e le autorità competenti a fornire gli elementi necessari per la sua protezione» (Trigueros Gordillo e Torres Fernández,

2014, p. 596). A ciò aggiungiamo la difficoltà che in alcune occasioni hanno i musei per il recupero del patrimonio. È anche vero che molte scuole si sono liberate del materiale che era diventato obsoleto, quasi sempre per mancanza di spazio. Le amministrazioni sensibili a questo problema devono anche garantire la conservazione, la salvaguardia e la custodia del patrimonio sostenendo i musei e dotandoli delle risorse umane ed economiche necessarie.

Anche quando il supporto digitale richiede meno investimenti rispetto al fisico, i musei presenti nella rete hanno bisogno anche di uno sviluppo che chiarisca il modo di presentare e organizzare il patrimonio. È difficile mettere insieme le diverse necessità che il visitatore di questi musei ha in funzione delle loro caratteristiche. Lo sviluppo di banche dati organizzate e specifiche per i ricercatori potrebbe risolvere alcuni problemi di accesso alle fonti. In questo senso consideriamo che la domanda dipenda dall'ambito cui appartiene la persona che consulta. Pertanto, gli insegnanti richiedono un modo di esporre diverso dalle persone interessate in generale e dai ricercatori, che ne chiedono un altro. Uno dei punti deboli consiste nell'interattività dell'oggetto con il soggetto.

In relazione alle iniziative esistenti, è necessario valutare i risultati. Indipendentemente da ciò che si faccia in ciascun centro, sarebbe opportuna una diffusione di questi risultati e anche di uno strumento che faciliti questo compito. Per quanto riguarda le funzioni che hanno i musei l'analisi svolta produce risultati a favore dell'istruzione superiore.

L'interazione Museo-istituzione educativa si focalizza in gran parte sui processi d'insegnamento-apprendimento di questo livello, anche se ci sono buone esperienze nelle scuole primarie e secondarie.

Riferimenti bibliografici

ALONSO FERNÁNDEZ, Luis, *Museologia y Museografía*, Barcelona, ed. Del Serbal, 2006.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. Nuevo concepto de los museos de educación. En RUIZ BERRIO, Julio (Ed.). *El patrimonio histórico - educativo: Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 139-167.

BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (coords.), *Pedagogía Museística: Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SEPHE-). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Facultad de Educación, 2014.

CASTRO FUSTES, E. MUPEGA: a escola da memória. CROA: boletín da Asociación de Amigos do Museo do Castro de Viladonga, ISSN 1575-0639, n. 24, 2014, p. 60-63.

CUESTA, Raimundo, Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de la memoria educativa. II *Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria*. Biblioteca Nacional de Maestros: Buenos Aires, 2011. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/museos/encuentros/museos_de_escuela/2011/doc/museizacion_cuesta.pdf

ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (a cauri di). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

ESCOLANO BENITO, Agustín (ed). *La cultura material de la escuela*. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007. Berlanga del Duero-Soria: CEINCE.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Rafael. *La escuela en la memoria*. Huesca: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón/Museo Pedagógico de Aragón, 2010.

LEONÉ PUNCEL, Santiago y MENDIOLA GONZALO, Fernando (a cura di). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Universidad Pública de Navarra, 2007.

MEDA, Juri y BADANELLI RUBIO, Ana María, *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata, Edizioni università di Macerata, 2013.

MOLERO PINTADO, Antonio. El archivo de la palabra y la memoria viva de la educación. En ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (a cura di). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 177-205, 2002.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. y SEBASTIÁN VICENTE, Ana. *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.

NORA, Pierre, Entrevista a Pierre Nora, La Nación, 15 de marzo de 2006, <http://www.lanacion.com.ar/788817-no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora>

PALENZUELA, Pablo. *Guía para la Puesta en Valor del Patrimonio del Medio Rural Andaluz*. Sevilla: Consejería de Agricultura y Pesca, 2000.

RUIZ BERRIO, Julio (a cura di), *El patrimonio histórico-educativo: Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

RUIZ BERRIO, Julio. *Historia y Museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos*. *Historia de la Educación*, n. 25, 2006, p. 271-290.

SACCHETTO, Pier Paolo. *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa, 1986. Colección: Biblioteca de Educación/ Renovación Pedagógica.

SCHWELBENZ, Werner, *El desarrollo de los museos vituales*. *Noticias del ICOM*, n. 3, 2004. http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-3/SPA/p3_2004-3.pdf

SOLÁ GUSSINYER, Pere. *La salvaguarda y estudio del patrimonio educativo en el marco de una narrativa historiográfica rigurosa y bien fundamentada*. BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (coords.). *Pedagogía Museística: Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo - SEPHE-). Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Facultad de Educación, p. 583-590, 2014.

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe. *Las fuentes orales en la enseñanza superior*. Cabás, n. 12, 2014, p. 94-112.

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe y TORRES FERNÁNDEZ, Cristóbal. *El patrimonio histórico educativo como factor de*

identidad y de progreso social en las políticas públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En.: BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María y RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (coords.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: Universidad Complutense, 2014, p. 591-597.

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe y YANES CABRERA, Cristina. *La escuela contada: historia oral y relatos escolares*. En JUAN, Víctor. *Museos pedagógicos: la memoria recuperada*. Aragón: Museo Pedagógico de Aragón – Huesca, 2008, p. 117-134.

VELASCO, Honorio Manuel. *La cultura como patrimonio. Lo material y lo inmaterial en la cultura*. En ESCOLANO BENITO, Agustín (ed). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga del Duero-Soria: CEINCE, 2007, p. 29-43.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: Tensiones, Retos y Audiencias*”. En *Etnohistoria de la Escuela*. Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Burgos, 2003.

Possibili metodologie di lavoro storiografico sulla cultura materiale della scuola: risultati di una ricerca incrociata tra i cataloghi commerciali e i sussidi scolastici¹³⁴

Marta Brunelli

Introduzione: obiettivi e finalità della ricerca

Il testo presenta alcuni primi risultati di uno studio sulla produzione e sulla circolazione dei materiali scolastici in Italia tra la fine del XIX e la prima metà del XX secolo¹³⁵. Il lavoro nasce da uno studio approfondito che è stato condotto su alcuni materiali scolastici particolarmente significativi – prevalentemente scientifici – oggi conservati presso alcune

¹³⁴ Traduzione dall'originale spagnolo dell'autore. Deidero ringraziare le professoressa Vera Lucia Gaspar e Gizele de Souza per l'invito a partecipare a questa pubblicazione dove ho potuto presentare, per la prima volta pubblicata in lingua spagnola, la presente ricerca. Un doveroso ringraziamento va alle dottoress Roberta De Angelis, Federica Clementi, Jessica Fioretti, Cristina Cerretani e al dottor Efrem Bonvecchi per avermi autorizzato a riprodurre le foto da loro scattate e qui riprodotte. Non ultimo, ringrazio a tutti i docenti e i dirigenti scolastici che conservano con sensibilità e attenzione le straordinarie collezioni scolastiche qui citate, e per aver permesso di accedere ad esse e di studiarle.

¹³⁵ Il presente lavoro costituisce la rielaborazione di una ricerca da me presentata per la prima volta nel 2014 a Bordeaux, al convegno internazionale Education et culture matérielle en France et en Europe du Seizième siècle à nos jours e pubblicata nel 2018 negli atti curati da Marguerite FIGEAC-MONTHUS (2018). Cfr. BRUNELLI 2018a e 2018b.

scuole italiane. L'approccio storiografico adottato intende esplorare non soltanto la natura didattica dei materiali esaminati quanto piuttosto loro status di materiali di consumo e di prodotto industriale (MEDA, 2010a e 2011). A tal scopo viene qui presentata una metodologia di lavoro che, partendo dall'analisi dettagliata di alcuni sussidi anatomici, delle loro caratteristiche fisiche e materiali, infine dei segni e delle etichette apposte sugli oggetti stessi, si è sviluppata attraverso il confronto incrociato e sistematico di questi dati con le informazioni riportate sui cataloghi commerciali dei produttori e distributori di materiale scolastico dell'epoca.

I cataloghi considerati in questa sede sono stati studiati sia relativamente alle informazioni che contenevano individualmente, sia analizzando le variazioni intervenute nelle informazioni su materiali e sussidi pubblicizzati all'interno di una serie storica di cataloghi come accaduto per esempio con la serie dei cataloghi della casa torinese Paravia, datata tra il 1864 e il 1934, e con una piccola serie di cataloghi della Vallardi di Milano pubblicati dal 1902 al 1910. Questo approccio ha consentito di comparare un'ampia messe di dati: immagini, informazioni, misure ecc., con l'obiettivo di rilevare le corrispondenze (o le discrepanze) tra gli oggetti pubblicizzati dalle imprese e quelli effettivamente acquistati dalle singole scuole. L'analisi incrociata di queste informazioni – rilette anche alla luce delle prescrizioni ministeriali sui sussidi scolastici – ha permesso di ricostruire un primo quadro della dinamica della domanda e dell'offerta, di individuare alcuni canali di distribuzione (nazionali e internazionali) di questi materiali e, infine, delineare le

principali fasi di evoluzione del mercato scolastico in Italia.

La ricerca vuole mettere in luce le potenzialità euristiche di quelle particolari fonti storiche che sono rappresentate dai cataloghi commerciali per la scuola. Queste fonti, infatti, se esaminate in forma comparativa e integrata ovvero mediante il supporto, l'integrazione e la comparazione con informazioni ricavate da altre fonti esterne, ci permettono di ricostruire i pezzi mancanti di una storia dell'industria scolastica nazionale che in Italia sta iniziando, solo in questi anni, ad essere scritta, da un lato. D'altra parte, la metodologia di lavoro qui illustrata indica le enormi possibilità che si dischiudono agli storici italiani oggi che – proprio grazie all'enorme lavoro di recupero e valorizzazione dei materiali scolastici in corso negli ultimi anni presso i musei come anche presso le scuole italiane (sempre più attente al recupero del proprio patrimonio e della propria storia) – sembra finalmente possibile avviare una fruttuosa collaborazione tra i diversi ambiti della storia dell'educazione, della ricerca museologica e della valorizzazione didattica del patrimonio storico-scolastico.

1. La cultura materiale della scuola e l'espansione delle fonti per la ricerca storico-educativa: i cataloghi commerciali per la scuola

Dalla fine degli anni '90 la storia dell'educazione ha avviato un profondo rinnovamento dei propri metodi di ricerca, grazie all'approccio storico-sociale francese proposto da Dominique Julia (1995) e André Chervel (1998) da una parte, e alla riflessione storiografica belga guidata

da Marc Depaepe e Frank Simon (1995) dall'altra, che hanno permesso di sviluppare nuovi paradigmi interpretativi e aprire nuovi campi d'investigazione come, in particolare, quello relativo alla cultura della scuola. Secondo tale approccio storiografico, la cultura scolastica si definisce come un complesso di saperi, norme, valori e comportamenti elaborati e trasmessi all'interno della scuola, veicolati attraverso pratiche scolastiche a questo scopo adibite, ma che tuttavia finiscono necessariamente – gli uni come le altre – per essere modellati all'interno di una quotidianità scolastica reale e concreta, fatta cioè di spazi e di oggetti (JULIA, 1995). Su questi saperi, norme, pratiche, spazi e oggetti la ricerca storico-educativa contemporanea ha gradualmente diretto la propria attenzione e, alla luce di questo nuovo baricentro storiografico, davanti allo storico si è materializzata una gamma sempre più ampia di nuove fonti: ai manuali scolastici si sono aggiunti i periodici pedagogici e magistrali, i materiali archivistici, la corrispondenza scolastica, i diari e i quaderni scolastici, le scritture infantili ecc. (JULIA, 1998). A questo lungo elenco di fonti si sono aggiunte in anni più recenti le fonti materiali ovvero tutti quegli oggetti che non solo costituivano l'armamentario didattico dell'insegnante (i sussidi didattici), da una parte, e il corredo dello scolaro dall'altra, ma anche quegli oggetti che fisicamente "riempivano" gli spazi dell'insegnamento e allo stesso tempo strutturavano luoghi, tempi, pratiche e condotte, condizionando il modo in cui la cultura scolastica veniva prodotta e trasmessa.

Grazie a questo nuovo focus storiografico, la comunità

internazionale degli storici dell'educazione ha iniziato a studiare sempre nuovi aspetti della cultura materiale della scuola: dall'arredo dell'aula alle architetture scolastiche, dalle fotografie alle varie tipologie dei sussidi didattici come le carte geografiche o i tabelloni murali¹³⁶. In questo campo la ricerca italiana è ancora ai suoi inizi giacché, solo nel 2011, Giorgio Chiosso, chiudendo il I Workshop Ítalo-Español de Historia de la Cultura Escolar a Berlanga de Duero, suggeriva un nuovo filone di ricerca proprio nello studio della «produzione che si è svolta in parallelo con l'editoria scolastica vera e propria [...] come sussidi didattici, strumenti per gli esercizi fisici, carte geografiche e arredi per le scuole» (CHIOSSO, 2013, p. 59). A distanza di pochi anni è possibile affermare che gli storici italiani stanno seguendo con intelligenza quella suggestione e stanno producendo interessanti studi su tematiche così specifiche¹³⁷, grazie anche alla disponibilità crescente – come detto – di collezioni scolastiche e di musei del patrimonio storico-educativo.

Tuttavia i vari giacimenti del patrimonio storico-

136 Come noto le pietre miliari di questo rinnovamento storiografico sono rappresentate da alcune pubblicazioni, oggi fondamentali per ogni studioso che intenda approcciarsi allo studio della cultura materiale della scuola. Es.: GROSVENOR, LAWN; ROUSMANIERE, 1999; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL *et al.*, 2003; LAWN; GROSVENOR, 2005; BURKE, 2005; ESCOLANO BENITO, 2007; BRASTER, GROSVENOR; DEL POZO, 2011; BURKE, HOWARD; CUNNINGHAM, 2013.

137 Gli studiosi italiani che si sono dedicati alla cultura materiale della scuola hanno esplorato le seguenti tematiche: l'aula scolastica (PRUNERI, 2014); i banchi scolastici (COSSETTO; SPADA PINTARELLI, 2009, p. 16-23, 35-38; MEDA, 2011, 2016 e 2018; DE GIORGI, 2014; BRUNELLI; MEDA, 2017); gli armadi-museo e le cassette didattiche (D'ASCENZO; VIGNOLI, 2008; PIZZIGONI, 2015); i cartelloni didattici e le tavole murali (COSSETTO; SPADA PINTARELLI, 2009, p. 53-54; TARGHETTA, 2015); i quaderni e i diari scolastici (MEDA, 2006a, 2006b; ASCENZI, 2010; MEDA, MONTINO; SANI, 2010; SANI, 2013); le carte geografiche (BANDINI, 2012; OLIVIERO, 2012); i sussidi ginnastici (ELIA, 2012 e 2016).

educativo oggi conservati presso le scuole storiche come presso i musei nascondono al proprio interno anche un'altra tipologia di materiali storici – oltre a quelli elencati – che possono rivelarsi di grande interesse per la ricerca benché, fino ad oggi, siano stati poco considerati dagli studiosi italiani. Ci riferiamo qui ai cataloghi commerciali dei sussidi didattici, ai cataloghi cioè che gli stessi produttori di materiali scolastici stampavano e mettevano in circolazione allo scopo di pubblicizzare e vendere quegli stessi materiali.

All'estero i cataloghi scolastici sono già stati oggetto di alcuni lavori, soprattutto in ambito spagnolo dove sin dagli anni Novanta (ESTEBAN, 1997a), queste fonti hanno permesso di indagare diversi aspetti della cultura materiale della scuola, come la storia dell'insegnamento della scrittura (ESTEBAN, 1997b), l'evoluzione del mobilio scolastico (ESTEBAN, 2000; MORENO MARTÍNEZ, 2005a, 2005b), il ruolo dei sussidi didattici nell'insegnamento delle scienze (BERNAL MARTÍNEZ, LÓPEZ MARTÍNEZ; MORENO MARTÍNEZ, 2008), la diffusione del metodo Froebeliano (MARTINEZ RUIZ-FUNES, 2012), la storia di singole case commerciali (MORENO MARTINEZ; MARIN MURCIA, 2014). Proprio l'esistenza di un'importante collezione di cataloghi di sussidi didattici e di arredi scolastici presso il Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) dell'Università di Murcia ha favorito l'avvio delle prime ricerche su questa particolare tipologia di fonti e hanno permesso a Pedro Luis Moreno Martínez e da Ana Sebastián Vicente di svolgere una prima classificazione e formulare una messa a fuoco di questa particolare tipologia di fonti, dai due studiosi così

definite:

[L]os catálogos de material de enseñanza [pueden] ser considerados como catálogos comerciales o de productos [si] tienen [...] las siguientes características: han de tratarse de listas impresas en forma de libro, revista o folleto, editadas con periodicidad determinada o puntualmente, elaboradas y difundidas con fines publicitarios por instituciones, empresas o personas dedicadas a la producción, distribución y/o venta, al por mayor o directamente al consumidor, de todo tipo de recursos para usos escolares o educativos, de cualquier nivel o modalidad, en las que se presentan y describen, con mayor o menor detalle, con fotografías o ilustraciones o sin ellas, las peculiaridades de la totalidad o parte de sus productos indicando los precios y, en su caso, las condiciones de venta al público y el pago de los mismos. (MORENO MARTINEZ; A. SEBASTIAN VICENTE, 2012, p. 296-297).

Anche in Italia piccoli ma significativi nuclei di cataloghi di materiali scolastici sono oggi disponibili presso diversi musei e collezioni che offrono la possibilità di avviare analoghe ricerche sulla nascita, sull'evoluzione e sulle caratteristiche di quella che Pierre Moeglin (2010) ha definito l'industrie éducative. Tuttavia, ad eccezione dei cataloghi commerciali delle edizioni scolastiche che sono stati ampiamente studiati per ricostruire la storia dell'editoria scolastica italiana, lo stesso non si può dire che sia accaduto per i cataloghi di materiali non librari, i quali restano invece una fonte ancora sottoutilizzata dagli storici dell'educazione italiani. Ad attirare l'attenzione su queste fonti è stato Juri Meda che si è avvalso dei cataloghi commerciali per mettere a fuoco la nuova categoria storiografica dei "mezzi di educazione

di massa” intesi non solo come sussidi educativi ma anche come oggetti progettati, fabbricati, venduti e consumati nel nuovo “mercato scolastico”: un mercato che è diventato di massa con l’avvento dell’istruzione pubblica, centralizzata, obbligatoria e gratuita (MEDA, 2010a; 2011, 2016).

2. I musei e le raccolte scolastiche: laboratori per lo sviluppo di nuovi metodi di ricerca

Un esempio di come i musei e le raccolte storico-educative costituiscano una risorsa preziosa non solo come depositi di fonti storiche (documentarie e materiali, vecchie e “nuove” come i cataloghi commerciali) ma anche come laboratori per la sperimentazione di nuovi metodi d’indagine, è rappresentato da una prima ricerca avviata nel 2009 attraverso l’assegnazione di una serie di tesi di laurea per la cattedra di Educazione e interpretazione del patrimonio da me tenuta. Quegli elaborati di tesi hanno costituito la base per una campagna di censimento e di pre-catalogazione¹³⁸ dei sussidi scolastici che si conservano presso alcune scuole del territorio della Regione Marche¹³⁹.

¹³⁸ L’attività svolta viene definita di pre-catalogazione in quanto – non essendo disponibili, per i sussidi scolastici, schede standardizzate elaborate dall’Istituto Centrale del Catalogo e della Documentazione (ICCD) – si è deciso di mettere a punto, in collaborazione con il collega Juri Meda, uno strumento flessibile, funzionale alle caratteristiche dei manufatti scolastici e, soprattutto, facilmente utilizzabile da non esperti. Ogni scheda era corredata da una documentazione fotografica ad alta risoluzione – fondamentale per la comparazione dei modelli.

¹³⁹ Dal 2009 al 2012 l’indagine ha interessato n. 7 istituti scolastici delle province di Ascoli Piceno, Fermo e Macerata ovvero, nello specifico, n. 4 istituti secondari di I grado: la Scuola media dell’Istituto comprensivo Sigismondo Nardi di Porto S. Giorgio; le due scuole medie Betti e Fracassetti di Fermo; la scuola media (ex scuola di avviamento) presso l’Istituto Comprensivo Enrico Mattei di Matelica; e di n. 3 istituti secondari di II grado: l’Istituto Tecnico Industriale Montani di Fermo; il Liceo Classico Statale Annibal Caro di Fermo; l’Istituto Tecnico Agrario Celso Ulpiani di Ascoli Piceno. Le schede sono confluite nelle seguenti

L'attenzione si è concentrata principalmente su una prima serie di sussidi per l'insegnamento di varie discipline (Fig. 1), sia italiani che stranieri, e la cui datazione risale al periodo 1890 e il 1940. I sussidi considerati sono stati analizzati sotto l'aspetto propriamente didattico-disciplinare bensì nella loro valenza di manufatti ossia di testimonianze dell'industria scolastica. In tale prospettiva si sono rivelati delle fonti "non convenzionali" in quanto le principali informazioni sono state ricavate dalla loro natura di oggetti materiali. In tale veste sono stati osservati: come oggetti dotati di precise caratteristiche materiali, fisiche e tecniche derivate dal particolare processo di produzione (semiartigianale o dichiaratamente industriale) con cui sono stati costruiti, da un lato; dall'altro, come oggetti caratterizzati ciascuno da una propria biografia individuale che è il frutto dei tanti percorsi che, dal momento della loro progettazione e produzione – attraverso la distribuzione, l'acquisto (da parte della scuola), l'uso (all'interno della scuola) e la dismissione come oggetti obsoleti – li ha portati infine raggiungere la loro ultima collocazione in una collezione didattica in una scuola, oppure all'interno di un museo del patrimonio storico-educativo, e di cui si trova testimonianza e traccia nei "segni" lasciati sugli oggetti stessi.

tesi di laurea magistrale: BONVECCHI, 2010; CERRETANI, 2010; FIORETTI, 2010; CLEMENTI, 2012; DE ANGELIS, 2012.

Fig. 1: Alcuni esempi dei sussidi ritrovati nelle collezioni scolastiche esaminate

a. Sussidi anatomici (ca. 1910-'20);



a. Sussidi anatomici (ca. 1910-'20);



b. Sussidi zootecnici (ca. 1880-1900)



c. Sussidi ginnastici (anni '30);



d. Sussidi botanici (anni '50)



e. Sussidi etnografici (ca. 1940).

(Istituto Tecnico Agrario Statale Celso Ulpiani di Ascoli Piceno. Foto riprodotte per gentile concessione dell'Autrice: Roberta De Angelis).

Per ricostruire le traiettorie biografiche degli oggetti (ALBERTI, 2005)¹⁴⁰ è stato necessario svolgere, in primo luogo, un attento esame “archeologico” sia delle caratteristiche

¹⁴⁰ Sulla “traiettoria biografica” (derivata dal concetto antropologico di “biografia culturale”) e sui relativi cambiamenti di status che caratterizzano la storia e la circolazione degli oggetti che compongono le collezioni museali, si veda ALBERTI, 2005.

materiali degli oggetti, sia dei segni e delle marcature (vecchie etichette, timbri, numeri di inventario ecc.) presenti sugli oggetti stessi. Tutte le informazioni raccolte, assieme alla documentazione fotografica, sono confluite in oltre 500 schede di pre-catalogazione che, una volta raccolte ed esaminate, hanno consentito di effettuare una prima comparazione tra oggetti simili – o appartenenti a tipologie simili – che ha evidenziato la presenza di analogie, differenze e soprattutto di problematiche ricorrenti.

Queste ultime riguardavano principalmente la presenza, l'assenza e/o la mancata corrispondenza, se non la contraddittorietà evidente, tra: 1) il tipo di oggetti; 2) le informazioni riportate sulle etichette relativamente ai produttori dei sussidi; 3) la reale provenienza, italiana o straniera, del singolo sussidio. In caso di dubbio, all'esame obiettivo di ogni articolo (descrizione, misurazione, rilevamento contrassegno, foto) è seguita la ricerca, la verifica e l'integrazione delle informazioni (assenti o contraddittorie) sulla base di ulteriori informazioni provenienti da altre possibili fonti esterne quali: gli inventari patrimoniali delle scuole (anche se non sempre sono stati determinanti in quanto, talvolta, assenti o corredati di dati minimi); la documentazione dell'archivio storico della scuola (anche se, molto spesso, questa è risultata non accessibile, o inesistente); e, infine, i cataloghi commerciali dell'epoca.

Quest'ultima fonte si è rivelata particolarmente preziosa poiché, esaminati nella loro funzione di repertorio, i cataloghi ha fornito informazioni utilissime quali:

misurazione e composizione materiale, che è stato possibile rilevare sugli oggetti;

immagini assai fedeli (riportate nelle litografie) e utili per il confronto con l'oggetto;

informazioni specifiche sulla nomenclatura e sulla funzione esatta degli oggetti.

In aggiunta, i cataloghi commerciali hanno aperto uno spiraglio su quali potevano essere i diversi canali di produzione e commercializzazione del materiale scolastico in Italia, mettendo a fuoco una prima panoramica sulle industrie scolastiche che operavano in Italia tra la fine del XIX e la prima metà del XX secolo. Al fine di delineare le tappe attraverso le quali prende forma in Italia un'infrastruttura per la produzione/commercializzazione del materiale scolastico, in questa sede si prenderanno in analisi solo i sussidi anatomici, che rappresentano una tipologia particolarmente frequente nelle scuole esaminate, tutte dotate di pregevoli gabinetti scientifici. Il confronto sistematico tra i sussidi e alcuni cataloghi commerciali dell'epoca, supportato dall'analisi dei regolamenti e dei programmi ministeriali sull'insegnamento dell'anatomia (in specie nell'istruzione obbligatoria) ha rivelato un'incredibile ricchezza nella produzione del materiale didattico specialmente destinato alla scuola elementare che – come vedremo – dal 1860 al 1920 costituì, di fatto, il principale motore della produzione, circolazione e uso di questi sussidi didattici.

4. Uno studio di caso: l'insegnamento dei primi elementi di anatomia nella scuola primaria

Quando in Italia l'istruzione obbligatoria viene istituita con legge di stato e nel 1860 estesa – con il Regio Decreto Legislativo n. 3725/1859 del Regno di Sardegna, meglio conosciuto come Legge Casati – a tutto il territorio del nuovo Regno d'Italia, il sistema scolastico nazionale appena formato deve essere costruito da zero e dotato di tutto l'essenziale: edifici scolastici, arredi e suppellettili e, soprattutto, sussidi didattici. Se l'articolo 140 del regolamento attuativo della Legge Casati (Regolamento delle Scuole elementari del 15 settembre 1860) prescrive la dotazione minima delle aule scolastiche (consistente in «banchi con le sedie», «calamaio per il maestro» e «calamai fissi per gli alunni», fino all'immane «crocifisso» e «ritratto del Re»), il legislatore non manca di elencare anche i pochi sussidi didattici considerati indispensabili nella scuola dell'obbligo:

[Art. 141]. [...]

la prima classe dovrà avere: 1° I cartelloni per l'insegnamento della lettura conformi al sillabario di cui si servono gli alunni; 2° il pallottoliere. [Art. 142.] Le classi superiori dovranno avere: 1° Un globo terrestre; 2° Carte per l'insegnamento della geografia, specialmente il Mappamondo e le carte rappresentanti l'Europa e l'Italia; 3° Tavole rappresentanti oggetti che spettano ai primi elementi delle scienze naturali; 4° Modelli in rilievo dei principali solidi geometrici¹⁴¹.

141 Artt. 140-142 del Regolamento delle Scuole elementari del 15 settembre 1860 (emanato con Regio Decreto 15 settembre 1860 n. 4336, in applicazione della Legge Casati e contenente i Programmi della scuola elementare) in: Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla Legge 13 novembre 1859, con note esplicative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione,

Come si vede, nella nuova scuola elementare di stato c'è bisogno tanto degli arredi di base quanto dei sussidi minimi per l'insegnamento di varie materie, tra cui anche le scienze naturali e, indirettamente, anche l'anatomia. I rudimenti dell'anatomia umana sono oggetto d'insegnamento anche nella scuola obbligatoria in quanto funzionali all'educazione igienica, a cui le Istruzioni annesse ai Programmi Gabelli del 1888 dedicano grande attenzione in quanto ritenuta una conoscenza indispensabile per contrastare la degenerazione fisica del popolo italiano attraverso la lotta alle precarie condizioni igienico-sanitarie in cui versavano i bambini delle classi popolari: i veri destinatari dell'istruzione primaria¹⁴². A tale riguardo i Programmi del 1888 prevedono infatti: 1) l'«insegnamento oggettivo» per la Classe I del corso elementare inferiore, consistente nello studio (inteso come vista, riconoscimento, nomenclatura e descrizione) delle «Parti del Corpo umano»¹⁴³; 2) l'approfondimento delle stesse nozioni che, nella Classe V, viene impartito attraverso l'insegnamento della «Storia naturale» tramite lo studio dei «Principali organi del corpo umano con applicazioni all'igiene»¹⁴⁴.

Con i nuovi Programmi Baccelli per le scuole elementari del 1894 (emanati dal Ministro Baccelli con R.D. n. 525 del 3 novembre 1894) si incontra la materia «Nozioni varie» che – si legge nei programmi – dovrà fornire agli allievi «lo schema di cognizioni assolutamente necessarie a chiunque non debba avere altra scuola se non quella aperta a tutto il popolo».

Torino, 1861, p. 395-396. I corsivi sono dell'autrice.

142 Sull'attenzione riservata dallo Stato all'educazione igienica delle masse si veda BONETTA, 1991.

143 Cfr. il testo dei Programmi del 1888, in CIVRA, 2002, p. 203.

144 Ibid., p. 207.

Tale schema prevede, per tutte le classi elementari, nozioni su «Il Corpo umano e cure igieniche» assieme a nozioni su «Alimenti, vestiario, abitazione e norme igieniche»¹⁴⁵. Va notato tuttavia che, relativamente all'implementazione dell'insegnamento oggettivo sul «corpo umano» i programmi non suggeriscono l'utilizzo di specifici materiali didattici, che non vengono previsti nemmeno dal Regio Decreto 9 ottobre 1895, n. 623, approvante il Regolamento per l'istruzione elementare. Quest'ultimo si limita sommariamente a prescrivere, nell'Allegato D (Arredi scolastici e materiali didattici) alle scuole un generico obbligo di acquisire, tra gli Oggetti e i materiali consigliati per il Corso Superiore, indeterminati «Tabelle e oggetti per la realizzazione del programma della materia Nozioni varie»¹⁴⁶.

Ciò che emerge dai programmi è che, dal 1860 in poi, le scuole elementari italiane sono chiamate a dotarsi di un numero, benché limitatissimo, tuttavia assai specifico di sussidi didattici considerati essenziali e consistenti in «tabelle» (carte murali) e «oggetti». Ma in che modo le aziende italiane potranno far fronte a quest'inedita domanda proveniente dal nuovo mercato scolastico? E cosa ci raccontano i cataloghi commerciali, soprattutto se li esaminiamo nelle serie storiche?

In realtà, se confrontiamo i cataloghi di una delle più antiche e longeve case specializzate nella produzione di materiale scolastico, la Paravia di Torino¹⁴⁷, possiamo

145 Ibid., p. 238-240 e 249-250.

146 Cfr. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 18 ottobre 1895, n. 246, p. 5482-5502, in partic. p. 5502.

147 Sulla storia della Paravia cfr. CASANA TESTORE, 1984, e TARGHETTA, 2006 e

letteralmente “toccare con mano” la rapida evoluzione dell’offerta del mercato scolastico che interviene tra il 1860 e il 1900.

Uno dei primi cataloghi Paravia del 1864 ci si presenta come un piccolo opuscolo di appena 23 pagine in cui la casa torinese presenta principalmente libri (destinati a diversi tipi e gradi di scuole: normali, elementari, secondarie, tecniche e umanistico) mentre, al contrario, i pochissimi «materiali scolastici» commercializzati sono condensati in appena quattro paginette dove troviamo pubblicizzati soprattutto carte e quadri murali, accanto a lavagne e materiali per la scrittura e per il disegno, compresa una relativamente ampia offerta di sussidi cartacei per l’insegnamento della geografia ovvero «globi terrestri e celesti» reclamizzati in un’ultima pagina interamente dedicata a questi materiali. Nello stesso catalogo – fatta eccezione per una generica menzione di «Immagini iconografiche per l’insegnamento di Storia Naturale, Zoologia e Botanica» (p. 4) – non si trova però alcun riferimento specifico a sussidi per l’insegnamento dell’anatomia¹⁴⁸.

La situazione però cambia radicalmente già negli anni successivi: nel 1880 il Catalogo generale di Paravia per il materiale scolastico è cresciuto fino a 256 pagine¹⁴⁹; nel 1894,

2007 (p. 3-90).

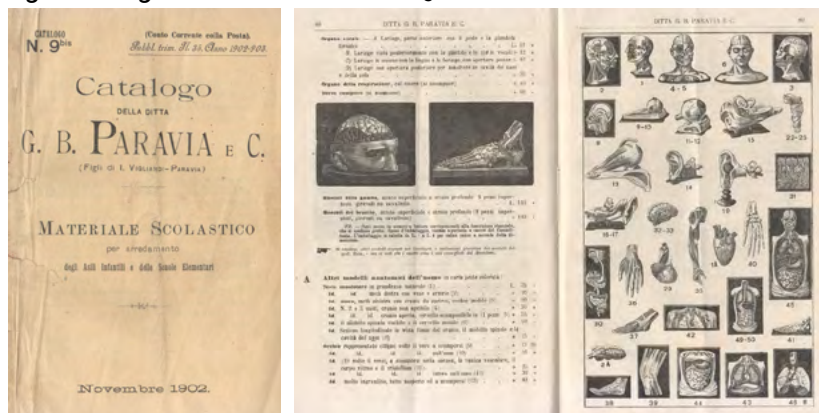
148 Elenco di libri ed oggetti per le scuole normali-magistrali, elementari, tecniche, ginnasiali e liceali vendibili presso G.B. Paravia e Comp. Tipografi-Librai. Premiati con Medaglia all’Esposizione Nazionale del 1858. Parte prima: Scuole elementari, normali e magistrali. 25 ottobre 1864. Torino-Milano: [Paravia e Comp., 1864], p. 3-5 y 23.

149 Catalogo della ditta G. B. Paravia e C. 1880: materiale scolastico. [A cura di] I. Vigliardi. Torino: Casa centrale G.B. Paravia, [1880] (Biblioteca Comunale Augusta, Perugia).

la casa torinese pubblica un catalogo aggiuntivo di 40 pagine specificamente dedicato ai materiali per l'insegnamento delle Scienze naturali e dell'Igiene, Igiene scolastica¹⁵⁰; nel 1902, il catalogo di Materiale scolastico per le scuole elementari consta, da solo, di 148 pagine, di cui ben sette (p. 87-93) sono esclusivamente dedicate alla commercializzazione di sofisticati sussidi anatomici (Fig. 2)¹⁵¹.

Nell'ultimo ventennio dell'Ottocento, pertanto, la scuola primaria può finalmente rifornirsi di materiali didattici specificamente adeguati all'insegnamento dell'antropologia fisica e dell'igiene.

Fig. 2: Catalogo della ditta G.B. Paravia (1902)



Catalogo della ditta G.B. Paravia (1902), cit. Collezione Università di Macerata. (A sinistra). Copertina. (A destra). "Modelli in plastica colorata. Pezzi fortemente ingranditi (Collezione Bock)", seguiti da "Altri modelli anatomici dell'uomo in cartapesta colorata" (p. 88-89).

150 Catalogo della Ditta G. B. Paravia e C. figli di L. Vigliani Paravia, proprietari della stamperia reale di Torino: Materiali d'insegnamento delle Scienze Naturali e dell'Igiene scolastica. L. B. Paravia, 1896. (Biblioteca Provinciale Antonio Mellusi, Benevento).

151 Non è difficile comprendere in che modo questa rapida trasformazione dell'offerta sia legata all'emanazione di precise norme ministeriali, se solo leggiamo attentamente le prescrizioni contenute nei programmi per le scuole elementari. Novembre 1902, Torino: Paravia, [1902]. Catalogo n. 9 bis (Museo Nazionale del Palazzo Reale di Torino, Museo di Storia della Città).

Nei Programmi del 1905 (R.D. n. 45 del 29 gennaio 1905), infatti, l'insegnamento dell'anatomia umana viene riproposto nei programmi di Igiene sia del Corso Inferiore (le prime tre classi) sia del Corso Superiore (la quinta e la sesta classe), dove viene affrontato secondo il cosiddetto «metodo ciclico» in base al quale ogni grado superiore riprende e approfondisce gl'insegnamenti dei gradi inferiori. È così che:

nel Programma della Classe II troviamo, nella materia «Lezioni di cose», le Nozioni elementari del corpo umano e dei suoi bisogni;

nella Classe III, tra le «Nozioni varie» ritorna il Corpo umano e norme semplici ed elementari di igiene personale, domestica e pubblica;

nella Classe IV le «Nozioni varie» prevedono la Ripetizione e ampliamento delle nozioni impartite nella terza classe¹⁵²;

infine, nella Classe VI le nozioni anatomiche e igieniche sono ulteriormente approfondite attraverso l'insegnamento (per le scuole maschili) di Norme elementari e pratiche di profilassi contro le principali malattie infettive – Soccorsi d'urgenza; laddove, per le scuole femminili, viene proposto Lo stesso programma aggiungendovi le norme generali per assistere gl'infermi e coadiuvare il medico¹⁵³.

Peraltro, le annesse Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari ci aiutano a comprendere come tale insegnamento dovesse essere impartito nel Corso Inferiore:

Del corpo umano non si saranno date nella seconda classe che nozioni sommarissime, limitate forse soltanto alla nomenclatura delle sue varie parti. Nella

152 I Programmi del 1905 (R.D. n. 45, del 29 gennaio 1905), in: CIVRA 2002, p. 251, 253 e 254.

153 *Ibidem*, p. 257.

terza e nella quarta classe si può già dire delle sue principali funzioni. [...]. Questa indagine sulle funzioni dell'organismo deve essere sempre accompagnata da norme semplici ed elementari d'igiene, che prendono qui il posto dei cenni sui bisogni del corpo, dati nella seconda classe¹⁵⁴.

Come si vede, la trasmissione dei primi rudimenti di anatomia è legata alla necessità di inculcare condotte igieniche di base tra i ceti popolari, al fine di scongiurare il dilagare di malattie endemiche come la tisi, il vaiolo, il tifo, la pellagra, la malaria, il carbonchio, l'idrofobia ecc. Ma è per il Corso Superiore che le «Istruzioni» offrono indicazioni più specifiche, non solo sui contenuti dell'insegnamento dell'Igiene ma anche sull'utilizzo di sussidi:

Per far meglio comprendere la struttura del corpo umano, il maestro si potrà servire di comuni carte anatomiche parietali, di cui anche le scuole meno dotate dovrebbero essere in ogni caso fornite. Quelle meglio provviste potrebbero possedere dei modelli in carta pesta¹⁵⁵.

Nei Programmi del 1905 è ormai evidente il valore strategico assegnato dalle politiche educative dello Stato centrale all'insegnamento dell'anatomia e dell'igiene nella scuola elementare – la cui obbligatorietà peraltro, proprio nel 1904 (con la Legge N. 407 dell'8 luglio 1904) era stata estesa fino all'età di 12 anni mediante la creazione delle classi V e VI del Corso Popolare. La missione igienico-educativa della scuola popolare – considerata un avamposto cruciale nella lotta contro il degrado igienico-culturale delle masse – continuava a rimanere al centro del dibattito che coinvolgeva

154 *Ibidem*, p. 304.

155 *Ibidem*, p. 325-326. I corsivi sono miei.

i medici igienisti dell'epoca assieme a un'intera generazione di pedagogisti positivisti¹⁵⁶. Ma ora, rispetto a vent'anni prima, i maestri e le maestre italiane possono adempiere questo delicato compito avvalendosi, finalmente, di sussidi didattici specifici. Difatti nell'Allegato D del Regolamento Generale per l'istruzione Elementare (approvato con R. Decreto 6 febbraio 1908, N. 150) troviamo i seguenti sussidi didattici prescritti come obbligatori dal ministero:

tra il Materiale didattico obbligatorio per il corso inferiore (1a, 2a e 3a) una «Tavola rappresentante l'interno del torace e dell'addome dell'uomo (polmoni, cuore, intestino)»;

e tra il Materiale didattico obbligatorio per il corso superiore (4a, 5a e 6a) «Tavole rappresentanti il corpo umano (muscoli, vasi sanguigni, sistema nervoso)»¹⁵⁷.

Ma le indicazioni che arrivano direttamente dal Ministero pongono non solo la scuola, ma anche la stessa nascente industria scolastica italiana, di fronte ad una sfida inedita: quella di riuscire a offrire a insegnanti e allievi i sussidi più funzionali al raggiungimento degli obiettivi previsti.

¹⁵⁶ L'importanza di questo dibattito nei primi decenni dopo l'unificazione è testimoniato dal fiorire di un'ampia produzione manualistica igienico-educativa per le scuole, assieme a diverse riviste specializzate: *Igiene e scuola*: periodico mensile di igiene familiare e pedagogia (Mantova: Tip. degli operai, 1892), *L'Igea*: giornale d'igiene e medicina preventiva (Milano: Tip. G. Chiusi, 1862-1872), *Igiene dell'infanzia e medicina preventiva*: periodico dedicato alle famiglie, alle scuole ed ai medici pratici (Roma: Tip. Coop. Romana, 1892-1896) o *L'igiene infantile*: monitore delle madri e degli istituti nazionali a pro dell'infanzia (Venezia: Segrè, [1878]-1884).

¹⁵⁷ Regolamento Generale per l'istruzione Elementare approvato con R. Decreto n. 150 del 6 febbraio 1908 – Materiale Didattico indicato nell'Allegato D (in *Gazzetta Ufficiale*, n. 111 dell'11 maggio 1908, e in *Bollettino ufficiale* n. 21 del 21 maggio 1908). L'Allegato D è integralmente riprodotto nel *Catalogo del Materiale Scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari*, Torino, Paravia, anno scolastico 1910-911, p. 1-2 (Collezione Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca, Università di Macerata).

5. I materiali didattici per l'insegnamento dell'anatomia e le imprese italiane

La sfida che si profila all'orizzonte porta con sé una domanda principale: sono i produttori italiani, tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo, in grado di offrire alle scuole elementari sussidi specifici come le carte anatomiche murali (che nel 1908 diventano materiali didattici obbligatori) o persino dei modelli anatomici tridimensionali vale a dire modelli in cartapesta (come suggeriti già dai Programmi del 1905)?

Nel caso delle “carte anatomiche parietali” le scuole italiane, in realtà, possono facilmente ricorrere ai produttori italiani. All'indomani dell'unificazione, di fatto, l'unica vera industria italiana per la scuola già perfettamente operativa era costituita da tutta una rete di tipografie e librerie-editrici dotate delle infrastrutture produttive in grado di fronteggiare la richiesta di materiali didattici di tipo cartaceo. È questo il momento in cui realtà preesistenti (come la Paravia, già Stamperia Reale di Torino; o la Vallardi di Milano; la Sandron di Napoli; la Bemporad di Firenze, erede della libreria editrice dei fratelli Paggi – solo per citare le più note)¹⁵⁸ o di nuova fondazione (come la Trevisini che nasce a Milano nel 1859 come casa editrice dai fini dichiaratamente educativi) decidono di specializzarsi nel nuovo e promettente mercato scolastico. Ecco dunque fiorire una produzione di cartelloni di sillabazione, quadri di nomenclatura figurata,

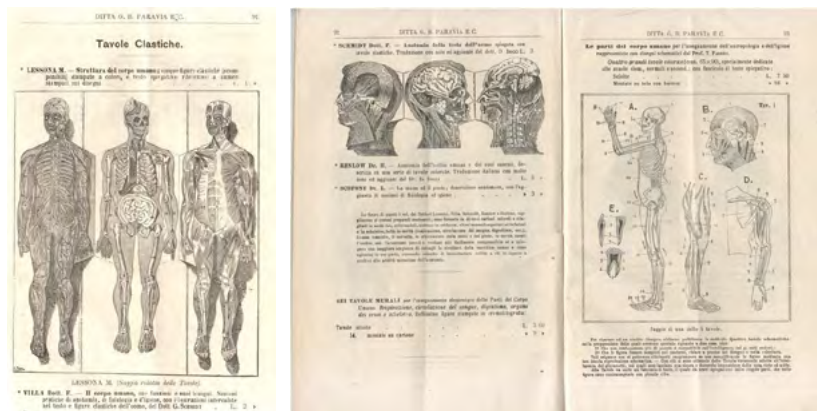
¹⁵⁸ Per un primo orientamento sul panorama editoriale scolastico cfr. CHIOSSO, 2000; SANI, 2000; BETTI, 2004; SALVIATI, 2007; TARGHETTA, 2007; MARAZZI, 2014.

carte geografiche, atlanti, globi terrestri e quadri murali per l'insegnamento delle varie discipline.

Sul versante dell'insegnamento dell'anatomia, invece, i produttori debbono attrezzarsi per realizzare non solo prodotti di base come le carte murali ma anche prodotti innovativi come le tavole anatomiche «clastiche» (ovvero ripiegabili e scomponibili, oggi diremmo “pop up”) che ritroviamo nei cataloghi Paravia del 1902 e del 1910 (Fig. 3). La decisione di italianizzare l'aggettivo francese *clastique* – neologismo creato dall'anatomista parigino Auzoux per i propri modelli scomponibili in *papier-mâché* – è un preciso stratagemma commerciale che vuole rievocare l'eccellenza della rinomata produzione francese, ma non solo. I prodotti Paravia spesso riproducono, nello stile e nella forma, anche i famosi *manikins* (anch'essi ripiegabili e componibili) che, a partire dalla fine dell'800 fino alla metà del '900, furono prodotti in numerosissime edizioni e copie in Gran Bretagna e negli USA¹⁵⁹, e che l'editore torinese aveva sicuramente osservato durante le Esposizioni universali e didattiche dell'epoca.

Fig. 3: Catalogo della casa G.B. Paravia (1902), cit., p. 91-93. (Collezione dell'Università di Macerata. Foto: Marta Brunelli).

¹⁵⁹ Come il famoso Philips' Popular Manikin or Model of the Human Body (di cui circolò anche una edizione francese: Baillière's Popular Manikin), a cura di William Furneaux e pubblicato a Londra da George Philip & Son, ininterrottamente dal 1834 fino al 1958 senza sostanziali modifiche; o il Whites' Physiological manikin. New York: James T. White & Co., Publishers, c1886. Cfr. SCHLEPER, 2013 e 2014.



(A sinistra): Tavole Clastiche di M. Lessona (p. 91). (A destra). Anatomia della testa umana spiegata con tavole clastiche del Dott. F. Schmidt; traduzione del Dott. D. Bocci); e: Le parti del corpo umano per l'insegnamento dell'antropologia e dell'igiene, schemi del Prof. T. Fabbro. (p. 92-93). Gli stessi articoli sono presenti anche nel Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari. Anno scolastico 1910-911. Torino: Ditta G.B. Paravia, [1910] (p. 70-71).

Se, come abbiamo visto, nei primi decenni dopo l'Unificazione le case italiane sono in grado di produrre sussidi scolastici cartacei e dalle caratteristiche spiccatamente tipografiche, non si può dire lo stesso per i modelli anatomici tridimensionali. Che fossero prodotti in cartapesta, cera o gesso, dipinti a mano oppure no, realizzati in formato ingrandito oppure come modelli scomponibili, in ogni caso la produzione di questi “nuovi” sussidi tridimensionali necessitava di laboratori specializzati e di maestranze qualificate, assistite da anatomisti dotati di conoscenze scientifiche di alto livello (leggasi: di tipo universitario). Nel passaggio tra il XIX e il XX secolo le industrie scolastiche italiane (a forte vocazione tipografica, come abbiamo visto) non disponevano ancora delle infrastrutture tecnologiche necessarie per produrre in serie oggetti di questo tipo e destinati al “consumo di massa” del nuovo mercato scolastico

che richiedeva oggetti scientificamente adeguati anche se non particolarmente sofisticati e, soprattutto, resistenti ed economici. Di conseguenza, in questa prima fase le scuole italiane non possono fare a meno di ricorrere alla produzione scolastica estera che è in mano a prestigiose case francesi e, poi, tedesche.

Per gran parte del secolo XIX a dominare il mercato sono i raffinati e costosi modelli smontabili in cartapesta policroma del Dott. Louis Auzoux, i modelli di cera Maison Tramond (e poi Tramond-Rouppert) di Parigi, o ancora i gessi prodotti dall'impresa parigina di Emile Deyrolle (fondata dal nonno Jean-Baptiste nel 1831), fino alle ceroplastiche dello studio Ziegler di Friburgo¹⁶⁰. Sul finire del XIX secolo, tuttavia, inizia ad affermarsi una nuova produzione seriale – meno rifinita ma non meno pregevole, più economica e dunque più rispondente alle nuove esigenze dell'educazione pubblica, popolare e scolastica¹⁶¹ – di modelli in gesso di provenienza germanica. Subito famosi divengono le serie anatomiche in gesso realizzate a Leipzig tra il 1870 e il 1904 dallo scultore Franz Josef Steger in collaborazione con il professore di anatomia patologica della locale Università Prof. Carl Ernst Bock e che, da loro, presero la denominazione «Bock-Steger»¹⁶². Qualche anno dopo appariranno sul mercato i

160 Per una panoramica sui vari produttori menzionati, ver BARBIAN, 2010; in particolare sulla produzione Auzoux vease DAVIS 1977, y DEGUEURCE & GAILLARD, 2012.

161 Sull'evoluzione della produzione di modelli anatomici in Europa cfr. MAERKER, 2013.

162 Sulla serie Bock-Steger cfr. BARBIAN, 2010; SPENCER, 2005, 2008. Si veda anche la banca-dati University Collections in Germany. The Information Resource on Collections and Museums at Universities of Germany. A project at Hermann von Helmholtz-Zentrum für Kulturtechnik, Humboldt-Universität zu Berlin. Project manager Dr. Cornelia Weber. In: <http://www.universitaetssammlungen.de>. Data di accesso: 21 maggio 2021.

nuovi modelli smontabili in cartapesta dipinta prodotti dalla ditta Dr. Benninghoven und Sommer di Berlino tra il 1880 e il 1920, e che avrebbero presto soppiantato i modelli in gesso (BERNAL MARTÍNEZ, DELGADO MARTÍNEZ; LÓPEZ MARTÍNEZ, 2009, p. 613). Ma la serie Bock-Steger manterrà a lungo il monopolio di tutti i mercati, europei ed extraeuropei, arrivando ad essere commercializzati negli USA e in Australia dove saranno acquistati anche dalle università, oltre che dalle scuole pubbliche.

Questo dato è confermato dalla constatazione che proprio i modelli in gesso della serie Bock-Steger risultano essere tra i sussidi anatomici presenti in tutti i gabinetti scolastici esaminati nelle scuole marchigiane oggetto della presente ricerca, arrivando a configurarsi come un interessante – e paradigmatico – caso di studio. Quello che emerge dall'esame incrociato tra i materiali didattici censiti nelle scuole e i cataloghi scolastici coevi, infatti, è che tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento le scuole italiane si trovarono nella situazione di scegliere, tra i modelli esistenti sul mercato (esclusivamente estero), quelli che si presentavano come i più scientificamente validi ma anche relativamente economici disponibili all'epoca.

Ciò innescò inevitabilmente un meccanismo di forte concorrenza, sia all'interno che all'esterno dell'Italia. Da un lato, infatti, scattò la concorrenza tra i produttori esteri che compresero subito il valore economico dell'emergente mercato scolastico italiano: come la casa Pichler di Vienna, che adottò la strategia vincente di stampare interamente

in lingua italiana il proprio catalogo del 1910, con cui pubblicizzava sia i propri prodotti sia quelli di altre case tra cui figurava, appunto, proprio la prestigiosa serie «del Prof. Dott. Bock»¹⁶³.

D'altro lato, le stesse case scolastiche italiane entrarono in lizza tra loro, in veste di importatori e distributori di prodotti stranieri di cui tentavano di contendersi l'esclusiva. Assai emblematico al riguardo è il caso della Paravia la quale, nonostante figurasse nei cataloghi come importatrice esclusiva dei materiali «Bock-Steger» addirittura sin dal 1884, come ci conferma anche il pedagogista Emanuele Latino¹⁶⁴ (Figg. 4.a-b), si trovò presto ad affrontare la concorrenza non solo di una «serie del dott. Book[!]» che veniva distribuita sul territorio italiano anche dalla Casa Vallardi di Milano (Figg. 4.c-d)¹⁶⁵, ma anche di uno svariato numero di serie anatomiche similari importate da altre ditte italiane come, ad esempio, la serie in cartapesta policroma (in cartapesta, ma sicuramente di provenienza tedesca) commercializzata dalla casa «R. Damiani & Figlio» di Venezia¹⁶⁶ (Figg. 4.e-f).

163 Catalogo Illustrato di mezzi didattici. Scelta di mezzi didattici più istruttivi per scuole popolari, cittadine, ginnasi, tecniche, licei ed istituti affini. Edito a Vienna nel 1910 dalla Casa Ved[ov]a Pichler & figlio. La serie in gesso del Prof. Dr. Bock è alle p. 3-4 (Museo dell'Educazione dell'Università degli studi di Padova).

164 Giudizii del Prof. Emanuele Latino direttore dell'Archivio di Pedagogia e Scienze sociali intorno ad alcuni sussidi didattici proposti dalla Ditta G.B. Paravia e C., annesso al testo: E. Latino, *Le malattie della scuola e la riforma igienica degli arredi scolastici*, Terza Edizione. Torino: G.B. Paravia & C., 1884, p. 113-114.

165 Catalogo generale 1906-1907. Libri. Materiale scolastico, Roma-Milano-Napoli, Antonio Vallardi Editore, [1906], p. 34; Catalogo generale 1908-1909, p. 35 (Collezione Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca, Università di Macerata); Catalogo generale 1909-1910, p. 37 (Collezione Museo dell'Educazione, Università di Padova).

166 La casa Rinaldo Damiani di Venezia agli inizi del '900 era specializzata

Fig. 4: Analisi incrociata tra i sussidi anatomici (e relative marche) e i cataloghi commerciali dell'epoca



Figg. 4.a-b (A sinistra). Dettaglio di un sussidio della "Serie Bock" pubblicizzata nel Catalogo Paravia 1902. cit., p. 88.

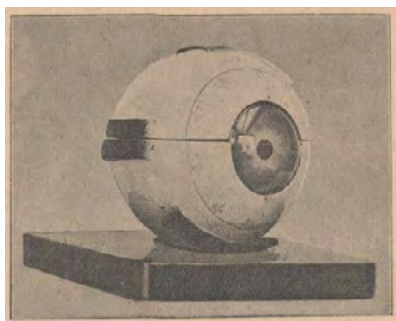
(A destra). Modello scomponibile del cervello. Le etichette cartacee riportano due scritte: G.B. Paravia e C. (Figli di I. Vigliardi-Paravia) da una parte; e "Materiale raccomandato dal Ministero dell'Educazione" dall'altra (Istituto Comprensivo Enrico Mattei di Matelica. Riproduzione autorizzata dall'autrice: Federica Clementi).



non solo nella produzione e/o importazione di strumenti scientifici (cfr. il Catalogo di Apparecchi di Fisica, Rinaldo Damiani, Venezia, [ca. 1900-1910], in: Liceo Cagnazzi, Gli strumenti della scienza. Catalogo 1800-1900, Altamura, c2011, p. 35), ma anche nella distribuzione di sussidi per le scienze naturali (NOVARINI, 2010) e anatomici: presso l'Istituto Tecnico Agrario Celso Ulpiani di Ascoli Piceno sono stati rinvenuti almeno due modelli anatomici etichettati «Damiani & Figlio - Venezia» (Fig. 4).

Figg. 4.c-d (A sinistra). Dettaglio del Catalogo Vallardi 1906, cit. (p. 34) in cui il modello è presentato come «Sistema del Dottor Book (!)» anche se, in realtà, si tratta di altra serie (sempre di produzione tedesca).

(A destra). Testa muscolare con il cranio aperto e scomponibile. L'etichetta riporta i dati della «Ditta R. Damiani e Figlio, Venezia», che è però l'importatore italiano (Istituto Tecnico Agrario Celso Ulpiani di Ascoli Piceno. Riproduzione autorizzata dall'autrice: Roberta De Angelis).



Figg. 4.a-b (A sinistra). Dettaglio di un sussidio della "Serie Bock" pubblicizzata nel Catalogo Paravia 1902, cit., p. 88. Figg. 4.e-f (A sinistra). Dettaglio di un sussidio della "Serie Bock" pubblicizzata nel Catalogo Paravia 1902, cit., p. 88.

(A destra). Modello scomponibile del cervello. Le etichette cartacee riportano due scritte: G.B. Paravia e C. (Figli di I. Vigliardi-Paravia) da una parte; e "Materiale raccomandato dal Ministero dell'Educazione" dall'altra (Istituto Comprensivo Enrico Mattei di Matelica. Riproduzione autorizzata dall'autrice: Federica Clementi).

Colpisce il fatto che nei propri cataloghi la milanese Vallardi – che, sul fronte del mercato scolastico interno, rappresentava un importante competitor per la Paravia – cercava di attirare l'attenzione dei potenziali acquirenti citando la Circolare 21 febbraio 1888 con cui il Ministero aveva approvato e consigliato alle Scuole Normali di acquistare materiali scolastici considerati eccellenti, tra i quali figurava proprio la serie Bock-Steger. Che si tratti di una situazione percepita all'epoca come un caso di "concorrenza sleale" lo si evince dalla denuncia lanciata dalla stessa Paravia che, sulle pagine dei propri cataloghi,

metteva in guardia («Attenzione!»)¹⁶⁷ i compratori affermando con decisione che: «Si vendono altri modelli segnati nei Cataloghi, imitazioni plastiche dei modelli del prof. BOCK, ma si noti che i nostri sono i soli consigliati dal Ministero»¹⁶⁸.

Questo clima di rivalità tra gli importatori (tra italiani e stranieri ma anche tra italiani e italiani) si manterrà a lungo, almeno fino a quando sino a quando non si sarà stabilita un'industria scolastica nazionale finalmente in grado di rispondere alle esigenze del mercato scolastico interno. Questa congiuntura si verifica, nel caso dei sussidi anatomici, intorno agli inizi degli anni Venti quando la Paravia apre finalmente nella propria sede torinese un nuovo dipartimento produttivo dedicato alla produzione di questi particolari materiali scolastici: il «reparto modelli anatomici»¹⁶⁹. A descrivere l'evoluzione dell'infrastruttura produttiva è un piccolo catalogo paraviano del 1922 in cui leggiamo che il nuovo reparto è stato avviato dal «prof. Romeo Fusari, direttore dell'Istituto di Anatomia normale della R. Università di Torino, dapprima, e sotto la direzione non meno precisa e valente del Dr. Angelo Cesare Bruni, docente nella stessa R. Università»¹⁷⁰. Il reparto inaugura la nuova produzione pubblicando il primo catalogo interamente dedicato ai nuovi sussidi anatomici italiani: sfogliando le

167 Cfr. il Catalogo Paravia del 1902, cit., p. 88; cfr. anche il successivo Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari. Anno scolastico 1910-911, Torino, Ditta G.B. Paravia, 1910, p. 67-68.

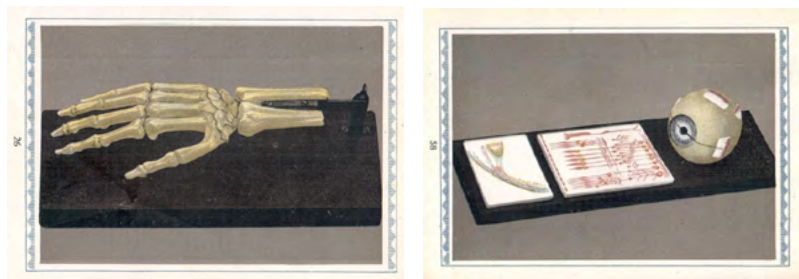
168 *Ibidem*.

169 [Anonimo], «Notiziario», Paraviana, v. III, n° 6, giugno 1923 p. 136; Casana Testore, La Casa Editrice Paravia. Due secoli di attività: 1802-1984, cit., p. 93-94.

170 G.B. Paravia & C., Catalogo dei Modelli plastici di anatomia umana. Catalogo 1922-1923, p. 3-5 (Collezione Università di Macerata).

pagine contenenti le belle e dettagliate immagini a colori non si può non notare come, benché progettati e realizzati a Torino, i modelli paraviani mantengono una fortissima aderenza ai canoni stilistico-formali che caratterizzavano i modelli tedeschi Bock-Steger (Fig. 5):

Fig. 5: I nuovi sussidi didattici anatomici di Paravia
 Tratti dal catalogo Paravia: Modelli plastici di anatomia umana. Catalogo 1922-1923. Torino: Paravia, 1922.



Scheletro della mano (ivi, p. 26)

Occhio umano (ivi, p. 58).

Si tratta presumibilmente di una precisa scelta di comunicazione pubblicitaria con cui la casa torinese, pur emancipandosi dalla sudditanza tedesca, intendeva continuare a trasmettere ai suoi clienti la stessa idea di qualità e di eccellenza che, fino ad allora, era stata associata ai sussidi di produzione germanica. Difatti nell'introduzione gli estensori del catalogo affermano orgogliosamente che:

Da parecchi anni, sormontando ostacoli non lievi e sacrifici tutt'altro che indifferenti, la nostra Casa ha svolto tutto un programma tendente a sottrarre le nostre scuole dalla produzione straniera per quanto ha riguardo ai modelli plastici di Anatomia umana, prima esclusivamente fabbricati all'estero (Germania e Francia) [...] In questi ultimi anni essa ha pressoché ultimata la serie che si era prefissa di poter introdurre nelle scuole¹⁷¹.

¹⁷¹ Ibid. Corsivi miei.

Nel 1922 la casa torinese dichiara di aver finalmente sorpassato la produzione scolastica straniera e, come diretta conseguenza, dai cataloghi paraviani per la scuola primaria degli anni 1926 e 1934¹⁷² scompaiono tutte le serie di modelli anatomici che fino ad allora erano state importate dall'estero e che ora, a fronte della disponibilità di un'eccellente produzione didattica nazionale, non avevano più motivo di essere reclamizzati. Finalmente le imprese italiane non svolgono più semplicemente il ruolo di clienti e/o importatori delle ditte straniere ma, piuttosto, si pongono in aperta concorrenza in qualità di produttori a pieno titolo. Un risultato, questo, che fu possibile raggiungere, da un lato, certamente grazie al nuovo clima politico del Ventennio che caldeggiava ogni tipo di «consumo patriottico», tale cioè da favorire l'acquisto di beni e prodotti dell'industria nazionale italiana, compresa l'industria scolastica¹⁷³. Ma un ulteriore e potente impulso alla produzione italiana di materiali scolastici arrivò anche dalla Riforma Gentile del 1923 la quale, dopo aver esteso l'obbligo scolastico fino all'età di 14 anni, impose agli istituti d'istruzione media di primo e di secondo grado di dotarsi di «Gabinetti scientifici moderni e aggiornati»¹⁷⁴: una

172 G.B. Paravia & C., "Elenco del Mobilio, materiale scolastico e sussidi didattici. Obbligatori o raccomandati per le scuole elementari in perfetta rispondenza ai Programmi Ministeriali 11 Novembre 1923". Bollettino Librario mensile. Estratto del Catalogo Generale Materiale e Sussidi Didattici. A. LIII, n. 212, gennaio 1926; Catalogo del materiale scolastico per le scuole elementari. Programmi nuovissimi - 28 settembre 1934-XII, Torino [etc.], 1934 (Colección del Museo de la Escuela Paolo y Ornella Ricca, Universidad de Macerata; y Colección privada de la Autora).

173 Sulla produzione scolastica "patriottica" degli anni Venti cfr. TARGHETTA, 2007, p. 22-23.

174 Sulla riforma degli istituti dell'istruzione media cfr. il R.D. 6 maggio 1923, n. 1054: Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali; sui relativi Gabinetti scientifici e dotazioni didattiche cfr. il R.D. 20 aprile 1924 n. 965:

modernizzazione degli apparati laboratoriali scolastici, questa, che avrebbe aiutato ulteriormente il mercato e l'industria scolastica nazionale.

Il caso della Paravia è indicativo dell'evoluzione industriale che le industrie scolastica italiana compiono in sessant'anni e che i cataloghi commerciali scolastici ci restituiscono chiaramente. Queste fonti evidenziano chiaramente come lo sviluppo industriale delle imprese scolastiche sia stato direttamente stimolato dall'evoluzione della scuola italiana e, in particolare, dal progressivo innalzamento dell'obbligo scolastico. Se le Leggi Casati (1859) e Coppino (1877) avevano potuto imporre alle famiglie proletarie di un'Italia rurale e sottosviluppata un obbligo scolastico limitato rispettivamente agli 8 e 9 anni di età, nel corso del Novecento età – nel corso del Novecento l'obbligo scolastico fu elevato progressivamente a 12 anni (con la Legge Orlando del 1904) e, finalmente, ai 14 anni (con la Riforma Gentile del 1923). Con questi interventi normativi, lo Stato centrale non soltanto crea una scuola moderna funzionale ai bisogni formativi di un Paese in via di sviluppo ma, al contempo, crea e amplia il “mercato scolastico” e la relativa industria nazionale di cui – in qualche modo – governa l'espansione attraverso una prescrizione puntuale dei materiali didattici necessari per ogni classe, corso, ordine e grado scolastico.

Ordinamento interno delle Giunte e dei regi istituti di istruzione media e, in particolare, il Capo XIV (Del materiale didattico e scientifico) con la dettagliata elencazione delle collezioni didattiche e scientifiche previste per ogni istituto scolastico (Artt. 121-128).

Conclusioni

I risultati emersi da una serie di “saggi stratigrafici” condotti sulle collezioni scolastiche hanno dimostrato come sia possibile far dialogare dinamicamente tra loro diverse tipologie di fonti, vecchie e nuove, con l’obiettivo di tracciare un primo quadro della nascita e dell’evoluzione dell’industria scolastica italiana. A tal scopo sono state messe a confronto le fonti materiali (i sussidi scolastici) con le fonti tradizionali (la normativa scolastica) e, finalmente, con le “nuove” fonti rappresentate dai cataloghi commerciali che le industrie scolastiche stampavano e distribuivano alle scuole con l’obiettivo di commercializzare i “propri” sussidi scolastici vale a dire i sussidi importati dall’estero, prima, e prodotti direttamente su suolo italiano poi. La presente ricerca conferma quello che gli studi in precedenza condotti in area iberica avevano già percepito ovvero l’importanza dei cataloghi commerciali scolastici: non solo come fonti d’informazioni ma anche come chiavi di accesso a nuove piste di ricerca che ci permettono per la prima volta di osservare – dalla prospettiva delle imprese produttrici – le principali tappe evolutive del mercato scolastico di un Paese, nel nostro caso l’Italia. Più specificamente, i cataloghi commerciali dei sussidi didattici mostrano un potenziale euristico e interpretativo che può trarre grande vantaggio dall’opportunità – oggi offerta dalle sempre più numerose collezioni scolastiche, musealizzate o meno, diffuse sul suolo italiano – di studiare i materiali scolastici pubblicizzati dai produttori/distributori italiani e, soprattutto, di confrontarle con i sussidi scolastiche

effettivamente acquistati e utilizzate dalle scuole italiane. In questa direzione, i materiali scolastici e i cataloghi si presentano come fonti “dinamiche” vale a dire capace di dialogare tra di loro e, al contempo, di offrire molteplici e differenziate risposte, a seconda della prospettiva euristica da cui vengono osservate e interrogate. Risultati inediti e informazioni preziose possono essere ricavati da:

1) l'analisi dettagliata di serie omogenee di sussidi identici o simili tra loro (p.es.: modelli anatomici) e la raccolta dei relativi dati fisici (misure, materiali, tecnica di costruzione, peso) e della documentazione fotografica;

2) il censimento e l'analisi di tutti i contrassegni visibili e ancora presenti sui sussidi stessi: timbri, placche ed etichette relativi ai produttori o agli importatori);

3) la comparazione con i dati offerti dagli inventari patrimoniali delle scuole (se possibile);

4) l'analisi dettagliata dei cataloghi commerciali delle imprese scolastiche, dove reperibili (es.: negli archivi e nelle biblioteche delle scuole, negli archivi storici delle aziende, negli archivi comunali, ma anche presso le collezioni scolastiche conservate nei musei e nei centri di ricerca storico-educativa);

5) l'esame della corrispondenza tra le scuole e le imprese, o tra le imprese e il Ministero;

6) infine, la legislazione, i regolamenti e le prescrizioni ministeriali che vanno letti e interpretati alla luce delle testimonianze contemporanee (cioè dei maestri, degli

ispettori, dei pedagogisti) sull'utilizzo che le scuole effettivamente fecero di tali oggetti.

Se il materiale scolastico costituisce indubbiamente una preziosa fonte per lo studio della storia delle didattiche disciplinari, tuttavia la comparazione tra materiali didattici e cataloghi commerciali ci permette di indagare altri aspetti legati alla complessità del nuovo “mercato scolastico” che venne lentamente a crearsi e a svilupparsi, in parallelo con l'industria scolastica, nel giovane Stato unitario. Come si può ben capire, lavorare in forma integrata e incrociata su questa molteplicità di fonti comporta un programma di lavoro rigoroso e la metodologia d'indagine qui illustrata è stata esplorata solo in parte: tuttavia è già possibile intravedere e delineare nuovi, possibili, percorsi di ricerca. Il prossimo obiettivo è rappresentato dall'avvio, specialmente su base territoriale, di sempre più strette collaborazioni scientifiche tra ambiti accademici diversi (storia dell'educazione, storia della scienza, museologia e archivistica), da una parte, e tra i vari attori impegnati nella conservazione del patrimonio storico-educativo diffuso ovvero le scuole¹⁷⁵, gli insegnanti ma anche gli

175 Si pensi, ad esempio, al Forum delle Scuole Storiche Napoletane, che fin dal 2011 riunisce in un'Associazione le scuole più antiche della città di Napoli con l'obiettivo di preservare e valorizzare il patrimonio storico-scolastico cittadino. In: <http://www.forumscuolestorichenapoletane.it/>. Data di accesso: 21 maggio 2021. Altrettanto significativa è l'iniziativa – avviata come prosecuzione del progetto europeo La scuola è il nostro patrimonio (JALLA, LONJON, PIZZIGONI & VUILLET, 2009) – intitolato Vuoi costruire il tuo museo scolastico? Promossa dalla rete municipale Museiscuol@ del Servizio Archivi, Museo e Patrimonio Culturale della Città di Torino e con la consulenza scientifica di INDIRE - Istituto, l'iniziativa ha portato ad oggi alla costituzione di oltre n. 20 musei nelle scuole cittadine. In: <http://www.comune.torino.it/museiscuola/partecipa/index.shtml>. Data di accesso: 21 maggio 2021. Si vedano anche i contributi PIZZIGONI, 2014, 2015 e 2016.

studenti, le famiglie e l'intera comunità, dall'altra. Solo attraverso la partecipazione e la condivisione tra scuole, territorio e istituzioni di ricerca sarà possibile incontrarsi e collaborare nel comune intento di salvaguardare, riscoprire e valorizzare un patrimonio e una storia che appartengono a tutti e a ciascuno di noi.

Bibliografía

ALBERTI, Samuel J. M. M. "Objects and the Museum". *Isis* [Chicago], 96/4, 2005, p. 559-571.

ASCENZI, Anna. "Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della Terza Italia (1870-1945)". In: MEDA, Juri, Davide Montino & Roberto Sani (eds.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa. V. 1, 2010, p. 487-505.

BANDINI, Gianfranco. *Rappresentazioni della nazione e razzismo nella geografia scolastica tra Otto e Novecento*. In: Bandini, Gianfranco (Ed.). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Firenze: Firenze University Press, 2012, p. 53-70.

BARBIAN, Birte. *Die Geschichte der Anatomischen Sammlung des Institutes für Anatomie in Münster mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Modelle und Präparate*. Inaugural Dissertation zur Erlangung des doctor medicinae dentium der Medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Gedruckt mit Genehmigung der Medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 1 Dezember 2010, p. 27-30. In <https://d-nb.info/1012187381/34>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2010.

BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano; LÓPEZ MARTÍNEZ, Damián; Moreno Martínez, Pedro Luis. “Museos pedagógicos y enseñanza de las ciencias: de las láminas y colecciones a los recursos didácticos virtuales”. In: *I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos y museólogos de la educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2008, p. 413-426.

BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano, DELGADO MARTÍNEZ, María Angeles; LÓPEZ MARTÍNEZ, Damián. “El patrimonio histórico-científico como recurso didáctico: de la ciencia en el laboratorio a las ciencias para la vida”. In: BERRUEZO ALBÉNIZ, María Reyes; CONEJERO LÓPEZ, Susana (2009). (coord.). *El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*. 2 voll. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. V. 2, 2009, p. 605-614.

BETTI, Carmen. (ed.). *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*. Firenze: Pagnini, 2004.

BONETTA, Gaetano. *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli, 1991.

BONVECCHI, Efrem. *Le collezioni del costituendo museo dell'Istituto tecnico Montani di Fermo*. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2009-2010, 2010.

BRUNELLI, Marta. “La catalogazione dei ‘beni culturali’ della scuola: questioni metodologiche e concettuali”. In: CAVALLERA, Hervé A. (ed.). *La Ricerca Storico-Educative oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. 2 voll. Lecce: Pensa Multimedia. V. 1, 2013, p. 193-218.

BRUNELLI, Marta; MEDA, Juri. “Gymnastics between school desks: an educational practice between hygiene requirements, health care and logistic inadequacies in Italian primary schools (1870-1970)”, *History of Education Review*, [London], 46/2 (2017), 2017, p. 178-193.

BRUNELLI, Marta. “Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIXe à la première moitié du XXe siècle: premières indications et perspectives de recherche”. In: Figeac-Monthus, Marguerite (2018). (ed.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion, 2018, p. 109-131.

BRUNELLI, Marta. “Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell’industria per la scuola in Italia (1870-1922)”, *History of Education & Children’s Literature*, [Macerata], XIII/2, 2018, p. 469-510.

BURKE, Catherine. (ed.). *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*. Special Issue of *Paedagogica historica*, [Gand], 41/4-5, 2005, p. 489-494.

BURKE, Catherine; HOWARD, Jeremy; CUNNINGHAM, Peter. (eds.). *The Decorated School. Essays in the Visual Culture of Schooling*. London: Black Dog, 2013.

BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL POZO, Maria del Mar. (eds.). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang, 2011.

CASANA TESTORE, Paola. *La casa editrice Paravia: due secoli di attività, 1802-1984*. Paravia: Torino, 1984.

CATARSI, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia, 1990.

CERRETANI, Cristina. *I beni culturali scolastici. Il Liceo Ginnasio Statale Annibal Caro di Fermo*. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, 2010.

CHIOSSO, Giorgio. (ed.). *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*. Brescia: La Scuola, 2000.

CHIOSSO, Giorgio. “*La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*”. In: MEDA, Juri & BADANELLI, Ana Maria (ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Actas del I. Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM, 2013, p. 47-59.

CHERVEL, André. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CIVRA, Marco. *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: Marco Valerio Editore, 2002.

CLEMENTI, Federica. *L'Istituto comprensivo Enrico Mattei di Matelica. Storia e cultura materiale*, Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2011-2012.

COSSETTO, Milena; SPADA PINTARELLI, Silvia. (ed.). *Museo della Scuola-Schulmuseum, Dossier della rivista StoriaE: rivista di storia e diricerca storico-didattica*, [Bolzano], VII/1-2-3 (2009), 2009, p. 53-54.

DAVIS, Audrey B. “*Louis Thomas Jerome Auzoux and the papier mache anatomical model*”. In: *La ceroplastica nella scienza e nell'arte*. Atti del I Congresso Internazionale, Firenze, 3-7 giugno 1975. Firenze, L.S. Olschki. V. I, 1977, p. 257-279.

DE ANGELIS, Roberta. *La catalogazione dei beni culturali materiali della scuola: il caso dell'Istituto Tecnico Agrario Statale Celso Ulpiani*. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2011-2012.

DE FORT, Ester. *Storia della scuola elementare in Italia*. Milano: Feltrinelli, 1979.

D'ASCENZO, Mirella; VIGNOLI, Roberto. *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento: il Museo didattico "Luigi Bombicci" di Bologna*. Bologna: Clueb, 2008.

DE GIORGI, Fulvio. "Appunti sulla storia del banco scolastico". *Rivista di storia dell'educazione*. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa, [Pisa], 1 (giugno 2014), 2014, p. 85-98.

DEGUEURCE, Christophe; GAILLARD, Didier. *Corps de papier. L'anatomie en papier mâché du Docteur Auzoux*. Paris: La Martinière, 2012.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. "Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools", *Paedagogica historica*, [Gand], XXX/1, 1995, p. 9-16.

ELIA, Domenico Francesco. "Giuseppe Pezzarossa's (1880-1911) Gymnastics Equipment Workshop", *History of Education & Children's Literature*, [Macerata], VII/1, 2012, p. 465-484.

ELIA, Domenico Francesco. "Ginnastica e mezzi di educazione di massa: Pietro Gallo e l'introduzione del bastone Jäger in Italia (1878). In: *Atti del Convegno di Studi Cirse "Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione"* (CD-Rom allegato a: *Rivista di Storia dell'Educazione*, 3/2, 2016), 2016.

ESCOLANO BENITO, A. (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Ceince, 2007.

ESTEBAN, León. “Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar”. *Historia de la Educación*, [Salamanca], 16 (1997), 1997, p. 17-46.

ESTEBAN, León. “La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del siglo XIX y comienzos del XX”. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, p. 315-344.

ESTEBAN MATEO, León. “El mobiliario escolar o la evolución de la arqueología material de la escuela en España (1875-1945)”. In: *La escuela en Elche. Una mirada histórica al mundo de la enseñanza*. Elche: Museo Escolar Agrícola de Pusol, 2000, p. 267-296.

FIGEAC-MONTHUS, Marguerite. (ed.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion, 2018.

FIORETTI, Jessica. *Il museo e la scuola : il caso dell'Istituto tecnico G. e M. Montani di Fermo*. Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia del Patrimonio e degli Istituti Culturali. (Relatore: Prof.ssa Marta Brunelli). Macerata: Università degli Studi di Macerata, a.a. 2009-2010.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate. (eds.). *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, 1999.

JALLA, Daniele, LONJON, Cécile, PIZZIGONI, Francesca & VUILLET, Tristan. (eds.), PATHS. *La scuola è il nostro patrimonio. L'École est notre. Patrimoine*. Torino-Lione: Tipogra-

fia Sosso. En: <http://www.comune.torino.it/museiscuola/bm~doc/version-ital-ok.pdf/>. Data di accesso. 21 maggio 2021, 2011.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo *et al.* (eds.). *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio nacional de historia de la educación* (Burgos, 18-21 junio 2003). Burgos: Universidad de Burgos, 2003.

JULIA, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”. In: NÓVOA, Antonio, DEPAEPE, Marc; JOHANNINGMEIE, Erwin W. r (eds.). *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Paedagogica Historica, Supplementary Series, [Gand], v. I, 1995, p. 353-382.

JULIA, Dominique. “L'historien et l'archive”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, [Milano], 5 (1998), p. 9-18, 1998.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. (eds.). *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.

LOMBARDI, Franco V. *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola, 1987.

MAERKER, Anna. “Anatomizing the Trade. Designing and Marketing Anatomical Models as Medical Technologies, ca. 1700-1900”. *Technology and Culture*, [Detroit], 54/3 (July 2013), p. 531-562, 2013.

MARAZZI, E. *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*. Milano: Franco Angeli, 2014.

MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, María José. “Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del método Froebel en Es-

paña”. In: MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana S (eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX (III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE)*. Murcia: Sephe-Ceme Universidad de Murcia, 2012, p. 265-277.

MEDA, Juri. “*Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell’editoria scolastica minore*”, *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia*, [Milano], 13, 2006, p. 73-98.

MEDA, Juri. “*La politica quotidiana. L’utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista*”. *History of Education & Children’s Literature*, [Macerata], I/1, 2006, p. 287-313.

MEDA, Juri. “*Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico: i controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l’intervento del regime fascista*”. In: MEDA, Juri, MONTINO, Davide, & SANI, Roberto (eds.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa. v. 1, 2010, p. 507-551.

MEDA, Juri. “*The Exercise Book as a Material Object*”. In: Juri Meda; Davide Montino; Roberto Sani (eds.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, v. I, p. XXV-XXVIII, 2010.

MEDA, Juri (2011). “*Mezzi di educazione di massa*». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, *History of Education & Children’s Literature*, [Macerata], VI/1 (2011), p. 253-279.

MEDA, Juri. “*La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*”. In: Juri Meda & Ana María Badanelli (co-

ords.). La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM, 2013, p. 167-198.

MEDA, Juri. *La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas*. In: BADANELLI RUBIO, Ana María; POVEDA SANZ, María; RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (eds.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Facultad de educación, 2014, p. 509-521.

MEDA, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano, FrancoAngeli, 2016.

MEDA, Juri. “L'évolution du banc d'écolier en Italie de la fin du XIXe siècle à la première moitié du XX^e siècle”. In: Figeac-monthus, Marguerite (2018). (ed.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion, 2018, p. 89-108.

MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto. (eds.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. 2 vols. Firenze: Polistampa, 2010.

MÉGLIN, Pierre. *Les industries éducatives*. Paris: Presses universitaires de France, 2010.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. “History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)”. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. (eds.). *Materialities of Schooling. Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005, p. 71-95.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. “El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas». En DÁVILA, Paulí, & NAYA, Luis María (Coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. 2 vols. San Sebastián: Erein. v. 1, 2005, p. 342-355.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis & SEBASTIÁN VICENTE, Ana. “Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de estudios sobre la memoria educativa (Ceme) de la Universidad de Murcia”. In: Pedro Luis Moreno Martínez & Ana Sebastián Vicente (Eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX (III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico-V Jornadas Científicas de la SEPHE)*. Murcia: Sephe-Ceme Universidad de Murcia, 2012, p. 293-309.

MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; MARÍN MURCIA, José Pedro (2014). “La casa comercial *Cultura y la oferta de material pedagógico moderno en España (1924-1934)*”. In: BADANELLI RUBIO, Ana María, POVEDA SANZ, María & RODRÍGUEZ GUERRERO, Carmen (Eds.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Facultad de Educación, 2014, p. 523-531.

NOVARINI, Nicola. “Le collezioni erpetologiche del Museo di Storia Naturale di Venezia: cronologia delle acquisizioni e stato delle raccolte/The herpetological collections of the Museo di Storia Naturale of Venice: chronology of the acquisitions and state of the collections. *Museologia Scientifica Memorie*, [Firenze], 5 (2010), 2010, p. 92-105.

OLIVIERO, Stefano. Domenico e Luigi Giannitrapani geografi per la scuola. In: BANDINI, G. (ed.). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Firenze: Firenze

University Press, 2012, p. 95-102.

PIZZIGONI, Francesca Davida. Museiscuol@ intervista la dott.sa Francesca Pizzigoni coordinatrice del progetto “Vuoi costruire il tuo museo scolastico?”, Marzo 2014. In: <http://www.comune.torino.it/museiscuola/forma/contributi/educazione-museale-e-cittadinanza-attiva-un-binomi.shtml>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2014.

PIZZIGONI, Francesca Davida. “*Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco*”, Form@re, [online], 15/3 (2015), p. 142-158. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3565>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2015.

PIZZIGONI, Francesca Davida. “*Del patrimonio de una escuela al patrimonio de todas: reflexiones sobre el catálogo virtual de los museos escolares de Turín*”. In: DÁVILA, Pauli & NAYA, Luis Maria (Eds.). *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*. Donostia: Erein, p. 1199-1210. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655034>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2016.

PRUNERI, Fabio. *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*”, *Rivista di storia dell'educazione*. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa, [Pisa], 1 (giugno 2014), 2014, p. 63-72.

SALVIATI, Carla Ida. (ed.). *Paggi e Bemporad editori per la scuola*. Firenze: Giunti, 2007.

SANI, Roberto. “*L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale dell'Ottocento*”. En: CHIOSSO, Giorgio (ed.). *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*. Brescia: La Scuola, 2000, p. 225-275.

SANI, Roberto. “*A Complex Source for a History of the Appro-*

ach to Schooling and Education”. En: MEDA, Juri, MONTINO, Davide; SANI, Roberto (eds.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, v. I, p. XV-XXIV, 2010.

SANI, Roberto. 2013 “*Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*”. En: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana María. (eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Actas del I. Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM, 2013, p. 83-103.

SCHLEPER, Simone. “*Philips’ Popular Manikin: Public Anatomy and Gender Stereotypes around 1900*”, October 6, 2013. In: <https://www.shellsandpebbles.com/2013/10/06/philips-popular-manikin-public-anatomy-and-gender-stereotypes-around-1900/>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2013.

SCHLEPER, Simone. “*Knife-less Dissection: Functions of fold-outs in 19th century anatomical culture*”, January 12, 2014. In: <https://www.shellsandpebbles.com/2014/01/12/knife-less-dissection-functions-of-fold-outs-in-19th-century-anatomical-culture/>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2014.

SPENCER, Lucy. *The Artist’s Knife. The art and science of plaster anatomical models at the Harry Brookes Allen Museum of Anatomy and Pathology*. The University of Melbourne. A Historiography and Catalogue. Public History research project. Master of Public History. [Melbourne]: Monash University. In: https://harrybrookesallenmuseum.mdhs.unimelb.edu.au/___data/assets/pdf_file/0004/1884685/HBAM_Plaster_Anatomical_Models.pdf. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2005.

SPENCER, Lucy. “*Chance circumstance and folly. Richard Berry and the plaster anatomical collection of the Harry*

Brookes Allen Museum of Anatomy and Pathology”. University of Melbourne Collections, [Melbourne], 2 (July 2008), p. 3-10. In: https://museumsandcollections.unimelb.edu.au/research_and_publications/research/harry-brookes-allen-museum-of-anatomy-and-pathology. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2008.

TARGHETTA, Fabio. “Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre”, *History of Education & Children’s Literature*, [Macerata], 1/2 (2006), 2006, p. 209-229.

TARGHETTA, Fabio. *La capitale dell’impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*. Torino: SEI, 2007.

TARGHETTA, Fabio. “Teaching with Images between 19th and 20th Centuries: the Case of the Italian School Publisher Paravia”, *Strenae* [on line], 8 (2015) <https://journals.openedition.org/strenae/1392>. Data di accesso: 21 maggio 2021, 2015.

Igienismo e cultura materiale della scuola: note sull'invenzione degli oggetti e delle loro funzioni¹⁷⁶

Heloísa Helena Pimenta Rocha

Qualsiasi oggetto, anche il più comune, contiene ingegnosità, scelte, una cultura. (DAGOGNET *apud* in ROCHE, 2000, p. 19).

Bilance, dinamometri, spirometri, metri, schede e libretti sanitari, armadi destinati a contenere, in un determinato ordine, documenti che registravano un complesso di dati sui corpi dei bambini, raccolti nelle procedure di misurazione, pesatura ed esame, sono alcuni degli artefatti introdotti nella scuola dal lavoro dei medici ispettori scolastici. Fenomeno, questo, che si inserisce nell'ambito del processo di diffusione internazionale dell'igienismo dalla seconda metà del XIX secolo.

Al riunire un significativo contingente di bambini, la scuola è stata concepita, all'interno di progetti di igienizzazione del sociale, come mezzo di formazione in grado di evitare le deformità, di prevenire i più diversi quadri morbosi e di operare nella diffusione dei precetti igienici attraverso i quali si cercava di conformare i bambini e le loro famiglie a modi di vivere considerati sani e civilizzati.

¹⁷⁶ Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

La configurazione di questa dimensione igienizzante era legata alla produzione e commercializzazione su larga scala degli oggetti più svariati, che si sarebbero dovuti usare nelle pratiche scolastiche, coinvolgendo medici, insegnanti, infermieri, educatori e visitatori sanitari.

Questo lavoro consiste nell'abbordare la cultura degli oggetti, le sue ingegnosità, scelte e sensi (DAGOGNET *apud in* ROCHE, 2000), in quanto desidera interrogare alcuni degli elementi significativi della cultura materiale insieme alla diffusione dell'igienismo. L'attenzione è rivolta, quindi, ad oggetti e attrezzature introdotte nei primi decenni del XX secolo nelle scuole primarie dello Stato di São Paulo come risultato degli interventi dei medici-igienisti, abordando anche la dimensione degli scambi che si sono articolati attorno all'acquisizione di alcuni di questi oggetti.

Senza perdere di vista gli avvertimenti di Baudrillard (2004) sul fatto che è l'incidenza delle pratiche sulle tecniche che permette di accedere alla realtà e, allo stesso tempo, senza ignorare l'importanza di considerare la dimensione delle relazioni tra la produzione e il consumo di oggetti (ROCHE, 2000), qui non si intende trattare del «sistema quotidiano» (BAUDRILLARD, 2004, p. 13) di tutto un complesso di oggetti che sostengono le pratiche svolte da medici e da altri agenti nell'ambito della scuola. Siamo interessati a un investimento più specifico che ci dà la possibilità di mappare alcuni di questi artefatti e le funzioni che ad essi si attribuiscono all'interno di un progetto in cui i corpi dei bambini sono presi come obiettivo di numerosi interventi.

Se questi oggetti non si inscrivono nel grande universo che Peretti (2005) mostra come «*outils pédagogiques*» – ovvero quelli che sono considerati come prodotti e usati come “risorse” a disposizione degli insegnanti per le loro interazioni con gli alunni¹⁷⁷ –, la ricerca sulla loro presenza nella scuola e sulle pratiche alle quali avrebbero dovuto dare supporto può offrire elementi significativi per comprendere il peso della medicina e, più specificatamente, dell’igiene nella configurazione della dimensione materiale della cultura della scuola.

Gli oggetti: presenze e silenzi

Il comitato di redazione del primo numero dell’*Annuario do Ensino do Estado de São Paulo* relativo agli anni 1907-1908 – composto dagli educatori João Lourenço Rodrigues, Ramon Roca Dordal, René Barreto e José Carneiro da Silva – sottolineava che la pubblicazione aveva come proposito centrale quello di divulgare «i nostri progressi nel campo dell’insegnamento» (1908, p. VI). Tra le ragioni

¹⁷⁷ Secondo quanto sottolinea Peretti (2005), il termine copre una ampia gamma, che va dal gesso, lavagna, manuali, penne e inchiostri, laboratori e loro attrezzature, cartelloni, film, persino oggetti di osservazione e di valutazione, test (tra i quali l’autore mette in evidenza i test d’intelligenza di Binet e Simon), gli schemi di “situazione-problema” e giochi di schede, tutti pensati come supporto al lavoro pedagogico. Considerando gli oggetti, dal più concreto al più astratto, l’autore si chiede: sulla base di quali criteri li si possono ritenere oggetti pedagogici? Le nozioni di “outil” e di “outillage” si riferiscono esclusivamente ad una dimensione artigianale? Oppure possono contemplare operazioni di natura più marcatamente intellettuale? Le ricerche di Peretti sulla portata delle nozioni di “outil” e di “outillage” nel campo dell’educazione e la possibilità che difende – di diversificazione della gamma di artefatti che compongono ciò che egli chiama “outillage pédagogique” – sono entusiasmanti per l’analisi dei numerosi oggetti inseriti nella scuola, accanto alle prestazioni dei medici ispettori. Oggetti, questi, il cui impatto sulla configurazione della scuola nella sua materialità e sulla marcia dei processi di insegnamento, che meritano, secondo noi, di un’indagine più accurata.

che giustificavano l'iniziativa per l'organizzazione della pubblicazione, la commissione evidenziava la necessità di offrire agli educatori stranieri una panoramica generale di ciò che si stava facendo a São Paulo nel campo dell'educazione. Ricordava, inoltre, che erano frequenti le visite di "illustri stranieri" ai quali si mostravano, tra le prime cose, le istituzioni pubbliche di educazione, che erano degne di molti elogi, ma la cui curiosità per il complesso degli strumenti scolastici non poteva essere soddisfatta se non da documenti come relazioni, programmi, regolamenti, che tuttavia non erano in grado di offrire una visione dell'insieme. La lacuna era già stata evidenziata dai paesi vicini, come registravano gli educatori:

In una recente pubblicazione fatta a Montevideo dal dott. Sebastião B. Rodriguez e intitolata *Contribución al desenvolvimiento de la hygiene escolar*, ci siamo imbattuti nel seguente passaggio che proclama in modo sostenuto la necessità di un'opera di divulgazione come questa:

*«Mi rammarico di non disporre in questo momento dei dati ufficiali che ho richiesto in modo tempestivo al paese vicino (Brasile), per aggiungerli a questo rapporto»*¹⁷⁸. (ANNUARIO DO ENSINO, 1908, p. VI).

L'impossibilità di accedere ai dati ufficiali sul Brasile, accennata dai vicini uruguaiani in un lavoro che trattava dell'igiene scolastica, sembra essere significativa, soprattutto se si considera che dal 1896 l'Uruguay disponeva già di un organo che si occupava dell'ispezione medica nelle scuole e, da quanto si vede, di molta documentazione sul sistema

178 In spagnolo sull'originale: "Lamento no poder disponer en este momento de los datos oficiales que solicité en tiempo oportuno al país vecino (Brasil), para agregarlos a esta memoria". (ANNUARIO DO ENSINO, 1908, p. VI) [N.d.T.]

educativo e, più specificatamente, sull'attività del gruppo dei medici scolastici. Come si può leggere sul catalogo dei materiali scolastici inviato al III Congresso Internazionale sull'Igiene Scolastica, svoltosi a Parigi nel 1910, le attività di quest'organo riguardavano l'ispezione tecnica di edifici scolastici, della mobilia e del materiale didattico, considerati nei loro rapporti con le malattie che colpivano alunni e insegnanti (CATALOGO, 1910).

Il catalogo, pubblicato in spagnolo e francese, fornisce sia una visione d'insieme del sistema educativo a cui si riferivano gli educatori paulisti, i quali si erano impegnati nella produzione di "Annuari della Scuola", sia degli oggetti materiali presenti nelle scuole del paese vicino, selezionati per essere esposti alla mostra annessa all'evento. Oltre a notizie sull'istruzione primaria pubblica, sono state presentate piante e fotografie di edifici, mobilia e materiali scolastici e un complesso di articoli relativi all'igiene scolastica, suddivisi nelle categorie di materiali per l'igiene e di pronto soccorso, pubblicazioni e fotografie:

Materiale per l'igiene e il pronto soccorso

N. 88-89 - Serbatoi per l'acqua usati nelle scuole rurali

N. 90 - Fonte consigliata dal Corpo Medico Scolastico in modo che gli alunni delle Scuole Pubbliche bevano l'acqua.

N. 91-92 - Sputacchiere utilizzate nelle scuole pubbliche

N. 93 - Creolina (usata nelle scuole pubbliche come disinfettante)

N. 94 - Cassetta di pronto soccorso, preparata in conformità con le indicazioni del Corpo Medico Scolastico.

Pubblicazioni

- N. 95 – L'Igiene scolastica nella Repubblica Orientale dell'Uruguay – Relazione del Corpo Medico Scolastico. Fotografie
- N. 96-100 – Bambini che bevono acqua alla fonte "Artigas". Modello del Museo Pedagógico. Lavori degli alunni
- N. 102 – Lavori scritti su argomenti d'igiene da parte degli alunni di alcune scuole pubbliche della città di Montevideo¹⁷⁹. (CATALOGO, 1910, p. 30-32).

La mancanza di dati sulla realtà brasiliana – richiesta alcuni anni prima dall'autorità uruguaiana – sembra in contrasto con il lavoro di sistematizzazione delle informazioni che compongono il catalogo preparato per presentare i risultati uruguaiani in materia di educazione, in una esposizione che riunirebbe sicuramente professionisti di diversi paesi. Per quanto riguarda l'igiene scolastica, questa difficoltà di avere accesso ai dati ufficiali può essere compresa meglio se si tiene conto che, a São Paulo, l'Ispezione Medica Scolastica (IME) è stata creata solo nel 1911, il che non significa che questi problemi non fossero nell'orizzonte delle preoccupazioni delle autorità pauliste sin dalla fine del XIX secolo. Come luogo di incontro per un grande contingente di persone, la scuola primaria è stata concepita, molto prima della creazione di questo organo, come obiettivo delle politiche sanitarie nell'ambito

¹⁷⁹ In spagnolo sull'originale: Material de higiene y de primeros socorros. N° 88-89 – Depósitos para agua, empleados en las Escuelas rurales. N° 90 – Fuente aconsejada por el Cuerpo Médico Escolar para que los alumnos de las Escuelas públicas beban el agua. N° 91-92 – Saliveras empleadas en las Escuelas públicas. N° 93 – Creolina (Se usa en las Escuelas públicas como desinfectante). N° 94 – Botiquín escolar, formado de acuerdo con las indicaciones del Cuerpo Médico Escolar. Publicaciones. N° 95 – La Higiene Escolar en la República Oriental del Uruguay – Memoria del Cuerpo Médico Escolar. Fotografías. N° 96-100 – Niños bebiendo agua en la fuente "Artigas". Modelo del Museo Pedagógico. Trabajos de los Alumnos. N° 102 – Trabajos escritos sobre temas de higiene por los alumnos de algunas Escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. (CATÁLOGO, 1910, p. 30-32).

delle quali la sorveglianza dell'istituzione scolastica e degli scolari ha rappresentato la possibilità di combattere i focolai epidemici.

Tematizzata dalla prospettiva dei rischi di propagazione dei più svariati quadri morbosi, l'ispezione delle scuole dal punto di vista igienico è apparsa nella legislazione sanitaria di São Paulo sin dal decennio del 1890, sia per le esigenze igienico-sanitarie dei luoghi di agglomerazione che per le possibilità che la scuola offriva per l'individuazione precoce delle malattie trasmissibili. L'ispezione dell'igiene scolastica si costituiva, quindi, come un incarico che spettava a tutti gli ispettori sanitari indistintamente, ed era rivolta ad aspetti relativi alla pulizia degli edifici, al funzionamento dei bagni, al cubatura dell'aria nelle classi e all'individuazione dei casi di malattie contagiose (ROCHA, 2007).

In tale direzione, la Legge che istituì il Servizio Sanitario dello Stato di São Paulo nel 1892 stabilì, nel suo articolo 3, che alla direzione per l'igiene spettavano, tra gli altri, i seguenti doveri:

3°. L'adozione di mezzi tendenti a prevenire, combattere o mitigare le malattie endemiche, epidemiche e trasmissibili a uomini e animali.

6°. L'ispezione sanitaria di scuole, fabbriche e laboratori, ospedali, ricoveri, caserme, carceri, stabilimenti di beneficenza e ospizi.

9°. La polizia sanitaria, soprattutto, che direttamente o indirettamente influenza sulla salute delle città, paesi o villaggi dello Stato. (SÃO PAULO, Legge n. 43 del 18 luglio 1892).

La legislazione prevedeva che ogni paese avesse un

responsabile per l'igiene e un ispettore che si occupasse di disinfezione, spettando al responsabile: esercitare la "rigorosa polizia sanitaria", applicare multe in caso di infrazioni del regolamento sanitario, ispezionare gli edifici, tra le varie responsabilità. Stabiliva, inoltre, che i direttori degli istituti scolastici che non avessero rispettato gli ordini relativi all'igiene scolastica sarebbero stati puniti con multe, che potevano superare i 10\$000 in caso di recidiva.

Le disposizioni legali attraverso le quali si cercava di regolare le questioni relative all'istruzione pubblica nei primi decenni repubblicani comprendono anche articoli rivolti alle condizioni igieniche della scuola. L'esame dell'ordinamento giuridico che guida l'implementazione della scuola elementare pubblica consente di cogliere la dimensione assunta dalla questione, come si può evincere dalla lettura del "Regolamento interno dei Gruppi Scolastici e delle Scuole Modello", approvato a São Paulo nel 1904, il quale ha dedicato un capitolo all'igiene scolastica:

Articolo 37. Nei gruppi scolastici e nelle scuole modello dovranno essere osservate le seguenti prescrizioni relative all'igiene scolastica:

1°. La disposizione dei mobili nelle classi sarà basata sulla proiezione della luce, in modo che gli alunni la ricevano principalmente dall'alto e dal lato sinistro;

2°. le latrine non devono essere in comunicazione con le classi;

3°. i pozzi neri devono essere ben chiusi e a prova di perdite; e se l'acqua potabile è di un pozzo, è importante questo che sia il più lontano possibile da quelli;

4°. perlomeno durante la ricreazione e dopo l'uscita degli alunni, tutte le finestre devono essere aperte

perché si possano arieggiare le aule;

5°. il pavimento dovrà essere lavato settimanalmente, con il prodotto antisettico più appropriato, e le pareti almeno due volte all'anno, di preferenza durante i periodi di ferie;

6°. la pulizia del pavimento di legno sarà effettuata quotidianamente ed è preferibile utilizzare un panno umido per pulire a secco;

7°. la disinfezione delle latrine sarà effettuata giornalmente.

Articolo 38. La vaccinazione, unica prevenzione contro il contagio del vaiolo, deve meritare la completa attenzione dei direttori.

Articolo 39. Gli alunni che contraggono malattie contagiose o ripugnanti dovranno essere sospesi dalla scuola fino a quando le cause che motivarono detta azione saranno scomparse.

§ unico. I direttori che fossero a conoscenza del fatto che le assenze consecutive di un alunno provengono da una malattia sospetta, dovranno comunicarlo all'autorità sanitaria, con le informazioni competenti, per mezzo di un modulo stampato, secondo il modello fornito dalla Segreteria degli Interni e della Giustizia.

Articolo 40. Nel caso di epidemia nelle vicinanze della scuola, il direttore esporrà al Segretario degli Interni e della Giustizia sulla chiusura temporanea della stessa. (SÃO PAULO, Decreto n. 1.216 del 27 aprile 1904).

Le preoccupazioni relative all'igiene delle scuole, presenti nella documentazione prodotta nel periodo, si esprimono in una serie di prescrizioni relative all'architettura; nelle ripetute raccomandazioni sull'adeguatezza dei mobili rispetto alle dimensioni del corpo infantile; nelle richieste di vaccinazione e nelle attenzioni da avere nei casi di alunni colpiti da malattie trasmissibili.¹⁸⁰ Esse si materializzano

¹⁸⁰ Nel capitolo che si riferisce alle scuole, il Codice Sanitario approvato nel 1894, stabiliva, tra l'altro, le seguenti disposizioni: «Articolo 184. Gli edifici scolastici devono essere costruiti con cura in un luogo in cui il suolo sia perfettamente e completamente bonificato, secondo ciò che è stabilito in relazione alle

anche in alcuni oggetti introdotti nella scuola. In tal senso gli inventari dei beni scolastici delle istituzioni pauliste, riferiti al periodo di transizione tra il XIX e il XX secolo, registrano la presenza di oggetti come caraffe, brocche di argilla, filtri Pasteur e Chamberlain, bicchieri e tazze individuali, oltre a sputacchiere e ciotole in ferro smaltato, sputacchiera di ceramica e di legno.¹⁸¹ Negli inventari ci sono anche registrazioni di mobili come sgabelli o panche che servivano da base per le caraffe; lavabi con specchio, con tovaglie per le mani e viso; secchi, scope, piumini e prodotti per la pulizia come la creolina. In un'altra dimensione, sono numerosi le registrazioni di banchi scolastici, elemento che è stato oggetto di attenzione da parte dei medici-igienisti nelle loro indagini sul ruolo della posizione assunta durante i lavori

abitazioni in generale; Articolo 185. Cimiteri, fabbriche, chiese, carceri, etc. devono essere ubicati lontano dagli ospedali; Articolo 186. Dovranno essere ubicati in vie poco frequentate e il più lontano possibile dall'agglomerazione urbana; [...] Articolo 188. L'orientamento varierà in base alla direzione dei venti esistenti e dovranno essere sempre riparate dai venti pericolosi; [...] Articolo 203. I mobili scolastici devono essere scelti scrupolosamente con cura e le loro dimensioni varieranno in base alla misura degli alunni. Anche il materiale didattico dovrà essere attentamente scelto; [...] Articolo 209. Lo stato della pulizia all'interno dello stabilimento, nei giardini, nei cortili e in ogni altro locale, dovrà essere osservato attentamente nei suoi minimi dettagli, anche in quelli più insignificanti; Articolo 210. Gli alunni non vaccinati non dovranno essere ammessi all'immatricolazione scolastica; Articolo 211. La frequenza della scuola da parte degli alunni che sono stati colpiti da malattia trasmissibile dovrà essere interdetta; Articolo 212. I convittori sono soggetti alle leggi delle scuole e degli alloggi collettivi» (SÃO PAULO, Decreto 233 del 2 marzo 1894, nostro il neretto). Anche se alcuni elementi sono stati soppressi, nel Decreto n. 2.141 del novembre 1911 (che ha riorganizzato il Servizio Sanitario e ha istituito l'Ispezione Medico-Sanitaria delle Scuole), è rimasto il principio che subordinava la costruzione delle scuole alle stesse direttive adottate per la costruzione delle abitazioni in generale.

181 Gli oggetti qui indicati sono stati presi dalla raccolta realizzata da Flávia Rezende presso l'Archivio dello Stato di São Paulo, tra i 156 inventari di beni scolastici delle scuole pauliste realizzati tra il 1889 e il 1914. La ricerca è stata condotta con l'ausilio di una borsa di Iniziazione Scientifica del Consiglio Nazionale per lo Sviluppo Scientifico e Tecnologico - CNPq (Brasile) ed è servita da base per il suo lavoro di conclusione del corso di laurea (REZENDE, 2012).

scolastici nella produzione delle deviazioni della colonna vertebrale.

Mobili, recipienti per conservare l'acqua e per il suo consumo, contenitori per le secrezioni, utensili per le operazioni di pulizia del viso e delle mani, panni per la pulizia, liquido antisettico sono alcuni degli indizi della dimensione materiale delle iniziative rivolte all'igienizzazione della scuola e dei soggetti della scolarizzazione. Prendendosi cura, innanzitutto, delle preoccupazioni sui rischi di proliferazione delle epidemie, tali iniziative mettono in scena dimensioni legate all'educazione dei bambini nella cura del proprio corpo, che sono connesse al consumo di determinati oggetti. Al diffondere norme di vita nella società, in cui la pulizia era accompagnata da un forte ammonimento morale, la scuola metteva in contatto i bambini con un complesso di oggetti materiali a cui seguivano norme sul loro consumo. (ROCHE, 2000, p. 75).

Le preoccupazioni sull'igiene scolastica assumono un nuovo livello con la riforma del Codice Sanitario, realizzata nel 1911, allo scopo di affrontare i problemi generati dall'intensa crescita sperimentata dalle città dello stato e, soprattutto, dalla capitale, che istituiva l'Ispezione Medica Scolastica. Responsabile per gli istituti pubblici e privati di istruzione primaria, secondaria e professionale, al nuovo organo spettavano le seguenti attribuzioni:

- 1° - Indicazione di misure igieniche e amministrative riguardanti la situazione e la costruzione degli edifici scolastici;
- 2° - La scelta (d'accordo con la direzione dell'istruzione

pubblica) della mobilia scolastica, dei metodi e processi di insegnamento, delle posizioni e degli atteggiamenti scolastici, nonché la distribuzione di materiali per lo studio, delle ore di lezione, delle ricreazioni e degli esercizi fisici;

3° - La profilassi delle malattie trasmissibili;

4° - L'esame individuale di insegnanti, alunni e impiegati;

5° - La vaccinazione e la rivaccinazione del personale scolastico. (SÃO PAULO, Decreto n. 2141 del 14 novembre 1911).

Senza tralasciare la preoccupazione per la propagazione di malattie che la convivenza di grandi contingenti di bambini potesse favorire, il trasferimento dell'Ispezione Medica del Servizio Sanitario nel portafoglio dell'Educazione Pubblica nel 1916 ampliava la sfera d'azione dei medici nella scuola, offrendo l'opportunità per delle pratiche rivolte al controllo dello sviluppo corporeo e alla classificazione dei bambini sulla base dei dati raccolti nelle attività di controllo. A queste pratiche poi è seguita l'introduzione di un arsenale di nuovi oggetti nella scuola.

Nell'universo delle invenzioni

Nessuna invenzione tecnica o intellettuale può essere fatta nella pura astrazione, né può essere separata dalla capacità di un mezzo di comunicare e regolamentare le scoperte con norme allo stesso tempo tecniche, scientifiche o sociali. (ROCHE, 2000, p. 77).

Nel mese di agosto del 1909, l'Office National de la Propriété Industrielle, organo nazionale francese responsabile per le questioni legate alle proprietà

industriali, ha registrato con il numero 401.628, il brevetto che l'anno precedente aveva richiesto il medico Louis M. Charles-Julien Dufestel, relativo a uno strumento di precisione. Si trattava di uno “stadiometro”¹⁸², uno strumento di misura della statura che aveva un dispositivo che permetteva di registrare automaticamente i dati risultanti dalla misurazione. Il brevet d'invention describe così l'invenzione:

La presente invenzione ha come oggetto uno stadiometro di precisione il cui cursore è munito di un dispositivo che permette di registrare su un cartoncino la statura della persona misurata. Tale statura è misurata in centimetri e millimetri.

Il meccanismo di registrazione è caratterizzato specialmente dal fatto che il medesimo stampa sul cartoncino una misura millimetrica che serve ad indicare il numero di millimetri oltre al numero dei centimetri. A tale scopo, mentre i numeri indicanti i centimetri sono stampati sul cartoncino per mezzo di caratteri fissati sulla colonna dello stadiometro, la misura millimetrica è stampata da una placca portata dal cursore, la quale si sposta con questo ultimo. Ne risulta, quindi, che il numero di millimetri è indicato dalla posizione che questa gradazione occupa sul cartoncino in rapporto a un tratto di riferimento stampato a lato di ogni cifra che indica i centimetri. Questo dispositivo è molto più preciso di quanto potrebbe esserne una registrazione su un cartoncino

182 “Toise”, in francese, che letteralmente significa “tesa” in italiano, voce così definita: «4. Unità di misura di lunghezza usata in Italia e in Francia prima dell'introduzione del sistema metrico decimale, corrispondente a poco meno di due metri». (Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana, Sansoni, 2008). Così anche il Treccani, disponibile sul sito web <http://www.treccani.it/vocabolario/tesa/>: «3. Unità di misura di lunghezza usata in Italia e in Francia prima dell'adozione del sistema metrico decimale (così chiamata perché pari, all'incirca, all'apertura delle braccia distese, significato con cui la parola si è conservata in antropometria). In Piemonte valeva generalmente 1,714 m; la toise francese equivaleva a 6 piedi parigini ossia a 1,949 m; ma, dal 1812 al 1840, rimase accanto alle misure decimali col valore convenzionale di 2 metri». [N.d.T.]

munito di una scala stampata precedentemente, come si fa nel caso di bilance registratrici.

Oltre a ciò, per ridurre la quantità di numeri registrati sulla colonna, il numero 1, che si iscrive per tutte le grandezze superiori a 1 metro, è sostenuto da un cursore e si stampa come la divisione millimetrica.

L'invenzione è illustrata, a titolo di esempio, sul disegno allegato [...].¹⁸³ (BREVET D'INVENTION 401.628).

Lo strumento creato da Dufestel è meticolosamente presentato nei diversi pezzi che lo compongono e nei modi in cui gli stessi pezzi sono in relazione tra loro. La documentazione presentata all'organo responsabile per la concessione del brevetto contiene tutta una serie di disegni che illustrano e dettagliano ciascuna delle parti descritte.

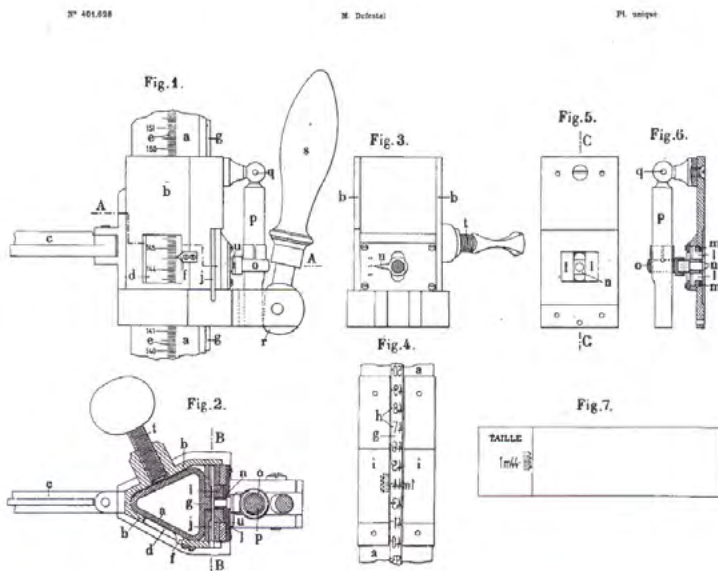
183 In francese sul testo d'origine: « La présente invention a pour objet une toise de précision dont le curseur est muni d'un mécanisme permettant d'enregistrer sur un ticket la taille de la personne mesurée. Cette taille est évaluée en centimètres et en millimètres.

Le mécanisme enregistreur est particulièrement caractérisé par ce fait qu'il imprime lui-même sur le ticket une graduation millimétrique servant à indiquer le nombre de millimètres en sus du nombre de centimètres. A cet effet, tandis que les nombres indiquant les centimètres sont imprimés sur le ticket au moyen de caractères fixés sur la colonne de la toise, la graduation millimétrique est imprimée par une plaque portée par le curseur et que se déplace avec ce dernier. Il en résulte que le nombre de millimètres est indiqué par la place que cette graduation occupe sur le ticket par rapport à un trait de repère que s'imprime en regard de chaque chiffre indiquant les centimètres. Cette disposition est beaucoup plus précise que ne pourrait l'être un enregistrement sur un ticket portant une graduation imprimée d'avance, comme on en fait pour les balances enregistreuses.

En outre, pour diminuer le nombre des chiffres gravés sur la colonne, le chiffre 1, qui s'inscrit pour toutes les tailles au-dessus de 1 mètre, est porté par le curseur et s'imprime comme la division millimétrique.

L'invention est représentée, mais à titre d'exemple seulement, dans le dessin annexé [...].».

Figura 1: Rappresentazione del meccanismo di registrazione



Fonte: Brevet D'invention 401.628.

Alla descrizione dello strumento, seguono i dati relativi al suo funzionamento:

Il funzionamento dello strumento è il seguente:

Posizionato il cursore all'altezza desiderata, in base alle dimensioni della persona da misurare, esso è immobilizzato con la vite t. Si mette un cartoncino sulla lunghezza del cursore e si abbassa la leva s; la pressa r si appoggia sull'estremità della leva p; quest'ultima spinge il pezzo n e i blocchi contro il cartoncino: il supporto n appoggia il cartoncino sull'indicazione dei centimetri, mentre i blocchi l premono sull'indicazione lm e la scala di gradazione in millimetri. Si può quindi rimuovere il cartoncino sul quale sono scritti, come mostrato dalla figura 7, l'indicazione lm, il numero dei centimetri, il suo segno di verifica e la gradazione in millimetri. Il segno di verifica è tanto inferiore in questa ultima gradazione quanto l'altezza misurata comporti il maggior numero di millimetri al di sopra

del numero intero in centimetri. Ne risulta quindi che il numero della scala di gradazione in rapporto al quale è registrato il segno di verifica è ciò che corrisponde al numero di millimetri.

[...]

Il cartoncino mostrato dalla figura 7 presenta una grande superficie sulla quale è possibile scrivere il nome della persona misurata, il suo peso, etc.

Le disposizioni su menzionate sono date solamente a titolo di esempio; modalità, dimensioni e dispositivi di dettagli potranno variare senza cambiare il principio dell'invenzione.¹⁸⁴ (BREVET D'INVENTION 401.628)

Il “principio dell'invenzione” è riassunto mediante termini che evidenziano il grande vantaggio di uno strumento che, allo stesso tempo, permette di prendere le misure espresse in centimetri e millimetri e di registrare “da solo” i dati della persona misurata. Come differenziale dell'invenzione, si enfatizza il suo alto grado di precisione ed esattezza, che potrebbe essere tradotto nell'eliminazione di possibili errori, probabilmente derivanti dall'intervento umano nell'attività di misurazione, visto che alla fine

184 In francese sul testo d'origine: « Le fonctionnement de l'appareil est le suivant: Ayant placé le curseur à la hauteur voulue suivant la taille de la personne mesurée, on immobilise ce curseur au moyen de la vis t. On place un ticket dans le logement du curseur et l'on abaisse la poignée s; la came r vient appuyer sur l'extrémité du levier p; ce dernier pousse la pièce n et les blocs l contre le ticket: la pièce n appuie le ticket contre le chiffre des centimètres, tandis que les blocs l l'appuient contre l'indication lm et la graduation en millimètres. On peut alors retirer le ticket sur lequel sont inscrits, comme le montre la fig. 7, l'indication lm, le chiffre des centimètres et sont trait de repère et la graduation en millimètres. Le trait de repère est d'autant plus bas le long de cette dernière graduation que la taille mesurée comporte au plus grand nombre de millimètres au-dessus du nombre entier de centimètres. Par suite, le chiffre de la graduation en regard duquel est inscrit le trait de repère est celui du nombre de millimètres.

[...]

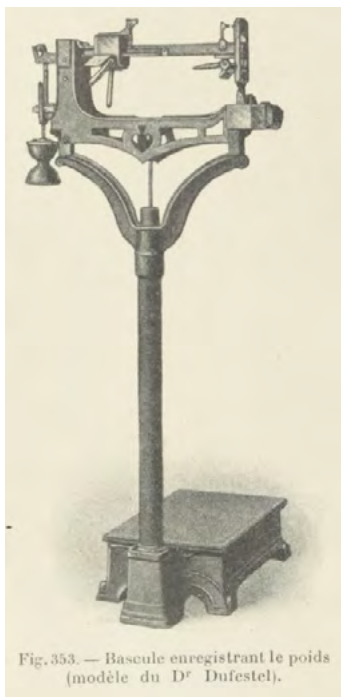
Le ticket représenté fig. 7 présente une grande surface sur laquelle on peut inscrire le nom de la personne mesurée, son poids, etc.

Les dispositions ci-dessus ne sont données qu'à titre d'exemple; les formes, dimensions et dispositifs de détail pourront varier sans changer le principe de l'invention.

dell'operazione, lo stesso strumento emetteva un cartoncino contenente i dati, in cui il professionista poteva registrare l'identità del bambino.

Nel 1914, l'opera *Hygiène Scolaire*, scritta dai medici francesi Méry (professore alla Facoltà di Medicina di Parigi) e Génévrier (medico ispettore nelle scuole di quella stessa città) mostra, nel capitolo dedicato all'ispezione medica scolastica, le immagini di due invenzioni di Dufestel, lo "stadiometro" e una bilancia, che hanno il vantaggio di registrare automaticamente i dati risultanti dalle procedure di misurazione. Gli autori sottolineavano che, oltre alle immagini degli strumenti e dei loro registratori, avevano riprodotto un cartoncino stampato dallo strumento brevettato nel 1909, osservando che lo stesso poteva essere utilizzato per registrare il peso e l'altezza del bambino esaminato.

Figura 2: Bilancia (modello Dufestel)



Fonte: Méry, Gévelier (1914, p. 767)

Figura 3: "Stadiometro" (modello Dufestel)



Fonte: Méry, Gévelier (1914, p. 768).

Figura 4: Cartoncino per la registrazione del peso e dell'altezza

TAILLE		Dix	kil	hect	décag	APPAREILS anthropométriques DU DOCTEUR DUFESTEL		Nom <u>Paul</u>	
1m	64	4	4	5	8	APPAREILS anthropométriques DU DOCTEUR DUFESTEL	Le <u>28 Janvier</u> 1909		
					6		Age <u>16 ans</u>		
					4		Taille <u>1m 645</u>		
					2		Poids <u>44</u> ^K <u>530</u>		
		G. ROUZÉE, CONSTRUCTEUR 72 RUE DE LA FOLIE-RENAULT PARIS				0			

Fig. 354. — Ticket sur lequel sont indiqués le poids et la taille.

Fonte: Méry, Gévelier (1914, p. 768).

Come suggerisce Baudrillard (2004, p. 173-174), un'analisi del "sistema degli oggetti" non può prescindere da un esame del discorso sull'oggetto, dal messaggio pubblicitario attraverso il quale si proclamano le sue qualità. Esame, questo, che può offrire elementi di riflessione su ciò che consumiamo attraverso gli oggetti. Indagare sul discorso degli oggetti di misurazione inventati da un medico francese, immerso nei compiti quotidiani d'ispezione di scuole e scolari, fa emergere l'"ossessione per i dettagli" a cui si riferisce Baudrillard nelle sue analisi sull'automatismo. Il vantaggio principale degli strumenti inventati da Dufestel, come si può vedere nelle descrizioni dettagliate sulla loro struttura e sul loro modo di funzionamento, sarebbe quello di escludere la mediazione umana e possibili errori nelle operazioni che riguardano i corpi degli alunni, indagando sul loro sviluppo. La loro perfezione risiedeva nel loro grado di automatismo, che solleva interrogativi sul progetto in cui si inserivano. Un sistema automatico – che coinvolge un cursore, una leva, una stampa, un cartoncino – materializza gli «aspetti miracolosi dell'oggetto» (2004, p. 62), rendendo, da una parte, inutile un insieme di operazioni per la determinazione dei dati di crescita e, dall'altra, esatti i risultati dell'operazione. Secondo quanto avverte Baudrillard,

L'automatismo è quindi come una chiusura, una ridondanza funzionale che estromette l'uomo in un'irresponsabilità spettatrice. È il sogno di un mondo dominato, di una tecnica formalmente eseguita al servizio di un'umanità inerte e sognatrice.

[...]

Siccome l'oggetto automatizzato "cammina da solo",

stabilisce una somiglianza con l'individuo umano autonomo e questo fascino impressiona. [...] non sono più i gesti, la loro energia, i loro bisogni, l'immagine del suo corpo che l'uomo proietta negli oggetti automatizzati, ma è l'autonomia della sua coscienza, il suo potere di controllo, la sua individualità, l'idea stessa della sua persona. (2004, p. 118 e 120).

La divulgazione dello strumento di misurazione dell'altezza, brevettata dal medico ispettore delle scuole francesi e dotato di un così alto grado di precisione, non aspetterebbe la pubblicazione dell'opera di Méry e Génévrier per essere diffuso in Brasile. Probabilmente l'immagine che illustra l'opera dei due medici era apparsa nel libro di Dufestel pubblicato nello stesso anno della registrazione del brevetto, con il titolo *Hygiène scolaire*. Ciò che si può affermare è che non passò molto tempo perché la notizia dell'invenzione arrivasse ai medici di São Paulo, peraltro coinvolti nelle dispute per l'istituzionalizzazione dell'ispezione medica delle scuole, e né che tardassero provvedimenti per la sua acquisizione.

In questo movimento, hanno giocato un ruolo importante i trattati di medicina e igiene scolastica, le riviste mediche, i congressi nazionali e internazionali, i viaggi fatti dai medici e dalle imprese che si occupavano della sua commercializzazione. Per quanto riguarda il ruolo svolto dai congressi internazionali, vale la pena registrare la partecipazione del medico paulista Clemente Ferreira, uno dei grandi paladini dell'ispezione medica scolastica, al III Congresso Internazionale dell'Igiene Scolastica, tenutosi a

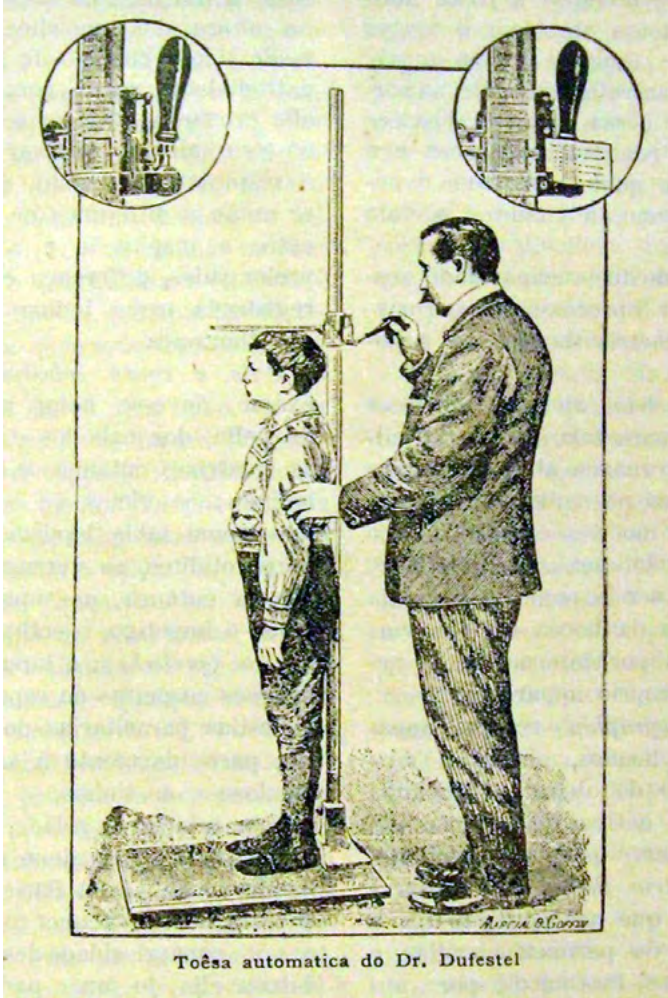
Parigi nell'agosto del 1910.¹⁸⁵ Questo congresso ha ospitato una mostra di igiene scolastica in cui sono state presentati lavori come quelli che si stavano sviluppando in Uruguay e ha visto la partecipazione del medico ispettore scolastico Dufestel, autore dell'invenzione brevettata un anno prima, in qualità di segretario generale.

L'anno successivo al congresso, Balthazar Vieira de Mello, direttore medico della recente Ispezione Medica Scolastica dello Stato di São Paulo, riferisce che il governo dello Stato aveva provveduto all'acquisizione di strumenti di misura per le scuole primarie. Il suo articolo, pubblicato sul periodico «Imprensa Médica», di cui era proprietario-direttore, riportava la novità del modello acquisito. Secondo quanto informava il medico, lo strumento progettato da Dufestel disponeva di un dispositivo che permetteva la registrazione precisa dei dati risultanti dalla misurazione del bambino e l'informazione riportava la stessa immagine dello "stadiometro" che appare nell'opera di Méry e Génévrier del 1914.

Il peso e l'altezza richiedono una bilancia e uno stadiometro fisso sulla stessa bilancia o separato. Per facilità e velocità di questo servizio, il dott. Dufestel ha fatto costruire una bilancia che registra automaticamente il peso su un cartoncino che è posto nello strumento registratore di cui riproduciamo il modello e dove, a sua volta, viene registrata l'altezza. (MELLO, IMPRENSA MÉDICA, 1911, p. 373).

185 In qualità di delegati ufficiali del governo brasiliano, al congresso hanno partecipato i medici M. E. Guimarães Rebello e M. Curvello de Mendonça. Clemente Ferreira, presidente della Liga Paulista contro la tubercolosi, corrispondente della Società di Pediatria di Parigi, ha partecipato all'evento con la presentazione della relazione intitolata "Organisation de l'Inspection Médicale des Écoles au Brésil".

Figura 5: Pubblicità dello strumento acquisito dal governo di São Paulo



Fonte: Imprensa Médica (1911).

Misurare, pesare, registrare, archiviare e classificare

Questa esperienza ha una storia nell'avventura delle cose che, isolate, non creavano nulla; che, riunite, rivelavano un insieme di relazioni, traducevano figure

di comportamento, respingevano o accoglievano le trasformazioni. (ROCHE, 2000, p. 242).

La documentazione della registrazione dell'invenzione di uno strumento di precisione, la sua divulgazione in ambito medico, l'investimento dello stato di São Paulo nella sua acquisizione, nel mezzo di un processo di implementazione di un nuovo organo per l'ispezione delle scuole, può suscitare l'indagine sulle rappresentazioni che circondano questo oggetto, sulle attività pratiche in cui esso si dovrebbe inserire e sugli scopi che gli vengono attribuiti. Che posto occuperebbe questo strumento di misura, circondato da un'aura di scientificità e iscritto in una logica di efficienza e razionalità, che diventava ancor più potente in quanto era in grado di «registrare da solo» i dati nelle attività di igienizzazione che dovrebbero svolgersi all'interno della scuola, insieme con le attività proprie di questo nuovo organo? Quali altri oggetti e pratiche seguirebbero all'entrata di questo strumento nella scuola, come parte della crescita di una conoscenza prodotta nel campo della medicina, nella discussione degli aspetti più diversi della vita scolastica? Come ci si immaginava ciò che questi oggetti avrebbero potuto influenzare sui corpi dei bambini, costituendo un nuovo ordine corporeo e una nuova forma di distribuzione del pubblico scolastico? Quali gesti si inserivano nella produzione della conoscenza del corpo infantile, mediata da questo apparato tecnico? Da un altro punto di vista è interessante interrogarsi sul tempo impiegato effettivamente da questo tipo di strumento per attraversare l'oceano, per osservare tutte le procedure burocratiche e per fare il suo

ingresso trionfante nelle scuole pauliste. Quante e quali scuole hanno ricevuto questa attrezzatura e cosa ha guidato questa decisione?

Qui non si intende rispondere a tutte queste domande, che richiederebbero di mobilitare una gamma molto più ampia di fonti e seguire altri percorsi di ricerca; ciò nondimeno è pertinente osservare che negli inventari dei beni scolastici localizzati che coprono un periodo fino al 1914, non si sono trovate registrazioni di questo tipo di strumenti. L'attrezzatura non sarebbe arrivata alle scuole o non sarebbe arrivata a queste scuole, i cui inventari sono stati preservati? Non sarebbe stato registrato negli inventari dei beni scolastici, dal momento che si trattava di un'attrezzatura appartenente a un organismo collegato, in quel primo momento, alla sfera della salute pubblica? Probabilmente, la sua presenza nelle scuole pauliste non ha avuto la portata che si aspettava Vieira de Mello. In tal senso, va detto che l'indagine condotta da Almeida Junior nel 1925, con il sostegno dell'Istituto di Igiene di São Paulo e della Direzione della Pubblica Istruzione, al quale rispondevano 72 dirigenti di gruppi scolastici, riferiva che la pesatura periodica dei bambini si realizzava in sole otto istituzioni per la mancanza di bilance (ROCHA, 2011).

Questo studio incide, dunque, sulla dimensione informativa a proposito dell'oggetto, considerando le raccomandazioni sui circuiti in cui si sarebbe inserito e il discorso che afferma la sua funzionalità nelle attività igieniche che si dovevano realizzare nella scuola. Pone, seguendo questa pista, l'attenzione all'emergere di alcuni

artefatti della cultura materiale della scuola in un contesto caratterizzato dalla diffusione di concezioni igieniste. Se l'analisi di un oggetto come questo permette di avanzare nella possibilità di comprensione della produzione e della circolazione delle cose, l'investimento proposto ha poco da dire sugli usi effettivi, sulla loro appropriazione individuale da parte dei soggetti coinvolti nelle pratiche di igienizzazione.

L'informazione del medico sull'acquisto delle attrezzature da parte dello Stato permette di presupporre un cambiamento di direzione nelle preoccupazioni su questioni legate all'igiene e alla salute. A caraffe, bicchieri, tazze e sputacchiere, che caratterizzano una preoccupazione per le modalità di trasmissione delle malattie, in un periodo ancora fortemente segnato dallo scoppio di epidemie, si aggiungevano artefatti scientifici, dotati di un funzionamento automatico, che sembravano caratterizzare un certo tipo di preoccupazione che metteva il corpo dell'alunno al centro della scena. Una preoccupazione che si associava alla possibilità di produzione della conoscenza sullo sviluppo del bambino con implicazioni che riguardavano la costituzione del pubblico scolastico.

È in questa direzione che alcuni appunti sul dispositivo di misurazione permettono di situare l'invenzione in un complesso di attività che hanno accompagnato l'istituzionalizzazione degli organismi di ispezione della scuola dal punto di vista igienico. Alla voce "Écolier (Hygiene de l)" del Dictionnaire pratique de médecine et d'hygiène, di Desesquelle Niewenglowski, pubblicato a Parigi nel 1921,

Niewenglowski sottolinea che:

Durante la sua permanenza a scuola, il bambino, come abbiamo detto, è in fase di sviluppo; è, dunque, utile il poter seguire le varie fasi del suo sviluppo. È quindi essenziale che, sin dalla sua entrata a scuola, sia esaminato dal medico scolastico e che il suo dossier scolastico della salute sia costantemente aggiornato. Si può vedere, quindi, che il numero di scolari considerati come pigri è, in realtà, relativo a malati o anormali. L'esame dello scolaro comprende: 1°. l'esame antropometrico: determinazione di peso e altezza che viene registrato automaticamente dallo stadiometro del dott. DUFESTEL; della capacità respiratoria (spirometria, misurando il perimetro e il diametro del torace, toracicografia), della forza muscolare; 2. l'esame fisiologico e patologico degli organi.

Questi diversi dati sono registrati sul cartoncino della salute per gli esterni, e sul libretto della salute, la cui cura e responsabilità sono affidate al medico per gli interni.

Il soggiorno nella scuola può provocare certe malattie e aggravarne altre. [...]

Queste precauzioni sono responsabilità del medico scolastico il cui ruolo non è solo quello di preservare la collettività dalle malattie contagiose, ma anche quello di vigilare per uno sviluppo normale e regolare dello scolaro.

La sezione di igiene scolastica del Congresso Internazionale di Igiene di Bruxelles ha espresso il desiderio che l'ispezione medica e igienica delle scuole, realizzata da personale competente, comporti:

- 1°. La vigilanza della salubrità degli spazi scolastici;
- 2°. La profilassi delle malattie trasmissibili;
- 3°. Il controllo periodico e frequente del funzionamento normale degli organi e della crescita regolare dell'organismo fisico e delle facoltà intellettuali del bambino;
- 4°. La cultura razionale del suo organismo fisico;
- 5°. L'adattamento, in accordo con il pedagogo, della

cultura delle facoltà intellettuali alla capacità fisica individuale, come pure l'istruzione e l'educazione sanitaria del bambino.¹⁸⁶ (1921, p. 299).

Per quanto riguarda i metodi e gli oggetti coinvolti nell'esame fisico degli alunni, il giornale francese «Lyon Universitaire» del 19 agosto 1910, riportava sotto il titolo «Unification des méthodes d'examen physique des écoliers», un resoconto delle posizioni di Méry e Dufestel sull'argomento. I punti principali su cui si dovrebbero concentrare le attività dell'esame c'erano: peso, altezza e perimetro toracico nell'ispirazione ed espirazione (con la registrazione della differenza tra i due movimenti, chiamato indice di espansione respiratoria). Gli strumenti raccomandati

186 In francese sul testo d'origine: « Durant son séjour à l'école, l'enfant, avons nous dit, est en état de développement; il est donc utile de pouvoir suivre les diverses phases de son développement. Il est donc indispensable que, dès son entrée à l'école, il soit examiné par le médecin scolaire et que son dossier scolaire de santé soit constamment mis à jour. On s'aperçoit ainsi que nombre d'écoliers considérés comme des paresseux sont en réalité des malades ou des anormaux. L'examen de l'écolier comprend: 1° l'examen anthropométrique: détermination du poids, de la taille, qu'enregistre automatiquement la toise du Dr. DUFESTEL; de la capacité respiratoire (spirométrie, mesure des périmètres et des diamètres du thorax, thoracographie); de la force musculaire; 2° l'examen physiologique et pathologique des organes. Ces divers renseignements son consignés sur la fiche de santé pour les externes, sur le carnet de santé, dont la garde est confié au médecin pour les internes.

Le séjour à l'école peut provoquer certaines maladies, en aggraver d'autres. [...] Ces précautions sont prises sous la direction du médecin scolaire dont le rôle est non seulement de préserver la collectivité des maladies contagieuses, mais aussi de veiller au développement normal et régulier de l'écolier.

La section d'hygiène scolaire du Congrès International d'hygiène de Bruxelles, émit le vœu que l'inspection médicale et hygiénique des écoles par un personnel compétent comportât:

1° La surveillance de la salubrité des locaux scolaires;

2° La prophylaxie des maladies transmissibles;

3° Le contrôle périodique et fréquent du fonctionnement normal des organes et de la croissance régulière de l'organisme physique et des facultés intellectuelles de l'enfant;

4° La culture rationnelle de son organisme physique;

5° L'adaptation, d'accord avec le pédagogue, de la culture des facultés intellectuelles à la capacité physique individuelle ainsi que l'instruction et l'éducation sanitaire de l'enfant».

dai medici francesi erano: una bilancia, un stadiometro e un metro. Alle raccomandazioni seguiva un complesso di linee guida minuziose per l'esame degli organi, per la valutazione dell'acuità visiva e uditiva, dello scheletro (per rilevare le deviazioni della colonna vertebrale) e del sistema nervoso.

A São Paulo, fin dai primi momenti dell'attività dell'Ispezione Medica Scolastica, l'esame individuale dei bambini è stato uno dei compiti che spettavano ai medici. Tale esame avrebbe dovuto incidere, secondo la legge prescritta, su un complesso di aspetti non coperti dagli esami antropometrici allora realizzati dagli insegnanti, che erano rivolti ad aspetti relativi allo sviluppo fisico dei bambini. Con la ristrutturazione dalla IME nel 1916, mediante la quale l'organo non dipende più dal Servizio Sanitario e passa a costituire una delle sezioni della Direzione Generale della Pubblica Istruzione, si assiste ad un aumento dei compiti dei medici ispettori scolastici per quanto riguarda la preservazione della salute dei bambini.

Il nuovo regolamento stabilisce a carico dell'organismo la responsabilità per l'attento esame degli organi visivi e uditivi, l'ispezione dell'apparato bucco-dentale, l'indirizzamento degli alunni che presentano infermità verso le cliniche della scuola, oltre alla partecipazione dei medici a conferenze pubbliche su argomenti attinenti all'igiene scolastica. Tuttavia, si deve sottolineare, nel procedere di tutte queste innovazioni, la centralità assunta dall'indagine e dalla registrazione delle caratteristiche individuali dei bambini che frequentano le scuole pauliste (ROCHA, 2007).

Il libro *Hygiene escolar e pedagogica*, pubblicato nel 1917 dal medico capo dell'organismo, Balthazar Vieira de Mello, al fine di orientare e standardizzare le pratiche degli insegnanti e dei medici ispettori sotto la sua direzione, presentava un insieme notevole di minuziosi consigli relativi ai metodi che avrebbero dovuto essere adottati per l'esame degli alunni. Quanto ai punti peso e altezza, il medico presentava, oltre ai consigli, alcuni dati sugli strumenti di misura in uso nelle scuole pauliste, indicando vantaggi e limiti. Secondo quanto sottolineava:

Nella Capitale vengono usati la bilancia e lo stadiometro di Dufestel, che ha il vantaggio di registrare su cartoncini il nome e l'età dell'alunno, il suo peso e la sua altezza in modo separato. Vi sono, tuttavia, altri strumenti pratici come questi, se non di più, per la loro semplicità e facilità di trasporto e si possono citare, tra gli altri, la bilancia e lo stadiometro di Fairbanks, riuniti in un solo strumento, di facile maneggio e di alta precisione.

Qualunque sia lo strumento adottato, l'essenziale è che queste misure siano esatte [...]. (MELLO, 1917, 63)

Esattezza era ciò che figurava come requisito massimo, qualunque fosse lo strumento adottato, il che può suggerire un'indagine sugli scopi che accompagnavano questi rituali di misurazione, sui risultati prodotti da queste operazioni e sulla destinazione dei dati raccolti. Sulla correlazione tra queste misure, Vieira de Mello sottolineava che:

l'evoluzione della crescita della statura dello scolaro può essere praticamente conosciuta solo mediante misurazione di altezza, peso e perimetro toracico [...]

Quindi, statura e peso rappresentano il valore potenziale della crescita; la relazione tra peso, altezza e perimetro toracico, la capacità vitale o le deviazioni dello sviluppo dello scolaro. (MELLO, 1917, p. 156)

Conosciute le relazioni tra altezza, peso e perimetria toracica o capacità respiratoria di uno studente, si può dedurre il coefficiente di robustezza fisica. Tuttavia, un bambino può essere robusto e mostrare poca resistenza alle deviazioni del regime, come esercizi fisici o stanchezza, su cui di deve basare la sua capacità vitale. (MELLO, 1917, p. 159-160, nostro il neretto).

Il rilevamento di queste misure, che permetteva di calcolare l'indice di robustezza fisica, attraverso il quale era possibile seguire lo sviluppo fisico dei bambini, doveva essere accompagnato dalla registrazione in schede individuali e schede di esami annuali. È importante osservare che un ampio e minuzioso censimento del corpo infantile attraversa gli esami a cui erano sottoposti i bambini, tra cui il dimensionamento della forza muscolare e della capacità respiratoria, le domande sul colore della pelle, sulla conformazione del corpo, sul funzionamento degli organi, sulle condizioni di salute sin dalla nascita, sulle malattie, sullo sviluppo fisico e sulla nutrizione. Muniti di risorse moderne ed efficienti, i medici ispettori si presentavano come figure in grado di evidenziare le caratteristiche individuali in base alle quali si sarebbe dovuta dividere in gruppi la collettività degli alunni, rispondendo alle aspettative di omogeneizzazione su cui si fondava la scuola graduata (ROCHA, 2007).

Le attività di esame dei bambini paulisti dovrebbero fornire un insieme di dati registrati in schede e sistematizzati in modo da offrire, con la dovuta agilità, informazioni sul

profilo della popolazione scolastica e su ciascuna delle persone esaminate.¹⁸⁷ Così importante come l'esame individuale e la registrazione degli aspetti osservati era il trattamento dato dall'Ispezione Medica Scolastica alle schede individuali, concepite dal 1916 come schede "antropo-pedagogiche" in cui si condensavano informazioni sull'aspetto generale e sulla conformazione del corpo; sullo sviluppo fisico, espresso mediante i dati su età, peso, altezza, perimetro toracico; sul funzionamento degli organi sensoriali e degli apparati digerente, cardiovascolare e respiratorio, raccolti durante la visita medica a cui si aggiungevano i dati raccolti attraverso le osservazioni pedagogiche che incidevano su attenzione, memoria, intelligenza e comportamento. Oltre all'accurata archiviazione di questi documenti, il medico capo proponeva che il dipartimento si incaricasse anche della registrazione di annotazioni e di dati statistici su strumenti creati a questo scopo, in modo da facilitare la consultazione e la raccolta di informazioni sul pubblico scolastico e su ogni alunno, senza dover ricorrere, in qualsiasi momento, alle schede individuali (ROCHA, 2007).

Da ciò che Vieira de Mello informava nelle sue relazioni si evince che i dati delle schede individuali erano trascritti sui cartoncini, in cima ai quali risultavano le categorie normale, subnormale, supernormale e anormale che il medico, sulla base dei dati raccolti durante gli esami, doveva attribuire a ogni bambino. Si assegnava, così, un luogo all'individuo, nell'ordine delle classificazioni, in base alle quali veniva

187 Per uno studio più approfondito su queste pratiche di esame e registrazione, consultare Rocha (2005, 2007, 2009, 2011, 2015).

organizzato il complesso dei ruoli prodotti insieme alle operazioni di ispezione degli alunni. Parallelamente a questo investimento, prendeva corpo la tesi sulla necessità di diversi modi di scolarizzazione e di spazi differenziati per l'educazione, come suggerisce la pubblicazione del libro "Débeis mentais na escola", scritto dal medico capo dell'IME nel 1917.

L'archiviazione delle schede individuali che registravano i dati degli alunni raccolti durante gli esami non si limitava a svolgere il ruolo di custodire e conservare questi documenti. Un'altra funzione gli era riservata. Nel modo di disporre le schede si istituiva un certo ordine che distribuiva i bambini secondo certe categorie a cui potevano corrispondere percorsi di scolarizzazione diversi. L'ordine della disposizione dei mobili in cui si conservavano questi documenti era attraversato da una logica classificatoria dei corpi infantili, che li divideva tra normali e anormali.

Cartellette, etichette e annotazioni separavano e individuavano, nel luogo di conservazione di questi documenti, nicchie distinte, ed è importante interrogarsi sulla loro logica organizzativa e i suoi effetti.¹⁸⁸ Richiamando l'attenzione sull'importanza di studiare le procedure di

¹⁸⁸ Osservando il sorgere di armadi guardaroba in Francia tra il XVII e il XVIII secolo, Roche annota: «Esso permetteva già sistemazioni classificate, separate, razionali. Le sue dimensioni, la sua maestà gli davano un ruolo di rappresentazione» (2000, p. 249). Riferendosi ai legami tra il sorgere di questo mobile e l'imborghesirsi, l'autore sottolinea che il mobile «permetteva sistemazioni che mettessero fine alla promiscuità di cose di diversa natura, permetteva superare il mucchio, in cui trovare un oggetto implicava il dover rifare l'ordine verticale o orizzontale secondo la loro sistemazione» (2000, p. 250). Senza perdere di vista le distinzioni tra un armadio di vestiti e un archivio di documenti che fornivano dati sui bambini che frequentano le scuole primarie pauliste, continuano a essere provocanti le approssimazioni tra i loro fini e il tipo di ordine che impongono agli oggetti conservati.

sistemazione per la comprensione dei ritmi di vita e di organizzazione delle possibilità, le osservazioni di Roche in questo senso sembrano provocanti: «nell'avventura storica della sistemazione, è una formazione della nostra personalità sociale ad essere in gioco» (2000, p. 225). Un bisogno di classificazione, di suddivisione ordinata secondo una logica basata su criteri di razionalità, che si impone tanto alle schede che ai bambini i cui dati erano stati registrati, attraversa la sistemazione degli archivi. I principi che su cui si basa l'organizzazione delle cose sono esaminati anche da Baudrillard (2004, p. 35), il quale suggerisce che:

L'organizzazione delle cose, anche quando è oggettivamente realizzata nell'impresa tecnologica, allo stesso tempo, è sempre una potente registrazione di proiezione e di blocco. La migliore prova di ciò, la si trova nell'ossessione che spesso emerge dietro il progetto organizzativo e, nel nostro caso, dietro la volontà di organizzare: è indispensabile che tutto si comunichi, che tutto sia funzionale – niente più segreti o misteri, tutto si organizza, quindi, tutto è chiaro.

L'esercizio qui proposto, che ha permesso un primo approccio ad alcuni oggetti inseriti nella scuola accanto all'attività dei medici ispettori, può indicare che la storia di questi strumenti di precisione, delle schede e dei quaderni sanitari individuali, gli archivi in cui si conservavano e separavano le schede è anche la storia della produzione di una conoscenza sull'infanzia e sulla sua scolarizzazione. Una storia segnata dall'intenzione di costituzione di un'identità della collettività scolastica e di una produzione

di differenze.¹⁸⁹ All'orizzonte di questo investimento si va costruendo la figura del bambino normale e, come un contrappunto, la fantasmagoria del bambino anormale. Questa operazione si fa accompagnare dall'emergenza di un luogo per questo bambino, da non confondere con i percorsi di scolarizzazione sognati per un bambino configurato come normale, accanto a questi molteplici investimenti mediati da strumenti di misurazione, esame e registrazione, che hanno inciso sul suo corpo e sulla sua anima.

Fonti

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo 1907-1908. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1908.

HYGIÈNE SCOLAIRE. Rapports Generaux: Unification des méthodes d'examen physique des écoliers. Lyon Universitaire, Lyon, v. 9, n. 404, 19/ago./1910. Disponível em: http://collections.bm-lyon.fr/PER00311571/PAGE0_PDF. Acesso em: 20/06/2015.

MELLO, B. V. A organização do Serviço de Inspeção Médico-Sanitaria das Escolas em S. Paulo. Imprensa Medica, São Paulo, v. XIX, n. 24, 25 dez. 1911.

MELLO, B. V. Hygiene Escolar e Pedagogica. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.

MÉRY, H.; GENÉVRIER, J. Hygiène Scolaire. Paris: Librairie J. -B. Baillièrre et Fils., 1914. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63830462/f15.image.r=dufestel%20scolaire.langPT>. Acesso em: 19 ago. 2015.

NIEWENGLOWSKI. Écolier (Hygiène de l'). In: DESESQUEL-

¹⁸⁹ I propositi razziali che presiedono a queste pratiche sono stati studiati da Rocha (2015).

LE; NIEWENGLOWSKI. Dictionnaire pratique de médecine et d'hygiène. Paris: Garnier Frères, 1921. p. 297-299. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6461322r/f337.image.r=hygiene%20scolaire%20dufestel.langPT>. Acesso em: 3 ago. 2015.

OFFICE NATIONAL DE LA PROPRIÉTÉ INDUSTRIELLE. Brevet d'invention: toise enregistrant la taille. Paris, 1909. Disponível em: http://worldwide.espacenet.com/publicationDetails/description?CC=FR&NR=401628A&KC=A&FT=-D&ND=1&date=19090906&DB=&locale=en_EP. Acesso em: 19 ago. 2015.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. Catálogo del material escolar enviado a la Exposición anexa al IIIer. Congreso Internacional de Hygiene Escolar (Paris, 2-7 de agosto de 1910): con una noticia sobre la instrucción pública primaria. Montevideo: Imprenta Artística de Juan J. Dornaleche, 1910.

SÃO PAULO. Decreto n. 233, de 2 de março de 1894 – Estabelece o Código Sanitário. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-233-02.03.1894.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO, Decreto n. 1.216, de 27 de abril de 1904 – Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO, Decreto n. 2.141, de 14 de novembro de 1911 – Reorganiza o Serviço Sanitário do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2141-14.11.1911.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO. Lei n. 43, de 18 de julho de 1892 – Organiza o Serviço Sanitário do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-43-18.07.1892.html>. Acesso em: 15 maio 2015.

Riferimenti bibliografici

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LIMA, Gerson Zanetta. *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortez, 1985.

PERETTI, André. Outils pédagogiques. In: CHAMPY, Philippe; ÉTÉVÉ, Christiane (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3. ed. Paris: Retz, 2005, p. 693-695.

REZENDE, Flávia. *A constituição da escola primária paulista em sua dimensão material: um estudo sobre os Inventários de Bens Escolares (1889-1914)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *A escola como laboratório*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 237-261.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista*. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011, p. 159-195.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil*. História de la

Educación, v. 28, 2009, p. 89-107.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 22, 2015, p. 371-390.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças*. Educar em Revista, v. 25, n. 25, 2005, p. 91-109.

ROCHE, Daniel. *História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. *Inspeção Médica Escolar em São Paulo (1911-30): a escola como lugar de higiene e saúde*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2001.

Corpo e materia: relazioni (im)prevedibili della cultura materiale della scuola¹⁹⁰

Wiara Alcântara

Diana Gonçalves Vidal

Al considerare come oggetto i banchi scolastici, il testo propone una riflessione sull'impatto della materialità nella formazione delle corporeità degli alunni in un gioco di tensioni e interazioni dinamiche che avviene all'interno della routine scolastica giornaliera, tra oggetto, corpo, modelli e pratiche pedagogiche.

L'approccio considera che la materialità della scuola non offre solo piste su modelli e pratiche pedagogiche, sugli usi degli spazi e dei tempi scolastici. Lo studio degli oggetti può offrire indizi sulla proiezione di concetti e idee, poiché gli oggetti sono considerati come prodotti della cultura o, anche, risultati di elementi astratti della cultura che si materializzano. L'analisi, comunque, non si esaurisce in questa prospettiva. È fondamentale comprendere come si costruiscono le corporeità a partire da e oltre i limiti e le possibilità offerte dalla materialità. Ciò implica riconoscere che la funzione sociale degli oggetti si stabilisce nella relazione immediata e diretta con il corpo.

190 Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

Ai fini del presente articolo saranno selezionati tre tipi di banco scolastico (panca, banco con i piedi in ferro e banco tubolare), intendendo che a volte ogni nuovo modello pedagogico richiede nuovi materiali perché siano oggettivate altre materialità. Da un lato, si desiderano evidenziare le prescrizioni di corporeità (corretta postura del sedersi, per leggere, per scrivere e per recitare) e di modelli pedagogici. Esse costituiscono un complesso normativo che pretende conferire continuità, omogeneità e prevedibilità ai comportamenti del corpo.

Dall'altro, si cerca di evidenziare le pratiche corporee degli alunni, caratterizzate da eterogeneità (razza, genere, età, classe sociale), discontinuità e imprevedibilità. Gli alunni rendono singolare, nell'interazione del corpo con la materialità, la loro esistenza sociale e loro se stessi come soggetti, in modo che, sebbene nella stessa scuola abbiano a disposizione gli stessi elementi materiali, l'interazione di ogni alunno con gli oggetti si traduce in sintesi corporee imprevedibili che sfuggono alla prevedibilità dei modelli.

In primo luogo presentiamo concetti e approcci che ci aiutano a problematizzare la relazione tra corpo e materialità. Successivamente, affrontiamo le prescrizioni delle corporeità a partire dal design del banco scolastico e anche dai dettami presenti nei manuali igienici e nei modelli pedagogici. Infine, si argomenterà sulla tensione tra continuità e discontinuità che attraversano le corporeità, gli oggetti e i modelli pedagogici.

Corpo e materia: segni di eterogeneità

Il banco scolastico¹⁹¹ è un dispositivo pedagogico che partecipa al processo di soggettivazione degli alunni, crea comportamenti corporei nell'alunno, dentro e fuori dalla classe. Parlare dell'agire del banco scolastico è considerare che non solo gli oggetti hanno un impatto sulle azioni individuali e sociali, ma che le persone agiscono sugli oggetti (BOIVIN, 2008). Affrontare il problema da questo doppio filone impone difficoltà metodologiche. La prima si riferisce alle fonti.

Se si può affermare che c'è un numero considerevole di manuali didattici e cataloghi di mobili scolastici che permettono di analizzare le prescrizioni corporee, come si vedrà al punto successivo, è indispensabile dire che c'è una scarsità di documenti per osservare gli usi che gli alunni facevano dei banchi scolastici in periodi più lontani. Le poche fonti che abbiamo a disposizione, come le fotografie, sono spesso rivelatrici di posture corporee omogenee richieste dalle prescrizioni mediche, igieniche e pedagogiche, come vediamo nella seguente immagine.

191 Per quanto riguarda il banco scolastico, consultare la tesi di ALCÂNTARA, 2014.



Fonte: Archivio Caetano de Campos (CRE Mario Covas – SEE-SP)

La fotografia, datata 1908, registra la lezione di lettura della sezione maschile della Scuola di Caetano de Campos a São Paulo. I banchi scolastici, importati dagli Stati Uniti, sono debitamente allineati. Gli alunni mostrano la postura appropriata ai precetti medico-igienici dell'epoca, al fine di evitare le cosiddette malattie scolastiche, come problemi alla colonna vertebrale, alla vista, alla respirazione, etc.

Tuttavia, anche in immagini come questa, prodotte con l'espresso desiderio di diffondere un modello pedagogico e una pratica scolastica considerata come esemplare, siamo in grado di identificare i comportamenti devianti. È il caso dell'alunno seduto nell'ultima fila, a sinistra, che, invece di posare con la postura corretta per la lezione di lettura, guarda frontalmente la macchina fotografica, rivelando l'artificio della situazione nella classe.

L'analisi delle fonti, quindi, deve combinare l'attenzione alla serializzazione documentale con la cura nell'identificare i resti di attività, come direbbe Michel de Certeau (1982), lasciati intenzionalmente o meno nei documenti, in modo da percepire le appropriazioni creative, effettuate dai soggetti nel loro percorrere il mondo e, per noi in particolare, l'universo della scuola.

La seconda difficoltà metodologica consiste nell'affrontare la cultura materiale della scuola partendo dalla relazione tra corpo e materialità. A tal fine ci si avvale del concetto di soggettivazione abbozzato da Jean Pierre Warnier (1999). Nella sua opera *Construire la Culture Matérielle*, Warnier discute la questione della soggettività partendo dal rapporto con la cultura materiale, intesa non solo come limitata agli oggetti, ma nella dimensione concreta, fisica e corporea del reale.

Ciò significa che utilizzare il concetto di soggettivazione per pensare la relazione tra corpo e materialità, nell'ambito della scuola, è considerare il corpo nella sua materialità, nell'interazione con gli altri oggetti. Ovvero, i soggetti agiscono nel mondo e costruiscono loro stessi, come alunni e cittadini istruiti nella mediazione e nella strumentalità degli oggetti e dei loro propri corpi. Nell'ambito della scuola, la materialità partecipa ai processi di soggettivazione degli alunni, alla formazione della concezione di scuola, di disciplina, di comportamento sociale atteso e d'insegnamento-apprendimento che deve essere elaborato dall'alunno.

Il processo di soggettivazione, secondo Jean Pierre Warnier (1999), è il risultato della sintesi corporea. Nell'ambito scolastico, ad esempio, gli alunni interagiscono con gli stessi elementi materiali, ma è solo quando essi sono integrati in una particolare sintesi corporea che avviene il processo di singolarizzazione dell'identità.

La sintesi corporea (o schema corporeo) è la percezione sintetica e dinamica che un soggetto ha di se stesso, dei suoi comportamenti motori e della sua posizione nello spazio-tempo. Essa mobilita l'insieme dei sensi nella loro relazione con il proprio corpo e la cultura materiale. Questa sintesi è il risultato di apprendimenti che continuano e si mantengono nel corso dell'intera esistenza. Inoltre dimostra una grande variabilità individuale, culturale e sociale, garantendo, allo stesso tempo, la continuità del soggetto nel suo rapporto con l'ambiente. Si dilata, tratta di nuovo e alternativamente per integrare molteplici oggetti (automobile, utensili domestici, abbigliamento, attrezzature sportive, etc.) nei comportamenti motori del soggetto. (WARNIER, 1999, p. 27).

Nella soggettivazione è implicita una relazione plurale e malleabile tra gli elementi materiali (corpo e oggetto). Warnier (1999) introduce una visione antropologica non centrata sull'identità, ma sull'«io», concepito come «soggetto delle tecniche del sé» (REDE, 2003, p. 284). Warnier parte dall'idea di tecniche del corpo, abbozzata da Marcel Mauss.

Infatti, nel 1936, Mauss firmava, sul *Journal de Psychologie*, un articolo intitolato "Le tecniche del corpo", in cui cercava di stabilire le basi per uno studio antropologico del comportamento corporeo. L'intenzione era di dimostrare il carattere culturale dei comportamenti corporei, spiegando le differenze osservate etnograficamente [...] (REDE, 2003, p. 283).

Le tecniche del corpo sarebbero i modi con cui gli uomini fanno servirsi dei loro corpi come, ad esempio, nel nuoto; nella nostra analisi potremmo dire nella lettura, nella scrittura e in altre attività scolastiche. La differenza introdotta da Warnier è che mentre Mauss esclude la cultura materiale, poiché allontana la mediazione tra l'oggetto materiale e il corpo nell'elaborazione del suo concetto, Warnier enfatizza l'incorporazione degli oggetti non al corpo, poiché questi rimangono esterni al soggetto, ma ai comportamenti motori.

L'esempio dell'automobile citato da Warnier è elucidante per pensare il banco scolastico e la questione dell'incorporazione dell'oggetto nei comportamenti motori. Secondo Warnier (1999) quando si guida un'automobile per la prima volta, i movimenti sono coscienti. Ogni gesto è pensato. Tuttavia, nella pratica quotidiana, la guida dell'automobile è "incorporata" in modo tale che l'autista non pensi più ai dettagli, ad esempio, alla posizione dei comandi per la direzione.

Nel caso dei banchi scolastici, gli alunni dovrebbero imparare a sedersi pensando a ogni gesto: alla posizione della colonna vertebrale; alla distanza tra il sedile e il tavolo, alla sistemazione dei piedi, etc.. La pretesa movimentazione medico-igienica e pedagogica era che tali comportamenti fossero correttamente incorporati dagli alunni.

Tuttavia, proprio come nel caso dell'automobile, non sono corpi omogenei e statici che si siedono sugli stessi oggetti scolastici. Nel rapporto tra corpo e materialità, le

sintesi corporee sono varie. Nel caso del banco scolastico, questo dovrebbe essere prodotto con dimensioni che permettano la creazione di un habitus del corpo compatibile con i precetti di igiene ed ergonomia. Il senso dell'abitudine, secondo Andrew Jones (2007), è inculcato attraverso pratiche culturali. È l'incorporazione ripetitiva di movimenti corporei culturalmente prescritti che forma la memoria corporea abituale.

Tuttavia, più che di habitus del corpo, risultante da movimenti ripetitivi, Warnier (1999) ritiene che nel concorso corpo-materialità l'uomo personalizza la sua esistenza sociale, costruisce sé stesso come soggetto (REDE, 2003). In altre parole, sebbene le tecniche del corpo, i modi per servirsi del proprio corpo come strumento di azione sociale abbiano una standardizzazione sociale e siano apprese culturalmente, le tecniche del sé introducono una reinvenzione del sociale, una variazione e differenziazione individuale che avviene con il processo di soggettivazione.

Ci sono, quindi, due movimenti costanti ed embricati. Uno si riferisce all'apprendimento e all'incorporazione di comportamenti motori socialmente e culturalmente associati all'«essere un alunno». L'altro, all'eterogeneità dei soggetti-alunni, con gli elementi «singolarizzanti», con la sintesi corporea che avviene «entro i limiti ammessi dalla cultura» (WARNIER, 1999, p. 32). In tal senso, non sono solo le nostre idee e i nostri pensieri che ci soggettivizzano. «Il corpo ci soggettivizza tanto quanto i nostri pensieri» (Idem, p. 33).

Interrogare le corporeità degli alunni partendo dalla materialità della scuola richiede un'analisi che non sia centrata né sul corpo né sugli oggetti, ma sull'interazione di entrambi. Discorrendo di «soggettività e verità» nel suo corso presso il Collège de France del 1980-1981, è così che Foucault s'interroga sulla conoscenza di sé e afferma che:

il filo conduttore che sembra più utile per questa indagine è costituito da ciò che si potrebbe chiamare le “tecniche del sé”, cioè le procedure, come ne esistono senza dubbio in ogni civiltà, che vengono proposte o prescritte agli individui per fissare la loro identità, per mantenerla o trasformarla in funzione di un certo numero di fini, e questo grazie a rapporti di padronanza di sé su se stessi o di conoscenza di sé da parte di se stessi. Insomma, si tratta di ricollocare l'imperativo del “conoscere se stessi”, che ci sembra così caratteristico della nostra civiltà, nell'interrogazione più ampia che rappresenta il suo contesto più o meno esplicito: che fare di sé stessi? che lavoro operare su sé stessi? come “governarsi” esercitando azioni il cui obiettivo è se stessi, il campo di applicazione, lo strumento utilizzato e il soggetto agente? (FOUCAULT, 1977, p. 109-110).¹⁹²

Il concetto di soggettivazione richiede quindi un'analisi della cultura materiale della scuola che consideri i soggetti, non solo gli oggetti. La cultura materiale comprende sia una dimensione fisica, concreta che una dimensione corporea. Le corporalità degli alunni si costruiscono nell'interazione tra il corpo e la materialità, e questo perché, come afferma Warnier (1999), i comportamenti motori sono mediati dalla

192 FOUCAULT, Michel. Subjectivité et vérité, in «Annuaire du Collège de France», 81e année: Histoire des systèmes de pensée, année 1980-1981, 1981, p. 385-389; ripubblicato in Id., Résumé des cours. 1970-1982, Julliard, Paris, 1989, p. 133-142; trad. it., Soggettività e verità, in Id., I corsi al Collège de France. I Résumés, a cura di A.Pandolfi, Milano, Feltrinelli, 1999. [N.d.T.]

cultura materiale come tecniche del sé e come forme di soggettivazione (WARNIER, 1999, p. 35).

Infine, dobbiamo dire che Michel de Certeau (1985), in particolare quando si concentra sui modelli di analisi delle pratiche, che sono, anche in questo articolo, imprescindibili per comprendere le modalità di uso impiegate dai soggetti nella loro relazione con la materialità. Non ci si riferisce solo al modello polemologico, tracciato tra strategie di conformazione e tattiche di sovversione, ma anche all'improvvisazione, che lega memoria e occasione, secondo l'autore.

In entrambe le prospettive, complementari, ciò che è in questione è l'appropriazione realizzata degli oggetti, costruiti con scopi specifici, ma sottomessi a una nuova logica nel gioco quotidiano del consumo produttivo. È all'arte di produrre rovesciamenti che Certeau si riferisce quando afferma che gli individui creano opportunità per usi inaspettati di oggetti che gli vengono assegnati, il che ci permette di supporre che gli usi non sono iscritti nella materialità. In questo modo, la ricerca si interroga non solo sulle prescrizioni che hanno guidato la concezione e produzione dei mobili scolastici, ma anche sui modi di far proprio lo spazio individuale di panche, banchi scolastici e sedie, oggetto di questo studio, intendendo le appropriazioni come correlate a dinamiche sociali e storiche costitutive dell'essere un alunno, inserito nei rapporti di potere che si sviluppano all'interno della classe, alla presenza degli altri alunni e dello sguardo panottico dell'insegnante.

Corpo e materia: gli oggetti della scuola nella loro omogeneità e seriazione

Le procedure prescritte ai soggetti che arrivano a scuola in modo tale da fissare in loro un'identità di alunno, di cittadino istruito, sono variabili nel tempo e nello spazio. Una variante delle prescrizioni riguarda i modelli pedagogici, che definiscono una concezione di insegnante, alunno, scuola, organizzazione dello spazio della classe, uso e distribuzione del tempo scolastico. A questo punto, vale l'osservazione di Diana Gonçalves Vidal riguardo alle molteplici rappresentazioni del metodo nel XIX secolo: (1) forma di raggruppamento degli alunni in una classe; (2) criterio dell'organizzazione del contenuto; (3) modalità di trasmissione della conoscenza; o (4) sistema di progressione degli alunni nell'apprendimento delle conoscenze scolastiche (VIDAL, 2006, p. 162).

Per discutere di oggetti, corpo, modello e pratiche pedagogiche, sarà osservata la prima accezione del vocabolo, selezionando tre tipi di mobili che sono stati creati e introdotti in momenti diversi nella storia della scuola. Essi sono: la panca di legno, il banco scolastico con poggiapiedi in ferro e il banco scolastico tubolare. I tre mobili segnalano diversi progetti di scuola, alunno, insegnante, insegnamento-apprendimento e corporeità degli alunni.

Nell'osservare il processo di istituzionalizzazione della scuola primaria in Brasile, se prendiamo il momento identificato da Faria Filho e Vidal (2005) come "case-scuole", in cui l'insegnamento era prevalentemente nelle case degli insegnanti, senza la costruzione di uno spazio proprio, i mobili

caratteristici, quando c'erano, erano le lunghe panche di legno. Le lunghe panche senza schienale, ad esempio, divennero un'immagine della scuola imperiale delle prime lettere, le cui strutture erano inadeguate e la mobilia era scarsa.

Il romanzo *Memórias de um sargento de milícias*¹⁹³, di Manuel Antonio de Almeida, scritto nella metà del XIX secolo, descrive una classe della città di Rio de Janeiro:

«Il barbiere è stato ricevuto nella classe, che era arredata con quattro o cinque lunghe panche di pino già sporche per l'uso, una piccola cattedra per il maestro, e un tavolo più grande dove ci scrivevano i discepoli, tutto pieno di piccoli buchi per i calamai» (ALMEIDA, 2011, p. 71-72)¹⁹⁴.

Questo scenario di “case-scuole”, con predominanza dell'educazione individuale per bambini di diverse fasce d'età, conviveva con la proposta di mutuo insegnamento o di monitoraggio. Ancora agli inizi del XIX secolo, la Legge del 15 ottobre 1827, che aveva stabilito la creazione delle scuole di prime lettere in tutte le città, paesi e luoghi più popolati dell'impero, aveva definito, al suo articolo 4, che «le scuole saranno di mutuo insegnamento nelle capitali delle province».

L'obiettivo del metodo di mutuo insegnamento richiedeva una diversa configurazione della classe rispetto a quella delle “case-scuole”. Sebbene le lunghe panche senza schienale fossero comuni ai metodi di mutuo insegnamento e individuale, le modalità di organizzazione dello spazio e dell'insegnamento-apprendimento erano discrepanti.

193 De ALMEIDA, Manuel Antônio. Memorie di un sergente delle milizie, Trad. it. di Jessica Falconi, Salerno, Arcoiris, 2013. [N.d.T.]

194 Traduzione nostra.

L'insegnamento monitoriale stabiliva per la prima volta un chiaro vincolo tra un metodo e un mobile in grado di organizzare la classe per la sua realizzazione. Secondo Maria Lucia Hilsdorf (1999) l'introduzione del metodo richiedeva supporti materiali specifici, tra cui banchi e tavoli per tutti gli alunni. Secondo Vidal (2009, p. 33),

La distribuzione nei banchi, se possibile, seguiva le regole della gerarchia dei contenuti, raggruppando i bambini allo stesso stadio di conoscenza, guidati da un alunno-monitore, che gli faceva ripetere la lezione, secondo le norme del metodo, noto anche come Lancaster.

L'immagine seguente, registrata nel Museo delle Scuole, a Buenos Aires, dà l'idea della mobilia necessaria per la realizzazione dell'insegnamento monitoriale o mutuo.



Fonte: Museo delle Scuole, Buenos Aires. Archivio personale. Fotografia di Diana Gonçalves Vidal.

Per il caso francese, Josette Peyranne (2001), nella sua tesi su *Le mobilier scolaire du XIX siècle a nos jours*, afferma che nel mutuo insegnamento «la mobilia è costituita da lunghi tavoli diritti o inclinati, insieme a lunghe panche senza schienale» (PEYRANNE, 2001, p. 115), con una disposizione strettamente legata alle specificità del metodo. Secondo Pierre Lesage (1999, p. 9), «I banchi scolastici e i pulpiti [del mutuo insegnamento] sono fatti da semplici tavole, fissate con grossi chiodi – i banchi scolastici non hanno lo schienale: un lusso superfluo!». Se ci sono indizi dell'adozione del metodo mutuo in Brasile, per realizzarlo sarebbero stati adottati anche i mobili?

Anche se Bastos (1997) indica iniziative private di adozione del mutuo insegnamento in Brasile (1808-1827), nonché misure governative per questo scopo (formazione degli insegnanti all'estero, reclutamento di militari per la creazione e la gestione di scuole dal mutuo insegnamento) e malgrado la previsione legale, sono state poche le scuole pauliste che hanno ricevuto materiali e mobilia adeguati per mettere in pratica il metodo del mutuo insegnamento. Nelle lettere inviate da insegnanti che utilizzavano questo metodo all'Ispettorato Generale erano ricorrenti lamentele per l'assenza di oggetti e mobili necessari per la corretta applicazione del metodo.

Questa “assenza” richiama l'attenzione dal momento che non si può ignorare che la mobilia proposta per il metodo/ mutuo insegnamento e la sua applicazione in classe aveva la funzione pedagogica di rendere l'apprendimento degli alunni più veloce e razionalizzare i costi dell'offerta scolastica. Sono propositi legati al processo d'industrializzazione: «divisione

del lavoro scolastico in tappe seriali, graduali, e svolte contemporaneamente dai gruppi, anche se controllati da un sistema di segnali acustici e visivi azionato dall'insegnante» (HILSDORF, 1999, p. 91). È possibile ipotizzare, nel caso brasiliano, che le abitudini disciplinari, ordine e regolarità, pretese con la diffusione del metodo del mutuo insegnamento, fossero ottenute più per un «controllo e razionalizzazione dell'atto pedagogico» (Hilsdorf, 1999) e meno per i mobili.

Negli ultimi decenni del XIX secolo, associata all'invito da parte dello Stato di aumentare il numero delle scuole, il che portò alla legge sull'obbligatorietà scolastica, promulgata a São Paulo nel 1874, si sviluppò una nuova concezione di mobilia scolastica adeguata al funzionamento della classe. L'interesse per la mobilia scolastica, il corpo dei bambini, i modi con cui altri paesi stavano organizzando lo spazio della classe e lo spazio individuale dell'alunno risulta ben evidente nei manuali *L'igiene nella scuola*, pubblicato nel 1902 da Balthazar Vieira de Mello e *Pedagogia e metodologia* ad opera del Sacerdote Camillo Passalacqua, pubblicato nel 1887.

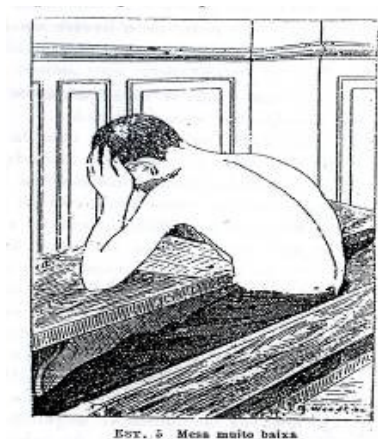
Vieira de Mello (1902, p. 14), per esempio, afferma che

È ormai lontano, per fortuna, il momento in cui le nostre scuole avevano semplicemente lunghi tavoli e banchi senza schienale, sproporzionati rispetto all'altezza degli alunni, dove questi rimanevano interminabili ore a sbadigliare e a ripetere come i pappagalli, con il libro sulle mani e i piedi che dindolavano nello spazio.

Negli ultimi decenni del XIX secolo, l'importanza attribuita alla scuola come luogo privilegiato per l'istruzione e l'educazione del cittadino è evidenziata dalla crescente

preoccupazione di igienisti, educatori, medici e potere pubblico con la mobilia scolastica. Tale preoccupazione può essere osservata nei manuali e nelle riviste pedagogiche nazionali e straniere, nelle esposizioni universali e nei cataloghi dei produttori di banchi scolastici. Queste fonti forniscono indizi per lo studio delle trasformazioni attraverso cui è passata la mobilia scolastica, e in particolare i banchi.

Le lunghe panche senza schienale sono trattate da educatori e igienisti del XIX secolo come la rappresentazione di una scuola in cui l'attenzione per il corpo dell'alunno era insignificante. A questo tipo di mobile sono attribuiti i comportamenti viziosi, le cattive posture, le menomazioni nello sviluppo fisico (problemi di visione, di colonna vertebrale) e cognitivo degli alunni, come illustrato dal medico e ispettore sanitario Vieira de Mello.



Fonte: Mello (1902, p. 24).



Fonte: Mello (1902, p. 25).

Secondo il medico ispettore se il tavolo è troppo alto, «oltre al fatto che il materiale di studio sia troppo vicino alla vista, il che favorisce la miopia, l'alunno è obbligato ad allontanare i gomiti e ad alzare la spalla destra, il che determina una flessione della colonna vertebrale» (MELLO, 1902, p. 23). Se il tavolo è molto basso «l'alunno, per poter leggere o scrivere, s'inclina in avanti, che provoca la congestione della testa, provocando mal di testa ed emorragie nasali [...] e incurvamento della colonna vertebrale» (MELLO 1902, p. 23).

La flessione emerge nel terzo quarto del XIX secolo, quando «la frase di Ferdinand Buisson all'Esposizione Universale di Vienna del 1873 – “Il banco scolastico deve adattarsi all'alunno e non l'alunno al banco”¹⁹⁵ – ha funzionato, nel periodo in esame, come uno slogan sull'idea del rapporto corpo-mobilia scolastica» (ALCÂNTARA, 2014, p. 63). Questo cambiamento nella progettazione della mobilia scolastica e la creazione di un moderno banco scolastico nel XIX secolo sono strettamente collegate, secondo Peyranne (2001), ai cambiamenti nelle pratiche pedagogiche, al nuovo sentimento dell'infanzia e ai nuovi concetti di salute pubblica e scolastica.

Per quanto riguarda questa relazione, Marc Depaepe, Frederik Herman, Angelo Van Gorp e Frank Simon (2011) intendono anche che l'interesse generato dal corpo del bambino nel XVIII secolo, intensificato nel XIX secolo, ha

195 BUISSON, Ferdinand, Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne em 1873, Paris, 1875, p. 55 – “Le banc doit s'accomoder à l'enfant et non plus l'enfant au banc”.

contribuito alla nascita di un'industria del design della mobilia scolastica, basato sulla psicologia infantile. In molti paesi, igienisti, educatori e medici si sono mostrati apprensivi con l'adattamento del corpo dell'alunno al banco scolastico nella letteratura specializzata, che è stata utilizzata dai produttori come un modo per espandere il loro commercio, attraverso lo sviluppo di nuovi modelli. È da questi elementi, considerati nel movimento di diffusione mondiale della scuola graduata, di espansione della scuola moderna, pubblica, obbligatoria e di massa, di crescita delle città post-rivoluzione industriale, che si deve comprendere la creazione e il commercio di banchi scolastici con poggiapiedi in ferro, pretesi sostituti delle vecchie e lunghe panche di legno.

La produzione delle rustiche panche di legno, comunemente artigianali, diventò esigua e non più in grado di soddisfare tanto le esigenze pedagogiche e igieniche che la domanda di espansione della scolarizzazione della popolazione infantile. Espressione della modernità, il ferro era la materia prima usata su larga scala per tali finalità.

Il banco scolastico Brazil, per citare un esempio, prodotto in legno e ferro fuso da Eduardo Waller & Comp., faceva parte della collezione di mobili di diverse scuole pauliste (vedi ALCANTARA, 2014).



Fonte: Centro di Memoria della Facoltà di Educazione della USP

Il banco “igienico” doveva essere prodotto in modo tale da tener conto delle diverse altezze degli alunni, come pure della distanza e della differenza tra il sedile e il piano di lavoro. Per raggiungere tale scopo, alcune aziende offrivano lo stesso tipo di banco scolastico in diverse dimensioni, mentre altri creavano meccanismi che permettevano di diminuire e aumentare l'altezza, la distanza e la differenza.

La distanza è lo spazio «orizzontale tra il bordo anteriore del sedile e l'allineamento verticale del banco» (PEYRANNE, 2001, p. 151), cioè l'altezza tra il banco e il sedile. Secondo Cardot, «la distanza deve tenere conto dello spessore del corpo dei bambini, e questo cambia in base all'età» (CARDOT, 1881 citat in PEYRANNE, 2001, p. 155).

La differenza «è la distanza verticale dal sedile al banco» (CARDOT, 1881 citato in PEYRANNE, 2001, p. 150). I banchi o i tavoli con altezze regolabili servirebbero a modulare questa distanza verticale dal sedile al banco favorendo una corretta postura nella scrittura, come mostrato nella figura seguente.



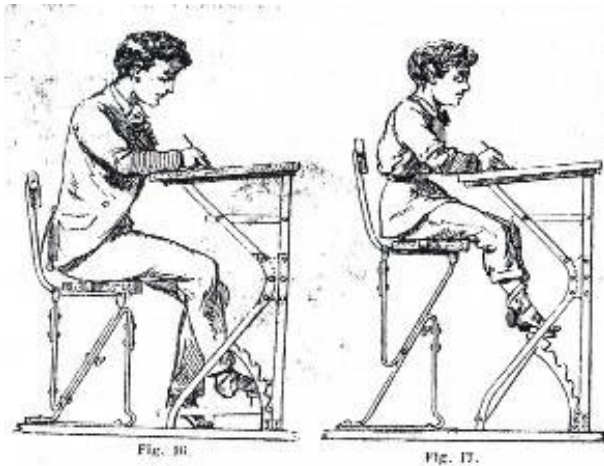
FIG. 6. Attitude correcte en écrivant.

Fonte: Mello (1902, p. 27).

Secondo Mello (1902, 22), «All'educatore non spetta soltanto di evitare che gli alunni acquisiscano comportamenti viziosi, ma anche di correggere quelli che si presentano». In questo senso, il professor Passalacqua afferma che il sistema dei mobili «aiuterà fortemente uno sviluppo uguale degli organi, facilitando l'acquisizione delle conoscenze del programma di insegnamento. Molto è

stato fatto modernamente in questa parte della Pedagogia» (PASSALACQUA, 1887, p. 57).

Siccome questa era una preoccupazione di molte nazioni, tanto la letteratura nazionale quanto quella straniera hanno affrontato il tema. Il «Revue Pedagogique» riporta studi su *Les attitudes vicieuses chez les enfants* (Tomo XXIX, n. 7, 1896, 2° sem.) e su *Le Mobilier Scolaire* (1879, 1° sem.), nei quali sono discussi i vantaggi e le limitazioni di vari modelli di banco scolastico, fabbricati in diverse città. Tra i più consigliati vi è la *Table André*, che può essere adattato alle classi o agli alunni.



Fonte: *Revue Pedagogique*, 1879, 1° sem., p. 132

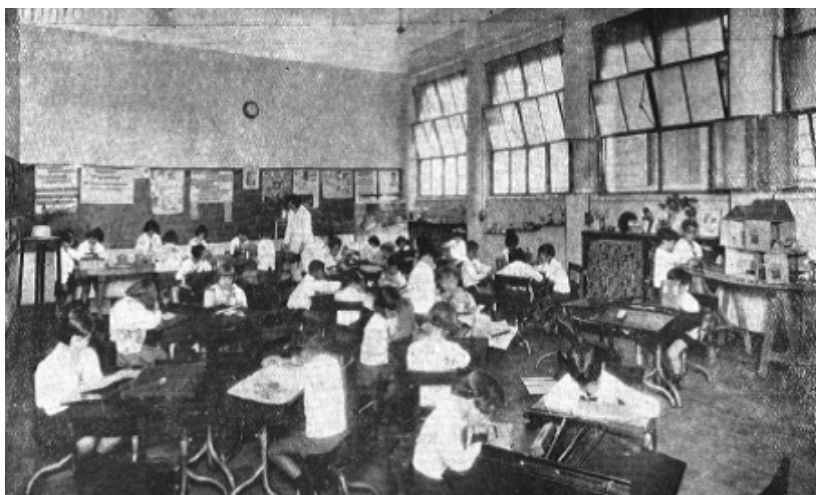
Si noti che il banco scolastico è lo stesso, ma ha un meccanismo per alzare o abbassare il sedile e il piede può essere appoggiato su un supporto quando non raggiunge il pavimento. In opposizione alle vecchie e improvvisate panche di legno, con i nuovi banchi scolastici non si cercava solo di

conformare il corpo dell'alunno, ma anche di dare una nuova organizzazione allo spazio scolastico. L'individualizzazione dei luoghi favoriva, ad esempio, la realizzazione di nuovi tipi di valutazione, nonché il controllo di ogni alunno da parte dell'insegnante.

La mobilia della classe si è andata trasformando, specialmente durante il XIX e il XX secolo, con le modifiche nei modelli educativi. Questo non significa un cambiamento istantaneo di tutta la mobilia ad ogni nuova proposta pedagogica, ma una coesistenza all'interno della classe sia di modelli, sia di oggetti. I banchi individuali rispondevano alla domanda di un insegnamento simultaneo, in voga nelle scuole graduate alla fine del XIX secolo. Organizzati in file, gli alunni apprendevano o avrebbero dovuto imparare i contenuti presentati dall'insegnante, tutti allo stesso tempo. La distribuzione della mobilia nella classe assicurava che questa stava permanentemente osservando, ed era costantemente osservata dall'insegnante durante la lezione, il che voleva garantire l'attenzione costante degli alunni ed evitare la dispersione nelle conversazioni e negli scherzi. Era il nuovo modello economico di scuola che si diffondeva, promettendo una maggiore efficacia nell'apprendimento.

Dagli anni '20, tuttavia, con la diffusione del movimento della Nuova Scuola, i pesanti banchi di ferro si sono rivelati inadatti al modello pedagogico, che richiedeva una maggiore plasticità nell'organizzazione dello spazio della classe. Unito al fatto che, nell'ambito del mercato di produzione di mobili, il ferro, materia prima privilegiata nel XIX secolo, cedeva il

posto all'acciaio, una nuova materialità prendeva il posto nella scuola – i banchi scolastici tubolari. I nuovi banchi erano più leggeri e il tavolo e la sedia erano separati. In linea con la pedagogia della Nuova Scuola, il banco scolastico tubolare di acciaio favoriva la costante riorganizzazione della classe, in base all'attività da svolgere, come ad esempio, la realizzazione di lavori di gruppo; in tal caso la disposizione degli alunni non era in file, ma in cerchio, come illustra l'immagine seguente.



Fonte: Foto pubblicata nel 1934 sulla rivista «Arquivos do Instituto de Educação» (VIDAL, 2009, p. 33).

Nella lettura di Diana Gonçalves Vidal (2009, p. 34),

Più leggeri e maneggevoli, sedie e banchi permettevano nuove combinazioni dello spazio scolastico, dando l'opportunità di diffondere altre strategie pedagogiche, come l'attività di gruppo. L'introduzione della mobilia in classe era concomitante con la diffusione delle idee sulla scuola attiva. Guidato dall'insegnante, l'alunno iniziava a costruire il suo processo di apprendimento attraverso l'esperienza vissuta, individualmente e

socialmente in classe. La scuola attiva era un'alleata della scuola del lavoro collaborativo e pretendeva preparare per la vita in comune.

La materialità, vale a dire, i banchi scolastici davano sostanza al cambiamento del concetto di aula nel XX secolo. La plasticità e la flessibilità favorite dalla struttura in acciaio della mobilia corrispondevano al desiderio di rompere con il modello precedente di aula. Secondo Ferriere, i banchi scolastici fissi rappresentavano ancora il regime autoritario della scuola, in contrasto con le nuove sedie e tavoli separati, che richiedevano l'autocontrollo del movimento infantile, permettendo all'alunno di interiorizzare le buone maniere (MORENO MARTINEZ, 2005, p. 83).

Prodotto più leggero e più resistente, prezzo più conveniente,

L'uso progressivo di nuovi materiali e nuove tecnologie nella costruzione dei banchi scolastici, e la maggiore o minore preoccupazione per il design e l'ergonomia, è in grado di datare e raccontare la storia di questi oggetti che hanno sempre fatto parte dello scenario di un'aula. [...] (MACHADO, 2001, p. 214).

Legno, ferro e acciaio sono elementi che rappresentano diversi momenti della costituzione della cultura materiale della scuola e pure diversi modi di concepire la relazione tra corpo e materialità all'interno della classe. L'analisi del rapporto corpo, materialità e modelli pedagogici, a partire dai banchi scolastici, indica che negli ultimi decenni del XIX secolo e nei primi del XX l'adozione della mobilia aveva come criterio e preoccupazione predominante questioni igieniche

ed ergonomiche. Il peso del ferro sarebbe la forza in grado di mantenere l'alunno nella posizione desiderata e pianificata. Nel XX secolo, invece, il controllo del corpo dell'alunno avveniva nella misura in cui si presentava più libero. Così, la leggerezza e versatilità dei banchi scolastici tubolari facevano coro con il principio di attività che si pretendeva dare allo sviluppo dell'atto pedagogico.

Sebbene le corporalità desiderate fossero diverse in ogni modello pedagogico, rimasero, a prescindere della mobilia, le strategie di dominazione sociale del corpo dell'alunno, la pretesa di forgiare un habitus del corpo che è anche un modo di essere alunno. Tuttavia, se la materialità produce delle corporeità, non le determina, poiché accanto alle strategie di dominazione ci sono anche le tattiche degli alunni nella costituzione del sé, in un processo di singolarizzazione identitaria, come si vedrà in seguito.

Corpo e materia: gli oggetti come rivelatori dei margini di manovra dei soggetti

Oltre a manuali didattici e d'igiene, altre fonti, come i cataloghi della mobilia scolastica, sono feconde per esaminare le caratteristiche igieniche dei banchi scolastici che le imprese offrivano alle scuole alla fine del XIX secolo. Il design rivela sia i comportamenti corporei che si volevano produrre negli alunni, sia i comportamenti che si desideravano reprimere. La pubblicità del banco scolastico di M. Lhuillier nel Catalogo Delagrave è esemplare a questo riguardo.

L'impresa francese M. Lhuillier risalta tre caratteristiche del Nouvelle Table Scolaire: igiene, moralità e comodità. Soddisfaceva «tutte le esigenze di una buona igiene [...] contribuisce al normale sviluppo del corpo e delle facoltà fisiche del bambino».¹⁹⁶ L'aspetto della moralità è sottolineato perché, sebbene il banco scolastico abbia due posti, gli occupanti sono isolati da una cassa che li separa. Inoltre, «la parte inferiore del tavolo è senza protezione, il bambino rimane scoperto e nessuno dei suoi movimenti può sfuggire allo sguardo attento del maestro» (DELAGRAVE, 1890, p. 4). Ovvero, nella fabbricazione di questo banco scolastico si è cercato di controllare i gesti più intimi degli alunni e prevedere ogni comportamento deviante per adattarlo.

«La parte inferiore del banco è sempre stato il luogo della sovversione dell'alunno. Sotto il banco, potrebbe essere il luogo della "copia", ma non era questa la preoccupazione del XIX secolo» (ALCÂNTARA, 2014, p. 116). Il comportamento corporeo che si voleva evitare era l'onanismo, la masturbazione. «La masturbazione era un problema nella società del XIX secolo» (PEYRANNE, 2001, p. 104). Era considerata una degenerazione. Controllando il corpo dell'alunno si cerca di «rigenerare la razza», e da ciò, quindi, la necessità di un banco scolastico che offrisse come vantaggio la moralità, la possibilità data all'insegnante di controllare questo "vizio", "mortale e contagioso". (PEYRANNE, 2001, p. 104).

196 DELAGRAVE, Catalogue spécial de mobilier et matériel scolaire et accessoires de classes, Paris, Librairie Delagrave, Deuxième partie, 1890, p. 4.

Nel XIX secolo, la masturbazione «lungi dall'essere un problema isolato era un problema sociale» (PEYRANNE, 2001, p. 104). Josette Peyranne (2001) si avvale di S. Tissot per esprimere la rappresentazione di questo comportamento nel XIX secolo:

“Abbiamo scoperto, da alcuni anni, che in un una città, un'intera comunità di ragazzi tra i 14 ei 15 anni si riunivano per praticare questo vizio e tutta la scuola ne fu infetta”. Il bambino che svolge questa pratica funesta è facilmente riconoscibile: la crescita avviene in modo vizioso o incompleto; il diametro del seno si restringe; la struttura ne soffre, a volte, curve inadeguate, e si produce uno sviluppo di disarmonie anch'esse nocive alla regolarità delle forme che mantengono la salute (TISSOT, 1864 *Apud* in PEYRANNE, 2001, p. 104 e 105).

L'insegnante potrebbe percepire i segni del “masturbatore” e, in questo compito, il design del banco scolastico potrebbe aiutare od ostacolare. Peyranne (2001, p. 105) afferma che «secondo gli igienisti, il corpo è una macchina che produce energia nel suo sviluppo; speriamo di rigenerare la razza». È a questo proposito che il banco scolastico dovrebbe collaborare: «Il tavolo-banco dovrebbe evitare l'onanismo e contribuire alla rigenerazione della razza» (PEYRANNE, 2001, p. 106).

Al trattare di oggetti dall'uso quotidiano come rivelatori delle relazioni sociali, Isabelle Garabuau-Moussaoui e Dominique Desjeux (2000, p. 13) riprendono la concezione di Michel de Certeau (1994) affermando che «gli oggetti sono rivelatori della creatività, della strategia, ovvero, della reazione attiva alla dominazione sociale, dei margini di

manovra». In tale caso, il processo di soggettività risultante dalle sintesi coroperee avviene nello distanziamento e avvicinamento tra le strategie di dominazione sociale presenti negli oggetti e le tattiche del corpo.

Secondo le autrici, l'oggetto banale è un oggetto sociale perché

Il rapporto con l'oggetto può essere rivelatore di relazioni sociali. L'oggetto è un mediatore tra gli attori sociali e può essere supporto di memoria, emozioni, affettività, una fonte di strategia nei rapporti tra gli individui [...] Per la loro materialità, le loro funzioni, l'investimento sociale che gli conferiamo, i simboli che essi rappresentano, etc., gli oggetti non rivelano gli stessi fenomeni sociali (GARABUAU-MOUSSAOUI; DESJEUX, 2000, p. 11).

Quali relazioni sociali e scolastiche sono rivelate dalla materialità e dagli spazi educativi? Possiamo essere d'accordo con Escolano (2001, p. 27) dicendo che essi rivelano il «cosiddetto curriculum nascosto», le leggi che s'impongono come «organizzazioni disciplinari». Tuttavia, c'è anche un altro curriculum che non viene rivelato. È il curriculum non detto, il curriculum clandestino. Diversamente da quello che, sebbene nascosto, non pianificato, ha ancora una via di ufficialità; questo è costruito dai soggetti (insegnanti e alunni) nei loro margini di manovra quando gestiscono sia il curriculum espresso, sia il curriculum nascosto. Anche questo curriculum clandestino partecipa al processo di soggettivazione, in quanto costituisce l'arte dei soggetti nel confronto con i curricula espressi e/o nascosti. Esso rimanda a ciò che Michel de Certeau (1985)

considera come improvvisazione, ordita da una conoscenza straordinariamente sottile dei codici, che permette ai soggetti di riorganizzare la loro logica e sovvertire il prescritto o lo sperato, creando la possibilità di un attacco, che può essere, in questa discussione, il copiare o la masturbazione.

L'uso del banco scolastico come strumento di disciplina degli alunni, secondo Peyranne (2001, p. 86-87) presupponeva che «diminuire il numero dei posti permetterebbe di evitare il rumore». Il banco scolastico individuale offriva, tra gli altri, il vantaggio di distanziare i bambini, con un maggior controllo da parte dell'insegnante e una maggiore concentrazione da parte degli alunni. Nel caso dei banchi, «i bambini situati nel mezzo del banco erano soggetti a più tentazioni rispetto a quelli delle estremità» (PEYRANNE, 2001, p. 87). È importante ricordare il banco della punizione, mobile separato nella parte frontale della classe per reprimere e rendere impacciato l'indisciplinato, oltre a servire da esempio per gli altri. Ma dal banco di punizione, l'alunno potrebbe anche sovvertire la situazione, ridendo, facendo ridere gli altri, scappando agli scopi che l'insegnante voleva ottenere mettendolo in quel punto.

In questo senso, le pratiche o sintesi corporee sono forme di continuità e discontinuità che si esprimono nelle relazioni con gli oggetti e attraversano clandestinamente o in modo conformista i modelli didattici e i comportamenti corporei che si volevano forgiare. Che si tratti di panche di legno o di banchi scolastici con i poggiatesta in ferro o tubolari e che si usi il metodo individuale o simultaneo o del

mutuo insegnamento, i soggetti elaborano sempre tecniche del sé, modi particolari di servirsi del proprio corpo in un dato spazio/tempo.

Confrontando un filone francese sulla cultura materiale, Marcelo Rede utilizza soprattutto gli studi di Marcel Mauss (1936) e di Jean-Pierre Warnier (1999), per affermare che:

[...] non solo il comportamento corporeo è stabilito in funzione di parametri materiali (che gli offrono le possibilità e i limiti), ma, approfondendo ancor più il postulato, si può anche dire che l'universo materiale è parte costitutiva della propria corporeità che il corpo si costruisce attraverso la materialità che, in principio, gli sarebbe esterna (REDE, 2003, p. 283-284).

L'interazione, tuttavia, non c'è solo tra il corpo e l'oggetto. Come sottolinea l'autore, «la cultura materiale partecipa a una sintesi che, lungi dall'essere statica, implica un'interazione dinamica tra gli elementi in gioco: corpo, oggetto, spazio» (REDE, 2003, p. 284). In questa interazione dinamica, da una parte, né le strategie di dominazione sociale, né l'agire degli oggetti significano oggettivazione dei soggetti, una cancellatura delle individualità di alunni e insegnanti. Dall'altra, le sintesi corporee non traducono un aspetto negativo del luogo sociale degli oggetti. I soggetti si appropriano dell'universo fisico (REDE, 2003) in modo singolare. Anche per le pratiche di singolarizzazione, quindi, non significa intendere i soggetti come esseri isolati, ma come attori sociali che, nel «concorso del corpo e della cultura materiale», costruiscono la loro «esistenza sociale» e se stessi come soggetti (REDE, 2003).

Nonostante i banchi scolastici abbiano una forma stabilita dai progettisti, funzioni ugualmente predefinite e che, a livello macro-sociale, siano «un mezzo di comunicazione, un segno riconoscibile dagli autori» (GARABUAU-MOUSSAOUI, DESJEUX, 2000, p. 14), dal punto di vista micro-sociale gli oggetti «sono investiti di funzioni plurali, di fatto contraddittorie, dalle persone che li manipolano, che sono in contatto con essi» (GARABUAU-MOUSSAOUI, DESJEUX, 2000, p. 14).

Dal punto di vista di una storia sensoriale, la mobilia scolastica è «un ricettacolo di significazioni, rappresentazioni, memorie, ricordi, sentimenti, affettività» e le sue funzioni «non si limitano a quelle definite a priori dai costruttori» (GARABUAU-MOUSSAOUI; DESJEUX, 2000, p. 14), in modo tale che i banchi scolastici partecipano alla costruzione del significato di ciò che è essere un alunno; delle rappresentazioni della scuola e dell'apprendimento; di una memoria operativa sull'esperienza scolastica. Secondo Vidal e Gaspar da Silva (2010, p. 43), seguendo lo stesso filone,

«considerare la cultura materiale nella prospettiva di una storia sensoriale della scuola e della scolarizzazione richiede di evidenziare esperienze individuali e collettive di costruzione di soggettività, schemi percettivi, gusti, corporeità, memorie e affetti».

Considerazioni finali

In questo articolo i banchi scolastici sono stati considerati come vettori di relazioni tra corpo e materia al

fine di evidenziare le molteplici tessiture che si producono tra i modelli e le pratiche pedagogiche nell'ambito della diffusione della scuola tra il XIX secolo e i primi decenni del XX. Intendiamo svolgere, a partire dallo studio di un oggetto scolastico, le possibilità di interpretazione che intrecciano strategie di conformazione corporea e tattiche di sovversione degli usi prescritti, evidenziando la dimensione dinamica del rapporto tra soggetti e materialità. In tal senso, la nostra intenzione è stata quella di discutere sulla cultura materiale della scuola interrogandoci su conseguenze attese e inaspettate dell'introduzione e modifica degli oggetti in circolazione nello spazio della scuola.

Il percorso metodologico presentato non si restringe, però, al tipo di mobilia scolastica scelta per l'analisi. Anzi, offre opportunità di comprensione degli altri oggetti presenti all'interno delle aule o degli edifici scolastici. Analoghe riflessioni possono essere estese ai materiali per la scrittura come matite, penne, quaderni; per la lettura, come libri, tabelloni; oppure alle cosiddette nuove tecnologie come, tra le varie, computer e tablet. Ognuno di questi oggetti si inserisce nel vocabolario scolastico e si giustifica come investimento economico a partire dalle relazioni intrecciate tra modelli e pratiche pedagogiche. Incide, comunque, sul corpo degli alunni e, allo stesso tempo in cui restringe i movimenti corporei, è reso proprio e sovvertito negli usi quotidiani, si comporta come agente e genera processi di soggettivazione dagli effetti (im) prevedibili.

Bibliografici

ALCÂNTARA, Wiara Rosa R. *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações*. (São Paulo, 1874-1914). 339 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Brasília: Câmara dos Deputados, Ed. Câmara, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. 275p.

_____. *A Instrução Pública e O Ensino Mútuo No Brasil: Uma História Pouco Conhecida (1808-1827)*. História da Educação, v. 1, n.1, 1997, p. 115-133.

BOIVIN, Nicole. *Material cultures, material minds. The impact of things on human thought, society, and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BUISSON, Ferdinand. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne em 1873*. Paris, 1875.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. *Teoria e método no estudo das práticas cotidianas*. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)*. São Paulo: FAU-USP, 1985, p. 3-19.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEPAEPE, Marc et all. *The school desk: from concept to object*. London, Journal of the History of Education. v. 40, n. 1, Jan. 2011, p. 97-117.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19-57.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores. Associados, 2005 (Coleção Memória da Educação).

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Paris: Gallimard, 1989. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1977.

GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle; DESJEUX, Dominique (orgs.). *Objet banal, objet social. Les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*. Paris: L'Harmattan, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia. *O Ensino Mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos*. In: Bastos, Maria Helena Camara; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *A escola elementar no século XIX: o ensino monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 197-215.

JONES, Andrew. *Memory and Material Culture*. Cambridge: University Press, 2007.

LESAGE, Pierre. *A Pedagogia nas Escolas Mútuas no Século XIX*. In: Bastos, Maria Helena Camara; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *A escola elementar no século XIX: o ensino monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 9-24.

MACHADO, Maria de Fátima Costa Monteiro de Sá. *Maneiras de Sentar: Contributo para a História das carteiras escolares do ensino primário em Portugal (1835-1970)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2004.

MAUSS, Marcel. *Les techniques du corps*. Journal de Psychologie, v. 32, n. 3/4, 1936. (Reeditado em: MAUSS, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 1985. p. 365-86).

MELLO, Balthazar Vieira de. *A Higiene na Escola*. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1902.

MORENO MARTINEZ, Pedro L. *History of School Desk development in terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)*. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Symposium Books, 2005, p. 71-95.

PASSALACQUA, Padre Camillo. *Pedagogia e Methodologia (Theorica e Pratica)*. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

PEYRANNE, Josette. *Le mobilier scolaire du XIXe siècle a nos jours: contribution a l'étude des pratiques corporelles et de la pédagogie à travers l'évolution du mobilier scolaire*. Lille: ANRT, 2001.

REDE, Marcelo. *Estudos de cultura material: uma vertente francesa*. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v. 8/9. p. 281-291 (2000-2001). Editado em 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa*. Revista Interuniversitária de História de la Educación. Salamanca, n. 25, 2006, p. 153-171.

_____. *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares*. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves Gonçalves; GASPARG DA SILVA, Vera Lucia. *Por uma história sensorial da escola e da escolarização*. Florianópolis, Linhas, v. 11, n. 2, p. 29-45. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127>. Acesso: 19 março de 2021.

WARNIER, Jean-Pierre. *Construire la culture matérielle: L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: PUF, 1999.

Fonti documentali

Arquivo Caetano de Campos, Centro de Referência em Educação Mario Covas – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7542> Acesso em: 26 abril 2021. (CRE Mario Covas – SEE-SP).

DELAGRAVE. *Catalogue spécial de mobilier et matériel scolaire et accessoires de classes*. Paris, Librairie Delagrave. Deuxième partie, 1890.

VIDAL, Diana Gonçalves Gonçalves. Arquivo Pessoal. Fotografia de Diana Gonçalves Vidal.

Revue Pédagogique, Tomo XXIX, v. 7, 1896, p. 49-57.

Revue Pédagogique. 1879, 1º sem.

Revista Arquivos do Instituto de Educação.

La Scuola come Vetrina: gli oggetti scolastici alle Esposizioni del Lavoro nel Maranhão Imperiale¹⁹⁷

Cesar Augusto Castro

Samuel Luis Velázquez Castellanos

“Inizio” di un’esposizione

Dimostrazione del progresso della Francia. L’Esposizione Nazionale ha attirato l’attenzione di tutta questa ricca nazione. La provincia del Maranhão dovrebbe adottare le esposizioni come un modo per presentare quanto i suoi cittadini siano istruiti e acclama la modernità e il progresso (A IMPRENSA, 1857, p. 1).

Il poeta del Maranhão, Gonçalves Dias, nel suo continuo movimento di andata e ritorno dall’Europa – Lisbona e Parigi, principalmente –, nel suo articolo L’esposizione nazionale di Parigi, pubblicato sul quotidiano “A Imprensa”, presenta le sue impressioni su «[...] questa dimostrazione del progresso delle arti», del 1857. Secondo il poeta, la quantità e la qualità dei prodotti esposti rappresentavano i progressi scientifici, agricoli e architettonici che coinvolgevano l’intera nazione tanto che questa esposizione serviva come un “campionario” di ciò che c’era di più moderno, aggiornato e innovativo nei

197 Traduzione dall’originale portoghese-brasiliano di Gaetano D’Itria.

vari settori del commercio, dell'industria, dell'agricoltura e delle arti in questo paese.

In tal senso, riferiva che tra i vari spazi visitati quelli che avevano richiamato di più la sua attenzione erano quelli destinati ai «generi coloniali», facendo riferimento a «[...] tutti i prodotti agricoli che non [erano] coltivati in Europa o le cui specie erano state importate, negli ultimi secoli, dalle altre parti del mondo, ovvero dall'America, India od Oceania» (DIAS, 1857, p.2), come, ad esempio, tabacco, urucum, vaniglia, cannella, noce moscata, cacao e pepe, tra gli altri. Nondimeno, si dedica a descrivere la coltivazione del cotone in modo più dettagliato, «[...] poiché promette fonte di ricchezza per i paesi, tanto produttori che manifatturieri», i cui principali espositori erano gli Stati Uniti, Cuba, Costa Rica, Guiana Francese e Algeria.

Dias (1857) giustificava il suo interesse per il cotone considerando il grande potenziale del Brasile, in particolare del Nord (Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco) che, a differenza di altre nazioni, aveva diminuito l'incentivo alla sua produzione, preferendo per la coltivazione della canna da zucchero.

[...] il Maranhão, ad esempio, invece di cercare di migliorare questo prodotto, stanno purtroppo adottando la cultura dello zucchero, che non promette molto futuro, poiché la barbabietola invade i mercati europei, sostenuta da non piccoli diritti che la proteggono. Il motivo per cui i nostri agricoltori hanno fatto questa scelta sembra essere stato quello d'avergli fatto credere che i nostri cotonei erano di qualità molto inferiore a quelli degli Stati Uniti [...] mi ricorda ciò che ho visto nella fazenda di Padre

Nina, sulle rive del Itapecuru. Quello che accadrà e avverrà con il cambio di cultura [...] è che, per questo carico, le navi che da Barcellona viaggiavano verso il Maranhão, così come alcune inglesi, prenderanno necessariamente un'altra direzione quando non troveranno carichi sufficienti o li troveranno solo a prezzi esagerati. Tuttavia, dovrà passare molto tempo prima che li concorrano gli esportatori di zucchero (A IMPRENSA, 1857, p. 1).

Dias credeva che uno dei modi che la Provincia di Maranhão aveva per presentare i progressi «avvenuti negli ultimi tempi» fosse quello di realizzare annualmente un'Esposizione del Lavoro dei prodotti agricoli e delle arti che coinvolgesse il maggior numero di persone, tra cui “fazendeiros”, artisti, artigiani e istituzioni educative di São Luís. Esperienza che, in futuro, si avrebbe potuto estendere in altre località della provincia, come Caxias e Itapecuru, poiché questi centri erano i più popolosi e avevano un sistema agricolo, commerciale e industriale avanzato, senza trascurare il potenziale manifatturiero.

A tal fine, indica la necessità di investimenti da parte del governo provinciale, del sostegno di «uomini benestanti»¹⁹⁸ e della partecipazione di insegnanti e alunni della scuola elementare, media (nel caso, del Liceo) e delle istituzioni d'istruzione professionale, come la Casa degli Educandi Artigiani e la Casa di Accoglienza di Santa Teresa, nonché il coinvolgimento di altri istituti d'istruzione pubblica e privata della capitale per organizzare un evento simile qui

198 Dias classificava come uomini benestanti i ricchi 'agricoltori' e i commercianti, membri del potere provinciale (principalmente il presidente e il vicepresidente) e l'alto clero.

nella terra “timbira”¹⁹⁹, raccomandando come possibile luogo per la sua realizzazione i locali della Scuola degli Artigiani, perché disponeva di ampie aule e cortili, con lunghi corridoi dove poter appendere dipinti e disegni, considerando anche i suoi giardini per il transito dei visitatori e la sua posizione privilegiata vicino alla città; suggeriva, inoltre, che l’esposizione avvenisse nei mesi da settembre a dicembre, quando il tempo era più mite e le precipitazioni scarse, senza pregiudicare, in questo modo, l’accesso dalla grande strada²⁰⁰.

Per quanto riguarda il resoconto di Gonçalves Dias e la necessità di realizzare esposizioni annuali nella Provincia del Maranhão, il giornale *A Imprensa* (1859, p. 3) si manifestava in questo modo:

Il genio è un vero proteo e si piega a tutte le circostanze, prende mille forme e, da qualunque lato lo si guardi, è sempre brillante e grandioso. Leggendo questo lavoro meticoloso, dove il suo autore entra in mille particolari relativi al deprezzamento del nostro cotone, caffè, tabacco, tè, dell’arte tipografica, della legatura, etc., e osserva tutto con uno spirito investigativo e lo spiega in uno stile chiaro ma severo, sicuramente vi si riconoscerà il poeta dei Canti e dei Timbiras, uno di questi uomini positivi, agente immobiliare di una piazza od operaio di una tipografia: è il privilegio del talento superiore, o l’appropriarsi con un rapido sguardo di qualsiasi tipo di argomento e svilupparlo come qualcosa che gli è familiare. Pubblichiamo sul giornale, quindi, questo importante studio sull’esposizione universale, che è stato debitamente apprezzato dal giornalismo della corte, e riteniamo di fare un servizio all’agricoltura e

199 Espressione usata quando si riferisce al Maranhão in onore ai popoli indigeni che vivevano in questo luogo.

200 Strada che dava accesso alla Casa degli Educandi Artigiani.

alle arti, perché contiene più di un consiglio utile delle notizie curiose.

Da questa prospettiva, questo testo è stato elaborato partendo dai materiali pubblicati sulla stampa maranhense che riguardano le continue esposizioni di diversa natura, cercando, attraverso gli annunci, gli inviti, le critiche e le varie diatribe, di indagare e riflettere sugli oggetti della cultura materiale della scuola presentati alle varie edizioni dell'Esposizione del Lavoro, che sono state realizzate dal governo provinciale con la finalità di esporre la varietà dei prodotti della terra e le diverse pratiche culturali dei soggetti interdipendenti; non solo della divisione sociale del lavoro, ma anche del livello di differenziazione delle loro funzioni nel tessuto maranhense ottocentesco (Elias, 2001): gli agricoltori che espongono formaggi, burro, acquaviti, oli, etc.; le donne bianche o negre libere che producevano dolci, canditi, torte e altre golosità; o quelle che cucivano i più diversi tipi di tessuti, ricamavano la biancheria intima e lavoravano all'uncinetto, tra gli altri servizi del settore; oltre ad artisti²⁰¹ che presentavano articoli in legno (tavoli, sedie, banchi, etc.), quadri e pitture, mettendo in maggior mostra gli alunni e le alunne che presentavano i lavori svolti presso istituzioni educative pubbliche e private.

Queste esposizioni del lavoro movimentavano tutta la città di São Luis e avevano una grande risonanza sulla stampa locale con commenti sugli artefatti esposti, sulle presentazioni artistiche e sui premi conquistati dagli

201 "Artista" è inteso come riferimento a professionisti che svolgevano attività manuali, ad esempio muratori, falegnami, disegnatori di ritratti, sarte, etc., come risulta sulla stampa maranhense dell'Ottocento.

espositori, valutati da giurati e da visitatori.

In tal senso, abbiamo tessuto questo testo in due parti. La prima ha l'obiettivo di capirne il senso, il significato e la meraviglia che Gonçalves Dias (1857) nutriva rispetto alle Esposizioni Universali e ai contributi che queste offrivano all'istruzione e all'insegnamento, considerando la scuola al centro di un'industria scolastica che si stava sviluppando. Nella seconda, abbiamo focalizzato le nostre analisi sull'Esposizione del Lavoro realizzata in diverse edizioni nel Maranhão dell'Ottocento e sugli artefatti scolastici che in esse venivano presentati al fine di comprendere ciò che i maranhensi hanno fatto con i modelli espositivi che gli servivano di riferimento per la realizzazione di eventi locali dalle prospettive simili e ciò che hanno fatto le persone inserite o no nell'ambito scolastico con i prodotti esposti, le cui concezioni innovative si sarebbero potenzialmente materializzate in un quantitativo di oggetti prodotti e distribuiti gradualmente negli spazi educativi attraverso donazioni di benefattori o ufficialmente consegnati dal governo come stabilito dalla legge – considerando qui l'Esposizione del Lavoro come un evento locale che ha indotto al consumo culturale, definito come un'altra produzione (CHARTIER, 1988).

Senso delle Esposizioni (gli Universali)

Un'esposizione è una manifestazione il cui obiettivo principale è l'educazione del pubblico, facendo il punto sui mezzi a disposizione dell'uomo per soddisfare i bisogni di una civiltà e mettendo in evidenza, in uno

dei settori dell'attività umana, i progressi compiuti o le prospettive future (GALOPIN, 1997, p. 47).

Questa citazione di Marcel Galopin (1997) rivela che il senso di un'esposizione (artistica, di libri e/o architettonica) è indipendente dai materiali esposti. Tuttavia, tutte mirano a mostrare le attività o le manifestazioni degli uomini su una determinata produzione – materiale o immateriale – che può contribuire all'educazione e alla comprensione del passato, del tempo vissuto o del tempo che verrà; giustificazioni che erano i requisiti per la creazione di esposizioni nazionali o universali.

Le esposizioni sorgono per l'aumento dell'uso di ferro, vetro e acciaio. I cambiamenti politici ed economici, d'altra parte, avevano reso necessario la promozione dell'industria e del commercio. Con questo proposito, Louis-François Neufchâteau, Ministro degli Interni francese, nel 1798 realizza la Exposition des Produits de l'Industrie, al fine di mostrare al mondo che la Repubblica potrebbe stimolare la ricchezza del popolo partendo dal miglioramento dei processi industriali. Realizzato presso il Champ de Mars, questo evento ha visto la partecipazione di 120 espositori che vendevano i loro prodotti, avendo un carattere più commerciale che artistico, il che sembra aver influenzato la regolarità di tali eventi in quanto nella Francia del XIX secolo se ne realizzeranno vari dal 1798 al 1900, di cui dodici corrispondenti a Esposizioni Nazionali e cinque a Esposizioni Universali con una durata media di due mesi, ad eccezione dell'Esposizione Nazionale del 1849 che è durata sei mesi ed è servita da “modello” per

le Esposizioni Universali. Nonostante le esperienze della Francia con le esposizioni nazionali è in Inghilterra – la culla della rivoluzione industriale – che le esposizioni universali iniziano nel 1851 con la Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations²⁰². Questo evento tenutosi presso il Crystal Palace per 150 giorni ha ricevuto un pubblico stimato in oltre sei milioni di visitatori paganti²⁰³.

Da allora in poi, nel XIX secolo sono state realizzate le seguenti esposizioni:

Anno	Paese	Città
1851	Inghilterra	Londra
1855	Francia	Parigi
1862	Inghilterra	Londra
1865	Portogallo	Porto
1867	Francia	Parigi
1873	Austria	Vienna
1876	Stati Uniti	Philadelphia
1878	Francia	Parigi
1879	Australia	Sidney
1880	Australia	Melbourne
1884	Stati Uniti	New Orleans
1888	Spagna	Barcellona
1889	Francia	Parigi
1893	Stati Uniti	Chicago
1897	Belgio	Bruxelles

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Exposi%C3%A7%C3%A3o_mundial

Ogni nazione, ospitando un'Esposizione, mostrava come prova di sé quale sarebbe stato il suo posto nel "repertorio delle nazioni" civiltizzate. Dimostrazione che era rivolta tanto alla propria popolazione che ai visitatori degli altri paesi, i quali vi partecipavano per

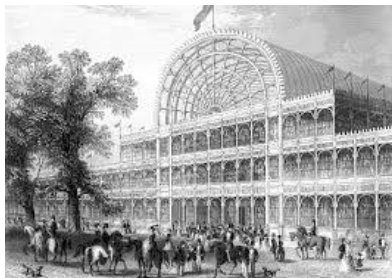
202 A questa esposizione hanno partecipato 25 paesi e 15 colonie britanniche.

203 La descrizione di questa esposizione si trova in "The Industry of Nations, as exemplified in the Great Exhibition of 1851" e "The Crystal Palace and the Exhibition of 1851".

mostrare i loro prodotti e gli attributi di modernità, oltre che per cercare di ottenere premi. Ognuno di loro contribuiva con il proprio potenziale, dalle potenze industriali [...] alle colonie d'oltremare, che adornavano gli spettacoli con i loro tocchi di esotismo (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 25).

Pertanto, le esposizioni come vetrina di “novità” nelle diverse aree, in particolare nell’industria, nell’agricoltura e nel commercio, trasformarono le città in cui si svolsero, stabilendo nuovi rapporti commerciali tra produttori, espositori e consumatori, e incarnarono equilibri dalle diverse tensioni tra i soggetti coinvolti con le nuove configurazioni, formulate in funzione della formalità delle pratiche che giustificavano le potenziali trattative, l’implementazione di modelli attuali e l’imposizione di oggetti moderni attraverso l’innovazione/esposizione. Queste “fiere degli affari” hanno permesso uno scambio a doppio senso, giustificando il grande investimento nella costruzione degli spazi, sempre più progettati per ospitare i rappresentanti dei prodotti e i produttori, le invenzioni tecnologiche e gli espositori, come è successo a Londra, a Parigi, in Belgio e in altre città in cui sono state realizzate.

Figure 1 e 2: Ingresso principale dell'Esposizione di Londra (1851) e Padiglione dell'esposizione universale di Bruxelles (1935).



Fonte: The industry of nations, as exemplified in the Great Exhibition of 1851: the materials of indu.



Fonte: Catalogo della mostra

Secondo Cardoso (2008) le Esposizioni Universali hanno portato grandi cambiamenti nel design delle città, servendo da spazi privilegiati per l'apprendimento degli studenti di ingegneria e architettura, oltre a stabilire nuove configurazioni sociali e varie aspirazioni universalistiche. Si tratta di eventi che hanno creato aspettative tra le nazioni partecipanti sulle innovazioni nell'industria, nell'agricoltura, nel commercio e nell'istruzione, stimolando movimenti contraddittori tra i prodotti presentati e i rappresentanti/espositori che dovevano garantire la credibilità riguardante gli oggetti esposti mediante prove pratiche, discorsi persuasivi e la restituzione certificata dei possibili oggetti acquistati, garantendo la pertinenza del loro utilizzo in una dinamica stabilita tra l'espositore, l'oggetto e il pubblico, il quale potrebbe indicare un posto probabile nelle premiazioni, un numero espressivo di investitori interessati alle novità e un potenziale quantitativo di acquirenti che rispondevano al consumo culturale, generando così più produzione, circolazione e profitto.

In questo senso, Pesavento (1997) afferma che le esposizioni universali:

Come missione manifesta, miravano a informare, spiegare, inventariare e sintetizzare. Condividendo la preoccupazione enciclopedica del secolo delle luci, di catalogare tutto, classificando secondo criteri scientifici, le esposizioni riceverebbero comunque le influenze di una proposta comtiana, nata nel XIX secolo e che identificava la diffusione dei saperi come un dovere positivista. Catalogo della conoscenza umana accumulata, sintesi di tutte le regioni e di tutte le epoche, le esposizioni funzionavano per i suoi visitatori come una “finestra sul mondo”. Esse mostravano il nuovo, l’esotico, l’ignoto, il fantastico, il lontano. In esse si esponevano le macchine più complesse, le invenzioni più recenti, accuratamente classificate e organizzate secondo una preoccupazione didattica ed enciclopedica. (PESAVENTO, 1997, p. 45).

Secondo Dittich (2013), è dall’Esposizione del 1862²⁰⁴, tenutasi a Londra, che cominciano a sorgere le sezioni scolastiche, in cui venivano presentati gli spazi fisici delle istituzioni, le fotografie relative all’ambiente di insegnamento e la costruzione di scuole modello che alludono all’architettura scolastica, ma anche oggetti scolastici rappresentati da sedie in diversi materiali e design, gli artefatti per la scrittura, i mobili, i quadri murali, i libri e manuali scolastici che suggeriscono la cultura materiale della scuola, oltre ai lavori svolti dagli alunni come mezzo per mostrare l’applicabilità e l’efficacia dei metodi di insegnamento adottati a diversi livelli, privilegiando l’istruzione elementare e la formazione professionale e, in misura minore, l’istruzione superiore.

204 Per maggiori dettagli su questa esposizione consultare: British History Online, sul web: <http://www.british-history.ac.uk/survey-london/vol38/pp137-147>.

Sempre secondo questo autore, i principali obiettivi degli espositori erano i direttori, i ministri del governo e i docenti di istituzioni private.

Tale interesse si spiega, soprattutto, per il fatto che per questi attori le esposizioni erano un mezzo di comunicazione con i loro pari, al di là dei confini nazionali. Con quali motivazioni questi specialisti dell'educazione visitavano questi eventi e preparavano le loro esposizioni? Perché investivano a livello transnazionale? (DITTICH, 2013, p. 24).

La frequenza di questi “attori principali” partiva da tre interessi. Il primo era l'acquisizione di informazioni sulle innovazioni pedagogiche svolte nelle nazioni sviluppate che potevano essere trasferite nel paese di origine (il paese del visitatore). Il secondo, con l'intenzione di mostrare la superiorità educativa di una nazione sull'altra attraverso i campioni innovativi presentati, di natura materiale e immateriale. E, infine, tali esposizioni avvenivano in uno spazio di incontri e di creazione di opportunità di cooperazione tra gli attori di diverse nazioni, andando oltre le loro posizioni e funzioni come imprenditori, direttori, innovatori o consumatori, ovvero, opportunità di collaborazione dipendenti da figurazioni stabilite, le cui dimensioni potrebbero essere molto variabili; individui «[...] legati l'uno all'altro da uno specifico modo di dipendenze reciproche e la cui riproduzione [sapporrebbe] un equilibrio mobile di tensioni» (CHARTIER, 2001, p. 13).

Nella maggior parte di queste Esposizioni la scuola era focalizzata a mostrare la superiorità di questo o di quel metodo di insegnamento, la necessità di

questo o di quel materiale didattico, l'anticipazione o, il più delle volte, il ritardo dei paesi nell'educazione, sull'urgenza di investire nell'educazione del popolo, tra gli altri aspetti. Tuttavia, trasformando il pubblico in spettatore, tali iniziative non solo mettevano in discussione direttamente le esperienze e i cammini dell'educazione e della scuola nei vari paesi, ma facevano scuola, travestendo lo spettatore da apprendista. Da qui il volto didattico e quasi catechistico che assumevano le Esposizioni e le rappresentazioni che i loro idealizzatori producevano (FARIA FILHO; CHAMON, 2015, p. 2).

Questa esposizione del 1862 segna anche la presenza del Brasile, sostenuta e sovvenzionata dal governo imperiale, che desiderava presentare al mondo le sue ricchezze naturali e il suo potenziale industriale come un modo per attirare l'interesse degli stranieri a investire nella nazione o a trasferirsi qui. Oltre ad esporre ricchezze agricole come caffè e cotone, oli vegetali, tra i vari prodotti che potevano suscitare interesse e curiosità per l'esotico paese dei tropici, furono messi in evidenza materiali raccolti nelle varie province che, attraverso la concorrenza e le premiazioni delle esposizioni locali, venivano inviati alle esposizioni nazionali passando per gli stessi rituali (SANTOS, COSTA, 2005), e da queste alle universali.

Lo stato del Maranhão, per quanto attiene le tecniche di produzione, edizione e pubblicazione relative al fare tipografico, era presente alla Esposizione Nazionale di Rio de Janeiro del 1875, con l'opera *Breve Notícia sobre a Província do Maranhão*, presentata da Fabio Hostillio de Moraes Rego - Commissario locale dell'Esposizione Nazionale. In quest'opera vengono presentati, tra gli altri, aspetti

geografici, economici ed educativi che hanno permesso ai visitatori e al governo di conoscere la realtà del Maranhão, le sue potenzialità e i suoi problemi. Tuttavia, prima di essere inviato a Rio de Janeiro, questo testo fu presentato all'Esposizione del Lavoro del 1874, tenutasi presso la Casa degli Educandi Artigiani a São Luís.

Le Esposizioni del Lavoro²⁰⁵ nel Maranhão imperiale

Le esposizioni realizzate nella provincia di Maranhão avevano lo scopo di presentare alla società locale i progressi che stavano avvenendo in diverse aree, in particolare nel commercio, nella produzione manifatturiera, nell'industria e nell'agricoltura. Inoltre, volevano mettere in evidenza gli istituti d'istruzione, pubblici e privati, in particolare quelli sovvenzionati da fondi pubblici, come la Casa degli Educandi Artigiani, la Casa di Accoglienza di Santa Teresa e la Scuola Agraria del Cutim. Istituti che nell'assistenza ai bambini poveri e svalorizzati mediante l'insegnamento delle prime lettere, indirizzavano gli alunni maschi all'apprendimento di un mestiere manuale come calzolaio, carpentiere, falegname o sarto (funzioni volte ad essere un mezzo di sussistenza) e allo sviluppo di attività agricole e allevamento, con particolare attenzione alla produzione di mais, fagioli, mandioca, canna da zucchero, nonché preparandoli a convivere e manuseare i prodotti provenienti dall'allevamento di bovini, caprini e ovini. Nel caso delle ragazze, si distinguevano gli insegnamenti di cucito, ricamo, disegni su tela o tessuto, oltre a quelli che si occupano di cucina e dell'ambiente domestico.

205 Sulla stampa di São Luis le esposizioni sono denominate del lavoro o industriali.

Per un altro verso, questi eventi erano aperti anche alla popolazione che sviluppava attività produttive, la quale era soggetta alla diversificazione delle sue funzioni nella catena dell'interdipendenza stabilita nella divisione sociale del lavoro: le donne che insegnavano le arti del cucito, del ricamo e il confezionamento di fiori; gli uomini che offrivano prodotti e servizi, ad esempio di ritratti, o di fabbro, falegname, fiorista, formaggiaio, etc. Pertanto, le esposizioni realizzate nel Maranhão si sostenevano, in teoria, sugli stessi principi di quelle che si svolgevano in Europa, come possiamo osservare dal confronto dei contenuti dei seguenti annunci: il primo pubblicato su *Guide Bleu du Figaro eu du Petit Journal* (1889), e il secondo, sul giornale *O Publicador Maranhense* (1879).

Con quale spirito si deve visitare l'Esposizione? Bisogna vederla con lo stesso spirito che ha presieduto alla sua organizzazione: è necessario vederla per istruirsi e divertirsi. È per tutto il mondo, per tutte le età, per i saggi, così come per i meno istruiti, un'incomparabile "lezione di cose". L'industriale vi trova i modelli che sarà in grado di sfruttare. Il semplice visitatore vi prende un'idea generale e sufficiente delle meraviglie, sempre in progresso dell'industria moderna. Uno vi può trovare la via della fortuna, attraverso gli studi di processi perfezionati di fabbricazione, un altro vi può trovare, con i soliti oggetti posti sotto i suoi occhi, la soddisfazione economica del suo gusto.

(GUIDE BLEU DU FIGARO EU DU PETIT JOURNAL, PARIS EXPOSITION, 1889, p. 5).

Chiunque visiti l'esposizione del lavoro, aperta ieri presso la Casa degli Educandi Artigiani, può trarre grandi benefici per sé e per le sue attività. Il visitatore vi può trovare i più svariati prodotti e scambiarli o venderli. Il tutto, all'interno del più grande piacere.

Le madri possono mostrare ai loro pargoli i prodotti dei campi, i signori ordinare i migliori vestiti e i bambini correre tra i molti oggetti esposti per loro. (PUBLICADOR MARANHENSE, 1879, p. 2).

Questo testo nasce, quindi, dalla necessità di presentare una discussione sugli oggetti della cultura materiale della scuola, esposti in queste esposizioni annuali svoltesi presso i locali della Casa degli Educandi Artigiani, al fine di mostrare ciò che alunni e alunne realizzavano nelle loro attività presso le istituzioni che frequentavano – pubbliche o private – e come progettavano e producevano gli artefatti, che erano necessari per arredare gli ambienti educativi, in particolare i mobili.

La dinamica di questi eventi locali ci fa comprendere non solo le numerose strategie degli istituti per supplire (mediante esposizioni e campionario) i costanti reclami dei docenti della Provincia per la mancanza di panche, armadi, sedie, banchi scolastici e altri artefatti prescritti dai regolamenti, ma non per questo iscritti e usati negli spazi scolastici; nondimeno, ci avverte anche sul suo carattere paradossale sebbene apparentemente non intenzionale, poiché se «[...] la tattica è determinata dall'assenza di potere, [e] la strategia è organizzata dal [suo] postulato» (CERTEAU, 1994, p. 101). In tal modo, l'esposizione del meglio di ciò che si produceva per soddisfare quanto stabilito per legge e le denunce surrettizie (implicite nelle presentazioni) delle mancanze nell'istruzione maranhense (che responsabilizzano simbolicamente "per la mancanza" il potere istituito) costituiscono un doppio movimento che si circoscrive a queste esposizioni come luoghi propri in cui si

possono analizzare la gestione «[...] delle relazioni con una esteriorità di obiettivi o minacce (i clienti o i concorrenti) [...] gli obiettivi e gli oggetti [...]» (CERTEAU, 1994, p. 99, corsivo dell'autore).

In particolare, per questo tipo di materiali competeva all'ispettore della Pubblica Istruzione apprezzarli e giudicarli, emettendo pareri sugli artefatti esposti alle mostre, specialmente per quelli prodotti dagli educandi artigiani che curavano la costruzione di parti per garantire gli ordini fatti dal governo e, di conseguenza, per mantenere il funzionamento della bottega di falegnameria nella scuola e aumentare i redditi economici che aiutavano al finanziamento e alla permanenza della scuola.

Quindi, ci si rende conto che le esposizioni annuali andavano oltre la strategia di imposizione dei luoghi di insegnamento per mostrare ai diversi consumatori culturali il progresso del Maranhão in vari rami, e specialmente in quelli relativi all'istruzione (denunciando silenziosamente alcune carenze dovute all'assenza), ed erano anche una tattica di questi istituti rispetto al governo (principale fornitore, per legge, degli artefatti scolastici) come un modo per raccogliere fondi per la sopravvivenza degli istituti di formazione professionale e, inoltre, anche un mezzo per legittimarsi come luoghi che, teoricamente, garantivano lo sviluppo sociale, mettendo in evidenza la capacità di insegnare e formare individui per le diverse funzioni sostenute dalla divisione sociale del lavoro.

Sono professioni necessarie alla provincia, sviluppate

da un'istruzione specializzata che puntava all'inserimento degli studenti nel mercato e che erano sostenute dalla disciplinarizzazione dei corpi, dal controllo dei comportamenti e dalla moralizzazione delle condotte, che dovevano portare all'integrazione sociale e all'autoconservazione degli individui formati senza impegnare fondi pubblici, in quanto la figurazione stabilita nell'istituzione partiva dall'accoglienza dei bambini poveri e svalorizzati con l'intenzione di istruirli e integrarli socialmente mediante la formazione professionale.

Nel caso dei mobili proposti alle scuole e approvati dall'ispettore, il direttore della Casa degli Educandi Artigiani li descriveva e li distribuiva in base al tipo di legno e finitura; in base allo scopo (tavoli, armadi e banchi per l'insegnante o per gli alunni); secondo la quantità e la destinazione finale (scuola, città e clientela di ragazzi o ragazze); ma aggiungeva anche come criterio d'intenzione la disciplina in cui sarebbero stati utilizzati, ad esempio, quando si dovevano proporre mobili per le lezioni di disegno o di geografia al Liceo Maranhense.

Al trattare di queste "grandi vetrine di invenzioni" (VIDAL, GASPAR DA SILVA, 2013), le esposizioni, sia quelle universali che quelle tenute nel Maranhão, quando presentano gli oggetti scolastici, evidenziano che la scuola era (come è nel tempo presente!) un mercato consumatore in potenziale e lo Stato, uno dei principali obiettivi di questa industria, anche considerando che, nel caso del Maranhão, la Casa degli Educandi Artigiani era un'istituzione sostenuta dai fondi provinciali e, in questa opportunità, produrre oggetti

ordinati dal governo era un modo per ridurre al minimo i costi giornalieri di cibo, vestiti e calzature dei 300 ou 400 bambini svalorizzati che erano sotto la sua custodia.

In tal modo comprendiamo che l'insistenza di Gonçalves Dias (1857) rispetto alla realizzazione delle esposizioni nella Casa degli Educandi, oltre a disporre di "condizioni spaziali" per il suo svolgimento, era una modalità per far sì che questo istituto ottenesse i mezzi per garantire la sua permanenza come istituzione di accoglienza e di insegnamento per bambini poveri e svalorizzati, non solo esponendo mobili scolastici, ma esibendo anche vari tipi di scarpe, diversi pezzi che suggerivano vari vestiti, oltre a strumenti musicali. Ovvero, tutto ciò che si sarebbe potuto trasformare in mezzo per raccogliere fondi finanziari, essendoci «[...] un discorso potente sulla scuola come luogo di consumo e d'innovazione scolastica, ma ora presente nel nuovo modo di affrontare l'educazione come un servizio redditizio» (LAWN, GROSVENOR, 2005, p. 8), pur non essendo, questa concezione, chiaramente manifestata nei discorsi dei direttori dell'istituzione.

Sui mobili scolastici, Castro (2009) e Alcântara (2014) affermano che essi portavano, in sé, una forte presenza dei principi igienisti e dei diversi metodi di insegnamento (individuale, mutuo e simultaneo), ed è possibile, da entrambi gli studi, intendere la scuola come un mercato di consumo che acquisisce una maggiore dimensione a partire dagli artefatti destinati all'insegnamento e all'apprendimento, nelle esposizioni universali, nazionali o pedagogiche,

facendo sì che il Brasile e, in particolare, il Maranhão, cominci a svolgere una serie di attività in cui la scuola si rende presente, osservando come principale focus le conferenze pedagogiche o popolari, realizzate in questa provincia da Antonio Oliveira²⁰⁶ presso la Società “Onze de Agosto”.

Secondo Oliveira (2003), se nel leggere il libro s’impara, nel libro letto e spiegato s’impara molto di più, essendo quindi la missione principale delle conferenze popolari quella di diffondere le conoscenze utili e necessarie per un popolo assetato di chiarimenti e saperi. Si può quindi dire che «[...] le conferenze non solo completano il lavoro delle scuole, ma completano anche quello delle biblioteche per tutti quelli che non hanno le conoscenze indispensabili per la lettura di certi libri» (OLIVEIRA, 2003, p. 193);

Castellanos (2011, p. 58) sostiene che:

Questa espansione di opportunità educative nel Maranhão del XIX secolo - pubbliche e private - era dovuta soprattutto al libero sviluppo economico proveniente dalla produzione ed esportazione di prodotti agricoli, come cotone, riso e zucchero, offrendo alla capitale della provincia trasformazioni urbane tali come la pavimentazione di strade, l’illuminazione pubblica, l’abbellimento delle piazze e dei viali, la creazione del teatro, la biblioteca pubblica provinciale, l’ufficio portoghese di lettura, le diverse associazioni e altri spazi di socialità che fecero di São Luis una delle più prospere e belle città dell’Impero, come ritraggono i viaggiatori stranieri che sono stati qui.

In questo movimento, le esposizioni che si svolgono

206 Antonio Oliveira ha fondato la Sociedade Onze de Agosto allo scopo di offrire istruzione alla classe operaia, i cui principi e difesa dell’istruzione pubblica si trovano nell’opera O ensino público (2003).

annualmente presso la Casa degli Educandi Artigiani si espandono e, per avere affluenza, venivano fatti degli annunci pubblici sulla stampa locale in cui s'indicavano i prodotti che si sarebbero potuti presentare, le modalità di registrazione e le varie premiazioni. I prodotti esposti erano suddivisi in questo modo: a) i materiali industriali rappresentati da artefatti prodotti in legno, ferro e vetro; b) i materiali tessili, come ricami e vestiti; c) i materiali in pelle, ad esempio selle per animali, stivali e scarpe; d) animali piccoli e grandi, come buoi, cavalli, galline, etc.; i prodotti agricoli come mais, riso e fagioli; e) i materiali scolastici (tavoli, sedie, banchi, lavagne, etc.); menzionando, inoltre, i dipinti, le sculture e i dolci di frutta locali (sapodila, frutta stellata, murici²⁰⁷ bacuri²⁰⁸, etc.) e torte.

L'espositore, quando registrava il prodotto, doveva descrivere con minuzia i materiali utilizzati per la sua produzione, il luogo in cui lo si produceva (in questo caso la città) e il nome dell'istituzione che rappresentava (se del caso!), la casa del commercio, quando si trattava di case per la vendita di tessuti, merletti, macchine, etc.. Abbiamo dunque osservato che l'intenzione delle esposizioni dell'industria del Maranhão era quella di coprire la più ampia gamma di oggetti in modo tale da attirare l'attenzione e l'interesse della società locale; nondimeno, in contromano, consapevolmente o meno, “per la mancanza” di oggetti e

207 Pianta brasiliana (*Byrsonima sericea*) dalla quale si estrae la fecola denominata *ipuruna*. In: Dizionario completo Italiano - Portoghese (Brasiliano) e Portoghese (Brasiliano) - Italiano, con l'etimologia delle voci italiane e portoghesi (brasiliane) loro esatta traduzione, frasi e modi di dire. Hoepli, Milano, 1990; (ristampa 1998). [N.d.T.]

208 Albero delle guttiere (*Platonia insignis*) e frutto della detta pianta. In: Dizionario completo..., op. cit. [N.d.T.]

materiali scolastici istituiti dalla legge – ad esempio quando si cerca di riferirsi al contesto scolastico, si era anche evidenziato, prudentemente, ma non per questo con meno efficacia, facendo uso delle tattiche di appropriazione, forse non intenzionalmente, ma potenzialmente viscerale, quanto si dovrebbe investire in istruzione, mettendo in scacco il livello dei bisogni delle scuole pubbliche (città/entroterra) ed evidenziando, in modo silenzioso e surrettizio, la reale responsabilità del governo di adempiere ai propri obblighi come determinato dalle disposizioni legali; tattiche che si manifestano come «[...] movimento all'interno del campo del nemico [...] facendo del tempo, dell'opportunità, dell'occasione i suoi alleati, [per] muoversi su un terreno che gli è imposto così come lo organizza la legge di una potenza straniera» (CERTEAU, 1980, p. 85-86).

Uno dei più grandi sostenitori di queste esposizioni è stato Miguel Viana Ferreira, fondatore del giornale *O Artista*, periodico che aveva lo scopo di dibattere e segnalare i problemi, i progressi e il livello d'istruzione destinato alla formazione di lavoratori per l'industria, l'agricoltura, il commercio e le arti brasiliani, in particolare nel caso del Maranhão. Secondo lui, il progresso e la civiltà del popolo si raggiungerebbero solo mediante un'istruzione destinata alla formazione di lavoratori qualificati, ammesso che questo sarebbe il cammino privilegiato per raggiungere tali obiettivi, poiché attraverso la formazione rigorosa della professione gli artigiani potrebbero giungere all'emancipazione, mentre la chiarezza delle idee li porterebbe a capire l'origine e i fatti dell'abbandono in cui si trovavano a causa del governo. Ciò

richiedeva che le autorità scuotessero «[...] il gioco duro che non ci permette di ragionare e di educare meglio [la] classe degli artisti» (O ARTISTA, 1868, p. 3), facendo dell'Esposizione del Lavoro e delle sue edizioni consecutive delle vetrine per mostrare i risultati dell'istruzione professionale e una prospettiva per il suo miglioramento ed espansione.

In tale direzione intendeva anche che l'Esposizione del Lavoro doveva essere diretta ai seguenti segmenti delle arti: a) le arti dell'insegnamento, che avevano lo scopo di contribuire al progresso dell'industria; b) le arti del contadino, che insegnavano l'esportazione e la coltivazione dei campi, la zootecnia e la produzione di cereali, materiali tessili e carne, costituendo la base per l'industria agricola; c) le arti dello sfruttamento di miniere e foreste, e della pesca, traendo il progresso dell'industria estrattiva; d) le arti dei trasporti, che conferiscono al prodotto un nuovo valore, trasferendolo da un luogo all'altro attraverso i fiumi o per terra; ed e) le arti del commerciante che vende ad un prezzo maggiore l'oggetto che è stato acquistato a un prezzo minore, costituendo l'industria commerciale. Da ultimo, le arti comprendevano le professioni «[...] di avvocato, magistrato, deputato, presidente, capo della polizia, commissario di polizia, insegnante di scienze, letteratura, morale, sacerdote, pittore, scultore, musicista, maestro di equitazione, ginnastica, nuoto, danza, etc.». (O ARTISTA, 1868, p. 1).

Da un altro lato, come strategia d'imposizione per sensibilizzare la società maranhense sull'importanza dell'istruzione e delle esposizioni, piano piano si sono

cominciate a svolgere innumerevoli conferenze pubbliche con industriali, commercianti e insegnanti per discutere sulla questione, il cui invito circolava sulle pagine de O Artista.

Il dott. Miguel Viana Ferreira, con l'intenzione di fare pubblicamente un'esposizione delle idee che giudica utili per rimuovere il cattivo stato in cui si trovano tutti i settori dell'industria di questa provincia, sia agricola che manifatturiera e anche commerciale, invita, mediante questo annuncio, i signori commercianti, agricoltori e capi d'industria residenti in questa capitale, che vogliono partecipare al dibattito su queste idee, per amore all'interesse pubblico, e che si trovino presenti all'esposizione nella giornata di cui sopra [17 aprile 1968], alle ore 10 del mattino. Inoltre, si discuterà sull'esposizione del lavoro da realizzare alla fine di quest'anno (O ARTISTA, 1868, p. 6).

Per il numero di articoli pubblicati sulla stampa locale e per la presenza di commercianti, artisti, industriali, insegnanti e istituzioni scolastiche che vi vedevano l'opportunità di presentare i loro prodotti e offrire i loro servizi alla società de São Luis, le esposizioni del lavoro erano un avvenimento sociale, un evento scolastico e un meccanismo commerciale che per tutta una settimana movimentavano la Casa degli Educandi Artigiani e altre istituzioni, come la Casa di Accoglienza di Santa Teresa e la Scuola Agraria del Cutim, la Scuola degli Apprendisti Marinai, il Liceo Maranhense, l'Istituto di Studi Umanistici e il Convento di Sant'Antonio.

[...] si è levato un Tempio delle Arti, le sue porte aperte, e chi vi ha mandato un suo lavoro è stato ben accolto e ben coperto, e in questa concorrenza di molte intelligenze, di molte attitudini, molto si guadagna, molto si lucra. Chi in altri tempi parlava di una esposizione nel Maranhão, era stato considerato

pazzo o utopico; si vede realizzato l'impossibile per la forza dell'infaticabile Signor Capitano Antonio José Pereira Maya, direttore molto degno degli Educandi Artigiani [...] (O SÉCULO, 1861, p. 2).

Nel Maranhão le esposizioni (commerciali, industriali, agricole e scolastiche) sono state realizzate durante tutto l'Impero. Dai dati raccolti sulla stampa locale, prima dell'Esposizione del Lavoro, svoltasi annualmente presso la Casa degli Educandi Artigiani, si è tenuta quella delle Belle Arti all'interno del Liceo Maranhense nel 1847, alla quale hanno partecipato 94 artisti con quadri realizzati ad olio e ad acquarello; disegni con sfumature fatte con uno sfumino²⁰⁹ e disegni di ornamenti e paesaggi. All'Esposizione partecipavano gli studenti e gli insegnanti di detta istituzione e di altri istituti, ad esempio di D. Maria Emilia Carmin, che nella sua scuola elementare per bambine insegnava a leggere, a scrivere e a «[...] segnare in diverse forme e a ricamare in bianco, a punto catenella, a intrecciare, come nei tessuti in tulle, a punto tappeto, prodotti con filo di seta ritorto e disegni di figura» (O PROGRESSO, 1847, p. 2); così come i disegni di intagli in legno realizzati sui letti, su culle e specchiere; in ferro sulle inferriate, su cancelli e altri ornamenti da fonderia; e in oro o argento su vasellame, vassoi, brocche, pettini e rosette, insegnati da José de Albuquerque Cardoso Homem nelle lezioni private che offriva presso la sua residenza.

Anche le sorelle Carmin, proprietarie del Collegio Nossa Senhora de Soledad e le signore Abranches, del Collegio Nossa Senhora da Glória, ogni anno hanno realizzato

²⁰⁹ Rotolo cilindrico di pelle, feltro, o più comunemente carta, che serve per eseguire sfumature nei disegni a matita, a carboncino e a pastello.

un'esposizione con i lavori scolastici delle loro alunne allo scopo di presentare, alla comunità di São Luis e ai loro familiari, i prodotti delle loro "pupille".

La grande quantità di oggetti accuratamente preparati è la prova incontrovertibile dello sviluppo che trasforma la gioventù di questa buona terra; da persone al di fuori della provincia sentiamo dire che nelle Province del Sud dell'Impero non ci sono collegi organizzati meglio. Era straordinaria la concorrenza, nel primo giorno, tra le persone di tutti i ceti sociali che andavano ad ammirare gli oggetti d'arte sistemati benissimo nei saloni degli istituti ad opera delle alunne. Ne citeremo, en passant, alcuni che hanno attirato la nostra attenzione: un fazzoletto ricamato a mano, un quadro colorito con ricamo a felpa, un ramo d'oro, un'orologeria fatta dalle delicate mani dell'Eccellentissima Sig.ra D.M.L.M.; le corone del Brasile e del Portogallo con rami d'oro, dell'Eccellentissima Sig.ra D.Z.A. da S. P.; un paesaggio con ornamento, un cuscino, dell'Eccellentissima Sig.ra D.A.A.C.; una maniglia e un portafoglio, dell'Eccellentissime Sigg.re. Aguiar [...] e molti altri ricami a felpa e ricami in bianco, da diverse alunne, tutto degno di ammirazione; c'erano, inoltre, degli esemplari delle Eccellentissime direttrici, come ricami in carta colorata, in specchio a felpa, lavori con vetro, conchiglie, punto a uncinetto, etc.. (A IMPRENSA, 1861, p. 1).

La prima Esposizione del Lavoro realizzata presso la Casa degli Educandi Artigiani è avvenuta nel dicembre del 1860 e aveva, secondo Pereira Maia (il Direttore dell'istituto), lo scopo di «[...] animare le arti e i mestieri di qualsiasi specie [...] riunire in questa scuola ed esporre alla vista di curiosi ed esperti vari oggetti prodotti nelle diverse officine di questa città» (JORNAL DO COMÉRCIO, 1860, p. 2). Per raggiungere gli obiettivi, le esposizioni dovevano essere aperte a tutti in

modo che si potessero apprezzare e/o criticare gli oggetti (pratiche di censura per promuovere la perfezione graduale incarnata dai loro produttori e/o autori portandoli alla perfezione) e offrire elogi alle innovazioni e specializzazioni presentate mediante l'accettazione del pubblico che avrebbe portato a nuove iniziative. A tale scopo invita i maestri di arti e mestieri e i curiosi a preparare i loro campioni, garantendo a ogni persona due posti a sua disposizione e desiderando brillare con la presenza di tutti, il che sarebbe stato possibile all'Esposizione Industriale, dirigendosi gentilmente «[...] al Bel Sesso composto da tutte le signore di tutte le età e categorie affinché [onorassero] questa festa con qualsiasi artefatto delle loro delicate mani». (JORNAL DO COMÉRCIO, 1860, p. 2).

Questo annuncio a maestri e professionisti di diverse attività produttive che circolava sulla stampa locale era certamente un modo di sensibilizzare, non solo la loro partecipazione, ma anche quella dell'intera società locale, per garantire la presenza del maggior numero di espositori e di "apprezzatori" al fine di stimolare la selezione dei lavori migliori, che «[...] sarebbero inviati all'Esposizione Nazionale [tenutasi a Rio de Janeiro] e successivamente alla Grande Esposizione Internazionale di Parigi [1867]» (PUBLICADOR MARANHENSE, 1866, p. 2). Questo sembra evidenziare che il Maranhão cercava di inserirsi nelle esposizioni realizzate in Brasile e all'estero allo scopo di adottare le forme di organizzazione stabilite in questi eventi e richiedendo la qualità necessaria dei lavori messi in esposizione perché tutti s'impegnassero al meglio «[...] per rendere questa

nostra Festa del Lavoro degna della Provincia, e [una] vera esibizione della sua ricchezza naturale, del suo progresso industriale e delle buone intenzioni che i maranhensi hanno per le arti liberali» (PUBLICADOR MARANHENSE, 1866, p. 2).

L'Esposizione Nazionale tenutasi a Rio de Janeiro nel 1867 fu ampiamente divulgata sulla stampa di São Luís da Joaquim Maria Serra Sobrinho – il suo rappresentante nel comune neutrale. Secondo lui, la bellezza del Palazzo dell'Esposizione, l'abbondanza di oggetti, la decorazione delle stanze e dei parchi laterali e la partecipazione del pubblico, concorrevano con quelle che si svolgevano all'estero. Tuttavia, riteneva che il modo in cui gli oggetti tra loro simili erano disposti, senza prendere in considerazione i luoghi di produzione, non era vantaggioso, dal momento che scaratterizzava le specificità locali. Invece, se fossero distribuiti secondo le ricchezze e le peculiarità di ogni provincia, separandoli per provenienza e sottolineando nei campioni una maggiore differenziazione, si contribuirebbe a far sì che ognuna di esse si mettesse in rilievo nel mostrare i propri prodotti in un'ottica di qualità, concorrenza, innovazione e il riconoscimento, in quanto lo spazio è rilevante «[...] ogni volta che si prendono in considerazione i vettori di direzione, la quantità di velocità e la variabile tempo [per essere] un incrocio di mobili dove si ha un effetto prodotto dalle operazioni che lo guidano [...] come luogo praticato» (CERTEAU, 1994, p. 202).

Da questa prospettiva, nello stesso momento in cui il Maranhão presentava gli oggetti di rame prodotti a

Chapada²¹⁰ e nelle case di Fonderia di São Luis e di Caxias, all'espore i prodotti della terra, come la farina, le fecole e le paste, le acquavite e i liquori, i vini e il tabacco, contribuiva affinché «in questa sezione la Provincia ottenesse alcune menzioni d'onore e [fossero] scelte trentotto bottiglie di diversi liquori ed altre bevande fermentate, come pure dodici vetri di farina per essere presenti all'Esposizione Internazionale» (PUBLICADOR MARANHENSE, 1867, p. 2), e riceveva la menzione d'onore per le macchine per la pilatura del riso provenienti da Caxias. Dall'altra parte, anche la tipografia maranhense si distingueva sia nell'esposizione locale che in quella nazionale, specialmente per l'esibizione delle opere stampate da Belarmino de Matos e Frias, riconosciuti come i maggiori e i migliori editori del suolo "timbira" del XIX secolo. A tal fine, Frias è invitato dalla Commissione Organizzatrice dell'Esposizione del Lavoro del 1866 a scrivere un rapporto su progressi e problemi della tipografia locale come modo per presentare i progressi nell'"arte della stampa".

Secondo il Publicador Maranhense (1873), questo abile tipografo del Maranhão non poteva non rappresentare l'arte tipografica in questa esposizione come così distintamente lo aveva fatto in altri eventi, tra cui: l'esposizione del 1866 nel Maranhão, a Rio de Janeiro e a Parigi; in quella svoltasi nel 1871 e nelle due esposizioni del Maranhão nel 1872, essendo «[...] inutile dire che i tre libri che [aveva inviato] alla Commissione, [sono stati] ricevuti molto bene e saranno esposti degnamente all'Esposizione

210 Chapada oggi corrisponde al comune di Grajaú.

Nazionale di Rio de Janeiro (1866) e probabilmente a Vienna, in Austria». (PUBLICADOR MARANHENSE, 1873, p. 1-2). Nei commenti sull'Esposizione Maranhense della Festa Popolare del Lavoro del 1872 si affermava che l'arte tipografica, la quale, nel 1866, negli Educandi, e nel 1867 all'Esposizione Universale di Parigi, era stata rappresentata da cinque dei suoi membri, nell'esposizione del 1871 aveva tre espositori, ridotti a un solo partecipante nel 1872. In tal senso, si doveva onorare «[...] Il Signor José Corrêa de Frias, abile e instancabile tipografo di questa città, che lo troviamo sempre presente in tutte le feste del lavoro in cui *cerca di distinguere l'arte tipografica a cui si è dedicato*»²¹¹, presentando in quell'anno i seguenti libri: *Rudimenti di Geografia*, di Antonio Rego; *Versi*, di alcuni soci del Gabinetto Portoghese per la Lettura; *Ai miei ragazzi*, del dott. Cesar Marques [e] *Lezioni di Economia Politica*, di José Ascêncio da Costa Ferreira (PUBLICADOR MARANHENSE, 1873, p. 1-2), tutti eccellendo per la nitidezza, la perfezione e per il gusto nel lavoro.

Nell'opera *Memoria sulla tipografia maranhense* ha cercato di affrontare alcuni aspetti. In primo luogo l'origine della stampa nella Provincia, il materiale impiegato e la sua qualità. Successivamente ha ampliato la sua scrittura sul lavoro dei tipografi rispetto alla formalità delle attività e a progressi e regressi della tipografia per i suoi elementi interni ed esterni. Infine, parla del personale impiegato partendo dalla differenziazione delle funzioni e dalla necessità

211 Secondo i commenti di J. Gaune (ingegnere civile) e pubblicati sul Publicador Maranhense (1873, p. 2, nostro il corsivo).

della formazione di manodopera qualificata da impiegare nell'attività e provare a raggiungere gli obiettivi proposti.

Figura 3: Copertina del libro pubblicato da Frias



Fonte: Collezione digitale della Biblioteca Pubblica Benedito Leite

Guidato da questi fili e dal proposito di essere coscienzioso e vero, ho cercato di esporre con chiarezza la materia di cui si tratta, non in stile pomposo e florido, che non ho e né con profondità, per la quale mi manca non solo il talento ma anche l'istruzione; ciò nondimeno, a modo mio, come io so fare, e per la forma che riterrò, sarò meglio compreso da coloro che si degneranno di leggermi, ai quali chiedo venia per aver abbandonato i tipi, il mio lavoro ordinario, per occuparmi di cose che appartengono ad altri più qualificati [...]. Ma siccome non avevo notizia

che alcuno di loro ne avesse o progettasse di fare un lavoro in tal senso [...] non potevo non richiamare l'attenzione del pubblico, del governo e dell'illustre commissione sulla tipografia maranhense, così degna di incitamento e protezione per il modo con cui si è saputa distinguere tra le altre di questo vasto impero di Santa Cruz (FRIAS, 1866, p. 2).

Le opere editate dalla tipografia Frias, come, peraltro, quelle della Belarmino de Matos, sono importanti per comprendere il movimento della produzione e circolazione dei libri di testo nel Maranhão dell'Impero, considerando che dalle tipografie sono state pubblicate opere adottate nell'istruzione pubblica (elementare e media), come ad esempio la Postille di grammatica generale applicata alla lingua portoghese per l'analisi dei classici (1862) di Sotero dos Reis, il Dizionario storico-geografico della provincia del Maranhão (1870) e la Storia della Missione dei Padri Cappuccini nell'isola del Maranhão e suoi dintorni per mezzo del Padre Cláudio d'Abbeville, di Cesar Augusto Marques. Opere che sono state presentate nelle varie edizioni delle Esposizioni del Lavoro tenutesi nel Maranhão e, successivamente, adoperate da insegnanti e alunni nelle istituzioni pubbliche e private locali, nelle altre province e nella capitale dell'impero.

In questa esposizione, gli alunni del laboratorio di falegnameria della Casa degli Educandi Artigiani, su incarico del governo provinciale e alla ricerca d'innovazione e creatività per mancanza e necessità di artefatti della cultura materiale in spazi educativi, presentano alcuni mobili scolastici prodotti con materie prime regionali; mobili costruiti

con legni di qualità locali, come il bacuri²¹², andiroba²¹³ e jacarandá²¹⁴ che, sebbene il loro scopo fosse l'uso nelle scuole da parte di insegnanti e alunni per assicurare il lavoro del docente, la loro esposizione e valutazione potenzializzava le ricchezze del Maranhão, evidenziando la durabilità e l'utilità del legno locale, oltre a costituire una strategia del governo per stimolare il commercio e ridurre i costi per il potere costituito; cioè un «[...] calcolo dei rapporti di forza che diventano possibili dal momento in cui un soggetto [o un gruppo di soggetti] di volere e potere è isolabile da un "ambiente"» (CERTEAU, 1994, p. 46).

Benché fossero state esposte sedie doppie e singole con finalità di studio, i mobili acquistati dal governo e distribuiti alle istituzioni scolastiche della capitale, di Itapecuru, di Viana e di altri luoghi, come pure i mobili destinati alla biblioteca pubblica e alla segreteria del Liceo, nonché la richiesta di utilizzare legno regionale nella fabbricazione della mobilia e di mostrare i suoi risultati alla Festa del Lavoro, oltre a tentare di risolvere i problemi scolastici riguardo alla mancanza di materiali, sono stati anche un modo per dimostrare ai responsabili dell'istruzione elementare e media dell'entroterra le possibilità di imprenditorialità e di sfruttamento delle proprie risorse, che avrebbero potuto stimolare le iniziative di organizzazione e di pianificazione, promuovere le scoperte sperimentali mediante tentativi ed

212 Albero brasiliano delle guttifere (*Platonia insignis*) e frutto della detta pianta. *In*: *Dizionario completo ...*, *op. cit.* [N.d.T.]

213 Albero brasiliano delle meliacee (*Carapa guyanensis*) e frutto di esso. *In*: *Dizionario completo ...*, *op. cit.* [N.d.T.]

214 Albero brasiliano delle leguminose (*Machoeirium villosum*) di cui esistono varie specie. *In*: *Dizionario completo ...*, *op. cit.* [N.d.T.]

errori negli ambienti di insegnamento e sviluppare, nelle pratiche educative, livelli d'invenzione e di differenziazione. Mobili che, se costruiti nella capitale, dovrebbero essere trasportati verso l'interno tramite vie fluviali o terrestri provocando enormi spese per le casse pubbliche, e che ora, invece, potrebbero essere prodotti con legni del luogo e da vari soggetti legati direttamente o meno all'ambiente scolastico.

Oltre a presentare mobili, abiti confezionati da sarti apprendisti per i ragazzi della Scuola di Agraria del Cutim, per gli Apprendisti Marinai e per le ragazze della Casa di Accoglienza di Santa Teresa, sono stati esposti altri articoli, insieme a squadre, righelli, e compassi, a strumenti necessari per le lezioni di scultura e disegno, come pure telai da ricamo, le stoffe per i merletti a fusello e gli stampi per torte e dolci a forma di animali e frutta, corrispondenti alle lezioni di arti domestiche. Infine, queste esposizioni hanno movimentato l'intera città di São Luis e hanno seguito lo stesso rituale di apertura. Le girandole di fuochi, le celebrazioni della Messa nel cortile della Casa degli Educandi alla presenza delle autorità locali e del pubblico che ascoltavano con attenzione il discorso del presidente della Provincia e l'invito a tutti i presenti di visitare le varie sezioni dell'esposizione e a testimoniare con le conseguenti valutazioni. Alla sera, dopo aver chiuso le analisi ed essere giunti a risultati collegiali, venivano consegnate le premiazioni per i lavori migliori, scelti dalla Commissione Organizzatrice, che ricevevano medaglie d'oro, d'argento e di bronzo quando si trattava di alunni o alunne, e certificati di qualità quando gli oggetti

scelti erano prodotti da aziende locali.

È in tal senso che si può dire che le esposizioni realizzate nel Maranhão nel corso del XIX secolo hanno portato a importanti e fertili cambiamenti nel commercio e nell'industria, contribuendo certamente al miglioramento dei prodotti fabbricati e adottati negli istituti scolastici e in altri ambienti pubblici e privati della Provincia del Maranhão, a causa della concorrenza, dell'innovazione e del riconoscimento nel mercato scolastico e nel commercio locale, come si può percepire dal materiale pubblicato sul giornale *O Paiz* (1866, p. 1).

Per coloro che immaginano che l'esposizione sia un museo, un giardino di piante, o una casa di magia bianca, la delusione deve essere furiosa e sconvolgente; per coloro che si aspettano scimmie verdi, lupi mannari e uova d'oro, quegli scaffali devono sembrare scandalosamente borghesi e senza troppe cerimonie. Ma per coloro che sanno di cosa si tratta e ciò che si vuole raggiungere con queste Feste del Lavoro, il risultato sarà molto applaudito e l'impeto sarà giudicato un successo.

Con l'avvento della Repubblica le edizioni delle Esposizioni del Lavoro realizzate presso la Casa degli Educandi Artigiani vengono chiuse. È solo nel 1906, con la nascita della Società Festa Popolare del Lavoro, ad opera di Domingos Perdigão, che le esposizioni tornano a svolgersi nel Maranhão, intese anche come preparazione per l'Esposizione Nazionale del 1908 a Rio de Janeiro, la cui partecipazione dello Stato è stata rappresentativa per la quantità di oggetti inviati, specialmente per l'album fotografico commissionato

dal governo a Gaudêncio Cunha²¹⁵ allo scopo di ritrarre gli sviluppi e i progressi, sia nella capitale che nell'entroterra.

Il grande album di fotografie dello Stato del Maranhão, il più grande che sia stato mai esposto e che è stato elogiato da tutti, facendo guadagnare al suo espositore, Signor Gaudêncio Cunha, un grande premio. Questo magnifico lavoro è stato commissionato dal governo che ha fornito una completa assistenza al fotografo, ottenendo il diritto ad avere l'album dopo l'esposizione. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO MARANHÃO, 1908, p. 36).

In questo album vengono presentate le istituzioni che si dedicano all'istruzione pubblica, al fine di mostrare quanto il nuovo regime politico aveva trasformato questo ramo "di civiltà e di progresso", partendo dai cambiamenti degli spazi fisici e dall'incorporazione di oggetti materiali scolastici acquistati in Europa e negli Stati Uniti. Secondo Martins (2008), nel campo dell'Insegnamento, la modernità era già entrata nelle aule, rappresentata nell'album «[...] dalla classe di chimica e di disegno [del Liceo e della Scuola Normale]», essendoci 'glamour' «[...] nell'ambiente scolastico [dove] i mobili sono raffinati, le classi colme di attrezzature scientifiche e le pareti decorate con figure» (MARTINS, 2008, p. 141, nostro il corsivo). Tra i libri presentati, si distinguono *Scrittura rudimentale e Storia del Maranhão*, scritti da Barbosa de Godóis per le lezioni nella Scuola Normale. In tal modo, il Maranhão poteva ascendere di nuovo a essere emblema dell'Atene Brasiliana, come afferma Arthur Azevedo quando visita lo spazio destinato alla sua terra nell'esposizione di

215 Secondo Silva Filho, Gaudêncio Cunha giunse nel Maranhão nel 1888, proveniente da Belém do Pará.

Rio de Janeiro, «Sono arrivato adesso dal Maranhão. La mia terra è molto migliorata, ma io la conosco ancora bene» (PERDIGÃO, 1908, p. 17).

Figure 4 e 5: Fotografia dell'aula di disegno e di chimica nella Scuola Normale



Fonte: CUNHA, Gaudêncio, Maranhão 1908, São Luis, Editions AML, 2008.

In tal modo, la presenza del Maranhão all'esposizione di Rio de Janeiro fa sì che i prodotti agricoli, industriali, grafici, etc., passino ad occupare un posto di rilievo nelle vetrine del progresso e della modernità. Allo stesso tempo in cui contribuisce per l'ingresso di oggetti scolastici che circolavano in altri Stati o all'estero e che rappresentavano i nuovi metodi d'insegnamento e apprendimento che le istituzioni del Maranhão, come la Scuola Normale, la Scuola Modello e poi i Gruppi di Scuole, iniziano ad inserire nella vita scolastica quotidiana.

“Fine” di un’Esposizione

Le esposizioni quali spazi destinati a mostrare i progressi nei vari rami dell'attività umana sembrano aver contribuito in modo significativo a cambiare abitudini, gesti e forme di intervento sociale, artistico, culturale e urbanistico

delle città in cui si sono svolte, nel momento stesso in cui hanno favorito lo scambio di esperienze e la (trans) nazionalizzazione di nuovi concetti e di diversi prodotti, di varie operazioni e di oggetti innovativi tra i paesi, nel caso di esposizioni universali, e tra le regioni di una stessa nazione, nel caso di quelle nazionali.

Nel Maranhão le esposizioni svoltesi nel corso del XIX secolo avevano lo scopo di dimostrare quanto la Provincia – se pur timidamente – si stava sviluppando, diventando un punto di riferimento per le attività industriali, commerciali, agricole e culturali esposte. Tuttavia, volgendo la nostra analisi agli oggetti scolastici qui considerati quali prodotti culturali esposti in «finestre locali o in finestre per il mondo», che dipendevano dalle formalità delle pratiche intraprese da individui interdipendenti nello scenario educativo e dall'impostazione stabilita tra presidenti e ispettori dell'istruzione pubblica, tra gestori, direttori, insegnanti e alunni, ovvero, se consideriamo gli sforzi per presentare, attraverso l'esposizione, delle soluzioni alla domanda d'istruzione, si possono, inoltre, valutare anche gli indizi superficiali e/o forse non intenzionali «per la mancanza di», che espongono continuamente la successiva disattenzione del fornitore istituito per legge (il governo provinciale), poiché nella stessa proporzione in cui si espongono gli oggetti rivolti a pratiche pedagogiche per il loro carattere innovativo e il loro potenziale uso efficace, proporzionalmente si migliorano, «per l'assenza» di questi oggetti negli spazi pubblici della scuola, le necessità scolastiche, le precarietà degli ambienti di apprendimento e la mancanza parziale o

totale degli artefatti che dovrebbero far parte della cultura materiale delle scuole di Maranhão.

Se da una parte in queste vetrine di oggetti la scuola si rende presente con l'esposizione dei lavori che realizzavano i più diversi obiettivi, da quelli che garantivano il sostentamento dell'istituzione, come la Casa degli Educandi Artigiani, o come un modo per giustificare alla società di São Luis quanto l'investimento pubblico o privato stava contribuendo alla formazione dei ragazzi poveri e morigerati e delle ragazze in grado di fornire i loro servizi come signore della casa, dall'altro lato si mostravano anche le carenze e le non appartenenze di questi oggetti della cultura materiale della scuola nella maggior parte delle scuole del Maranhão; qui, sia come visitatore che come consumatore, il pubblico spettatore poteva valutare, paragonare e concludere sulla necessità di questo o di quel materiale didattico, di questo o di quell'oggetto, di questa o di quella pratica, non solo discutendo direttamente sulle esperienze e sulle direzioni che l'istruzione locale avrebbe dovuto seguire, ma anche travestendosi da spettatore in apprendista che, consapevole della situazione scolastica, avrebbe potuto richiedere, discutere e questionare il perché di queste pratiche, ciò che motiva ad apprendere, per comprendere «[...] il modo contrastante con cui i gruppi o gli individui fanno uso delle modalità che condividono con gli altri» (CHARTIER, 1990, p. 190).

Infine, intendiamo che se le esposizioni annuali hanno contribuito a movimentare il commercio e l'industria,

costituendosi come meccanismo efficace per evidenziare i progressi della provincia del Maranhão, per stimolare la cooperazione di nuovi settori e promuovere diverse iniziative che indicassero nuove direzioni e garantissero lo sviluppo di una provincia in crescita. Rispetto alle istituzioni scolastiche, ma non in modo generale, esse sono servite in maniera salutare allo scambio di esperienze tra docenti e discenti e alla costruzione di un'«immagine positiva dell'insegnamento impartito», ancorché in modo parziale, poiché non è nel numero totale di scuole registrate che questi oggetti della cultura materiale della scuola sono disincarnati e, peraltro, nell'insieme degli alunni inseriti nell'istruzione pubblica pochi ne avrebbero accesso. Pur essendoci questa sfumatura paradossale della Fiera del lavoro, possiamo comunque affermare che questi eventi si sono trasformati in una strategia singolare di sostentamento economico dei singoli istituti (come nel caso della Casa degli Educandi Artigiani), garantendo loro la manutenzione e sopravvivenza attraverso la produzione ed esposizione di prodotti materiali costruiti da alunni e professori che assicurerebbero, in teoria, la sopravvivenza dell'istituto che, peraltro, doveva essere garantita per legge dal governo; e una tattica involontaria, ma non per questo meno denunciante di un contesto scolastico maranhense ottocentesco che, tra passi lenti, inattese rotture di piani e retrocessi intermittenti, arriva alla Prima Repubblica con cambiamenti puntuali che portano in sé la mancanza, nell'ambito scolastico, della presenza degli oggetti che caratterizzano la cultura materiale della scuola.

Riferimenti bibliografici

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). Tese (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, 2014.

CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. *Práticas leitoras no Maranhão na primeira República: entre apropriações e representações*. São Luis: EDUFMA, 2010.

CASTRO, Cesar Augusto. A presença dos materiais escolares no Maranhão oitocentista. In: CASTRO, Cesar Augusto; CURY, Cláudia Engler. *Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste*. São Luis: EDUFMA; João Pessoa: Editora da Universidade da UFPB, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DIAS, Gonçalves. *A exposição de Paris, França. A imprensa*, São Luis, 1857.

DITTRICH, Klaus. As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século 19. *Hist. Edu (Online)*, Porto Alegre, v. 17, n. 41, set./dez., 2013, p. 213-234.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone. *As festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais*. UFMG, 2001. Resenha. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro>. Acesso em: 21 jul. 2015.

FRIAS, J. M. C. de. *Memória sobre a tipografia maranhense*. São Luis: Frias, 1866.

GALOPIN, Marcel. *As Exposições Internacionais do Século XX e o B IE*. Lisboa: Comissariado da Exposição Mundial de Lisboa de 1998. 295p.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books, 2005. 217 p.

MARTINS, José Reinaldo Castro. *Passado e modernidade no Maranhão pelas lentes de Gaudêncio Cunha*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2008, 179p.

OLIVEIRA, A. de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal. 2002.

PERDIGÃO, Domingos. *Relatório apresentado ao governo do Estado*. São Luís, 1908.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Paulo Coelho Mesquita; COSTA, Adilson Rodrigues da. *A escola de minas de Ouro Preto, a “Sociedade de*

Geographia Econômica de Minas Gerais” e as exposições universais do final do século XIX e início do século XX. REM: R. Esc. Minas, Ouro Preto, v. 58, n. 3, jul./set., 2005, p. 279-285.

SILVA FILHO, José Oliveira da. *Olhos de ver: a cidade entre as retóricas do visual e do Escrito*, Monografia (Especialização em História do Maranhão) Universidade Estadual do Maranhão, 2006. São Luís, 56 f.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPARD DA SILVA, Vera Lúcia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos*. 2. ed. São Luis: EDUFMA; Café e Lápis, 2013, p. 19-41.

Fonti

Diário oficial do Estado do Maranhão, 1908.

Guide Bleu Du Figaro eu du Petit Journal. Paris. Exposition de 1889.

Jornal do Comércio, 1860.

A Imprensa. 1957.

_____, 1861.

O Paiz. São Luís, 28 jul. 1866.

O Progresso, 1847.

Publicador Maranhense, 1861.

_____, 1866.

_____, 1867.

_____. 1873.

_____. 1879.

O Século, 1861.

Con la Parola, i Banchi Scolastici²¹⁶

Heloisa Helena Meirelles dos Santos

Ana Chrystina Venancio Mignot

Una lettera di sei fogli ingialliti e carbonati in blu, datata 21 maggio 1932²¹⁷, quasi due mesi dopo il decreto di costituzione della scuola “Instituto de Educação”²¹⁸, conservata nella cartelletta intitolata “Lettere del Direttore”, evidenzia quanto l’architettura della scuola, l’acquisizione di mobili adeguata, il montaggio di biblioteche per bambini, la creazione di uffici, laboratori e musei scolastici, e la produzione e pubblicazione di libri didattici siano stati centrali per la generazione del mittente e del destinatario di questa lunga missiva²¹⁹. Più che un documento amministrativo

216 Traduzione dall’originale portoghese-brasiliano di Gaetano D’Itria.

217 La corrispondenza, copia dell’originale, ha due numeri di registrazione, 216 (manoscritto) e 217 (dattilografato), non essendo possibile determinare quale sia la numerazione più corretta.

218 Decreto n. 3.810 del 19/03/1932.

219 Vedi Ana Chrystina Mignot (2010, p. 93), in cui discute che la centralità della materialità della scuola per questa generazione è stata fortemente presente nella costruzione dell’edificio della Scuola Normale, «con Fernando de Azevedo (1927-1930), [la quale è stata] emblematica nell’affermazione del nuovo in contrasto con il vecchio, [...] un monumentale edificio architettonico che segnalava la centralità della formazione degli insegnanti; [edificio contemporaneo] tra l’altro, nel montaggio dei laboratori di Geografia, che sono stati costruiti in questa scuola sotto il comando di Delgado de Carvalho, il quale scommetteva su una varietà di materiali didattici, come il mappamondo, la fotografia, l’Atlante e tutto ciò che avvicinava gli alunni a una realtà sconosciuta, in opposizione all’insegnamento/apprendimento a memoria; dalle indagini sulle letture per bambini guidate da Armanda Álvaro Alberto nella Sezione di Cooperazione della Famiglia dell’Associazione Brasiliana di Educazione (ABE), che mirava a interferire nelle letture delle nuove generazioni; dalle mostre di giocattoli per bambini organizzate da Francisco Venâncio Filho che volevano diffondere, da una prospettiva diversa, le attenzioni da avere con i giochi dei bambini; dai tentativi di Anísio Teixeira (1931-1935) di modernizzare l’istruzione attraverso l’acquisto di libri per le

ufficiale di un dipendente della Direzione della Pubblica Istruzione, che inizia a dirigere una scuola pubblicamente riconosciuta nel Distretto Federale, per il suo capo, si tratta di una corrispondenza tra amici che, condividendo ideali, intendono riformare sotto altri paradigmi educativi e, perciò, il mittente non solo riferisce, ma suggerisce e chiede aiuto.

Basandosi sulla situazione storica delle immatricolazioni²²⁰, che avevano visto una crescita e sull'insegnamento che sarebbe stato offerto a partire da quella data, il mittente – Professor Manuel Bergström Lourenço Filho – riferisce sullo stato fisico in cui si trova l'edificio della Rua Mariz e Barros, al n. 273, nella città di Rio de Janeiro, al momento della sua nomina. Si lamenta del nuovo edificio, consegnato meno di due anni prima dagli architetti Brunhs e Cortez e che, per essere stato occupato durante la rivoluzione del 1930, non è stato finito; delle strutture non conformi alla pianificazione originale; della biblioteca dove mancavano ancora libri e materiale scolastico adeguato, delle aule e dei laboratori, che non rispondevano in modo soddisfacente²²¹ al nuovo istituto che si iniziava.

Per quanto riguarda i mobili scolastici, Lourenço Filho riferisce ad Anísio Teixeira:

biblioteche scolastiche e l'inaugurazione della Biblioteca per Bambini del Padiglione Mourisco, di cui [...] Cecília Meireles è stata la prima direttrice; dai dibattiti suscitati dall'acquisto di mobilia scolastica che stimolava la penna affilata di Frota Pessoa».

220 Secondo la lettera di Lourenço (1932), alla pagina quattro, nel 1929, sono stati immatricolati 1.160 alunni; nel 1930, 1.072 alunni; nel 1931, 1.814 (comprende la Scuola di Applicazione e la Scuola Materna); nel 1932, gli alunni sono 2.883 (comprende la Scuola Media, la Scuola Formazione di Insegnanti, la Scuola Elementare e la Scuola Materna).

221 Secondo lui «[...] delle discipline sono state aggiunte al vecchio corso; la biblioteca non ha opere importanti dal 1895; non ci sono abbonamenti alle riviste per alunni e insegnanti [...]» (Lettera, 1932, p. 1-3).

[...] ciò che si dice sulle strutture, a maggior ragione si dirà sulla mobilia, che oggi è assolutamente carente per il numero di alunni iscritti e il numero di insegnanti in esercizio. Non ci sono neanche i banchi in numero sufficiente. Varie aule della Scuola Elementare non hanno né armadi, né tavoli per la maestra. Non ci sono appendiabiti, lavagne volanti, portacappelli [...] (cfr. lettera del 21 maggio 1932).

L'implementazione della riforma dell'istruzione²²², già testata in altri stati della federazione brasiliana, applicata nel Distretto Federale e in quella scuola, servirebbe da modello da seguire per le scuole di formazione di insegnanti in Brasile. Forse né Anísio né Lourenço, come lascia pensare la missiva, avevano un'idea dei problemi che avrebbero ereditato e che avrebbero dovuto essere risolti in un breve termine.

Lourenço Filho reclamava degli oggetti obsoleti, ovvero di oggetti la cui finalità non era più necessaria; sicuramente in condizioni d'uso, ma con una diversa rappresentazione del loro uso originale, quando facevano parte di un «ampio progetto d'intervento sociale proposto dalla società medica» (ROCHA, GONDRA, 2002, p. 494). In quel momento, le preoccupazioni di ordine igienista che segnavano in modo indelebile il discorso pedagogico quando è stato costruito il banco scolastico e il suo uso, in questa proposta educativa, che includeva la severa disciplina del corpo, segnata da pressioni religiose e conservatrici, non esistevano più. Pertanto, i banchi scolastici che continuavano ad essere usati sembravano di stare al di fuori

222 Sono nuovi valori e principi a sostenere l'organizzazione scolastica, nuove modalità di rapporti tra insegnante e alunni, nuovo significato delle materie o discipline, nuovi metodi. Insomma, un nuovo modello (NAGLE, 2004, p. 265).

del nuovo contesto educativo, come se fossero stati ritirati dalla collezione in cui sarebbero dovuti rimanere.

Figura 1: Banco scolastico utilizzato nella Scuola Elementare Annessa alla Scuola Normale del Distretto Federale



Fonte: Foto dell'archivio personale di Heloisa H. M. Santos (2009)

Sensibile ai reclami del mittente, Anísio Teixeira, era convinto che la nuova cultura scolastica che si voleva diffondere non potesse fare a meno delle nuove attrezzature. Un esempio di questo suo interesse può essere letto nel rapporto sul suo viaggio negli Stati Uniti che aveva pubblicato nel 1927, accuratamente illustrato con fotografie di edifici, cortili, laboratori, officine, mobili e pratiche educative. Esaminando *Aspetti americani dell'istruzione*, frutto di questa sua relazione, Silmara de Fátima Cardoso, nella sua tesi di master poi pubblicata in libro in co-proprietà con Dislane Zerbinatti Moraes, mette

in risalto l'influenza di questo viaggio²²³ nella riforma che avrebbe intrapreso qualche anno dopo. Per quanto riguarda l'Istituto di Educazione, ha sottolineato, sulla base della testimonianza di Hermes Lima:

L'antica Scuola Normale isolata, costruita in stile neocoloniale nella gestione di Fernando de Azevedo, ha avuto i suoi spazi ristrutturati, adattati e ampliati nella gestione di Anísio. Sono stati allestiti cinque laboratori, due officine per i lavori manuali, l'aula di geografia, di scienze naturali e di statistica. Tre aule speciali per il disegno e le arti applicate e due anfiteatri per lezioni teoriche. La biblioteca per bambini e la biblioteca generale dell'educazione sono state ampliate e hanno acquisito nuove collezioni. È stato installato il museo dell'igiene, l'ambulatorio medico e dentistico e la palestra di educazione fisica è stata ristrutturata, acquistando materiali per le attività di esercizi e giochi. Inoltre, sono stati costruiti 48 bagni e un campo per giochi sportivi (CARDOSO, 2011, p. 124).

Sicuramente non gli piaceva il banco scolastico riportato nella foto, simile a quelli della fine del secolo XIX, usati da più di un alunno, costruito con una pesante struttura di legno, probabilmente per mantenere la disciplina e l'organizzazione della classe, ma permettendo un maggior numero di alunni nei piccoli spazi delle aule ed essendo utile, certamente, alle prescrizioni mediche d'igiene in uso nelle Scuole Normali. Probabilmente condivideva con Frota Pessoa la convinzione che il banco scolastico tradizionale dovesse essere sostituito dal tavolo e dalla sedia, già utilizzati in alcune scuole materne sin dall'amministrazione di Fernando de Azevedo:

223 Sui viaggi di Anísio Teixeira, vedi anche Clarice Nunes (2008) e José G. Gondra e Ana Chrystina Mignot (2006).

la prescrizione del vecchio banco scolastico, simbolo di coercizione, d'immobilità, che erano i principi cardinali della vecchia scuola, significherebbe un indice di rinnovamento, caratterizzato dall'abbandono di un mobile interamente condannato, e che presto apparirà nei musei a fianco della bacchetta e degli emblemi caricaturali e umilianti, come oggi sono ormai vecchi pezzi d'archivio il ceppo, il collare e la frusta del sorvegliante, in uso prima dell'abolizione²²⁴.

Questa lettera, dalla scrittura amministrativa, serve come pretesto per esaminare l'importanza del banco scolastico per la generazione di questi due educatori pionieri, intendendo che essa non rappresenta solo la materialità di un passato che si è perpetuato nel tempo, ma si costituisce come un oggetto capace di rivelare l'organizzazione delle aule, l'ordine morale dei corpi che occupavano lo spazio fisico, la disciplina richiesta ad ogni studente, il rapporto di quegli insegnanti con gli apprendisti. Probabilmente quelli che sono stati trovati dagli educatori pionieri, all'inizio delle loro amministrazioni, sono dello stesso modello di alcuni di quelli che sono esposti nel Centro di Memoria dell'Istituto Superiore di Educazione di Rio de Janeiro²²⁵, presenti anche nella sua ricca collezione iconografica, che suggerisce il curriculum esplicito o nascosto e «la cultura che si trasmette o si produce, quella che s'impone o si rifiuta, quella che si

224 FROTA PESSOA, *Contra a carteira escolar: um debate na Comissão de Normas da Prefeitura*, in: *Página de Educação, Diário de Notícias*, 04/08/1931, p. 5.

225 Spazio della memoria, creato il 9 dicembre 2005, per preservare e rendere accessibile l'archivio testuale, iconografico e dell'immaginario dell'allora Istituto Superiore di Educazione di Rio de Janeiro, istituto in cui venivano formati gli insegnanti, precedentemente chiamato Scuola Normale della Corte, Scuola Normale del Distretto Federale, Istituto di Educazione, Istituto di Educazione dello Stato di Guanabara, Istituto di Educazione dello Stato di Rio de Janeiro. Tra il 1935 e il 1939 fece parte della struttura organizzativa e pedagogica dell'Università del Distretto Federale insieme alla Scuola di Formazione di Insegnanti.

accetta e integra» (HERNANDES DIAZ, op. cit., 226).

In questo testo, mentre si guarda ai segni del tempo nei banchi scolastici ancora esposti presso l'Istituto di Educazione – che sono lì a ricordare che sono artefatti impregnati della cultura della scuola di ogni periodo vissuto nell'istituto e di numerose riforme di cui la scuola è stata protagonista come formatrice di insegnanti – s'illuminano, incrociando altre fonti, i segni che essi portavano delle successive inflessioni nei modi di comprendere l'insegnamento e l'apprendimento in quella scuola.

Che tipo di mobilia era questa che tanta scontentezza recava ai corrispondenti? Per rispondere a questa domanda, prendiamo in prestito le parole di José Maria Hernandez Diaz quando afferma che

«[...]ogni oggetto che osserviamo nella scuola o nell'aula ci racconta sullo stato della scienza, sulle tecniche di produzione dell'industria, sul grado di importazione-esportazione del paese, sul livello di sviluppo economico di una società in cui si produce o si utilizza, ci dice pure come siano aggiornati i maestri in materia pedagogica, l'origine familiare e sociale dei suoi utenti o proprietari, della vita quotidiana della scuola [...]» (2005, p. 233).

Il tipo di mobile trovato da Lourenço Filho, che era d'ispirazione francese – citato da Alcântara (2014, p. 121) come d'uso nelle Scuole Normali – ed era stato presentato all'Esposizione Universale di Bruxelles del 1880, esposto dalla società Garcet & Nisius, un mobile simile «a due posti, banchi e parti fisse, con inclinazione e una libreria per i libri», non

corrispondeva all'ideale di mobilia richiesta per soddisfare l'individualità degli alunni²²⁶.

Questi banchi scolastici, trovati da Lourenço Filho, erano stati oggetto delle preoccupazioni degli educatori al Congresso Internazionale dell'Educazione, tenutosi a Bruxelles nel 1880, che aspirava a «chiarire e divulgare le questioni sociali e pedagogiche» secondo il suo Regolamento (KUHLMANN JR, 2005, p. 69). A questo incontro internazionale erano presenti i seguenti rappresentanti brasiliani che, probabilmente, pubblicizzarono le loro informazioni sull'incontro in Brasile: il Senatore Manoel Francisco Correia; Benjamin Franklin Ramiz Galvão, direttore della Biblioteca Nazionale; Barão Homem de Mello, vicepresidente dell'Istituto Storico e Geografico Brasiliano (IHGB); Baptista Caetano d'A. Nogueira, vice direttore dei Telegrafi; Barbosa Rodrigues, professore del Collegio Imperiale di D. Pedro II e Barão di Melgaço, Ammiraglio in pensione, di Cuiabá (Stato del Mato Grosso) e Manoel Francisco Correia, presidente della Società Propagatrice dell'Istruzione. All'evento di Bruxelles ci sono state discussioni su vari argomenti legati all'educazione del bambino, dei giovani e degli adulti, dall'aspetto delle aule a proposte per la mobilia scolastica²²⁷.

226 I banchi scolastici, come tutta l'educazione brasiliana del XIX secolo, erano fortemente influenzati dalla civiltà francese. Bastos (2000) commenta, riferendosi a quel periodo temporale, che gli autori francesi erano «tradotti e appropriati dall'élite intellettuale brasiliana» (p. 81) per la necessità di dare «voce e forza alle idee che considerano rilevanti e significative da implementare» (idem) nel paese. Suppongo, quindi, che tutta questa mobilia scolastica, o probabilmente la maggioranza, che è stata trovata nelle aule dell'Istituto, nel 1932, sia d'ispirazione francese.

227 «La strutturazione dei sistemi educativi [appare nel Congresso] come una componente di modelli di organizzazione statale e istituzionale [...] contrassegnata da questi due ordini di problemi indicati negli obiettivi della riunione, quelli sociali e quelli pedagogici, che sono legati tra loro»

È importante ricordare che la Scuola Normale della Corte era stata costituita nel 1880 e, probabilmente, i suoi insegnanti erano a conoscenza del Congresso e dei suggerimenti che là si fecero; quindi è probabile che le successive scelte relative al loro regolamento e all'acquisto di altri mobili fossero basate su quelle prescrizioni. Quando la Scuola Normale, nel 1892, cambia il suo nome in Scuola Normale del Distretto Federale per il cambiamento del sistema politico brasiliano, probabilmente continua ad avere gli stessi mobili, come ad esempio i banchi scolastici, i quali richiamavano ancora i modelli di formazione basati su disciplina, ordine, igiene e organizzazione.

Anzi, il “Livro de Ofícios Expedidos 1897-1898”, relativo al periodo di gestione del medico Luiz Carlos da Silva Nazareth²²⁸ come direttore a vita dell'istituzione, riporta la grande preoccupazione del dirigente rispetto alla moralità dei giovani alunni, ragazzi e ragazze, a causa dei lunghi capelli sciolti delle ragazze che si strofinavano sulle braccia dei ragazzi durante le lezioni, istigando ad atti lascivi, ragione delle sospensioni dalle lezioni che impartiva come punizione per le ragazze che non rispettavano l'uso dei capelli raccolti. La preoccupazione che si trovava sulla lettera era comune. Ci sono indizi che il modello possa

(KUHLMANN Jr., 2005, p. 61).

228 Luiz Carlos da Silva Nazareth assume la carica di Direttore a vita della Scuola Normale il 26 aprile 1897, invitato dal suo amico, anch'egli medico, il Dr. Francisco Furquim Werneck de Almeida, Sindaco del Distretto Federale. Lo stesso giorno, qualche ora dopo, assume la Scuola Normale, come dichiarato nel documento relativo all'insediamento nella carica. Vedi : SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos, Incarichi di un cittadino repubblicano: la traiettoria professionale di Luiz Nazareth nella Scuola Normale, III Congresso internazionale di Ricerca [Auto] Biografica. Natal (RN), Università Federale del Rio Grande do Norte, 2008.

essere stato copiato, e persino comprato, dalla Maison Deroylle (SANTOS, 2013), che forniva materiali didattici e illustrativi alla Scuola Normale. Nell'archivio istituzionale, nella terza copia delle ricevute fiscali, ci sono informazioni secondo cui la Scuola Normale (della Corte e del Distretto Federale) abbia ordinato mobili scolastici di stili diversi – dagli armadi ai banchi scolastici – a falegnami e piccole aziende come O Encharcado, Móveis e Colchoaria A. Bernardino José da Silva, Camillo Alons, Professor Olavo de Freitas²²⁹, tra i vari fornitori. I banchi scolastici, pesanti, con uso di ferro e legni nobili, permettevano che la mobilia fosse tramandata, poiché i fondi per le spese dell'istituto era sempre scarsi e insufficienti.

Secondo Bencostta (2013), la mobilia scolastica francese era apparentemente quella più copiata/acquistata in Brasile, perché

nei primi anni del decennio 1880, le tecniche di fabbricazione per la costruzione di mobili che utilizzavano ferro fuso e legno insieme cominciarono a essere una preferenza del mondo industriale (CATALOGO, 1888-1889-1890). Nel caso francese, nelle istruzioni ministeriali sui mobili scolastici del 1880, il Ministero della Pubblica Istruzione [raccomandava] che i banchi fossero a uno o due posti, preferibilmente per un alunno [...] (RÉGLEMENT, 1880, p. 19 *apud in* BENCOSTTA, 2013, p. 21).

I mobili mostrati dall'autore nella fotografia sotto riprodotta, erano utilizzati dalle Scuole Materne. Con vari posti, è abbastanza simile a quello del Centro di Memoria.

229 Nelle annotazioni di pagamento contenute nella 3ª via delle ricevute. Per la costruzione di un banco da utilizzare nelle lezioni di Lavori Manuali.

Figura 2: Riproduzione di Bencostta (2013, p. 21): En Classe, Le Travail Des Petits (Henri Geoffroy, 1889)



Fonte: Cartolina (Bibliothèque Nationale de France) – Collezione privata.

I reclami presentati da Lourenço Filho nella sua lettera al Direttore dell'Istruzione sono ancorati sulle proposte educative del XX secolo, in un momento di crescita della rete scolastica, quando si modificano anche i mobili scolastici per soddisfare la nuova sensibilità verso l'infanzia, gli interessi e i bisogni degli alunni e la loro aumentata presenza nelle classi. Durante l'amministrazione di Lourenço Filho sorgono, coesistendo con i banchi scolastici più pesanti delle precedenti riforme, i mobili singoli più leggeri, più facilmente trasferibili da un luogo all'altro. La proposta educativa di quel momento è il lavoro più agile e partecipativo come quello che Orminda Isabel Marques²³⁰ pubblica nel suo Manuale per una buona scrittura

²³⁰ Per conoscere la biografia e l'attività professionale di Orminda Isabel Marques vedi: BRAGA, Rosa Maria de Souza, Calligrafia all'ordine del giorno: la legittimazione di Orminda Marques nel campo educativo. Dissertazione (Master in Educazione), Programma post-laurea in Educazione (PROPED)

(BRAGA, 2008, p. 137). La scrittura nella scuola elementare²³¹ – con prefazione di Lourenço Filho e pubblicato nel 1936, dopo una ricerca con le classi della Scuola Elementare dell'Istituto di Educação – che presenta il risultato di esperimenti con il metodo della calligrafia²³², in grado di correggere il «problema della calligrafia nella scuola elementare in generale e, in particolare, nella scuola rinnovata» (MARQUES, 1936, p. 233 *apud in* BRAGA, 2008, p. 122).

Figura 3: Lezione di scrittura



Fonte: MARQUES. La scrittura nella Scuola Elementare, 1936, p. 48.
(Collezione del "Centro de Memória" dell'ISERJ)

dell'Università Statale di Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Università Statale di Rio de Janeiro, 2008.

231 L'autrice ha anche scritto per il periodico pedagogico «A Escola Primária», una pubblicazione degli Ispettori Scolastici del Distretto Federale (vedi SANTOS, 2011).

232 L'autrice scrisse anche due articoli nel 1934 e nel 1936 sul periodico «Arquivos do Instituto», coordinato da Lourenço Filho, nei quali presentò i risultati dell'esperimento realizzato nel 1933 con gli alunni della Scuola Elementare dell'Istituto di Educação. (BRAGA, 2008).

Nel libro di Ormindia Marques, come nei suoi articoli pubblicati, le fotografie individuano le attività e le posture degli alunni su sedie individuali di epoche diverse²³³. Nel suo intendimento, la mobilia scolastica era di fondamentale importanza perché si avesse un buon risultato dall'esperienza calligrafica: postura adeguata su un mobile lineare, facilità nell'uso del banco scolastico da parte dell'alunno e, soprattutto, la possibilità di uno spazio fisico in aula per le attività di drammatizzazione e musica presenti nella metodologia da utilizzare.

Figura 4: Banco scolastico individuale in cui il tavolo più leggero è separato dalla sedia, facilitandone l'uso.



Fonte: Fonte: MARQUES, A Escrita na Escola Primária, 1936, p. 48 (Collezione del "Centro de Memória" dell'ISERJ)²³⁴

²³³ I semplici banchi scolastici vengono già seguiti da prescrizioni al Congresso di Bruxelles.

²³⁴ Si ringrazia il "Centro de Memória" dell'ISERJ, nella persona della Professoressa

modelli di mobili, in particolare il banco scolastico, per l'apprendimento e la scrittura. Di un'altra foto, pubblicata anch'essa dalla Professoressa Orminda sul suo libro, sottolineo l'impropria postura degli alunni del primo anno²³⁵. I banchi scolastici usati dall'insegnante per identificare la postura impropria dello studente che apprende a scrivere sono, probabilmente, quelli che provenivano dalla collezione precedente, diretta all'educazione igienista del XIX secolo, quando l'utilizzo congiunto di legno e ferro inizia a dettare le preferenze (BENCOSTTA, 2013, p. 21). Nella foto, nella Scuola Annessa²³⁶, tutti gli alunni utilizzano banchi scolastici pesanti, con tavolo e sedie con struttura fissa, di ferro. Si osservi pure, come caratteristica dei mobili scolastici del secolo XIX, l'inclinazione del tavolo, con leggera ascesa verticale.

Marlucia Neri, per la riproduzione delle foto della collezione scolastica.

235 In questo momento c'era una popolarizzazione e divulgazione della Scienza che enfatizzava le attenzioni da avere con il corpo e la mente creando Laboratori presso l'Istituto di Educazione che svolgevano anche i loro esperimenti sugli alunni, pubblicati sul periodico «Arquivos do Instituto».

236 La "Escola Anexa" era una scuola elementare in cui il responsabile delle lezioni di Pedagogia insegnava, sul campo, conoscenze del mestiere, applicando nozioni teoriche sviluppate in classe.

Figura 5: Banco scolastico con struttura in ferro, del periodo della Scuola Normale del Distretto Federale, utilizzato ancora nel 1933, quando fu realizzato l'esperimento della Professoressa Ormindia Marques.



Fonte: Marques (1936, p. 132) Riproduzione della collezione del "Centro de Memória" dell'ISERJ.

Secondo Alcantara (2004), nella sua tesi di dottorato in cui indaga il banco scolastico come vettore di relazioni, il banco scolastico della foto è il modello denominato Cardot, con un tavolo mobile (p. 73) e il «modello è stato presentato all'Esposizione Universale di Vienna (1873), ha una tavoletta mobile che sposta in avanti e indietro e si adatta alle attività di recitazione, scrittura e lettura» (ALCÂNTARA, 2004, p. 71), ma la coesistenza di mobili scolastici era comune nell'istituto di formazione a causa dell'elevato costo del materiale (costruzione ordinata o acquistato in lotti) e della mancanza quotidiana di denaro sufficiente per affrontarne la spesa, a scapito di altre, probabilmente più urgenti, da effettuare nei limiti del bilancio sempre limitato, come mostra la foto qui sotto.

Figura 6: Banchi scolastici individuali in uso nel decennio 1930, utilizzati ancora vent'anni dopo, in una classe di normalisti del 1959..



Fonte: Riproduzione della collezione di immagini del "Centro de Memória" dell'Istituto Superiore di Educação de Rio de Janeiro.

Del periodo successivo alla costituzione e al perfezionamento dell'Istituto di Educação, appaiono, nelle foto del libro di Francisco Venâncio Filho, Instituto de Educação do Distrito Federal, pubblicato nel 1935²³⁷ dalla União Pan-Americana, aule della Scuola di Formazione di Insegnanti²³⁸. Anche in questo segmento di scuole le aule hanno tavoli e sedie differenziati allo scopo di far partecipare degli alunni, la cui sistemazione condivide lo spazio fisico disponibile con materiali educativi diversificati e accessibili, con la possibilità di movimentarli.

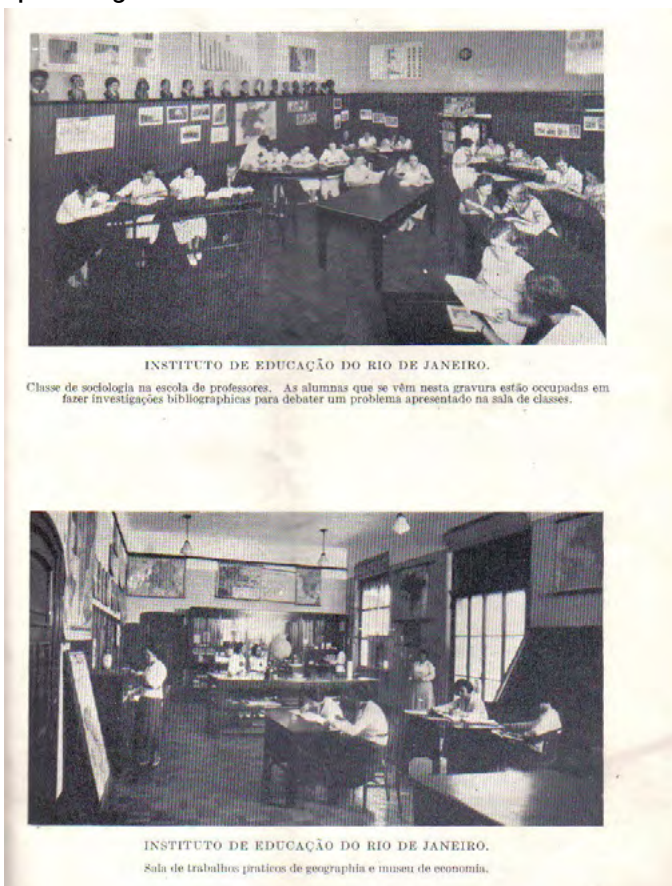
Tutta la mobilia acquistata o prodotta su ordinazione

237 Questo libro fa parte della collezione bibliografica del "Centro de Memória" dell'Istituto Superiore di Educação de Rio de Janeiro.

238 Per informazioni sull'Istituto di Educação, nella gestione di Lourenço Filho, e in particolare sulla biblioteca, consultare Diana Gonçalves Vidal (2001). Per quanto riguarda la Scuola di Formazione di Insegnanti, vedi Sonia de Castro Lopes (2006).

dell'Istituto di Educazione per la Scuola di Formazione di Insegnanti prevede, nel suo utilizzo, la ricerca, la compilazione di numerosi questionari e relazioni da parte dei futuri insegnanti. Sono tavoli grandi, con uno spazio per libri e molte fogli, in aule più grandi, luminose e ariose. Anche questa mobilia coesisteva con quella dei periodi precedenti.

Figura 7: Aule della Scuola Formazione di Insegnanti (Sociologia e Geografia) dell'Istituto di Educazione. L'uso di mobili scolastici aiuta nell'attività partecipativa degli alunni.



Fonte: VENÂNCIO FILHO (1935, p. 13), (Collezione Heloisa H.M. Santos, 2008.

Purtroppo, siccome non è possibile verificare negli inventari patrimoniali precedenti il 1997, che sono già stati distrutti dall'istituzione prima del funzionamento del Centro di Memoria, rimangono dei dubbi sulle quantità e sui luoghi di acquisto dei banchi scolastici del periodo di riforma anisiana e delle sedie dell'Università del Distretto Federale che funzionava nello stesso spazio fisico²³⁹.

I banchi scolastici, così come i mobili scolastici, sono apparentemente banali. Tuttavia, quando s'immagina una scuola, in particolare un istituto secolare come l'attuale Istituto Superiore di Educazione di Rio de Janeiro, si può osservare la sua centralità nelle preoccupazioni di coloro che si occupano dei cambiamenti che intendevano dare nell'educazione.

L'esame della corrispondenza amministrativa e dell'archivio iconografico evidenzia che, come altri oggetti della scuola, i banchi scolastici fanno parte della storia della riforma scolastica condotta dagli educatori nel decennio 1930, a Rio de Janeiro, come pure dalle generazioni precedenti, indicando che ogni modello di banco scolastico traduce più di un'ideale educativo, perché, secondo José Maria Hernandez Diaz,

Ogni oggetto che osserviamo nella scuola o nell'aula ci racconta sullo stato della scienza, sulle tecniche di produzione dell'industria, sul grado di importazione-esportazione del paese, sul livello di sviluppo economico di una società che produce e utilizza; ci dice, inoltre, come vengono aggiornati gli insegnanti

239 Il Rettorato della UDF e la Scuola per la Formazione di Insegnanti, di cui ne faceva parte, operavano nello stesso indirizzo dell'Istituto di Educazione dal 1935 al 1939.

su materie pedagogiche, sull'origine familiare e sociale dei loro utenti o proprietari, sulla vita quotidiana della scuola [...] (op. cit, p. 233).

In tal modo, i banchi scolastici della Scuola Normale del Distretto Federale, di legno e ferro, in un periodo di consumo dei frutti della rivoluzione industriale quando gli oggetti indispensabili erano costruiti con questi materiali, venivano utilizzati in spazi riservati nelle classi e da pochi alunni. Essi davano priorità a un'educazione del corpo dai movimenti limitati, condizione necessaria per la disciplina che l'apprendimento richiedeva, che ha continuato a esserci per molto tempo, anche dopo le riforme che sostenevano l'insegnamento attivo e, per molti, dell'Istituto di Educazione.

Questi oggetti che compongono il mobiliario di un istituto di formazione secolare, come l'Istituto di Educazione, lungi dall'essere banali, sono pieni di significato e di memoria per gli occhi attenti di coloro che vogliono vederli. Possibilmente copiavano modelli francesi o venivano acquistati direttamente da Parigi, secondo le prescrizioni di autori francesi o del Congresso di Bruxelles, che ha visto la partecipazione di brasiliani. I banchi scolastici usati, più leggeri e compatti, coesistevano con gli altri, più vecchi, ma il loro scopo era diverso poiché permetteva un maggior numero di alunni in classe ed essendo costruiti soltanto con il legno, quindi più leggeri e più facili da usare, permettendo, soprattutto, una maggiore libertà e soddisfacimento degli interessi, dei ritmi e dei bisogni dei bambini.

La coesistenza di questi modelli diversi di banchi scolastici durante l'amministrazione di Lourenço Filho e Anísio Teixeira evidenzia che non sempre gli educatori riescono a mettere in pratica le loro convinzioni. I loro sogni incontrano ostacoli e sono quasi sempre costituiti da progetti irrealizzabili.

Riferimenti bibliografici

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações* (São Paulo, 1874-1914). Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

BASTOS, Maria Helena Camara. LAICIDADE. Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (1878-1887, p. 1469-1474). *Revista História da Educação* [online] 2010, 14 (set./dez.). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627139012>. Acesso em: 7 jun. 2015.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, n. 49, p. 19-38, jul./set. 2013.

BRAGA, Rosa Maria Souza. *Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

CARDOSO, Silmara de Fátima. *Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

CENTRO DE MEMÓRIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Ofícios do Diretor (1932-1937)*. Carta nº 216(?) de 21 de maio de 1932 do Diretor Lourenço Filho ao Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira.

_____. *Ofícios Expedidos (1897-1898)*.

_____. *3^{as} vias de Notas Fiscais*.

FROTA PESSOA, Contra a carteira escolar: um debate na Comissão de Normas da Prefeitura. In: *Página de Educação. Diário de Notícias*. 4 ago. 1931. p. 5.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chrystina. Apresentação: a descoberta da América. In.: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação e Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2006, p. 9-24.

HERNANDEZ DIAS, José Maria. Etnografia e história material de la escuela. In. ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNANDEZ DIAS, José Maria (coords.). *La memória y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada*. Valencia. Tirant lo Blanch. 2002, p. 225-246.

LOPES, Sonia Castro. *Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro; Lamparina, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Notas sobre o Congresso Interna-

cional do Ensino, Bruxelas, 1880. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 59-69, set. 2005.

MANDROU, Robert. *De la culture populaire aux xvne et xvme siècles*. La Bibliothèque Bleue de Troyes. Paris, Stock, 1964.

MEDEIROS, Rogério. *Jean Baudrillard: enigmas e paradoxos da imagem na era do simulacro*. PPGAV/UFRJ. Disponível em: www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/.../01/ae15_Rogério_Medeiros.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Sobre coisas de outros tempos: rastros biográficos nas crônicas de Cecília Meireles na Página de Educação. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30, Jan/Abr 2010, p. 81-99.

NAGLE, Jorge. *O Brasil Republicano*. V. 2: sociedades e instituições (1889-1930). 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. In MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo, Cotez Editora, 2007, p. 143-162.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GONDRA, José Gonçalves. A escola e a produção de sujeitos higienizados. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Ofícios de um cidadão republicano: a trajetória profissional de Luiz Nazareth na Escola Normal. III Congresso Internacional de Pesquisa [Auto]Biográfica. ANAIS... RN, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

_____. *Pedagogium e Escola Normal: inventário de um espólio*. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). *Pedagogium: sím-*

bolo da modernidade educacional republicana. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014, p. 307-332.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Instituto de Educação do Distrito Federal*. Washington DC: União Pan Americana, 1935.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

Oggetti, immagini e tecnologie come fonti per la storia dell'educazione: riflessioni a partire da un'attività di ricerca²⁴⁰

Inés Dussel

Negli ultimi 15 anni, oggetti, immagini e tecnologie dell'educazione furono un oggetto privilegiato delle mie ricerche sulla storia dell'educazione. La storia delle divise, i rituali e il “regime delle apparenze” scolastiche ha dato luogo a una ricerca sui modi di esporre (musei e collezioni sull'educazione) e sulla storia delle tecnologie visive (cinema e televisione educativi e sulla storia dell'attenzione), a cui andarono sommandosi letture e riflessioni sulle diverse fonti e sui topoi della storia dell'educazione (DUSSEL, 2005, 2013).

Vorrei, in questo testo, tornare su quei percorsi di ricerca e analizzarli alla luce di ciò che è stato denominato come due “svolte teoriche” nella storiografia: la svolta materiale e la svolta visiva, ispirate soprattutto dalla teoria dell'autore in rete (Latour, 2005; Law, 2009) e dagli studi visivi (Mitchell, 2002). Credo che queste nuove discussioni teoriche e storiografiche permettano altre riflessioni sulle fonti che usiamo nei nostri lavori e anche sui discorsi che ci modellano l'uso di queste fonti.

240 Traduzione dall'originale spagnolo di Gaetano D'Itria.

La novità di queste prospettive non è l'uso di questi materiali nella ricerca. Immagini e oggetti erano già in uso presso gli storici in diversi modi, come ad illustrazione dei loro argomenti o come parte delle evidenze archeologiche di pratiche del passato. Si potrebbe dire che hanno guadagnato un nuovo impeto dal rinnovamento storiografico della storia "a partire dal basso" degli anni '60 e '70, che cercava di dare voce alla vita quotidiana delle persone comuni attraverso la ricerca di tracce di queste esperienze in oggetti o fotografie che erano stati marginalizzati per il dominio degli archivi scritture (DUSSEL, 2013).

Ciò che è cambiato negli ultimi anni è il modo di concepire oggetti e immagini e l'averli portati nel campo della ricerca. Ulpiano Meneses, storico eccezionale della cultura materiale, sottolinea:

La cosiddetta "cultura materiale" partecipa in modo decisivo alla produzione e riproduzione sociale. Tuttavia, ne abbiamo una coscienza superficiale e discontinua. I manufatti, per esempio, non sono solo prodotti, ma vettori di relazioni sociali. Che percezione abbiamo di tali meccanismi? Non si tratta, quindi, d'identificare semplicemente i quadri materiali della vita, elencando oggetti mobili, passando per strutture, spazi e configurazioni naturali, le "opere d'arte". Si tratta, piuttosto, d'intendere il complesso fenomeno di appropriazione sociale di segmenti della natura fisica, – e ancor più, di capire la dimensione materiale della vita sociale. (Meneses 2005, *apud* Vidal e Gaspar da Silva, 2010, p. 29).

Questo cambiamento nel modo di lavorare con immagini e oggetti è il fulcro dell'argomento che vorrei presentare in questo testo per mezzo di un'analisi delle teorie

e delle decisioni storiografiche che man mano sono andata prendendo nel corso della mia carriera come ricercatrice. Ho intenzione di farlo come una sorta di esercizio della memoria in cui il mio corpo e i miei affetti sono coinvolti e facendo riferimento ad un'altra "svolta" teorica di questi ultimi anni: la svolta memoriale (HUYSSSEN, 2003).

Mi rendo conto che questo esercizio che combina l'autobiografia nella ricerca con la storiografia comporta rischi e può deviare verso narrazioni confessionali auto-indulgenti (de Diego, 2009) dalle quali vorrei starne lontano. Viviamo nell'epoca della testimonianza, e questo costituisce un campo culturale e discorsivo che foggia la nostra pratica (Arfuch, 2002, Beverley, 1996). Joachim Koester, un artista danese, ha scritto che

Nel secolo XIX l'esplorazione era geografica. Si sono intrapresi viaggi in giungle impenetrabili o per deserti ghiacciati nell'Artico, nel tentativo di mappare gli ultimi punti sconosciuti del globo. Nel secolo XX, però, è cambiata la nozione di "sconosciuto". L'esplorazione si è rivolta verso l'interno. I nuovi domini da esplorare sono stati la molecola (Niels Bohr), l'inconscio (Sigmund Freud), il linguaggio (Gertrude Stein) oppure i confini della mente (Henri Michaux) (KOESTER, *Apud* Roelstrete, 2009).

Il movimento di porre la soggettività dei ricercatori sulla mappa, di mostrare il nostro coinvolgimento con i nostri temi di ricerca, comporta il rischio che la ricerca chiuda il cerchio verso l'interno e non parli se non di se stessa. Tuttavia, come ha detto Madeleine Grumet (1997) a riguardo dell'abbigliamento, gli oggetti comportano una

memoria “testurizzata”, una memoria affettiva nella quale siamo coinvolti e deve essere rielaborata dalla nostra ricerca; ignorarlo sarebbe problematico sia da un punto di vista teorico che metodologico²⁴¹. La sfida, dal mio punto di vista, è quella di tessere la memoria coinvolta, come pratica di ricerca, con storie collettive più ampie, per essere in grado di raccontare altre storie sulla produzione della conoscenza e sulla produzione del sociale.

Con queste precauzioni, vorrei iniziare analizzando un primo momento del mio approccio alla cultura materiale della scuola, che è iniziato dalle divise scolastiche. Chiarisco che non mi sono avvicinata a questo oggetto per seguire una moda: ignoravo completamente la storia della cultura materiale fino a quel momento. Il tema “è giunto a me” come parte della mia ricerca nel capire alcune questioni di politica educativa contemporanea e i dilemmi su identità e differenza nelle società che si ritengono multiculturali. Le divise sono apparse, in quel contesto, come rappresentanti di un passato in cui lo scopo era quello di promuovere identità e corpi disciplinari in modo omogeneo. Si potrebbe dire che questo primo incontro con la cultura materiale della scuola era foggato in una «storia del presente», come la definì Foucault (1981). Essendo studentessa di dottorato negli Stati Uniti, ero interessata

241 Da questa prospettiva seguono gli apporti di Georges Didi-Huberman, che teorizza l'importanza di considerare il coinvolgimento come parte della conoscenza. Afferma questo storico dell'arte: «L'emozione ci prende potentemente di fronte a certe immagini in cui siamo, in qualche modo – ma in un tempo sempre meno differito – gli spettatori di un naufragio. L'atteggiamento filosofico non consiste nel deviare lo sguardo da queste immagini per eliminare le emozioni – che, in effetti, ci disorientano, ci fanno perdere – e sostituirle con una spiegazione razionale. Piuttosto, consisterebbe nel fondare questa spiegazione, la sua stessa razionalità, sullo sguardo e sull'emozione da cui è nata l'esperienza.» (Didi-Huberman, 2005, p. 45).

al dibattito sulle divise scolastiche nei più grandi distretti scolastici urbani di quel paese che, per la prima volta nella loro storia, stavano prendendo in considerazione, alla metà degli anni '90, di adottare una politica di abbigliamento uniforme che molti altri paesi stavano già abbandonando. Mi ha anche mobilitato il dibattito che si stava svolgendo nella metà degli anni '90 sul velo islamico nelle scuole francesi e canadesi, che mostrava un'altra presentazione dell'identità e della differenza attraverso l'abbigliamento e i simboli religiosi²⁴². In tutti i casi si trattava di controllare e regolamentare l'apparenza e l'abbigliamento, con la convinzione che questi oggetti fossero la metonimia dell'identità.

I dibattiti su divise e abbigliamento hanno toccato una fibra della mia stessa biografia. Essendo cresciuta in Argentina e avendo frequentato la scuola statale, i grembiuli bianchi facevano parte della mia vita scolastica, gran parte della quale si è svolta durante l'ultima dittatura militare (1976-1983). Devo dire, assumendo il rischio della confessione, che li odiavo appassionatamente. Come nota a margine, faccio notare che questo odio mi porta a domandarmi se ogni ricerca non è, in fondo, un atto di vendetta, o per dirla in modo più soave, d'indignazione (Rose, 1999). Tendiamo a pensare e scrivere sulla ricerca come un atto di "filia", di amore, ma ci possono essere altre passioni oltre a quelle di cui solitamente diamo un resoconto.

242 Questo dibattito, dopo l'11 settembre 2001, è stato completamente chiuso e, tanto in Francia quanto in Canada, con dettagli diversi, il velo delle alunne musulmane è sempre più stigmatizzato e marginalizzato. Si veda la nota "Canada to press for ban on Islamic veil at citizenship ceremonies", The Guardian, ottobre 2015, disponibile su: <http://www.theguardian.com/world/2015/sep/16/canada-government-islamic-veil-niqab-ban-citizenship>.

Il mio atto di vendetta, quindi, trasformava i grembiuli bianchi in ricerca, cercando di scoprire da dove uscivano questi grembiuli che assomigliano agli abiti dei medici e che perdurarono per molti decenni nelle scuole argentine. Ricordo che il fatto che fossero bianchi obbligava a ogni tipo di attenzione; per esempio, a non giocare o correre forte perché le macchie si notavano immediatamente. In effetti, per evitare polvere o macchie, il modo migliore era di non muoversi molto, o meglio ancora, di stare fermi. Nella mia biografia scolastica c'erano punizioni simboliche, ma molto reali, quando venivano individuate delle macchie sul grembiule, che includevano l'essere rimandati a casa, il non essere autorizzati a issare o abbassare la bandiera, o il sopportare forme di pubblica umiliazione dinanzi alla classe. Nel discorso scolastico, la "sporcizia" era associata ai molteplici sensi dell'altro (in)appropriato (Trinh-T, Minh-Ha, 1987). La pulizia e la prolissità erano categorie morali per classificare i bambini (Vigarello, 1988), categorie ancora presenti nelle scuole attuali per marginalizzare alcuni e legittimare altri. Nella ricerca storica ho potuto vedere che questa associazione tra pulizia e virtù o probità morale veniva da lontano. Negli archivi ho trovato una poesia pubblicata nel 1902 su *El Monitor de la Educación Común*, la rivista ufficiale del Consiglio Nazionale dell'Educazione dell'Argentina, che diceva:

Mai viste con incuria, stabilito
Ché per la società è disonore,
Come una macchia per l'onore,
Una macchia per il vestito.
(GROFF, G, 1902, p 961).

Nella ricerca sulle divise il corpus si è ampliato sempre di più per includere regolamenti, trattati di igiene scolastica, descrizioni della vita quotidiana, riviste periodiche educative, oltre alla stampa di pubblicità, prezzi, stili delle divise e la loro reticolazione con la mercificazione dell'abbigliamento per bambini e degli oggetti scolastici (Vidal e Gaspar, 2010). Ho cercato di rintracciare i discorsi medici, le pedagogie, i modi di disciplinare il corpo, i regolamenti sulla moda e sui vestiti, indagando i diversi livelli e spazi della vita scolastica per analizzare l'emergenza di queste divise scolastiche.

In linea con quanto Phil Corrigan ha scritto su ciò che la scuola ha fatto con, e faceva per il suo corpo (Corrigan, 1988), il mio punto di partenza è stato la violenza che le divise hanno perpretato nella mia esperienza scolastica, violenza che era completamente assente nel dibattito americano sulle divise a metà degli anni '90. Quello che, naturalmente, ignoravo, è che questa lente sulla violenza e sul disciplinare i corpi, anche se mi ha permesso di analizzare certe dinamiche, faceva diventare altre dimensioni completamente invisibili, aspetto su cui tornerò più avanti. Nel cercare di capire questa violenza sono state molto utili letture femministe sul corpo, come ad esempio il lavoro di Elizabeth Grosz, che intendevano l'abbigliamento come un'incisione sul corpo così profondo come in un'operazione chirurgica (Grosz, 1995). Anche i lavori di Michel de Certeau mi hanno aiutato a vedere che «i vestiti hanno l'effetto di far dire il codice al corpo: realizzano un linguaggio sociale, tornano a raccontare una legge» (De CERTEAU, 1984, p. 147).

La storia delle divise scolastiche era stata scritta soprattutto dall'esperienza anglosassone, specialmente nel Regno Unito e in Australia (DAVIDSON, 1980; SYMES e MEADMORE, 1996). Gli australiani John Synott e Colin Symes (1995) hanno scritto che le divise non erano «schermi esterni» che riflettevano altri sensi, ma parte delle tecnologie di potere che «governano e regolano le disposizioni esterne e interne dell'alunno». Le divise producono un carattere morale, promuovono relazioni con se stessi e con gli altri, che vanno ben oltre l'aspetto esteriore, e lo fanno attraverso l'imposizione di piccoli dettagli e una vigilanza permanente sulla trasgressione.

La revisione delle opere britanniche e australiane mi ha spinto a realizzare una storia comparativa della regolamentazione dell'abbigliamento nella scuola, che è andata al di là dell'Argentina e degli Stati Uniti. In questa estensione ho potuto sapere che le divise sono emerse nelle scuole per orfani e poveri inglesi nel secolo XVI e si sono consolidate nelle scuole lasalliane del secolo XVIII. Erano simboli di distinzione negativa per i poveri, che erano costretti molte volte a indossare lo scudo della nobile casa donataria dell'orfanotrofio o della scuola come un simbolo di soggezione, anche se ciò abbia voluto dire l'introduzione di tessuti di lusso (come il lino) e pratiche nuove di pulizia tra i settori popolari (DUSSEL, 2001). Un momento importante in questo sviluppo sono state le discussioni sull'educazione e sull'abbigliamento per bambini e popolare nella rivoluzione francese, che hanno prodotto una torsione del significato sul valore delle divise. Opponendosi all'abbigliamento di

lusso delle società cortigiane e all'equivalenza negativa tra divise e povertà, le divise sono state innalzate a simbolo di egualitarismo e hanno preso la forma di abbigliamento austero, con un peso determinante del calvinismo e della sua proposta di moderazione della sensibilità (Perrot, 1987). È interessante notare che l'equivalenza discorsiva tra uguaglianza sociale e uniformazione dell'abbigliamento che è stata forgiata in quel momento continua ad essere potente negli attuali dibattiti sulle divise scolastiche.

Una seconda equivalenza emerge in questo periodo: le divise e i codici d'abbigliamento devono essere parte di politiche scientifiche e salutari. Ho trovato connessioni tra i discorsi medici, militari e politici dell'epoca, che proponevano che l'abbigliamento dovesse seguire il paradigma dell'igiene e della salute; un po' più tardi, il pasteurismo aggiungerà la guerra contro i microbi (Latour, 1988) come leit-motiv dell'uniformazione dei corpi dei bambini seguendo il modello dei grembiuli medici. Questo modello medico fu predominante in Francia, Italia, Spagna e Argentina, anche se i colori e materiali adottati per le divise erano diversi (oscuri nella maggior parte dei casi).

Verso la fine del secolo XIX, le divise divennero una parte importante delle "tecnologie itineranti" che sostenevano l'espansione mondiale della scuola occidentale. Gran Bretagna e Australia prescrivevano l'uso di cappelli e giacche, imitando il codice delle scuole private. In Francia, Nuova Zelanda e in molti paesi del Sud America si adottarono grembiuli bianchi, blu o grigi che venivano indossati sopra i

vestiti quotidiani. Le divise furono in grado di distinguere la popolazione scolastica e aiutarono a consolidare un'identità scolastica all'interno di ciascuna comunità.

Tuttavia, questa narrativa sulle divise scolastiche mi sembrava troppo consistente, il che mi ha spinto a interessarmi di più per i dettagli che non si adattavano perfettamente. Perché le divise hanno avuto colori diversi nei diversi paesi? Quei colori implicavano qualche differenza? Perché in alcuni casi le divise delle scuole pubbliche si assomigliavano a quelle delle scuole private e in altri no? Perché a volte sono stati oggetti prodotti rapidamente dall'industria tessile, come nel caso dell'Argentina, lanciati immediatamente nel circuito del consumo di massa e della pubblicità, mentre in altri, come in Francia, hanno continuato ad essere fatti dalle famiglie e sono stati tenuti come pezzi separati in ogni caso, mostrando stili e gusti personali? Quali storie ci raccontano questi oggetti, e come leggerle attraverso la loro consistenza, il loro design, la loro estetica, la loro presenza fisica nell'andare e ritornare dalla scuola, la loro circolazione o marginalizzazione dal mercato di beni e consumo? In altre parole, come rendere conto del loro carattere di "tecnologie itineranti", di oggetti mobili e non statici, del loro carattere liminale o di confine tra spazio domestico e spazio pubblico, della loro specificità in ogni sistema d'istruzione?

I miei ricordi sul grembiule hanno conservato molti dettagli della vita quotidiana che mi hanno aiutato in questa ricerca, in cui ho trovato altre compagnie. Lo scrittore Martín Kohan, che è andato a scuola nello mio stesso periodo, ha

romanzato le sue esperienze nell'opera "Ciencias morales" (2007). Kohan narra la storia dal punto di vista della precettrice (figura disciplinare nelle scuole secondarie argentine); una scelta che ha voluto mostrare il lavoro burocratico, grigio e poco eroico del potere disciplinare, alla maniera di Foucault in *Sorvegliare e punire* (1976). Questa precettrice si addestra a osservare come si comportano alunne e alunni nella scuola e nelle vie circostanti, e deve tenere un occhio vigile affinché, sulla strada da o verso la scuola, «i ragazzi non abbiano la cravatta blu sciolta o sbottonato il primo bottone della camicia blu, o ... che le ragazze non portino i capelli sciolti e senza la fascia, o la camicia celeste non aggiustata con il doppio nastro azzurro regolamentare" (KOHAN, 2007, p. 18).

La ricorrenza del blu, nelle sue varianti celeste e marino, mi ha ricordato che eravamo costretti a indossare i calzini blu, però questi non potevamo essere calzini da tennis o di cotone, ma dovevano essere di nylon. Mi chiedo ancora quale fosse la razionalità del nylon contro il cotone; ci sono altre regole, come quella di non usare il trucco, che sono più facilmente interpretabili e c'è una lunga tradizione ben studiata nella storia della regolamentazione morale (PEISS, 1998; HUNT, 1999). Il nylon, a quell'epoca, poteva forse essere più caro del cotone, ma non così abbastanza da marcare una differenza di classe sociale ed escludere le fasce più povere che, per un altro verso, sarebbe stata una misura di gran lunga troppo sottile per un regime militare che non esitò ad espellere i poveri dai villaggi di miseria del centro delle città per trasportarli letteralmente verso i sobborghi delle città stesse. Se la distinzione o l'esclusione economica non erano

ragioni plausibili per forzare l'uso del nylon, allora qual era la razionalità di questi regolamenti? C'era qualcos'altro nella prescrizione di calzini blu di nylon oltre a sottoporre tutti alle regole arbitrarie, e quanto più arbitrarie, meglio sarebbe per provare la totale sottomissione a quel potere che non si sosteneva con la razionalità, ma con la forza? Continuo a pormi queste domande che non so se mai troveranno una risposta negli archivi. Forse, però, meno aneddoticamente, queste domande ne aprono delle altre che invece possono aiutarci nell'attuale lavoro di ricerca. Con questa conoscenza che la memoria ci trae, con la rivelazione di queste minuzie quotidiane, come si può fare la storia dei regolamenti scolastici? A quali dettagli ci si dovrebbe prestare attenzione? Come intendiamo questo insieme eterogeneo (Latour, 2005) delle regole e dei regolamenti delle scuole, che non si riducono a un'unica razionalità?

La memoria aiuta anche a ripensare alle continuità e alle discontinuità dei regolamenti scolastici. Ho avuto una breve esperienza della scuola prima della dittatura militare argentina e potrei dire che le differenze tra i governi democratici degli anni '70 e la dittatura che ha avuto inizio nel 1976, per quanto riguarda le divise scolastiche, erano meno sostanziali che di grado, più di quantità o intensità della regola che di differenza qualitativa. Anche questa continuità, nonostante la drammatica rottura del regime politico, pone altre questioni storiografiche (MARIÑO e PINEAU, 2006). Fino a quale punto le scuole sperimentano cambiamenti quando i governi cambiano? Perché alcune aree o ambiti della vita scolastica sono più sensibili a questi cambiamenti rispetto ad altri?

C'erano, naturalmente, brusche discontinuità con la dittatura che non si possono sottovalutare, a rischio di banalizzare le tragedie che questa ha portato. Dopo il 1976 le politiche disciplinari nelle scuole divennero molto più rigide e le trasgressioni molto più pericolose. Mia sorella, che è un po' più grande di me, ha sperimentato più libertà nei primi anni '70 e ha potuto usare i blue jeans nella sua scuola secondaria. Nel 1976 il Consiglio Militare proibì l'uso dei jeans a scuola, ma nella scuola di mia sorella fecero una protesta e tutti gli studenti una mattina di settembre si presentarono con i jeans. Devo dire che questa protesta è stato un grande atto di coraggio in un contesto in cui molti insegnanti e studenti sono stati perseguitati e uccisi per ogni tipo di protesta, tra cui l'insegnamento della matematica moderna (fu proibita la teoria degli insiemi) e della letteratura latino-americana (MARIÑO e PINEAU, 2006). I jeans sono stati inseriti in un particolare insieme di oggetti e pratiche che dovevano essere rigorosamente vigilate.

Può essere chiaro, quindi, perché odiavo le divise che avevo sperimentato nella mia vita scolastica. Un altro interessante elemento biografico è che, con questi sentimenti e questa chiara associazione con un regime repressivo, ero convinta che i grembiuli bianchi sarebbero stati aboliti come divise scolastiche una volta terminata la dittatura. Tuttavia, hanno persistito anche con il ritorno alla democrazia e sono ancora utilizzati nelle scuole argentine. Sono diventati un simbolo della scuola statale durante gli scioperi dei docenti alla fine degli anni '80 e sono stati distribuiti dagli insegnanti in sciopero come emblema delle lotte contro le politiche

neoliberali. Un altro elemento importante è che continuarono a essere un indicatore importante di un rito di passaggio o di iniziazione, che segna l'ingresso in un'identità pubblica: il primo giorno di lezione è rappresentato nell'iconografia familiare come il giorno in cui si veste il grembiule bianco per la prima volta. Il grembiule è un segno di orgoglio e incorporazione nella vita pubblica, una sorta di prima tessera di cittadinanza.

Il riconoscimento di questi altri fili nella trama della divisa è stato il punto in cui il mio approccio alle divise come tecnologie disciplinari del corpo, così fortemente segnato dalla mia esperienza dal potere militare dittatoriale, ha cominciato a sembrarmi insufficiente. Un modo con cui ho cercato di capire questo assemblaggio eterogenea è stato quello di seguire la linea degli storici della moda, Philippe Perrot (1994) e Daniel Roche (1994), così come l'ispirazione di Foucault, per parlare di "regimi delle apparenze"; regimi che potevano essere più o meno restrittivi e che si basavano su una serie di sanzioni, leggi o norme sull'abbigliamento con un certo grado di stabilità o persistenza. La nozione di regime delle apparenze mi ha permesso di considerare i molteplici discorsi e "volontà di governo", come li chiama Nikolas Rose (1999), che costituiscono la regolamentazione dei corpi attraverso l'abbigliamento.

Tuttavia, questo movimento collocava l'ibridazione nelle molteplici dinamiche che muovono l'oggetto, ma le divise continuavano ad essere oggetti statici a cui venivano impressi altri sensi o direzioni: il movimento era all'esterno.

La revisione più profonda di questo tipo di approccio è giunta alcuni anni dopo, con la lettura di opere sulla cultura materiale e sugli studi visivi. Il lavoro realizzato dagli storici della scienza su oggetti e pratiche di conoscenza (DASTON e GALISON, 2007), dagli antropologi della cultura materiale su cose e materiali (MILLER, 2005; INGOLD, 2012) e dai teorici della Teoria dell'Attore in Rete su oggetti e reti (LATOUR, 2005; LAW, 2009) mi ha aiutato a ripensare le cose e gli oggetti come segni che rappresentano le persone o le 'realtà' o come esseri totalmente definiti e statici, ma come "in divenire", mai pienamente realizzati e come partecipanti in parità di condizioni nelle reti di attori che compongono il sociale. Queste teorie non sono alloggiate senza attriti (ad esempio, Miller, Ingold e Latour hanno differenze ontologiche profonde sulla simmetria degli attori umani e non umani, sul ruolo della significazione e sulla considerazione di reti o maglie - networks o meshworks, in inglese - come configurazione del sociale), ma considerate nel loro insieme puntano verso la stessa direzione, che ci invita a prestare attenzione "alle specificità, ai contesti locali e alla significazione globale" (LAWN; GROSVENOR, 2005, p. 10), ai viaggi, alle trasformazioni, agli adattamenti che sono fatti attraverso e nella cultura materiale.

Considerare che gli oggetti sono partecipanti della rete sociale non implica animare l'inanimato, ma comprendere la storia umana come un "processo continuo di oggettivazione" (INGOLD, 2012, p. 435). Questo processo non è sequenziale, come quando si ritiene che "prima siamo noi, e poi, come uno specchio, gli oggetti". Le cose non sono prima materiali

e poi acquisiscono un significato; piuttosto “la materia costringe il significato e viceversa” (DASTON, 2006, p. 17). L’indagine storica deve passare dalle domande sull’essere alle domande sul divenire, senza dare per scontato che sappia cosa siano le cose o le immagini. La materialità degli oggetti gioca un ruolo nella complessità delle reti; non è un effetto ma è co-costitutivo del suo tessuto. Pertanto, se le consideriamo come fonti, non dobbiamo pensarle come storie complete e finite; come dice Carolyn Steedman sui documenti, sono “storie catturate a metà del cammino: la metà delle cose, discontinuità” (STEEDMAN, 2002, p.45). Anche gli oggetti sono in movimento, hanno una vita, una storia, che non è precedente ai sensi che si costruiscono su di loro.

Ritorno al caso delle divise scolastiche. Come ho già sottolineato, le ho lette, in primo luogo e dalla mia stessa autobiografia, come segni inequivocabili del potere disciplinare e di una crescente mercificazione della vita scolastica. Se guardo, però, indietro ai diversi discorsi che le configurano, che vengono mobilitati per sostenerle e le iscrivono nella rete di scolarizzazione, le divise emergono molto di più che manufatti chiari e completamente definiti: sono ambivalenti, sono instabili e sono attraversate non da una sola razionalità, ma da molteplici strategie e discorsi, e hanno una certa vita propria, come nei ricordi e sensi che evocano nelle loro attuali rearticolarioni – per esempio, nella discussione contemporanea sulle divise nelle scuole statali negli Stati Uniti, sorgono le libertà individuali, il movimento contro il consumismo delle marche, lo

smantellamento delle bande e la violenza nelle scuole, sensi che non erano presenti nella rivoluzione francese o nelle divise repubblicane francesi o argentine.

La mia storia con le divise scolastiche durante la dittatura militare comporta anche qualche ambivalenza, più di quanto inizialmente avessi potuto riconoscere. Le divise sin dalla rivoluzione francese erano portatrici di sensi all'egualitarismo, all'apparenza repubblicana; e anche se sapevo benissimo, per la mia esperienza scolastica, che gli insegnanti e gli studenti facevano distinzioni per la qualità e il costo o la pulizia del grembiule, avevano anche sperimentato al contempo una certa sospensione delle differenze, una sorta di “come se” che metteva le disuguaglianze tra parentesi, permettendo che altre possibilità sorgessero nell'interazione quotidiana (per esempio, la destrezza nel gioco del cortile, l'umorismo e la cordialità, al di là delle differenze sociali). Le divise hanno inoltre rappresentato anche un certo sollievo dall'obbligo di definire un abbigliamento per ogni giorno, di sottoporsi alle critiche dei compagni, disegnare uno stile personale originale²⁴³. Le divise permettevano una certa sospensione o svago da questi regimi, e davano anche la possibilità di una superficie che permetteva di avere dei simboli comuni, una base comune. Erano, e sono ancora nel caso argentino, un modo per “diventare pubblici” e “per essere pubblici”, un atto politico di per sé, una questione su cui tornerò di seguito.

243 Questa pressione per l'originale è diventata sempre più exigente nel regime visivo e culturale attuale che pone l'autenticità – attentamente pianificata – e l'originalità sopra le altre tracce o valori (GROYS, 2010).

C'è un'altra riflessione, che è emersa successivamente, sulle ambivalenze che scaturivano dalle divise scolastiche durante la dittatura, e ha a che fare con il divieto dei jeans. Pensando alla qualità degli oggetti, è interessante notare che il jeans è stato convertito in un simbolo di eversione dell'ordine dalla dittatura, che ha invertito il suo status di essere uno dei capi di abbigliamento più mercificato del mondo globale, «l'abbigliamento più onnipresente del mondo e spesso anche il più personale» (MILLER e WOODWARD, 2007). Ancora una volta pensare storicamente con e attraverso gli oggetti ci permette di comprenderli come cose che non sono né fisse, né auto-contenute. Gli oggetti hanno un modo di divenire che è collegato ai flussi e ai movimenti che li rendono ciò che sono (INGOLD, 2012, p. 431).

Che cosa si ha sulle immagini in questa traiettoria di ricerca? Se ho avuto poca riflessione sulla specificità degli oggetti, ne ho avuta ancora meno sulle caratteristiche delle immagini. Ho usato fotografie come evidenza della presenza o dell'assenza dei grembiuli nelle scuole e anche a documentazione dei diversi stili o disegni nelle diverse aree geografiche. La foto era una fonte trasparente che testimoniava l'esistenza del referente.

Riguardo a ciò, il mio incontro con gli studi visivi mi ha permesso di avvicinarmi alle immagini in altri modi. Un primo elemento è stato quello di riprendere la differenza stabilita da W.T.J. Mitchell, una delle figure più importanti della svolta visiva o pittorica tra “image” – qualsiasi rappresentazione visiva, compresi gli atti di immaginazione – e “picture” –

che ha una qualità materiale (MITCHELL, 1994). In spagnolo non esiste questa distinzione, ma è importante riconoscere che le immagini-picture operano come oggetti materiali e che sono manufatti che hanno una vita materiale. Come oggetti, non possono essere considerati come esterni o successori dei sensi, ma come segni iconici interconnessi che si intrecciano nella produzione dello spazio, dei saperi e della soggettività. Sono oggetti con una qualità iconica, con un linguaggio particolare e anche una storia particolare che ci lega in modo specifico a loro. Seguendo Mitchell quando dice che «una concezione dialettica della cultura visiva non può accontentarsi di una definizione del suo oggetto, come la costruzione sociale del campo visivo, ma deve insistere a esplorare l'inverso chiasmico di questa posizione, la costruzione visiva del campo sociale.» (MITCHELL, 2002, p. 171). Nel caso delle divise ciò implica considerare non solo come sono state progettate come immagini-pictures particolari, ma come sono state prodotte visivamente, attraverso «visualità, dispositivi, istituzioni, discorsi, corpi, figuralità» (MITCHELL, 1994, p. 16).

Questo campo di analisi non mi era visibile quando ho studiato le divise: non ero a conoscenza della misura in cui l'archivio stesso, i suoi limiti, ma anche i suoi materiali, determinavano quello che poteva essere visto ed interpretato. Ho preso le immagini dei grembiuli come dati, incuriosita dalla mancanza di contesto o parole che accompagnava molte delle immagini dall'archivio sui corpi dei bambini, un archivio caotico, disperso e disorganizzato nella sua maggior parte. Ho pensato che se avessi completato le informazioni

mancanti, avrei avuto la totalità dei sensi che si poteva ottenere da un'immagine. Non tenevo in considerazione che il privilegio della promessa mimetica, rappresentativa della fotografia per ritrarre la realtà oggettiva, meccanicamente (come descritto da BERGER, 1995 e DASTON e GALISON, 2007), era parte di quello che si doveva mettere in discussione. Nella mia approssimazione un po' ingenua all'archivio visivo, le immagini erano lì, pronte e complete, in attesa di un'interpretazione; non percepivo che era importante capire che erano state prodotte e conservate entro certe strategie di rappresentazione, tecnologie e dispositivi di visibilità, e che anche storicizzare quelle strategie e tecnologie era importante per la storia delle divise scolastiche.

Nonostante mi sia soffermata sulla considerazione dello stile, della consistenza e del colore delle divise, non credo di aver dato abbastanza importanza al fatto che le divise avevano una qualità visiva in se stesse, e alla loro partecipazione nella produzione di alcune visualità scolastiche. Considerate a partire dal contributo degli studi visivi, si può affermare che le divise rendono visibili la disciplina, il pudore e il decoro come tecnologie del corpo. Ad esempio, il candore dei grembiuli argentini faceva di essi una superficie ideale per realizzare un'ispezione massiccia e rapida di un gran numero di corpi infantili. Le divise erano in linea con il tipo di visibilità richiesta dal potere disciplinare: scure in alto, più evidente alla base. Si tornarono visibili, però, anche altri processi pedagogici, come ha sottolineato Jan Nesper (2006), che facevano parte dei vari modi con cui la scuola è diventata anche uno spazio visivo, un'estetica di "lavabilità" e d'igiene,

di una visibilità “pulita” e omogenea (DUSSEL, 2001). La loro visibilità le collega alla produzione di un soggetto politico, argomento già menzionato precedentemente. Come dice il filosofo Etienne Tassin, riprendendo Hannah Arendt, «non c'è politica se non di apparenza ed essa è la sua nobiltà [...] la politica è sempre dalla parte di ciò che si presenta» (TASSIN, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 24)²⁴⁴. È stato detto in precedenza che i grembiuli costituiscono, anche oggi, una «prima tessera di cittadinanza», e che questa tessera assume la forma che assume, non è indifferente per pensare al contenuto di questa presentazione politica nella società.

D'altra parte, la considerazione del carattere materiale dell'immagine permette anche di rivedere il corpus di immagini che costituisce la mia ricerca. Ad esempio, le collezioni fotografiche degli album scolastici che ho trovato nel mio archivio possono essere paragonate al lavoro di Ian Grosvenor sugli album inglesi.

Nella sua esistenza materiale, [una fotografia] accumula e riunisce diversi sensi quando entra in contatto con nuovi contesti e pubblico. Di conseguenza, abbiamo bisogno di “esaminare la vita di un'immagine” (o come la chiama Elizabeth Edwards, la biografia sociale di un'immagine) per considerare la sua diffusione e il suo valore “mentre si muove nello spazio e nel tempo da un contesto all'altro”. (GROSVENOR, 2010, p. 155).

Il lavoro di Grosvenor analizza le condizioni di produzione e circolazione delle fotografie negli album scolastici, e presta attenzione agli stili e ai generi delle

²⁴⁴ Nostra traduzione dall'originale in francese: «Il n'y a de politique que d'apparence, là est sa noblesse. [...] la politique est toujours du côté de ce qui se présente [...]».

foto, ai loro usi e alla “vita sociale” quando si passano dalla vita quotidiana all’album, e da qui ad un ricercatore attuale. Perché i fotografi hanno scelto determinate foto e non altre? Perché le famiglie hanno conservato alcuni anni e non altri? Non si tratta di “diffidare” delle immagini ma di intenderle come oggetti complessi che continuano ad accumulare sensi nel loro uso e nella loro circolazione. Grosvenor ci ricorda che la leggibilità delle immagini è sempre problematica e riprende la domanda del perché una certa immagine sia sopravvissuta per raggiungere questo presente che è la nostra ricerca storica. Mettere in discussione l’evidenza visiva significa anche ripensare come e quando, in quale regime del visibile una particolare immagine viene considerata una fonte. Le immagini, quindi, non sono trasparenti ma sono fonti opache, che non risolvono tutti gli enigmi, ma pongono nuovi problemi ai ricercatori (GROSVENOR e LAWN, 2005, p. 107). Ciò non significa difendere l’oscurità o il relativismo metodologico, ma comporta lo stare attenti alla specificità delle fonti visive e materiali e sviluppare un nuovo apparato critico e una nuova cautela epistemologica in relazione ai loro usi.

Il mio ultimo commento su come la svolta visiva aiuta a ripensare il lavoro su oggetti e immagini ha a che fare con la riconsiderazione della temporalità delle fonti. Un modo per risolvere questo problema è di credere che la datazione e il contesto della foto contengano tutto ciò che si può o si dovrebbe considerare riguardo al suo carattere temporale, che è stato un forte presupposto dello storicismo. Come dice Didi-Huberman, però, ogni immagine è un oggetto «temporaneamente impuro, complesso, sovradeterminato»

(DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 26), che si iscrive in una storia visiva che non può essere ridotta al suo contesto immediato. Qui è anche rilevante riprendere ciò che apporta la teoria dell'attore in rete (LATOURE, 2005): uno non sa mai dove inizia e finisce la rete, ma deve trasformare questo problema in una domanda empirica e fare la ricognizione delle associazioni attraverso i suoi connettori e canali di circolazione e traduzione. Poiché il contesto non si reduce ad una località o a un immediato territorio o ad una temporalità omogenea (perché ha tracce di altri tempi e comprende anche ritmi diversi), porta un senso di anacronismo che è inquietante per gran parte della storiografia che lo considera il peggior peccato nella storia accademica.

Tuttavia, come dice Didi-Huberman, chissà, si debba riaprire il giudizio contro l'anacronismo; per questo storico dell'arte, "anacronismo" è un modo di nominare l'esuberanza e la complessità delle immagini e di rendere giustizia alla loro eterogeneità (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 18). Alcune immagini possono essere più semplici e altre più complesse, ma quelle che persistono comportano il gioco ritmico dell'accelerazione del tempo e delle isole d'immobilità della storia; in breve, quelle che persistono sono quelle che lasciano perplesso lo spettatore, perché hanno la capacità di andare oltre ogni visione statica della temporalità (idem, p. 42-46).²⁴⁵

245 Dice Didi-Huberman: «È probabile che non ci sia storia interessante eccetto nel montaggio, nel gioco ritmico, nella contradanza delle cronologie e negli anacronismi» (2006, p. 42). Trae la metafora del sintoma come quel segno eterogeneo che ci lascia perplessi, che è fuori luogo: «un sintoma giammai sopraggiunge nel momento corretto, appare sempre fuori tempo, come una vecchia malattia che torna a importunare il nostro presente. (...) interrompe ... il corso della storia cronologica.» (idem, p. 44).

Questa prospettiva sulla eterogeneità della temporalità, che raccoglie la sfida lanciata dall'anacronismo, permette di rivisitare di nuovo le continuità e discontinuità delle politiche scolastiche sulle divise che all'epoca suscitarono dubbi e preoccupazioni. Se uno pensa a immagini e oggetti come temporaneamente impuri, allora qual è la temporalità delle politiche sulla presenza di determinati oggetti o di certe visualità nelle scuole? I grembiuli bianchi hanno sulla loro temporalità, un certo anacronismo, come altre tecnologie e dispositivi quali lavagne, libri di esercizi, architettura scolastica centenaria o i mobili della classe? Com'è questa "temporalità impura" delle divise, che giustappone tempi diversi: il personale, il politico, il tecnologico, il pedagogico? Come operano questi tempi in particolari congiunture? Quali "giochi ritmici" hanno le immagini delle divise che giungono a noi?

Per quanto riguarda la temporalità, mi sembra necessario discutere la riduzione storicistica delle immagini e degli oggetti a superfici piane e vuote in cui si iscrive "il passato" (concepito anche come tempo singolare). Non c'è una relazione semplice e diretta tra una data particolare e un'immagine o un oggetto. Evidentemente, la buona pratica storiografica comporta la datazione dell'immagine e dell'oggetto, e ottenere e registrare quante più informazioni possibili sulla sua "biografia sociale". Questo, però, non dovrebbe far credere al ricercatore o alla ricercatrice che lì termina il suo lavoro: questo continua nella riflessione su quanto anacronistica o eucronistica sia un'immagine o un oggetto rispetto ad un certo regime visivo e materiale,

cioè, nell'inserirli in una gamma più ampia di pratiche, saperi e oggetti; nell'analisi delle tradizioni visive e testuali che sono alla base della produzione, e dei materiali e dei design che sono mobilitati nella produzione di un oggetto; nelle limitazioni tecniche e culturali con cui sono definiti; nella riflessione sui discorsi che ci permettono d'interpretare in un modo o nell'altro ciò che vediamo o percepiamo in un'immagine o in un oggetto. Riprendendo l'idea di Mitchell poc'anzi citata, la problematizzazione degli archivi materiali e visivi non comporta solo il capire come siano stati costruiti socialmente (le loro lacune, i loro "interessi" o tendenze), ma anche come, di fatto, hanno prodotto il sociale, come essi hanno contribuito a creare un regime del visibile e del sensibile, come essi hanno partecipato a dare una qualche forma a ciò che oggi consideriamo come realtà della scuola.

Come commento finale sulla traiettoria che ho tracciato in questo testo, vorrei sottolineare che l'intenzione è quella di mettermi in un campo mutabile di saperi e pratiche sulla storia dell'educazione che produce conoscenze in un andare e venire dall'archivio alle letture teoriche e storiografiche. Questo posizionamento si inserisce in un certo tipo di lettura coinvolta che non vuole ripetere i pericoli dell'"individualismo traboccante" dei tempi attuali, ma ritiene che l'affettività e la memoria siano parte della conoscenza che si produce nella ricerca, e che, come ricercatori, portiamo una storia, affettività, prospettive che informano il nostro modo di vedere il mondo. Non considero questo coinvolgimento solo, e neanche principalmente, come un atto psicologico immanente; anzi, penso che si debba vederlo come una

posizione del sapere, come una pratica del vedere e del pensare, sia con o attraverso parole, oggetti o immagini, che è stata prodotta storicamente. Non si tratta di seguire l'ultima moda o l'ultima svolta disponibile, ma di provare a pensare fino a che punto nuove letture e prospettive dialogano con e sulle nostre ricerche. È anche un modo per rendersi conto che il nostro proprio fare è un fare materiale, pratico, che lavora su registrazioni (testi, oggetti, immagini) che ci precedono nel mondo e che ci aiutano a progettare e creare nuove forme per la nostra pratica di ricercatori.

Bibliografici

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BERGER, John. Appearances. In.: *Another way of telling*. BERGER, John & MOHR, Jean. New York: Vintage Books, 1995, p. 81-129.

BEVERLEY, John The Real Thing. In.: GUGELBERG, Georg (ed.). *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America*. Duke University Press: Durham & London, 1996, p. 266-286.

CORRIGAN, Phil. The Making of the Boy: Meditations on what Grammar School did with, to, and for my body, *Journal of Education*, 170 (3), 1988, p. 142-161.

DASTON, Lorraine. *Things That Talk*. Object Lessons from Art and Science. New York: Zone Books, 2006.

DASTON, Lorraine; Peter GALISON. *Objectivity*. New York: Zone Books, 2007.

DAVIDSON, Alexander. *Blazers, Badgers and Boaters*. A pictorial history of the school uniform. Horndean, UK: Scope Books, 1980.

De CERTEAU, Michel. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA & London: University of California Press, 1984.

De DIEGO, Estrella. *No soy yo*. Autobiografía, performance y los nuevos espectadores. Madrid: Siruela, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Peuples exposés, peuples figurants*. *L'oeil de l'histoire* 4. Paris: Les Éditions de Minuit, 2014.

_____. *Ante el tiempo*. *Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

_____. *L'image brûle*. In.: *Penser par les images*. vol. colectivo de Laurent ZIMMERMANN, Georges Didi-Huberman et al. Nantes: Editions Cécile Defaut, 2005, p. 11-52.

DUSSEL, Inés. The visual turn in the history of education: Four comments for a historiographical discussion. En Thomas S. Popkewitz (ed.). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave MacMillan, 2013, p. 29-49.

_____. The shaping of a citizenship with style: A history of uniforms and vestimentary codes in Argentinean public schools. En.: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford, UK: Symposium Books, 2005, p. 97-124.

_____. School uniforms and the disciplining of appearances: Towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems. En.: POPKEWITZ, Thomas., FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (eds.). *Cultural History and Critical Studies of Education: Dissenting Essays*. New York: Routledge, 2001, p. 207-241.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*, New York: Vintage Books, 1995.

_____. Nietzsche, Genealogy, History. In.: *The Essential Foucault. Selections from The Essential Works of Foucault, 1954-1984*. ed. RABINOW, Paul and ROSE, Nikolas., New York: The New Press, 1981, p. 351-369.

GROSVENOR, Ian. The school album: Images, insights, and inequalities. *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 15, Ene-Junio, 2010, p. 149-164.

GROSVENOR, Ian & LAWN, Martin. Portraying the School: Silence in the Photographic Archive. In.: MIETZNER, Ulrike., MYERS, Kevin & PEIM, Nick (eds.). *Visual History. Images of Education*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2005, p. 85-107.

GROFF, G.. La salud del niño. El cuidado de la ropa. *El Monitor de la Educación Común*, Junio 1902, p. 960-963.

GROSZ, Elizabeth. *Space, Time and Perversion. Essays on the Politics of Bodies*. New York & London: Routledge, 1995.

GROYS, Boris. *Going Public*. Berlin: Sternberg Press, 2010.

GRUMET, Madeleine. Restaging the Civic Ceremonies of Schooling. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 19(1), 1997, p. 39-54.

HUNT, Alan. *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation*. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1999.

HUYSEN, Andreas. *Present Pasts: Urban Palimpsests and the Politics of Memory*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.

INGOLD, Tim. Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 41, 2012, p. 427-442.

KOHAN, Martín. *Ciencias Morales*. Buenos Aires: Alfaguara, 2007.

LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red*. Buenos Aires: Manantial, 2005.

LATOUR, Bruno. *The Pasteurization of France* (A. Sheridan & J. Law, Trans.). Cambridge, MA & London: Harvard University Press, 1988.

LAW, John Actor Network Theory and Material Semiotics. In.: TURNER, Bryan S. (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*. London: Blackwell, 2009, p. 141-158.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. Introduction: The Materiality of Schooling. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (eds.). *Materialities of schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford, UK: Symposium Books, 2005, p. 1-15.

MARIÑO, Marcelo; PINEAU, Pablo. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2006.

MILLER, Daniel (ed.). *Materiality*. Durham & London: Duke University Press, 2005.

MILLER, Daniel; WOODWARD, Sophie. A Manifesto for a Study of Denim, *Social Anthropology*, 15, 2007, p. 335-35.

MITCHELL, W. Thomas J. *Picture Theory: Essays on Visual and Verbal Representation*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1994.

MITCHELL, W. Thomas J. Showing Seeing. *Journal of Visual Culture* 1 (2), 2002, p. 165-181.

NESPOR, Jan. *Technology and the Politics of Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

PEISS, Kathy. *Hope in a Jar. The Making of America's Beauty Culture*. New York: Henry Holt and Co, 1998.

PERROT, Philippe. *Fashioning the Bourgeoisie. A History of Clothing in the Nineteenth Century* (R. Bienvenu, Traductor). Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.

PERROT, Philippe. *La richesse cachée: Pour une généalogie de l'austerité des apparences*. *Communications* (46), 1987, p. 157-179.

ROCHE, Daniel. *The Culture of Clothing. Dress and Fashion in the Ancien Regime* (J. Birrell, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

ROELSTRAETE, Dieter. *After the Historiographic Turn: Current Finding*, E-Flux #6, 5, 2009, available at http://www.e-flux.com/journal/after-the-historiographic-turn-current-findings/#_ftn9 (last accessed Dec 3, 2014).

ROSE, Nikolas. *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, UK & New York: Cambridge University Press, 1999.

STEEDMAN, Carolyn Kay. *Dust. The Archive and Cultural History*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2002.

SYMES, Colin, & MEADMORE, Daphne. *Force of Habit: The school uniform as a body of knowledge*. In: McWILLIAM, Erica & TAYLOR, Peter (eds.). *Pedagogy, Technology, and the Body*. New York: Peter Lang, 1996, p. 171-191.

SYNOTT, John & SYMES, Colin. *The Genealogy of the School: An iconography of badges and mottoes*. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 1995, p. 139-153.

TRINH T. MINH-HA. *Introduction: She, The Inappropriate/d Other*. *Discourse* 8, 1987, p. 3-9.

VALVERDE, Mariana. The Love of Finery: Fashion and the Fallen Woman in Nineteenth-Century Social Discourse. *Victorian Studies*, 32(2), 1989, p. 169-188.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*, 11(2), 2010, p. 29-45. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127/1629>.

VIGARELLO, Georges. *Concepts of Cleanliness. Changing Attitudes in France since the Middle Ages*, Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme, 1988.

La materialità dinamica dell'educazione scolastica: insegnanti, tecnologie, routine e lavoro²⁴⁶

Martin Lawn²⁴⁷

Introduzione

Qualche anno fa, quando stavo studiando un edificio scolastico vittoriano²⁴⁸, chiesi alla guida, un professore con molti anni di esperienza nella scuola, dove fosse stato conservato l'epidiascopio²⁴⁹. Credo che questa sia una domanda molto utile per giungere all'interno della vita della scuola, entrare nei suoi angoli oscuri e nel suo passato, facendo luce sull'uso continuo di tecnologie antiche. In questo caso, la domanda portò alla scoperta di una stanza nella soffitta, da lungo in disuso con le sue lampade a gas e le finestre gotiche intatte. Molti nella scuola, incluso il preside, non conoscevano questa stanza, perché per raggiungerla si doveva accedere da una scala nel bagno dei ragazzi e poi

²⁴⁶ Originale inglese con traduzione in portoghese-brasiliano di Gustavo Rugoni de Sousa e Laila Caroline Pereira. Traduzione dall'originale di Gaetano D'Itria con ausilio della versione portoghese-brasiliana.

²⁴⁷ Nota dell'autore: Vari studi sulla storia della cultura materiale ai quali ho partecipato sono stati effettuati in collaborazione con il professor Ian Grosvenor (Università di Birmingham), ed io ho fatto ricorso ad alcuni di questi studi che abbiamo realizzato insieme.

²⁴⁸ Gli edifici vittoriani sono caratterizzati dalla frequente presenza di torri, pinnacoli e archi sulle loro facciate esterne. I materiali più usati per la loro costruzione erano pietre pesanti, mattoni e argilla. [N.d.T.].

²⁴⁹ Si tratta di apparecchio da proiezione che opera sia per trasparenza che per riflessione [N.d.T.].

passare attraverso una botola. Nella stanza, una accanto all'altra, ben in ordine, c'erano una serie di tecnologie educative obsolete (radio, altoparlanti, macchina da lettura, macchina da stampa, ecc.). La stanza era un mausoleo di pratiche del passato e di macchine obsolete. Sorse un'altra domanda riguardo le ragioni della loro conservazione e protezione in una stanza inaccessibile. Questa si è rivelata una questione più complessa sulla cultura materiale della scuola, sulla sua nascita attraverso lo scambio, il prestito e il patrocinio, e l'incapacità degli insegnanti di disfarsi di questo tipo di materiale (LAWN; GROSVENOR, 2001).

Sebbene i sistemi educativi si sviluppino a velocità diverse nel mondo, le basi di questi sistemi scolastici non dipendono tanto da leggi e regolamenti, come talvolta si suppone, ma dalle loro semplici tecnologie, dal legame congiunto di oggetti e routine e dalla produzione economica di artefatti scolastici. Al guardare le scuole e le aule come mondi umano-macchinici²⁵⁰, la nostra normale storia delle questioni educative può essere posta a partire da nuove congiunzioni, ad esempio: la “femminilizzazione” dell'insegnamento ha prodotto come risultato un cambiamento degli strumenti (e delle loro routine) nelle scuole e si sono evolute nuove aree pedagogiche specialistiche dall'attività maschile? Possiamo concentrarci su oggetti “minori” o indipendenti, come matite, carta a buon mercato, stampa a colori o test di intelligenza come strumenti di educazione scolastica. Tuttavia, anche gli oggetti giungono alle scuole come salvatori e partono come dispensabili, cambiando le loro biografie, da oggetti cruciali

250 Nell'originale human-machine worlds. [N.d.T].

per l'innovazione a oggetti mal utilizzati o riutilizzati in nuovi contesti e, alla fine, diventano oggetti obsoleti o cadono in disuso.

Siccome questo tipo di progresso e distinzione si è verificato anche in altre aree, concentrare l'attenzione sulle tecnologie all'interno e intorno alla classe ci può rivelare molto di più sull'argomento. Essendo uno storico dell'educazione, ma con un interesse per la sociologia dell'educazione, ho iniziato a rendermi conto molto tardi che stavo trattando la classe e la scuola come sfondo per eventi o cambiamenti-chiave e non come qualcosa di "significativo" in sé. La stessa cosa non succedeva quando studiavo fabbriche e uffici. Nei primi anni '80 ho scritto un saggio con un collaboratore dal titolo *Educational Worker* con focus sulle tecnologie didattiche e sulla relazione tra queste tecnologie e gli insegnanti, usando la tesi di Braverman (1974) secondo cui la tecnologia viene utilizzata per dirigere il lavoratore, controllarlo e ridurre i costi di produzione (LAWN, OZGA, 1981). Il lavoratore e la macchina sono visti come una potente combinazione che non è stata ancora sviluppata come rilevante o utile nell'analisi dell'atto di insegnamento (e non è stato aggiunto molto da allora). L'immagine non sembrava corrispondere all'idea di un insegnante in classe; un insegnante che incarnava l'educazione sembrava che non avesse a disposizione strumenti sofisticati e, nondimeno, mantenendo sempre il controllo del ritmo e delle modalità della classe.

Malcon Seabourne, specialista in edifici scolastici in Inghilterra, inizia uno dei suoi libri affermando che

gli insegnanti sono molto più influenzati dall'ambiente fisico di quanto si rendano conto: «l'insegnante ha detto che “nella sua esperienza l'edificio ha creato il metodo di insegnamento”» (SEABOURNE, 1971, p. 1). Richiamando l'attenzione sulla materialità dell'educazione scolastica, cioè sul modo con cui diamo senso agli oggetti, su come sono utilizzati e su come questi oggetti sono interconnessi attraverso reti attive eterogenee, in cui persone, oggetti e routine sono strettamente legati tra loro, possiamo creare una ricca relazione storica su come funzionano le scuole. La materialità dell'educazione scolastica comporta un sistema di produzione, che è già stato regionale e artigianale e, attualmente, è prodotto da una nicchia o in massa. Gli oggetti scolastici sono meno esclusivi delle scuole rispetto a prima e hanno in comune altri luoghi di consumo, come uffici, case e commercio in generale.

Cultura Materiale dell'Educazione Scolastica

Sebbene la scuola sia onnipresente e un'esperienza comune per molte persone, è importante che il ricercatore consideri l'ambiente materiale come un prodotto sociale (non come qualcosa di naturale). All'interno della sua socialità, il materiale scorre. Per riconoscere il potere e l'influenza degli oggetti materiali, dobbiamo sempre tenere a mente che: gli oggetti sono formati e prodotti all'interno di una cultura; gli oggetti sono agenti che lavorano tra le persone e che estendono il loro campo d'azione; e gli oggetti sono costruiti socialmente e modellati per incastrarsi nella

routine quotidiana. Perché lavorino per noi, devono essere affidabili e significativi: quanto più sono necessari per noi, maggiore è lo shock quando si rompono o spariscono.

Le aule e le scuole accumulano oggetti nel tempo e gli insegnanti vincolano questi oggetti alle loro routine, e in un'economia scolastica, in cui gli oggetti sono forniti a intermittenza, acquistati privatamente o hanno una durata prolungata, questi oggetti continuerebbero ad essere utilizzati all'interno di una cultura del lavoro "privata", parallelamente da altre culture degli insegnanti. Gli oggetti necessari per il lavoro di un insegnante potrebbero non essere essenziali per un altro: gli oggetti non sarebbero inevitabilmente trasferibili, ovvero possono non avere un valore di scambio per un altro insegnante. In tal modo, oggetti semplici come matite, gessetti e prese di corrente possono essere osservati nel lavoro e come essi acquistano vivacità nei processi d'insegnamento e apprendimento. Alcuni oggetti essenziali sono più difficili da notare, come lampade, chiavi, finestre e pareti che potrebbero non sembrare parte del processo di insegnamento, ma sono cruciali per le attività in classe. Oggetti importanti sono inseriti nelle aule come parte della scuola o partendo da una politica regionale di acquisto o da un cambiamento nelle politiche pedagogiche, ma possono rimanere fuori dai processi della classe, restando separati, senza essere integrati nella routine. Il valore degli oggetti materiali è deciso a partire dal loro valore d'uso, permettendo alla classe di essere sotto il controllo umano attraverso l'interazione tra oggetti, insegnanti e alunni. Le cose sono connesse in un sistema (DANT, 1999, p. 125).

La cultura materiale nell'educazione appare come un artefatto all'interno dei sistemi e anche come discorso. Ad esempio, le barrette di Cuisenaire²⁵¹ sono semplici pezzi di legno segnati, ma è il discorso che li circonda e organizza il loro uso che li colloca all'interno della categoria di uno «strumento di apprendimento della matematica». Per gli storici, che un oggetto del passato sia visto senza contesto sembra costituire un problema e, quindi, il discorso non è più attivo o non lo circonda. Un tavolo è un tavolo e quindi non sarebbe un dispositivo per la gestione efficace del comportamento e apprendimento degli alunni. Anche quando c'è un'innovazione educativa contemporanea che organizza la classe sulla base di artefatti essenziali e delle loro routine pedagogiche, gli storici dell'educazione sembrano essere timidamente lontano dalla presenza attiva e persino al ruolo dominante degli artefatti in classe.

Nel 1973, Daniel Bell differenziava le macchine dalle tecnologie sociali:

L'organizzazione di un ospedale o di un sistema commerciale internazionale è una tecnologia sociale proprio come l'automobile o uno strumento a controllo numerico è una macchina tecnologica (BELL, 1973, p. 29).

L'aspetto chiave della tecnologia all'interno di un mondo attivo e conflittuale nei campi di studio del lavoro e della tecnologia è il suo rapporto con il sociale, ovvero, con elementi umani e non umani. Spesso l'aspetto non umano è visto come materiale e tecnico, e l'elemento umano è

251 Si tratta di pezzi di legno, di diverse dimensioni e colori, solitamente utilizzati per insegnare matematica. [N.d.T.].

visto come transitorio e circostanziale. Tuttavia, questa divisione è difficile da sostenere. Nel tentativo di chiarire questo problema, Winner (1978) ha creato le seguenti distinzioni: strumenti inanimati e fisici sarebbero chiamati apparecchiature; abilità e procedure applicate all'uso degli strumenti sarebbero chiamate tecniche; i vincoli sociali, combinando apparecchiature e tecniche, sono l'organizzazione; e le reti sono organizzazioni spazialmente attive. Questa spiegazione potrebbe essere di grande aiuto per gli storici della cultura in quanto permette loro di collegare l'artefatto alle abilità d'uso per l'organizzazione della classe, riconoscendo che questi tre elementi sono essenziali per l'analisi della classe e la rete estende il campo di analisi alla scuola e al suo servizio. Al medesimo tempo, l'artefatto viene riconosciuto come "attivato" all'interno di un insieme di relazioni organizzative, sociali e culturali, senza le quali esso ha un valore d'uso limitato. Ovvero, riconoscere che anche gli utenti sono plasmati dall'artefatto, che esso potrebbe essere stato progettato perché producesse determinati gruppi di azioni attraverso loro. Configurati come utenti, non sono indipendentemente attivi in rapporto agli artefatti.

In questo articolo, cultura materiale dell'educazione e della tecnologia vengono impiegati in modo simile, ovvero come uno strumento o un artefatto, sistema o complesso organizzato di processi, i quali contengono strumenti e conoscenze sull'uso degli strumenti. Una macchina basata sulla tecnologia può essere parte di una tecnologia sociale più ampia, o ancora, un insieme di principi costruiti

socialmente, procedure e processi, creati per funzionare efficacemente, per organizzare strumenti e realizzare i loro scopi. Per comprendere la classe si rende necessario intenderla come hardware e software; cioè, è necessario percepirne la struttura materiale (spazi, pareti, mobili, strumenti), le procedure di lavoro e una serie di idee e di sistemi di conoscenza. La classe è l'integrazione tra artefatti, regole e insegnanti. Nel campo della sociologia della tecnologia, l'artefatto è visto come attivo, potendo essere considerato un agente in una rete di cui fa parte. I significati dell'educazione scolastica sono costituiti da una rete di agenti (computer, monitor, tavoli, insegnanti, ausiliari, regole, etc.) che compongono la classe, che è una tecnologia sociale in cui gli elementi non possono essere facilmente separati, anche se tendiamo a pensare a essa come a uno spazio dove gli insegnanti operano liberamente.

Un'analisi più approfondita solleva questioni relative alla tecnologia come un'influenza, indipendente dall'interpretazione umana, ovvero, il potere della tecnologia e la sua capacità sono attribuzioni umane. In tal senso, la tecnologia è una costruzione sociale e non c'è indipendentemente dal suo nesso sociale. È plasmata dal sociale. Ciò presuppone una relazione tra tecnologia e persone in cui tutti sono ugualmente attori, uniti insieme in una rete creata per risolvere un nuovo problema e deve essere costantemente mantenuta.

La tecnologia può essere vista come un potente discorso che costruisce una realtà partendo dal modo

con cui rappresenta il mondo e nel modo con cui produce razionalità particolari e dominanti, come pure le regole della ragione. Creare identità nell'insegnamento, utilizzando la tecnologia come discorso e strategia, è un importante mezzo per governare l'educazione. La tecnologia, come discorso, mette in relazione riforma, organizzazione e ordine della classe e, in base alla scala e allo scopo del discorso, può concentrarsi tanto sul design generale del sistema, quanto su piccoli procedimenti in classe. La tecnologia ha la capacità di organizzarsi attorno a una nuova concezione di società, della sua gioventù e del suo futuro, o, in un modo più materiale, di riunire apprendimenti, comportamenti e artefatti intelligenti in una visione dominante della realtà nell'insegnamento. In una nuova svolta della tecnologia, il carattere, l'identità e l'immaginario simbolico degli insegnanti vengono sempre più riconosciuti, all'interno dei discorsi sull'educazione, come tecnologie-chiave e non più come qualità particolari. In questa versione di tecnologia, l'impressione più importante è che sia un mezzo per governare gli insegnanti mediante azioni prescritte, possibilità e direzioni modellate, specialmente dalle tecnologie del sé, una nuova versione della tecnologia materiale.

Si dovrebbe riconoscere, tuttavia, che il design degli edifici, le routine pedagogiche, i libri di testo fondamentali, i dispositivi della classe e delle scuole hanno fatto delle scuole dei luoghi di consumo di beni commerciali. Allo stesso tempo, le nuove pressioni per le prestazioni e la produttività delle scuole fanno sì che il sistema si intensifichi, in cui attori, agenti e oggetti devono essere altamente integrati, e i dati

e i sistemi di sorveglianza sono collocati nelle classi e nel lavoro degli insegnanti.

Metodi

Sebbene sia stato sviluppato un approccio storiografico e metodologico, questo è iniziato con l'uso di immagini dell'educazione scolastica e successivamente ha continuato ad utilizzare artefatti (la scuola come un luogo di lavoro sul campo, piani architettonici, negozi di tecnologia, collezioni di immagini scolastiche, libretti scolastici, etc). Iniziando lo studio di un caso di una scuola attraverso le fotografie delle sue pareti, porte, finestre, scale, stanze, mobilia e spazi esterni, il luogo della scuola può essere visto come un nuovo testo, come una fonte di informazioni sull'educazione scolastica che veniva trascurata. Inizialmente, lo abbiamo descritto come "microstorie della cultura materiale della scuola". È stata l'assenza di tecnologie, ordini e rapporti di lavoro che ha suscitato la curiosità sul passato delle scuole e delle classi.

In una precedente serie di seminari, collegati all'eventuale pubblicazione de *Silences and Imagens* (1998), le intuizioni di un direttore di un Museo delle Scuole riguardo a immagini e oggetti su cui discutevamo ci hanno portato al lavoro di Schlereth (1992) e alla necessità di continuare a utilizzare intuizioni e pratiche di discipline correlate. Quando parla di storia culturale, Schlereth si concentra sui significati simbolici e sui prodotti del pensiero e dell'azione. L'intendere gli artefatti come la forma materiale di idee e come un canale

di significati è più comune all'interno di una definizione della cultura materiale coniata da storici, antropologi e collezionisti di musei²⁵². Il soggetto è inizialmente definito dal suo focus sull'evidenza materiale e solo dopo si muove verso la cultura. Il valore di un approccio interdisciplinare e l'accumulo di intuizioni partendo dalla teoria contemporanea sugli studi culturali, geografia e sociologia della tecnologia hanno permesso l'assemblaggio di idee e argomenti sugli oggetti in loco, collegati alle routine della classe, alle innovazioni nell'insegnamento, al lavoro d'ufficio, ai registri dei dati, etc. I musei sono stati una fonte produttiva per la storia degli oggetti, come tabelloni, opuscoli, tavoli e lavagne e il loro flusso transnazionale verso altri sistemi. Una fonte interessante di idee è la contemporanea sociologia del lavoro e della tecnologia, in cui il lavoro è visto come un senso comune che ordina compiti, spazi e persone. Influenzata dalla teoria di Foucault, la teoria della rete dell'attore-rete (che coinvolge oggetti, relazioni, routine, spazi e storie) considera le persone "lavorate" tanto quanto quelle "lavorando". In tal modo, la tecnologia si muove dall'ombra verso un effetto e persino verso una posizione relazionale, collegando persone e oggetti in una serie di affiliazioni e azioni vicine tra loro. Insegnare può essere visto come una serie di operazioni in rete che coinvolgono oggetti senza i quali l'insegnante non è in grado di agire e che non hanno alcun effetto senza che l'insegnante li gestisca e finanche li scarti.

252 Schlereth descrive, con la denominazione di "culturisti materiali" una vasta gamma di specialisti che sono interessati alle evidenze della cultura materiale: archeologi storici, antropologi della cultura, storici della tecnologia, geografi della cultura, studiosi dell'arte, dell'architettura e delle arti decorative scolastiche, ricercatori della vita popolare e storici della cultura (1992, p. 17).

Il campo della sociologia della tecnologia è stato e continua ad essere una fonte utile di riflessione su strumenti e conoscenze, ad esempio, utilizzando gli scritti di Bijker et alii (1987), tecnologia può significare semplici oggetti o artefatti semplici (un opuscolo per la lettura, ad esempio), può essere un processo (un processo di produzione) e può significare anche il know-how o la conoscenza tacita usata nella creazione della strumentazione o nella gestione del processo. In educazione si tende ad usare soprattutto il primo senso e raramente il secondo o il terzo.

Storie del Materiale Scolastico

Possiamo esplorare queste idee focalizzando, innanzitutto, uno strumento di base dell'educazione scolastica, la matita. Matite ' così come forbici, quaderni per esercizi, righelli, compassi, gomme, temperamatite, libri di testo, boccette d'inchiostro e pennarelli - sono l'essenza stessa del lavoro scolastico, oggetti che vengono costantemente messi in circolazione e sono troppo comuni per essere menzionati. Le matite sono come il cuore del lavoro scolastico, una tecnologia-chiave della riproduzione e stanno per essere lentamente sostituite dalle nuove macchine. Le matite sono consumate in grandi quantità dalle scuole e costituiscono anche elementi che il bilancio scolastico può gestire. Tali tecnologie sono cruciali per il disegno e la scrittura, ma sono diventate essenziali per il lavoro scolastico a cavallo del XX secolo, quando il suo costo di acquisto è stato ridotto per la produzione statunitense

su vasta scala. Un libro sull'insegnamento dato in classe, prodotto nel Regno Unito nel 1895, raccomandava fogli e matite di grafite perché gli alunni imparassero a scrivere, sebbene avessero prezzi più alti rispetto alle lavagnette e matite di ardesia. L'argomento era a favore della disciplina, meno errori e più qualità – la scrittura poteva guadagnare in qualità, anche se perdeva un po' in termini di quantità, per sostituire le lavagnette di ardesia con i fogli. La matita, come la matita di ardesia, era usata per “imitare” il lavoro dell'insegnante alla lavagna, ma, successivamente, questo ha permesso l'uso di quaderni che sarebbero stati sviluppati e integrati alle attività alla lavagna. La combinazione di lavagna, matita e quaderno in un metodo efficace di insegnamento – specialmente nell'insegnamento della scrittura – è stato un “dispositivo” o un sistema di tecnologie correlate che, sin da allora, ha continuato in una modalità modificata.

Tuttavia, le matite non sono una tecnologia semplice. Per riuscire a ottenere un punto efficace sul foglio, è stato necessario superare grandi difficoltà nella produzione. Rendere quella “sostanza relativamente scarsa, fragile e sporca” in uno strumento affidabile, forte, riutilizzabile ed economico per le scuole ha portato i produttori a un'ingegneria complessa, affrontando problemi di materie prime e marketing. Nel 1910 circa, più di venti milioni di matite venivano vendute negli Stati Uniti ogni anno, soprattutto per i bambini in età scolare. L'infrastruttura scolastica – come direbbero gli ingegneri – ha permesso che tutto funzionasse, compreso fogli, matite, temperamatite, gomme e tavoli dalla superficie liscia. Ottenendo un buon design, combinato a un'infrastruttura

efficace, la matita era diventata una tecnologia, resa quasi invisibile nonostante il suo uso comune.

Siccome il lavoro divenne il soggetto della nuova disciplina nella fabbrica, l'oggetto del rapporto tra uomini e macchine, la relazione tra gli aspetti materiali della tecnologia e i suoi usi divennero importanti (STEVENS, 1995). L'autore sostiene che l'alfabetizzazione tecnica, una nuova abilità, si era resa necessaria, in cui alle abilità di lettura, scrittura e aritmetica, veniva aggiunta la «rappresentazione grafica dello spazio». L'importanza dell'osservazione, del disegno e degli oggetti tridimensionali è stata il ponte per i problemi dell'innovazione meccanica, un mondo pratico che il mondo eccessivamente verbale della scuola ha evitato (STEVENS, 1995, p. 3-41). I modelli sono stati gli artefatti-chiave per tradurre il mondo pratico e il mondo astratto assieme, peraltro indispensabile per il miglioramento della produzione e della manodopera qualificata:

Al livello elementare dell'istruzione sono state l'abilità del disegno e la manualità necessaria per la costruzione di modelli a ricevere maggior attenzione. Disegnare con certa abilità era visto semplicemente come una diversa forma di scrittura. Inoltre, si era adeguato molto bene all'emergere «delle mani di Pestalozzian, sui metodi d'insegnamento». (STEVENS, 1995, p. 49).

L'ascesa delle attrezzature e il nuovo marketing di materie prime per le aule negli Stati Uniti, sin dal 1840, sono avvenute per la necessità del disegno meccanico e dell'osservazione scientifica. La matita è diventata uno strumento-chiave.

Gli oggetti pedagogici-chiave non devono essere di grandi dimensioni o sembrare significativi. Ad esempio: quali oggetti portavano gli insegnanti nelle loro tasche e borse che permettevano loro di insegnare? La risposta potrebbe comprendere strumenti didattici (come gesso, penna, coltelli, matite, pennarelli, schede di memoria, telefono) e altri materiali ausiliari dell'aula (come libri, programmi, orari, chiavi e registri). Si potrebbero includere astucci, simboli, lettere – per portare fortuna, etc. Una lezione potrebbe essere creata senza incidenti se fossero disponibili gli oggetti necessari. C'è stata e c'è ancora una tradizione continua nelle scuole sul fatto che gli insegnanti costruiscono le proprie risorse e strumenti. Ciò colloca gli insegnanti come produttori e consumatori nella scuola: a volte producono oggetti, scelgono materiali e controllano il processo di produzione. Le descrizioni iniziali delle scuole e delle loro attrezzature presentano gli insegnanti come destinatari di materiali locali e nazionali e come creatori di strumenti e sistemi. La rivista inglese «Teachers' Monthly in England», alla fine del XIX secolo, ha prodotto un libro intitolato *Teaching Wrinkles* (il termine wrinkles è un suggerimento o un'idea che denota risparmio di tempo). Sulla prima pagina è stato descritto come «una collezione di dispositivi raccolti da tutte le parti del Regno Unito per aiutare l'insegnante nel suo [sic] lavoro». Questi “dispositivi” venivano suggeriti dagli insegnanti, inviati alla rivista, sulla base delle proprie pratiche e organizzati dalla disciplina curriculare (grammatica della lingua inglese, aritmetica, etc.). Questi dispositivi coinvolgevano insegnanti che creavano materiali in legno, vassoi di sabbia, giornali,

argilla e gesso. A volte il libro *Teaching Wrinkles* suggeriva sistemi nei quali venivano usati degli strumenti scolastici o prodotti commercialmente. Ad esempio, un trapano con punta di spugna per pulire le lavagne, un metro, una barattolo basso, un armadio e una serie di movimenti da parte dell'insegnante e del bambino. Un sistema semplice, costruito con un proposito critico, doveva mantenere la disciplina, stabilire la routine ed essere efficace. Un'intera classe elementare, forse 40 o 50 bambini, pulivano le loro lavagne dopo aver sentito il comando: gomma per la lavagna; braccia incrociate; le lavagne sono pronte (l'insegnante fa il giro della stanza e bagna ogni lavagna, gli alunni asciugano la lavagna, mettono via le gomme per le lavagne, mani dietro la schiena; e la lezione inizia). In gruppo o individualmente, i compiti si svolgevano nell'educazione popolare. Più tardi, nel XX secolo, la stessa relazione tra compiti disciplinati e oggetti continuò, solo che una routine di successo doveva essere autogestita e valutata dall'alunno.

In una storia delle invenzioni tecnologiche utilizzate nelle scuole, Kulikowski (1995) offre un affascinante elenco di invenzioni che sono state usate nello «studio e nell'istruzione». L'elenco riguarda gli strumenti didattici generali. Ad esempio: «1780 penne con punta d'acciaio, Samuel Harrison, Inghilterra», «1795 matite di grafite, Nicholas Conte, Francia» e «1940 proiettori, AMC Inc., USA». Kulikowski è interessato ad accelerare i requisiti tecnici richieste dagli insegnanti, ma in una breve prefazione all'elenco discute la necessaria invenzione del gesso per le aule. Il gesso permetteva all'insegnante di gestire un gruppo

più ampio, di presentare testi e grafici in modo semplice, dando la possibilità anche agli alunni di sedersi e osservare a distanza. L'elenco presentato dall'autore ha valore dal momento che richiama l'attenzione sulle tecnologie della classe. Tuttavia, si deve osservare che ci sono difficoltà associate all'uso di questi artefatti. Perché l'invenzione della luce elettrica non è presente? Essa non è uno strumento d'insegnamento secondo i criteri dell'elenco, nondimeno, questo è un elemento fondamentale per il funzionamento di altri strumenti, come l'epidiascopio e il proiettore di film. L'esclusione dell'elettricità rende invisibile una parte della storia dell'aula. In che modo è stata progettata l'aula o organizzata a partire dalla disponibilità dell'elettricità in modo accessibile? Il costo di un'invenzione è altrettanto significativo; l'invenzione del righello può essere collegata a una pedagogia più flessibile, ma anche la riduzione dei costi di produzione ha contribuito alla sua diffusione. Siccome la classe diventava parte, a livello nazionale (e anche a livello internazionale), dei mezzi di produzione, gli insegnanti – innovatori efficienti del proprio mestiere²⁵³ – hanno elaborato oggetti pedagogici che competevano con macchine e software che incorporavano le routine e modellavano i comportamenti degli alunni e le misurazioni. Con il passare del XX secolo, l'ascesa degli oggetti scolastici diventava più complessa e numerosa, e questi si connettevano tra loro direttamente o attraverso le routine. La costituzione di oggetti scolastici e la loro distinzione, di oggetti commerciali e domestici, si rendeva imprecisa tanto che l'industria

253 Nell'originale inglese: «developed Wrinkles and local craft». [N.d.T.]

esclusiva di oggetti didattici ne subì una contrazione.

Nello studio della cultura materiale della scuola si può argomentare che l'educazione scolastica è dipesa ed è stata plasmata da significative innovazioni materiali e didattiche (SAETTLER, 1968). La lavagna, il tavolo, la matita e il libro erano tanto significativi quanto il metodo Lancaster o i sistemi scolastici basati sulla radio o sull'insegnamento programmato. La continua tenacia degli oggetti pedagogici e le routine che li circondano non dipendono molto dall'innovazione, ma dalla mancanza di risorse nella scuola e dalla preferenza degli insegnanti. La presenza continua del passato nella scuola e le sue culture del lavoro sono compatibili con le significative tecnologie nuove, che entravano nello scenario scolastico in un periodo successivo. L'interrelazione delle tecnologie ha creato problemi complessi che hanno influenzato il modo in cui l'educazione scolastica è stata progettata e sviluppata. Questa interrelazione non sempre è armoniosa, e peraltro crea delle dissonanze.

Sicuramente c'è ancora una presunta relazione tra gli strumenti e i loro usi all'interno della classe. In altre parole, l'oggetto entra nello spazio della scuola con caratteristiche allegate e con un'ipotizzata relazione con le successive routine della classe. Tuttavia, l'invenzione degli strumenti scolastici non ne spiega la loro adozione, i loro usi successivi o le loro capacità relazionali all'interno della classe. Nel periodo iniziale in cui i computer venivano inseriti nello scenario scolastico, ne cambiavano solo le designazioni e l'acquisto delle scrivanie non creava

cambiamenti significativi nell'uso o nelle pratiche pedagogiche. Nel campo dell'educazione, specialmente oggi, la tecnologia è vista come uno strumento materiale, perché ha un'esistenza visibile, che di solito è associata al cambiamento del curriculum (una nuova materia o un nuovo processo) ed è improbabile che sia esclusiva della scuola. Infatti, i ricercatori interessati a ristrutturare le scuole tendono a considerare le scuole come un luogo di consumo della tecnologia, per esempio come una parte cruciale dei nuovi mercati di prodotti elettronici. La velocità con cui i computer sono entrati nelle aule e la formazione di un mercato scolastico per il software sono intesi come segni di questo cambiamento nei rapporti tra scuola e tecnologia e siccome l'innovazione è gestita dal mondo degli affari, i suoi idealizzatori la considerano in grado di avere il controllo della classe e perfino di distruggerla o ridefinirla. In questo contesto, se fallisce, la colpa è degli insegnanti, che non sanno come usare adeguatamente le tecnologie.

L'arrivo dei copialettere (duplicatori ad alcool) nelle scuole degli Stati Uniti e del Regno Unito nel decennio 1950 fu un tentativo di Banda e Gestetner di creare un mercato scolastico per i loro prodotti per ufficio e in questo processo hanno creato dei bisogni scolastici, duplicando i problemi in modo che loro li potessero risolvere. All'inizio soluzionarono un problema di amministrazione scolastica, l'aumento dei dati burocratici; poi, però, annunciavano la semplicità, la resistenza del prodotto e i suoi usi da parte degli alunni (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 121). I problemi che i copialettere hanno causato nelle scuole a partire del

loro uso sono stati raramente discussi, ad esempio, quando al mattino si dirige verso la scuola, l'insegnante considera le opzioni tecnologiche che sono necessarie per i materiali didattici:

Ho bisogno di fare novanta copie con un copialettere nel primo periodo. Dovrebbero essere necessari solo pochi minuti per farlo. Ci sono due macchine di duplicazione: una si trova in un magazzino vicino all'ufficio e l'altra è nella sala professori... C'è sempre una fila di persone che usano la fotocopiatrice. Ecco perché intendo usare il copialettere: per risparmiare tempo. Ma non è così facile. Il copialettere che si trova vicino all'ufficio è più recente, è elettrico, nella stessa stanza dove si trovano carta e inchiostro ed è sul cammino, per la scala più vicina alla mia classe, ma devo andare a prendere la chiave in segreteria. A volte la segretaria non è al suo posto. A volte la chiave del magazzino non è al suo posto, qualcuno potrebbe essersi dimenticato di restituirla. Quindi, può essere più semplice utilizzare la macchina nella sala professori, che è sempre aperta. Ma la macchina nella sala professori è più vecchia, manuale, e di solito ha bisogno di alcune regolazioni, dal momento che è usata raramente. Peraltro, se non ha l'inchiostro o la carta, dovrò tornare al piano inferiore per andare fino al magazzino e, infine, rimanere con la chiave del magazzino. (NEILSEN, 1999, p. 20-21).

Durante il processo di educazione scolastica, le tecnologie non sono neutre e non devono neanche essere considerate per il loro valore apparente. Ogni oggetto è un problema e una soluzione per l'insegnante.

Forma, Spazio e Funzione

Nello stesso momento in cui gli strumenti dell'educazione scolastica sono presenti, essi si separano dai

loro significati locali: ad esempio, nella loro operatività, posti, interrelazioni, necessità e valore per l'insegnante. L'aula è in un luogo e può essere osservata, ma il suo ruolo come tecnologia progettata è oscuro. Tuttavia, è normale trovare nei discorsi sull'insegnamento che la forma, il disagio, le irregolarità, le uscite, la convenienza, il luogo circostante e la qualità della luce e del riscaldamento dell'aula siano menzionati. Il design è trattato principalmente come una qualità dell'architettura e della costruzione, ma ha un significato reale per l'insegnante e può essere trattato come parte di una discussione sul lavoro, sulle risorse o sull'apprendimento.

Se l'aula è stata progettata con determinati valori e finalità, che plasmano il lavoro e il comportamento dell'insegnante, quali erano, allora, queste idee e come sono state trasformate in soluzioni macchiniche?

Le scuole britanniche sono state costruite, soprattutto, in due periodi: nel boom edilizio del tardo periodo vittoriano (1880-1900) e nel periodo postbellico (1950-1970). Le scuole vittoriane hanno mattoni a vista al loro interno e all'esterno, soffitti alti e poca luce naturale; le aule hanno pareti divisorie in vetro e sono di solito situate in ampie aree (utilizzate per la ginnastica e le aule). Queste scuole hanno un elevato costo di costruzione e le grandi città inglesi le hanno progettate per riflettere le ultime idee su aule e risorse. Ma la costruzione dell'alunno e la formazione degli insegnanti sono cambiate continuamente con il cambiamento della politica, dell'economia e persino della pedagogia. Il curriculum

elementare della scuola di massa è stato continuamente modificato con l'aggiunta di nuovi materiali per la lettura di base, la scrittura e l'aritmetica; ad esempio, geografia, storia, scienze naturali e specialmente lo studio di oggetti attraverso una stretta osservazione (BIRCHENOUGH, 1948, p. 32). Il Ministero elaborò un nuovo dispositivo, un modello di lezione collettiva, basato su una lista di argomenti. Questi dovevano essere dati dagli insegnanti della classe, come carbone, cotone, fabbricazione della carta, sale, colore, pioggia, negozi e raccolta. Erano stati progettati per costituire un nuovo modello per la valutazione degli alunni e in seguito per gli studi sulla natura. Queste nuove materie e argomenti richiedevano degli oggetti per fornire un'osservazione migliore e siccome erano scuole costose, furono finanziate a un livello basso e gestite da funzionari municipali. Mentre si finanziavano, seppur limitatamente, oggetti di diverso tipo, la loro scoperta diventava fonte di ansia per le scuole. Ciononostante, la relazione tra gli oggetti, l'osservazione e un curriculum incentrato sulle attività in classe si stabilirono come un arrangiamento formale e introdussero una vasta gamma di oggetti nelle aule. La rilevanza dell'osservazione, del disegno e degli oggetti tridimensionali erano ponti importanti per risolvere i problemi dell'innovazione meccanica (STEVENS, 1995, p. 3-41). I modelli erano gli artefatti-chiave nel tradurre insieme il mondo pratico e quello astratto, così necessari per il miglioramento della produzione e della formazione di una forza lavoro qualificata.

Per le scuole, trovare e usare questi oggetti era un problema. Gli insegnanti imploravano alle scuole di ottenere

elementi per lo studio della natura, come cotone o seta o grandi rappresentazioni di animali o campioni geologici, oppure facevano i loro propri modelli utilizzando il cartone. Un'industria minore, specializzata nel richiedere materiali gratuiti ad aziende e fabbriche guadagnava maggior spazio e le riviste per insegnanti erano piene di consigli su questo tema. I governi coloniali e le industrie dell'Impero erano una fonte di illustrazioni e campioni. Lezioni con artefatti potrebbero essere ambiziose nell'uso di oggetti, ad esempio, una lezione su un fiume avrebbe bisogno di una mappa dell'Inghilterra, un diagramma di un fiume, immagini a colori di uno bacino idrografico, modello di argilla del letto di un fiume, spugna, ardesia e un contenitore d'acqua. Un problema relativo a ciò è stata la conservazione degli oggetti del curriculum e il fatto che le scuole non avevano armadi e neanche fondi adeguati per acquisirli. Questo ha promosso nuove regole su ciò che doveva essere raccolto (in opposizione a meri uffici di curiosità) e sulle richieste ai dirigenti municipali per finanziamenti speciali²⁵⁴. Ha inoltre portato a nuovi argomenti sul fatto che le scuole dovrebbero trasformare le loro collezioni in basi per i musei scolastici.

Secondo Thomas Markus, l'evidenza materiale a cui gli storici dell'educazione dovrebbero guardare, nello studio, ad esempio, di queste scuole,

è negli edifici, che furono adattati o costruiti con una determinata finalità, lo spazio così creato e i contenuti

254 Su questo tema si rimanda al testo di M. Lawn, *A Pedagogy for the Public: the place of object, observation, mechanical production and cupboards*, in: M. Lawn, I. Grosvenor (a cura di), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, p. 145-162. [N.d.T.].

materiali di questo spazio – mobili e attrezzature. Soprattutto, è nell'ordine imposto ai corpi umani in questo spazio, e perfino ai loro più piccoli gesti, compresa la necessità di uno sguardo fisso (MARKUS, 1996, p. 12).

In questa evidenza materiale c'è una fissità di forma e spazio; nel progetto della scuola vittoriana, vi è un' enfasi sul controllo dei movimenti e sulla sorveglianza visiva. Al "leggere" la scuola vittoriana come un testo, Markus mette in risalto evidenze riguardanti la forza morale dei suoi simboli architettonici e la distribuzione dello spazio, l'analisi del rapporto costo-beneficio delle spese istituzionali necessarie, l' enfasi sull'igiene e sulla gerarchia manifestate all'interno della struttura. L'aula separata è stata un segno del fatto che gli insegnanti «hanno sofferto meno supervisioni, hanno ricevuto la fiducia per essere più indipendenti e che avevano una maggiore riservatezza» (MARKUS, 1996, p. 50). In altre parole, l'aula è stata progettata e costruita per rappresentare la configurazione di una particolare forma di comportamento didattico. Markus, sulla base di un'analisi spaziale delle riforme sull'educazione scolastica del XIX secolo (come pure quella dei primi anni del novecento, alla Wilderspin Infant School), sostiene che la simulazione dell'ordine prevedibile della macchina è stato uno dei modi attraverso cui il controllo sociale e le relazioni di potere sono stati incorporati nel tessuto e nella progettazione delle scuole. Tale analisi spaziale delle scuole si concentrerebbe su come l'edificio è stato progettato per l'uso (flusso, osservazione e restrizione) e il modo attraverso cui la fissità della tecnologia materiale plasma la sua funzione attraverso l'ordine, la classificazione,

la compartimentalizzazione, la segregazione, etc.

Il modo in cui una scuola è stata progettata per operare è un riflesso delle idee sociali sulle istituzioni e sull'educazione, create per promuovere, ad esempio, la produzione di massa e l'efficienza sociale (HAMILTON, 1989). L'aula è sorta dalla confluenza di due forze, quella sociale e quella tecnologica. I movimenti di efficienza di efficienza sociale o industriale hanno enfatizzato questa particolare forma di organizzazione scolastica, controllo sociale e corsi differenziati. Secondo Hamilton, la tecnologia si riferisce all'architettura scolastica, al tempo e alle risorse, messe insieme all'interno di un particolare quadro pedagogico, il sistema di produzione dell'educazione scolastica chiamato "batch". La produzione del sistema batch è stato il risultato dell'espressione dell'efficienza industriale, del controllo sociale e della tecnologia per produrre una forma materiale e di gestione finalizzata alla riproduzione di una pratica specifica. L'aula è stata inventata, insieme all'insegnante, i mobili, i testi e gli aiutanti, per produrre un effetto progettato.

Gli sviluppi architettonici del dopoguerra negli edifici scolastici e nella progettazione hanno dato enfasi alle innovazioni nella progettazione e costruzione della scuola in un periodo di massiccia ricostruzione educativa, in cui sono state utilizzate nuove tecnologie, come, ad esempio, l'alluminio e pannelli in fibra di legno utilizzati per la costruzione. Le scuole del dopoguerra sono rappresentate da numerose fotografie scattate per illustrare la ricostruzione della società e sono simboleggiate da bambini che giocano/

lavorano alla luce del sole o in aule comode e ben illuminate. Alla fine del XIX secolo, le scuole vittoriane sono molto meno rappresentate, ma possono essere viste in fotografie dell'epoca che rappresentano classi ordinate e miglioramenti del curriculum. Prese insieme, il contrasto è chiaroscuro. In ogni caso le fotografie devono essere lette come un segno dei miglioramenti materiali nell'educazione scolastica, all'inizio dell'educazione scolastica statale e in una fase importante del suo sviluppo. Il campo degli studi sull'architettura scolastica tende a lavorare con biografia, tecnica, regolamentazione e politica amministrativa, rivelando le soluzioni per problemi di progettazione e costruzione, oltre a idee sociali presenti nel progetto delle scuole. Questo è ancora un terreno fertile per la ricerca sull'aula come tecnologia. Lo spazio di lavoro progettato per l'insegnante aveva l'intenzione di plasmare comportamenti, tecnologie e routine. Quando Cuban (1984) ha fatto delle ricerche su questioni inerenti la permanenza e i cambiamenti nelle aule, si è concentrato sulla struttura organizzativa e ha cercato di isolare questa categoria, riferendosi ad essa come le condizioni di lavoro degli insegnanti:

le scelte sono fatte di solito da altre persone, lontano dalla classe. Concezione dello spazio dell'aula, quanti alunni..., corsi di studio obbligatori, test particolari, pagelle, regole di supervisione – sono tutte realtà concrete su cui gli insegnanti vengono raramente consultati, anche se la loro presenza permea la classe influenza quotidianamente, in piccola o grande misura, le pratiche degli insegnanti stessi (CUBAN, 1984, p. 48).

Cuban ha cercato di spiegare la mancanza d'innovazioni nelle classi come causa di queste condizioni, anche se la separazione dello spazio progettato dai regolamenti, che si verifica, può essere una falsa distinzione. Mentre spazio e forma rimangono fissi, la funzione può cambiare. Nei passaggi successivi, Cuban spiega la struttura organizzativa attraverso la continua pressione della produttività; la necessità di produrre ordine e insegnare un contenuto testabile in uno spazio ristretto e a un grande gruppo di persone. L'aula e i suoi regolamenti sono un tutt'uno; la struttura organizzativa è materiale e produce una certa modalità pedagogica. Questo non è accidentale e definirlo una scelta è pernicioso. L'autore sta descrivendo gli insegnanti che lavoravano nella loro classe –

Le strutture organizzative hanno portato gli insegnanti ad adottare determinate strategie didattiche che variavano poco nel corso del tempo. Per struttura, intendo il modo in cui è organizzato fisicamente uno spazio scolastico; come sono organizzati a livelli di istruzione il contenuto e gli alunni; come viene assegnato il tempo per la realizzazione dei compiti; e come le regole governano il comportamento e i risultati di adulti e alunni (CUBAN, 1984, p. 242).

Cuban spiega in che modo la struttura organizzativa, questa miscela di materiali e il suo ordine, plasma l'insegnamento, dirige le routine, costruisce pratiche didattiche efficienti e raziona energia e spazi. Markus, Hamilton e Cuban stanno descrivendo gli insegnanti lavorati dalle loro lezioni. Ciò che hanno in comune è un argomento, derivato da idee sociali espresse in materiali e strutture

organizzative, sulla formazione dell'insegnamento attraverso una tecnologia scolastica/dell'aula.

La cultura materiale della scuola opera in macro, medi e micro livelli, plasmando lavori e apprendimenti in una serie di stadi integrati o sconnessi, in cui l'organizzazione è stata intensificata e ha perfino resistito. Concentrandosi sulle tecnologie ubique dell'educazione scolastica, come matite, forbici, quaderni, righelli, compassi, gomme, temperini, libri di testo, boccette di inchiostro e pennarelli, non si dovrebbero lasciare all'ombra i modi attraverso cui il loro lavoro sull'organizzazione dell'edificio scolastico e dell'aula sono ordinati. Siccome la società è cambiata e il curriculum è stato alterato, il progetto della scuola doveva essere cambiato in maniera incrementale: armadi che dovevano essere adattati, libri che dovevano essere riposti e attrezzature per la ginnastica che dovevano essere messe a magazzino.

La scuola elementare del dopoguerra aveva obiettivi diversi per l'edificio scolastico, i suoi contenuti e il suo uso. L'insegnante professionista, abilitato dalla società, stava aiutando a ricostruire l'Inghilterra, sviluppando i cittadini del futuro. Gli alunni stavano crescendo, domandando e creando in nuove aule accoglienti ben illuminate, con un'insegnante amichevole. Nel 1957, il Ministero della Pubblica Istruzione inglese, in un parere sull'edificio scolastico del dopoguerra, ha affermato che «vediamo la scuola non più come una semplice macchina per impartire lezioni, ma come un'unità sociale che riguarda l'intero sviluppo dei ragazzi e delle ragazze», in un contesto testuale dove si descrive anche la nuova fornitura di

merende scolastiche, attività curriculari pratiche e gruppi in classe. Questo è stato un parere riguardo la risposta elaborata dai pianificatori, specialmente dal Gruppo di Sviluppo di architetti e pianificatori del Ministero, per incorporare nel progetto delle scuole nuove funzioni assistenziali, lavoro di gruppo, campi di esperienza (lavoro per argomenti, etc.) e nuove forme di disciplina. Il Ministero e i suoi assessori hanno fatto questo, cercando di «identificare i maestri del pensiero educativo, tradurre le loro idee nell'architettura e poi persuadere i clienti a sperimentarli» (SAINT, 192).

La traduzione delle filosofie sociali attuali (frase di Hamilton) dell'educazione nello spazio e nella forma è avvenuta in molti modi.

Maclure l'ha vista come un'industrializzazione della costruzione, che usa la produzione di acciaio e una riflessione progettuale del Modernismo sulle costruzioni democratiche prodotte in massa (1984, p. 112). La flessibilità e la rapida costruzione di edifici prefabbricati per le scuole primarie, combinati con i nuovi regolamenti edilizi sulle aree a luce naturale nelle scuole, hanno prodotto nuovi tipi di scuole elementari. Erano spesso a un solo piano. Queste avevano, come principali caratteristiche strutturali, un piano, con vetro e pannelli di fibre di legno; erano basate su un sistema a griglie, che ha rotto con i lunghi corridoi, scaglionando le aule e abbinandole. Con la riduzione della necessità dei corridoi (riducendo il movimento di circolazione degli alunni per la scuola), l'abbinamento delle aule, la decentralizzazione dei servizi igienici e dello spazio per il guardaroba, i progettisti/

architetti hanno potuto aumentare il numero di aule. Hanno inventato l'idea dello spazio didattico (una frase usata per la prima volta da uno dei pianificatori influenti); era un'aula con più attività pratiche/servizi igienici con strutture più accessibili. Gli architetti hanno lavorato insieme ai produttori di vernici per produrre nuovi colori per le stanze e anche con i produttori di acciaio e pannelli per la produzione di strutture e rivestimenti. I progettisti hanno lavorato insieme ai produttori di vernici per produrre nuove combinazioni di colori per le aule e i produttori di acciaio e pannelli per produrre nuove strutture e rivestimenti. Hanno prodotto, così, innovazioni tecniche nei materiali. La gamma di mobili costruiti appositamente per le scuole e l'incorporazione di nuovi dati sulle questioni riguardo all'ergonomia infantile, sono state «progettate per favorire i moderni metodi d'insegnamento del lavoro di gruppo, di attività e movimento» (SAINT, p. 192). Le collaborazioni tra produttori, architetti, consorzi di autorità locali e vari ministeri hanno creato queste innovazioni. Ampiamente utilizzate successivamente in altre forme di edifici pubblici, erano gestite da architetti/progettisti che progettavano scuole per nuove funzioni secondo modalità nuove e più complete. Integravano il materiale in un sistema sociale. John Newsom, figura chiave in questo processo, lo ha visto come un «pensare a come potrebbe essere una buona educazione elementare e come potrebbe essere possibile all'interno degli edifici» (SAINT, 1987, p. 62).

Hanno usato gli insegnanti “migliori” o “più immaginativi” come modelli per una buona pratica educativa e hanno concepito l'edificio che questi insegnanti potrebbero

utilizzare efficacemente. Hanno visto, inoltre, la possibilità di aumentare la luce naturale come un modo per incrementare i risultati degli insegnanti, e così hanno iniziato a progettare in termini di risultati, che erano calcolati sulla base di fattori di luce diurna. Hamilton, studiando poi la scuola a spazio aperto descrive la flessibilità dello spazio pianificata –

Particolare attenzione si volgeva alla relativa disposizione dello spazio all'interno della scuola, alla distribuzione delle risorse, che potevano essere condivise e all'uso di aree inutilizzate dentro e attorno all'edificio. A sua volta, c'era un'indistinzione dei confini architettonici che precedentemente separavano gli spazi interni da quelli esterni, i corridoi dai guardaroba e le aule da saloni e refettori (HAMILTON, 1989, p. 33).

Le risorse materiali, come libri, attrezzature, materiali per scrivere e disegnare, erano molto importanti per questa recente pratica di progettazione della prima educazione scolastica. La nuova pedagogia dipendeva da queste nuove risorse. Hamilton offre un'interessante visione della sua nuova insorgenza in classe

(l') accresciuta importanza delle risorse materiali significa che devono essere situate molto più vicino all'ambiente di lavoro del bambino (anche se troppo costose per esserci in ogni classe). (Esse) diventano condivise piuttosto che garantite (HAMILTON, 1989, p. 105).

In modo distinto, le nuove scuole elementari del dopoguerra sono state progettate per produrre un nuovo tipo di insegnamento e apprendimento. In effetti, non è chiaro se dovevano essere resi operativi dagli insegnanti o

se gli insegnanti svolgevano il loro insegnamento creando e formulando risposte attraverso elementi della loro cultura materiale.

Conclusione

In questo breve saggio apro a possibilità che insorgono quando l'aula viene vista come costituente di una tecnologia sociale. Strumenti e supporti, mobili e pareti, spazio e forma, tutte queste materialità creano l'insegnamento e sono inseparabili da esso: l'edificio ha prodotto il metodo d'insegnamento. Le strutture materiali e gli oggetti, le procedure di lavoro o le routine che le hanno attivate e la conoscenza sui sistemi generano l'educazione scolastica. Queste tecnologie, questa cultura materiale, l'hardware e il software delle scuole, hanno permesso alle più grandi narrazioni sull'educazione scolastica di funzionare come spiegazione per i sistemi educativi, sebbene in esse siano invisibili. Esse sono prodotte da fornitori di materiali didattici, aziende che erano locali e ora sono i maggiori fornitori di tecnologie generiche, utilizzate negli uffici, a casa, nel commercio e nelle reti. La scuola è il maggior luogo di profitto e le tecnologie che vengono acquistate determinano i processi scolastici. La tecnologia contemporanea come discorso collega le riforme, la vigilanza, l'organizzazione e l'ordine dell'aula e, secondo la portata e lo scopo del discorso, può concentrarsi sulla progettazione del sistema totale o su micro procedure adottate in classe.

Come in altri tipi di lavoro, a breve potrebbe essere possibile riconoscere che l'insegnamento è stato ridisegnato e l'enfasi sarà data meno agli edifici Markus e alle prime tecnologie, che hanno plasmato una particolare modalità di comportamento educativo, e di più alle tecnologie che ispezionano, misurano e standardizzano l'insegnamento in modi nuovi. Lo studio della cultura materiale nell'educazione scolastica è molto rilevante per il suo passato, presente e futuro.

Vari anni fa, studiando la stessa scuola vittoriana con cui l'articolo è iniziato [la scuola funziona ancora oggi, 125 anni dopo la sua progettazione e costruzione], un insegnante più anziano ha descritto come la scuola era cambiata internamente durante il tempo. Rimanendo fermo nell'attuale atrio della scuola, ha parlato sui cambiamenti a cui aveva assistito in quel luogo,

Quando sono arrivato qui, innanzitutto, questo portone era qui, il bagno degli uomini era lì... Era solo un bagno per uomini, un piccolo minuto ingresso e una serra di vetro con piante là fuori. Tutto ciò è stato abbattuto ed è stata costruita questa sala d'ingresso, e questa scala è sempre stata qui, ma i bagni delle donne ora sono lì. C'era un corridoio che attraversava lì e il magazzino e il guardaroba erano lì, quindi, in realtà, uscivamo da quella parte e quella porta era laggiù e questa porta era qui.

Quello che stava facendo era cercare di catturare il flusso veloce del tempo in un luogo, poiché il suo lavoro era costantemente riorganizzato. Ha poco senso per un estraneo, ma funziona come una descrizione del cambiamento in un

luogo e come una metafora per i rapidi cambiamenti nella cultura materiale della scuola. È l'affermazione del problema che deve essere affrontato dagli storici dell'educazione e una guida su come potrebbe essere studiato.

Riferimenti bibliografici

BELL, Daniel. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1999.

BENJAMIN, Walter. *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. In: *Illuminations*. ARENDT, Hannah (ed.). trans. Harry Zohn. London: Fontana, 1973, p. 219-254.

BIJKER, Wiebe. E.; HUGHES, Thomas. P.; Pinch, Trevor. J. *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.

BIRCHENOUGH, C. *The Ministry of Education: partnership or control, leadership or direction in education*. Handbook No 3. London: HMSO. 1948.

BRAVERMAN, Harry. *Labor and Monopoly Capital*. New York: Free Press Cuban, 1984 (1974).

_____. *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press, 1974.

DANT, Tim. *Material Culture in the Social World*. Buckingham: Open University Press, 1999.

HAMILTON, David. *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press, 1989.

KULIKOWSKI, Stan. *A timeline of technology used in study*

and instruction. Humanities and Social Sciences Net. Disponível em: <http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=-vx&list=edtech&month=9504&week=d&msg=EC4S/xyzJtAzFALOZJcrbQ&user=&pw=>. Acesso em: 02 fev. 2016.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. “When in Doubt Preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, 30, 2001, p. 117-127.

LAWN, Martin; OZGA, Jenny. The Educational Worker? A Re-assessment of Teachers. In: L. Barton; S. Walker (eds.). *Schools, teachers and Teaching*. Basingstoke: Falmer Press, 1981.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian; ROUSMANIERE, Kate. *Silences and Images: social histories of classrooms*. New York: Peter Lang, 1998.

LAWN, Martin. A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. In: *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium, 2005.

MACLURE, Stuart. *Educational Development and school building: aspects of public policy, 1945-73*. Harlow: Logman, 1984.

MARKUS, Thomas A. Early Nineteenth Century School Space and Ideology. *Pedagogica Historica*, 32(1), 1996, p. 9-50.

MCCLINTOCK, Robert. *Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology*. New York: Institute for Learning Technologies, 1992.

NEILSEN, Allan R. (ed.). *Daily Meaning: Counter Narratives of Teachers' Work*. Mill Bay BC, 1999.

SAINT, Andrew. *Towards a Social Architecture. The Role of School Building in Post-War England*. New Haven/London: Yale University Press, 1987.

SCHLERETH, Thomas J. *Cultural History and material cul-*

ture: everyday life, landscape and museums. Charlottesville: University Press of Virginia, 1992.

SAETTLER, Paul. *A history of Instructional Technology*. New York: McGraw-Hill, 1968.

SEABOURNE, Malcon. *Primary School Design*. London: RKP, 1971.

SHIELD Bridget; GREENLAND Emma; DOCKRELL Julie. Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise Health* [serial online] 2010 Disponível em: <http://www.noiseandhealth.org/text.asp?2010/12/49/225/70501>. Acesso em: 9 fev. 2016.

STEVENS, Edward. *The Grammar of the Machine: Technical Literacy and Early Industrial Expansion in the United States*. New Haven/London: Yale University Press, 1995.

STREET, John. *Politics and Technology*. Macmillan, 1992.

WINNER. Langdon. *Autonomous Technology*. Cambridge: MIT Press, 1978.

La tecnologia educativa nella ricerca storica sulla cultura materiale della scuola²⁵⁵

Rosa Fátima de Souza

Rosilene Batista de Oliveira

Interrogare la pertinenza, la rilevanza e il luogo della tecnologia educativa nell'indagine storica sulla cultura materiale della scuola è lo scopo di questo testo. Tale questione mette in discussione aspetti importanti della materialità della scuola, come la diversità degli oggetti, di macchine e attrezzature che costituiscono l'universo scolastico; i concetti di tecnica e tecnologia; i discorsi, le abilità e i processi applicati nell'uso dei materiali scolastici; la natura della tecnologia educativa come area di conoscenza, indagine e pratica nel campo dell'educazione; e le delimitazioni e le tradizioni delle diverse aree di ricerca riguardanti il fenomeno educativo.

Sebbene nell'ultimo decennio in Brasile si siano intensificati gli studi storici sulla cultura materiale della scuola, la tecnologia educativa nelle sue diverse concezioni e realizzazioni e nelle sue relazioni con la dimensione materiale della vita scolastica è stata ancora poco indagata. È vero che in molti di questi studi la tecnologia è considerata una variabile importante nella produzione, nel perfezionamento e nella modifica degli oggetti nel corso del tempo; ciò nonostante,

255 Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Gaetano D'Itria.

non viene analizzata in profondità. Comunque, non si tratta solo di riconoscere la tecnologia come una componente della materialità della scuola. Il fatto è che la tecnologia educativa si costituisce storicamente in uno specifico campo di azione e teorizzazione dell'area dell'educazione, intrinsecamente articolata con lo sviluppo, la produzione e la diffusione di oggetti, macchine, attrezzature, strumenti e processi applicati all'insegnamento e all'apprendimento.

In Brasile, la tecnologia educativa si è diffusa nel mondo accademico, nei percorsi d'istruzione obbligatoria e d'istruzione degli adulti, e nei programmi d'istruzione del governo federale a partire dalla fine del decennio 1950 su iniziativa di alcuni educatori e per l'attività del Ministero dell'Educazione e Cultura attraverso convenzioni con organismi internazionali legati agli Stati Uniti (SOUZA, 2013). Si può quindi affermare che il riferimento americano, ancorché non esclusivo, costituisce la principale intelaiatura discorsiva, teorica e pratica che guidava la diffusione del movimento della tecnologia educativa nel paese tra gli anni 1950 e 1970.

La letteratura di riferimento sul tema ci mostra che la tecnologia educativa ha ottenuto un grande sviluppo e si è consolidata come area di conoscenza e ricerca negli Stati Uniti dopo la seconda guerra mondiale. Da quel momento in poi sono state prodotte conoscenze, concezioni e proposte d'uso, considerando gli oggetti tecnologici esistenti a quell'epoca e la loro introduzione nelle scuole. Lavori come quelli di Pablo Pons (1998), Maggio (1997), Sancho (1998),

Férres (1998) e Oliveira (1996) ci riportano un po' della storia e dell'origine del movimento, le loro principali caratteristiche e proposte ed evidenziano il luogo degli oggetti e l'importanza che è stata data ad essi all'interno del movimento.

In questo modo, comprendiamo che le discussioni sulle possibilità di dialogo e d'intreccio tra tecnologia educativa e cultura materiale della scuola possono essere utili per ampliare la conoscenza storica sulla dimensione materiale della scuola.

Per la discussione del tema proposto in questo studio abbiamo strutturato il testo in tre parti. Inizialmente abbiamo discusso il concetto di tecnologia educativa, presentando le varie definizioni che il termine è andato via via acquisendo nel corso del XX secolo, specialmente negli Stati Uniti; successivamente analizziamo ciò che è stato conosciuto come il movimento della tecnologia educativa in Brasile; infine, si tessono considerazioni sulle approssimazioni e sul necessario dialogo tra la tecnologia educativa e la cultura materiale della scuola.

Il concetto polisemico di tecnologia educativa: macchine, processi, teorie, artefatti e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento

Secondo gli studi di Sancho (1998), l'etimologia della parola tecnologia ci riporta a due parole di origine greca, *téchne* e *logos*. Nell'antica Grecia, il termine *téchne* aveva una stretta relazione con l'arte, denotando non un'attività triviale, ma quella che seguiva determinate regole. Pertanto,

la *téchne* era intesa come l'applicazione di una serie di regole con cui si arrivava a realizzare qualcosa, un prodotto finale, di solito materiale. Si parlava quindi di arte della navigazione (tecnica di navigazione); arte di governare (tecnica di governo) e arte di insegnare (tecnica di insegnamento). In tal modo, le necessità di sostegno e protezione, percepite dall'uomo di fronte alla natura e la loro intelligenza permettevano che la *téchne* trasformasse la realtà naturale in una realtà artificiale. Possiamo quindi inferire che il termine tecnica è più associato all'arte del "saper fare", evidenziando l'oggetto come prodotto finale di questa azione.

Tuttavia, nonostante porti in sé un "saper come", ovvero la necessità di esperienza per produrre qualcosa, la *téchne* è ancora concepita come inferiore al raziocinio, alla conoscenza cosciente e sistematizzata dall'essere umano. Sancho (1998) commenta che secondo Aristotele *techne* è solo un "puro pensiero", pur quando esso ha bisogno di regole. È in tal modo che la parola *logos* (raziocinio) è associato alla parola *téchne* (arte, destrezza) per formare il vocabolo tecnologia, che si caratterizza per non essere un "semplice" fare, ma un fare con raziocinio. È nell'modernità che avviene quindi una fusione inscindibile tra i vocaboli scienza e tecnica, aprendo a una nuova area di conoscenza, quella della tecnologia. La tecnologia è vista come

una tecnica che impiega conoscenze scientifiche e che, a sua volta, è alla base della scienza dandole un'applicazione pratica. La tecnologia si configura come un corpo di conoscenza che, oltre a utilizzare il metodo scientifico, crea e/o trasforma i processi materiali. (SANCHO, 1998, p. 29).

Quando menziona gli stadi della tecnica nello sviluppo dell'umanità, Vargas (2003), supportato dagli studi di Ortega y Gasset, ne evidenzia tre: la “tecnica del caso”, in cui la produzione di strumenti non era diversa dagli atti umani naturali; la “tecnica artigianale”, in cui gli atti tecnici vengono trasmessi di generazione in generazione e inizia l'invenzione e il perfezionamento degli strumenti da parte dell'uomo; e la “tecnica dei tecnici”, in cui possiamo notare l'approssimazione tra scienza e tecnica nella ricerca dell'applicazione della conoscenza scientifica per risolvere problemi tecnici, propiziati dall'avvento della scienza moderna, nel XVII secolo.

All'inizio del XX secolo il termine tecnologia era già concepito come relativo a mezzi, idee, processi, oltre a strumenti e macchine. Vargas (2003) ribadisce che in questo periodo la più grande preoccupazione non era più lo studio della tecnica, ma quello della tecnologia. Questo è avvenuto perché le attività tecniche non si riassumevano più al lavoro meccanico o manuale sui materiali, ma adesso riguardavano l'applicazione di teorie, metodi e processi scientifici per la soluzione di problemi tecnici, rafforzando la simbiosi esistente tra tecnica e scienza.

Le concezioni e le definizioni della tecnologia riguardano quindi processi e metodi di produzione, oltreché macchine, oggetti e materiali prodotti dall'uomo, differenziandolo da altre specie di esseri viventi per avere la capacità di produrre un oggetto e, partendo dagli schemi di un'azione sistematica, perfezionarlo, insegnarlo, apprenderlo e trasferire anche la

conoscenza su di esso ad altre generazioni. L'importanza attribuita agli oggetti prodotti, concepiti come prova dell'evoluzione scientifica e tecnologica di una società, emerge principalmente nell'avvento della scienza moderna, lentamente, ma con precisione, formando saperi sull'azione umana su questi artefatti, oltre a delineare valori e significati sulla sua fabbricazione e sul suo utilizzo (FISCARELLI, 2009).

Nel campo dell'educazione, l'uso di tecniche, processi e metodi per rendere più efficiente l'insegnamento risale all'antichità e lo si può identificare nel pensiero pedagogico dell'età moderna, come ad esempio nelle proposte educative, tra gli altri, di Comenius, Pestalozzi, Froebel ed Herbart (SAETTLER, 1968; CAMBI, 1999). Tuttavia, l'applicazione della tecnologia nell'educazione ha avuto uno sviluppo peculiare e notevole nel XX secolo, specialmente negli Stati Uniti, dove sono fiorite la scienza comportamentale e altre teorie scientifiche applicate alla pianificazione, implementazione e valutazione dell'istruzione con ripercussioni internazionali.

Alcuni studi sulla storia della tecnologia educativa negli Stati Uniti hanno messo in evidenza l'uso predominante dell'espressione tecnologia per l'istruzione fino alla metà del decennio 1960 e il modo attraverso cui la concezione originale del termine era legata ai media e ai prodotti, in particolare ai supporti audiovisivi e ai sistemi di conoscenza pratica che si riflettono nei materiali e nelle attrezzature. Tale concezione predominante nella prima metà del XX secolo si è gradualmente spostata verso un'enfasi sulla tecnologia come processo basato sulla conoscenza scientifica

(SAETTLER, 1968, 1990; REISER, 2001; CUBAN, 1986; ANGLIN, 2011). Dagli anni '60 del XX secolo, a causa di revisioni concettuali, l'espressione 'tecnologia educativa' è stata ampiamente utilizzata con l'adozione di un senso più ampio, come vedremo più avanti.²⁵⁶ Per ora, ci si limita a tracciare brevemente il percorso storico della tecnologia educativa negli Stati Uniti, cercando di mostrare la traiettoria dei riferimenti che circolavano nel movimento della tecnologia educativa in Brasile.

La storiografia americana sulla tecnologia educativa ha messo in rilievo l'importanza dei media nella configurazione di questo campo di conoscenza negli Stati Uniti. Nel passaggio dal XIX al XX secolo la diffusione dei musei scolastici in quel paese ha reso possibile la sperimentazione di vari strumenti come lanterne magiche, diapositive, film, grafici, al fine di rendere l'insegnamento più attraente per gli studenti, partendo dal presupposto che i media non verbali erano più concreti ed efficaci del verbalismo predominante nelle scuole. È per questo che i musei scolastici sono considerati come i precursori della costituzione della moderna tecnologia per l'istruzione nell'educazione americana (SAETTLER, 1968, 1990; REISER, 2001).

Sempre nei primi decenni del XX secolo è avvenuta la diffusione del cinema educativo negli Stati Uniti con la produzione di cataloghi di film considerati istruttivi e la proliferazione di agenzie e imprese cinematografiche per uso scolastico (CUBAN, 1986). Negli anni '20 sono stati

256 In questo texto si usano le espressioni 'tecnologia istruttiva' e 'tecnologia educativa' come sinonimi.

pubblicati i primi libri sull'argomento e si è consolidata una metodologia per l'uso dei film nelle classi, sulla base degli stadi di Herbart (SAETTLER, 1990).

Secondo Robert Reiser (2001), oltre al cinema educativo, sono i progressi avvenuti nelle trasmissioni radiofoniche, nelle registrazioni audio e nello sviluppo del cinema sonoro, gli elementi importanti che hanno consolidato il movimento dell'istruzione audiovisiva nell'educazione americana. Questo movimento comprendeva la creazione di organizzazioni professionali, come il Dipartimento di Istruzione Visiva legato all'Associazione Nazionale per l'Educazione, l'introduzione di discipline nei corsi di formazione per insegnanti nelle facoltà e in università e la pubblicazione di periodici e libri di testo.²⁵⁷ Tuttavia, è nel decennio 1940 che l'istruzione audiovisiva avrà una rilevanza ancora più grande.

In questo periodo, il termine audiovisivo è di uso corrente nell'educazione americana, tanto che il Dipartimento di Istruzione Visiva dell'Associazione Nazionale di Educazione, (NEA DVI – 1923-1946), nel 1947 cambia il suo nome in Dipartimento di Istruzione Audiovisiva²⁵⁸. Se per

²⁵⁷ La National Education Association (NEA) è stata creata negli Stati Uniti, in Philadelphia, nel 1857 con l'obiettivo di difendere l'istruzione pubblica. Nel corso del tempo è diventata l'associazione più importante nel campo dell'educazione americana. Per ulteriori informazioni su questa associazione, consultare: <http://www.nea.org/home/2580.htm>.

²⁵⁸ Nel 1953 il Dipartimento di Istruzione Audiovisiva (Dept. of Audio-Visual Instruction – 1947-1971) ha cominciato a svolgere conferenze annuali indipendenti dall'Associazione Nazionale per l'Educazione (NEA). Nel 1953 questo dipartimento ha iniziato a pubblicare la rivista «Audio-Visual Communication Review» (1953-1963), che ha preso il nome di «Audio-Visual Instruction» nel 1956 (1956-1978). A partire da 1971 è stato dato un nuovo nome a questa organizzazione di insegnanti e professionisti dedicati alla tecnologia dell'educazione, manifestando il dibattito in corso tra i suoi membri sui termini che meglio esprimevano l'identità dell'organizzazione. L'opzione è caduta su un nome ibrido che contemplava la diversità del campo affrontato dalla tecnologia educativa: cinema educativo, materiali audiovisivi,

um verso la tecnologia per l'istruzione si materializzava ed era comunemente intesa come mezzo di comunicazione e audiovisivo, per un altro si sviluppava, in concomitanza, un'altra comprensione del termine relativo all'applicazione della scienza all'istruzione.

Infatti, sin dall'inizio del XX secolo, come Shrock (2011) ha ben sottolineato, negli Stati Uniti sono state sviluppate idee sul design istruttivo, cioè «la nozione secondo cui principi empirici potrebbero essere applicati per generare istruzione prevedibilmente efficace» (SHROCK, 2011, p. 70). I lavori di E. L. Thorndike e lo sviluppo della psicologia nell'area dei test e delle misure educative, all'inizio del XX secolo, seguita dalla proposta di Ralph Tyler di un curriculum per obiettivi nel decennio 1930, insieme ai successivi sviluppi della psicologia comportamentale hanno composto le basi per un consolidamento del campo della tecnologia per l'istruzione nella metà del XX secolo.

Durante la seconda guerra mondiale, la tecnologia per l'istruzione, nelle sue diverse concezioni teoriche e pratiche, ottenne un rinnovato impulso negli Stati Uniti ed era utilizzata per la formazione delle risorse umane nelle industrie e per la formazione dei soldati delle forze armate. Le risorse audiovisive sono entrate nello scenario educativo essendo considerate come oggetti che offrivano l'ottimizzazione e l'efficienza dei processi di insegnamento e apprendimento. In

formazione degli insegnanti, televisione educativa, istruzione programmata, design didattico, tra i vari aspetti. L'associazione ha cominciato, quindi, a denominarsi Associazione delle Comunicazioni e delle Tecnologie Educative (Association of Educational Communications and Technology - AECT). Per ulteriori informazioni, consultare il sito web della AECT: www.aect.org.

quello stesso periodo si è intensificata la domanda attraverso il lavoro degli scienziati comportamentali che si svolgeva sullo sforzo bellico, così come su teorie e programmi nell'area delle comunicazioni. Il termine scienza del comportamento è diventato di uso comune nel decennio 1950, in particolare dopo il finanziamento di un progetto milionario chiamato Programma di Scienza del Comportamento da parte della Fondazione Ford e dopo che le teorie di Skinner avevano acquisito visibilità e riconoscimento internazionale (SAETTLER, 1968, 1990).

Secondo Saettler (1968) il decennio 1955-1965 è stato il periodo aureo del movimento d'istruzione audiovisiva negli Stati Uniti, con la moltiplicazione dei laboratori linguistici, l'uso educativo della televisione, lo sviluppo di macchine didattiche, di comunicazione in aula, la diffusione di presentazioni con strumenti multimediali e l'inizio dell'uso educativo dei computer. Tuttavia, la complessità del campo richiedeva una ridefinizione dell'istruzione audiovisiva in termini di teoria dell'apprendimento e della comunicazione che emergevano come importanti tendenze teoriche. Per tale motivo, questo autore ritiene che la seconda guerra mondiale abbia reso possibile la convergenza tra il movimento dei mezzi audiovisivi e la tecnologia per l'istruzione convenzionale:

Come risultato dell'esperienza bellica, sia coloro a favore dei mezzi audiovisivi che gli educatori in generale hanno sviluppato una crescente sensibilità per l'applicabilità delle teorie scientifiche dell'apprendimento ai problemi pratici dell'istruzione. Inoltre, c'è stata una crescente sofisticazione riguardo alla funzione e al ruolo degli specialisti dei media e/o

delle comunicazioni nel contesto della tecnologia per l'istruzione. (SAETTLER, 1968, p. 180).

Si può dire, quindi, che è stato in questo momento che i contorni del campo della tecnologia educativa in quel paese si sono delineati più chiaramente, presupponendo l'applicazione di teorie scientifiche per la comprensione e soluzione di problemi educativi, mostrandone la dipendenza dalla teoria psicologica e dalla ricerca per l'efficienza del processo di insegnamento-apprendimento. Questa convergenza di diverse tradizioni teoriche e pratiche unita alla complessità del campo (dato il progresso della sua tecnologia e la sua applicazione nel campo educativo) ha mobilitato l'attenzione dei professionisti dell'area verso la necessità di una definizione concettuale che potesse determinare la comprensibilità, la natura e la funzione del campo ed evidenziarne il carattere procedurale.

Nel 1963 il Dipartimento di Istruzione Audiovisiva dell'Associazione Nazionale dell'Educazione degli Stati Uniti propose una definizione per la tecnologia istruttiva che cercava di comprendere la natura delle attività sviluppate da professionisti che lavorano con i media audiovisivi:

La comunicazione audiovisiva è la branca della teoria e della pratica educativa relativa alla creazione e all'utilizzo di messaggi finalizzati al controllo del processo di apprendimento. Questo ramo comprende: a) lo studio della relativa e singolare forza e debolezza dei messaggi pittorici e non rappresentativi che possono essere impiegati nel processo di apprendimento a qualsiasi scopo; b) la strutturazione e la sistematizzazione dei messaggi attraverso uomini e strumenti nell'ambiente educativo. Questi

sviluppi comprendono la pianificazione, produzione, selezione, gestione e uso di entrambe le componenti nei sistemi d'istruzione. Il suo obiettivo pratico è l'uso efficiente di ogni metodo e mezzo di comunicazione che contribuisce allo sviluppo della completa potenzialità dell'apprendimento. (DEFINITION OF THE FIELD..., s/d).

Tale definizione strutturava il campo sulla base della comunicazione, della produzione e dell'uso degli audiovisivi. Tuttavia, il Dipartimento di Istruzione Audiovisiva, riorganizzato nel 1969-1970, cambiava di nuovo il nome e passava a chiamarsi Associazione di Comunicazioni e Tecnologia Educativa. Nel 1972, questa associazione proponeva una nuova concettualizzazione per il campo, sottolineando non più le risorse audiovisive, ma i processi di apprendimento: «La tecnologia educativa è il campo coinvolto per facilitare l'apprendimento umano attraverso l'identificazione sistematica, lo sviluppo, l'organizzazione e l'uso di un insieme di risorse per l'apprendimento e la gestione di questi processi». (DEFINITION OF THE FIELD..., s/d.).

Sempre rispetto all'inizio del decennio 1970, è importante sottolineare la concettualizzazione elaborata dalla Commissione di Tecnologia Educativa degli Stati Uniti:

È un modo sistematico di elaborare, realizzare e valutare l'intero processo di apprendimento in termini di obiettivi specifici, basati sulla ricerca dell'apprendimento e della comunicazione umani, utilizzando una combinazione di risorse umane e materiali per ottenere un apprendimento più significativo. (*Apud* PONS, 1998, p. 52).

In questa concettualizzazione si nota una visione più ampia del termine tecnologia educativa, non limitandolo solo a mezzi, oggetti, artefatti o strumenti applicati all'insegnamento, ma comprendendo anche la padronanza del processo di apprendimento e l'enfasi data alle risorse umane. In questa stessa direzione incontriamo il concetto utilizzato dalla Encyclopedia of Education:

La tecnologia per l'educazione può essere definita come l'uso intenzionale, separatamente o in combinazione con oggetti, tecniche, attrezzature, eventi e relazioni per aumentare l'efficacia del processo educativo. La tecnologia educativa ha valore solo in quanto aiuta attivamente gli alunni ad acquisire conoscenze e abilità. La tecnologia educativa è pianificata fundamentalmente per promuovere l'efficienza dei sistemi educativi attraverso l'aumento dei costi, la precisione e i valori di apprendimento portati a termine. In generale, la tecnologia è stata impiegata in tutto il sistema educativo e non deve essere confusa con i dispositivi meccanici. (1973, p. 122).

Come osserva Reiser (2001), all'inizio del decennio 1970, negli Stati Uniti, i termini tecnologia educativa e tecnologia per l'istruzione sostituivano definitivamente il termine audiovisivo per descrivere l'applicazione dei media a scopi educativi.

Nell'ultimo quarto del XX secolo, si è ampliato l'uso del computer, le cosiddette Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione (TICS) e la diffusione della tecnologia digitale e multimediale, impattando profondamente il campo della tecnologia educativa. La teoria dei sistemi, della comunicazione e la psicologia dell'apprendimento sono

state sostituite da altri approcci teorici come la prospettiva della scienza cognitiva, finalizzata alla comprensione dei processi interni dell'acquisizione dell'apprendimento (SAETTLER, 1990). Se fino agli anni '70 la comprensione della tecnologia educativa negli Stati Uniti ricadeva su prodotti, attrezzature e media, alla fine del XX secolo, è sempre di più associata ai processi di insegnamento-apprendimento, un tipo di conoscenza non necessariamente legata a oggetti e strumenti.

Di fronte a questa complessità dell'area, l'Associazione di Comunicazioni e Tecnologia Educativa, nel 1994, propone un nuovo concetto, ampiamente utilizzato negli Stati Uniti: «La Tecnologia per l'Istruzione è la teoria e la pratica della creazione, dello sviluppo, dell'uso, della gestione e valutazione di processi e risorse dell'apprendimento» (DEFINITION OF THE FIELD..., s/d). Tuttavia, lo spostamento di prospettiva verso una tecnologia come processo non prescinde dai prodotti materiali. In effetti, i modi di informare e comunicare qualcosa hanno subito cambiamenti significativi nei decenni 1980 e 1990, con la creazione di oggetti tecnologici avanzati e di internet. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono diventate nuove opzioni per lo sviluppo di macchine e dispositivi progettati per archiviare, processare e trasmettere informazioni in modo flessibile (SANCHO, 1998).

Nel discutere il concetto di paradigma tecnologico, sostenuto dagli studi di Thomaz Kuhn e considerando che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione

presentano un nuovo paradigma e una rivoluzione tecnologica, Castells (1999, p. 108) afferma che la prima caratteristica di questo nuovo paradigma è che l'informazione viene considerata come la sua materia prima, poiché le tecnologie evidenti da allora in poi sono «tecnologie per agire sull'informazione e non è soltanto l'informazione ad agire sulla tecnologia, come è avvenuto nel caso delle precedenti rivoluzioni tecnologiche».

Un'altra caratteristica evidenziata da Castells (1999) è la penetrabilità degli effetti delle nuove tecnologie. Se si considera la comunicazione come parte integrante di tutta l'attività umana, i nuovi mezzi tecnologici influenzano l'esistenza umana individuale e collettiva. La logica delle reti, con la creazione di internet, è citata dall'autore come un'altra caratteristica di questo paradigma tecnologico instauratosi, poiché le nuove risorse tecnologiche permettono la complessità dell'interazione nella ricerca d'informazione e comunicazione.

Entrano nelle scuole, a partire dagli anni '80 e '90, gli oggetti provenienti da questa nuova tecnologia come computer, lavagne digitali, proiettori, software educativo, stampanti, dvd, apparecchi multimediali, che integrano gli elementi della cultura materiale della scuola di allora, e vengono visti come «dinamizzatori della pratica docente, motivatori dell'apprendimento e della creatività degli studenti, concretizzatori della conoscenza, modernizzatori delle pratiche scolastiche, organizzatori del contenuto da insegnare, riduttori del verbalismo eccessivo in classe,

facilitatori del processo di insegnamento-apprendimento» (FISCARELLI, 2009, p. 173).

Come ci ricordano Martin Lawn e Ian Grosvenor (2005), la tecnologia nell'educazione riguarda sia gli artefatti che i discorsi che li circondano. Soprattutto, però, la tecnologia è una costruzione sociale e storica. Nell'ambito educativo è stata presentata come un discorso potente e prometeico per la trasformazione e la modernizzazione delle scuole e delle pratiche docenti, che mette in relazione le riforme scolastiche, i principi di organizzazione e ordinamento delle aule con gli oggetti materiali. È in tale senso che diventa fondamentale stabilire i nessi tra la tecnologia educativa e la materialità dell'universo scolastico.

Il movimento della Tecnologia Educativa in Brasile

In uno studio pionieristico intitolato O mito da eficiência do ensino: estudo crítico da Tecnologia Educacional (Il mito dell'efficienza dell'insegnamento: uno studio critico della Tecnologia Educativa), Lucíola Santos (1980) ha concepito un'interpretazione sull'emergere della tecnologia educativa in Brasile che è diventata dominante. Ha considerato l'insieme di idee e materiali relativi alla tecnologia educativa che si è diffuso in Brasile a partire dagli anni '50 del XX secolo come un 'movimento' imperniato sui principi di scientificità, efficienza e innovazione che è diventato uno dei volti più evidenti del tecnicismo imperante nell'educazione brasiliana a partire dagli anni '60. Secondo l'autrice la diffusione di principi e procedure della tecnologia educativa è il risultato

delle convenzioni stabilitesi tra il Ministero dell'Educazione e Cultura e l'Agenzia Nordamericana per lo Sviluppo Internazionale (accordi MEC-USAID) che facevano parte del programma Alleanza per il Progresso. Il movimento si sarebbe caratterizzato per l'enfasi sulla pianificazione come criterio di efficienza.

Non a caso la tecnologia educativa si è diffusa in Brasile negli anni '60 e '70, periodo segnato dall'ideologia dello sviluppo nazionale. Il modello di sviluppo iniziato nel governo di Juscelino Kubistchek tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60 ha prodotto un progresso industriale del Brasile attraverso l'inserimento non solo di capitale straniero, ma anche di idee, concezioni e proposte indirizzate alla preparazione del popolo per il progresso del paese. Così, non sono state create soltanto strategie per la crescita industriale ed economica del Brasile, ma anche l'educazione è stata un obiettivo di queste concezioni, intesa come urgente, efficiente, diversa e lasciando dietro di sé i modi tradizionali di formazione, alla ricerca di altri mezzi che potessero rendere più efficace il processo educativo (HORTA, 1982). In tal senso, l'introduzione e l'uso delle risorse audiovisive nella didattica sono state viste come strategie per ottenere un'istruzione di qualità, raggiungendo il maggior numero di persone in tempi rapidi e con un minor costo per risorse umane e materiali.

La tecnologia educativa che si è diffusa in Brasile nei decenni 1960 e 1970 è partita dall'approccio consolidatosi nel dopoguerra negli Stati Uniti, basato su

conoscenze scientifiche, specialmente sulla teoria dei sistemi, psicologia dell'apprendimento e sulle teorie della comunicazione. Come ha sottolineato Fiscarelli (2009), la psicologia dell'apprendimento può essere considerata uno dei pilastri che costituivano la tecnologia educativa in quel momento.

Tragli studiosi e sostenitori della teoria dell'associazione stimolo-risposta, si evidenziano i lavori di Skinner, le cui idee si sono diffuse nell'ideale pedagogico brasiliano degli anni '60 e '70, incorporando concezioni sul processo di apprendimento e sulle pratiche relative all'uso di oggetti nell'insegnamento, come le cosiddette macchine didattiche e il metodo dell'insegnamento programmato. Gli studi di Skinner si rivolgevano allo sviluppo e al comportamento del bambino, associando questo comportamento all'ambiente in cui il bambino era inserito e pensando l'educazione e l'insegnante come modellatori di comportamenti.

Secondo Skinner (1972), quando la scuola è considerata come il locus dell'educazione formale, essa deve offrire la possibilità di contingenze di rinforzi naturali o meccanici, necessari a controllare e modellare il comportamento dell'alunno. In questo senso si evidenziano gli oggetti manipolabili naturalmente dal bambino, rafforzando il comportamento desiderato. L'importanza attribuita al controllo individualizzato del comportamento di ogni alunno si basa sulla proposta, fatta dallo studioso, di utilizzare la macchina didattica e l'insegnamento programmato, i quali indirizzano ogni azione dell'alunno, indicando i passi da

compiere verso l'obiettivo di apprendere qualcosa. Ogni fase di questo apprendimento porta al comportamento desiderato dall'insegnante²⁵⁹.

La teoria della comunicazione ha introdotto una serie di presupposti teorici e metodologici che guidavano l'introduzione e l'uso di oggetti nell'insegnamento, costituendo anche un forte punto di riferimento per il campo della tecnologia educativa. In essa, la comunicazione è intesa come un processo, ovvero, un'attività umana che presenta continui cambiamenti nel tempo ed è influenzata da fattori che la circondano (BERLO, 1979). Se si comprende la comunicazione come un processo, occorre stabilire le componenti di questo processo: l'emittente, il ricevente, il messaggio e il canale. Ed è nelle definizioni e concezioni del canale che troviamo l'importanza degli oggetti nel processo comunicativo, all'interno della teoria della comunicazione. Il canale è concepito come un conduttore del messaggio e deve essere attentamente selezionato, perché da esso dipende la comprensione del messaggio inviato dall'emittente al ricevente. Si intende, quindi, che la selezione del miglior canale può essere limitata da diversi fattori come: disponibilità, costo, preferenze dell'emittente, caratteristiche del ricevente, adattamento all'oggetto

259 Dal 1980, la psicologia cognitiva basata sugli studi di Jean Piaget e Vygotsky ha reindirizzato i fondamenti della tecnologia educativa cercando di capire il processo interno del comportamento e adottando una prospettiva storico-culturale. Da queste teorie, gli oggetti acquistano un senso più complesso all'interno del processo di insegnamento e apprendimento, andando oltre il semplice uso e la presentazione dei contenuti, e partecipando intrinsecamente all'acquisizione della conoscenza. Quando si valutano i sensi, la percezione e l'esperienza nel processo di insegnamento e di apprendimento, gli oggetti acquistano una grande importanza poiché è a partir da essi che il bambino interagisce con l'ambiente che lo circonda.

dell'emittente e al contenuto del messaggio (BERLO, 1979).

Le proposte e le concezioni della teoria della comunicazione sono entrate nell'ideale pedagogico degli anni '50, quando l'insegnamento e la situazione dell'apprendimento erano considerati un processo comunicativo. Prendendo in considerazione l'efficienza e l'efficacia delle risorse audiovisive nel trasmettere il contenuto all'alunno, esse sono state ritenute dei canali importanti per l'insegnamento e hanno ricevuto una maggiore attenzione rispetto al modo con cui venivano utilizzate.

Un'altra teoria che ha contribuito allo statuto scientifico che legittimava la tecnologia educativa è stata la teoria dei sistemi. Definita inizialmente negli anni '30, invade diversi campi della scienza e il modo di pensare il funzionamento della società. Il mondo è visto come un'organizzazione, un sistema, i cui elementi devono essere organizzati in modo tale che interagiscano tra loro per raggiungere un obiettivo comune. Nel funzionamento di un sistema vi entrano diversi tipi di risorse (input), in grado di aiutare a raggiungere l'obiettivo ed escono prodotti o servizi (output) come risultato delle azioni sviluppate all'interno del sistema.

Secondo Churman (1972) l'educazione è considerata un sistema, perché le concezioni sistemiche possono essere applicabili al processo educativo in modo da razionalizzare le azioni educative e controllare le variabili che potrebbero incidere nel processo d'insegnamento e apprendimento. In tal modo, nel processo d'insegnamento e apprendimento, gli oggetti sono considerati come output del sistema educativo,

la cui funzione particolare è di aiutare gli insegnanti nel compito di trasmettere le conoscenze agli alunni, in modo che egli esca dal sistema pronto per vivere nella società e partecipare alla sua costruzione e sviluppo.

Il carattere scientifico di queste teorie, insieme allo statuto scientifico attribuito ai saperi pedagogici, in particolare ai saperi che implicano l'uso di oggetti nell'insegnamento nell'ambito del movimento della tecnologia educativa, hanno contribuito e consolidato la loro importanza nell'insegnamento, costruendo significati e pratiche e conformando anche una serie di oggetti e artefatti tecnologici che entravano nelle scuole del Brasile negli anni '60 e '70.

Si può affermare, dunque, che in questo periodo iniziale di configurazione del campo della tecnologia educativa in Brasile le conoscenze sulla tecnologia educativa e gli oggetti tecnologici utilizzati nel processo d'insegnamento e apprendimento sono stati costruiti da diversi enunciatori, in vari contesti e anche con diverse concezioni. Gli studi, tra gli altri, di Pfromm Neto (1976), Oliveira (1977), Parra (1973), Niskier (1980), Chadwick (1978), Dib (1974) si distaccano nel considerare questo periodo. Questi studi hanno cercato di introdurre i presupposti teorici e metodologici che sostenevano il movimento della tecnologia educativa e hanno discusso anche sulle possibilità di applicazione delle risorse tecnologiche, considerando il contesto politico ed economico in cui il paese si trovava in quel momento.

Nello studio riguardo all'emergere del campo della

tecnologia educativa in Brasile è imprescindibile considerare la rilevanza che hanno ottenuto i mezzi audiovisivi nella produzione scientifico-accademica, nella formazione degli insegnanti e nelle politiche educative messe in atto dal governo. A differenza di ciò che stava accadendo negli Stati Uniti, come sottolineato in precedenza, in Brasile la circolazione e l'appropriazione dei riferimenti statunitensi in questo campo hanno incorporato l'entusiasmo per l'audiovisivo e i fondamenti teorici della tecnologia per l'istruzione come un processo di pianificazione, gestione e valutazione dell'apprendimento.

In un testo emblematico di João Batista de Oliveira, uno dei più attivi difensori della tecnologia educativa in Brasile, dal titolo *Tecnologia Educacional: conceitos e preconceitos* (*Tecnologia Educativa: concetti e pregiudizi*), pubblicato nel 1976 su «*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*», si percepisce il modo con cui educatori e simpatizzanti del movimento hanno spiegato la recente configurazione dell'area nel paese. All'inizio del testo, l'autore demarca la differenza tra la concezione volgarizzata della tecnologia educativa concepita come «attrezzature audiovisive e altri strumenti e utensili a scopi educativi», dalle idee che venivano discusse da teorici e professionisti dell'area negli Stati Uniti (OLIVEIRA, 1976, p. 183). Tra le varie definizioni in circolazione in quel paese, l'autore sottolinea la rilevanza dell'adeguamento del concetto stabilito dall'Associazione di Comunicazioni e Tecnologia Educativa (AECT) nel 1973: «La tecnologia educativa è il processo attraverso cui le risorse per l'apprendimento sono pianificate, prodotte, utilizzate

e valutate» (OLIVEIRA, 1976, p. 186), perché è più consono all'ambito acquisito dal termine. Inoltre, sottolinea le tre aree di conoscenza, la cui convergenza storica aveva permesso il movimento della tecnologia educativa nel dopoguerra: «[...] le scienze dell'informazione e della comunicazione, i nuovi metodi e concetti di pianificazione, in cui sottolinea l'approccio sistemico e i recenti progressi della psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione» (OLIVEIRA, 1976, p. 186).

Nel confronto tra lo sviluppo del campo negli Stati Uniti e la sua diffusione in Brasile, Oliveira (1976) era a favore della ridefinizione della tecnologia educativa in termini di strategia di innovazione.

Pertanto, la tecnologia dell'educazione comincia a essere intesa come qualsiasi applicazione o uso sistematico di conoscenze scientifiche o di altra natura a situazioni o problemi educativi. Di conseguenza, interessa il termine come processo; un processo che entra in relazione principalmente con l'innovazione nel campo educativo, attraverso la fattibilità di nuove teorie, concetti, idee, tecniche o applicazioni. Meno di una scuola, un movimento ideologico o storico, una corrente di pensiero o di reazione, la Tecnologia educativa – adattandosi perennemente e trasformando i saperi di un certo momento – comincia a significare una strategia di innovazione. (OLIVEIRA, 1976, p. 188-189, corsivo dell'originale).

In questo modo, João Batista de Oliveira tentava di mettere in risalto la nuova tendenza presente nell'area che cercava di prendere le distanze dalle concezioni di un tempo, assai vincolate agli oggetti tecnologici ad uso educativo, specialmente ai cosiddetti media audiovisivi per

l'insegnamento. Tuttavia, si può alzare l'ipotesi che le due tendenze fossero simultaneamente appropriate in Brasile. Indizi significativi di questa appropriazione possono essere visti nella costituzione del sapere pedagogico sugli audiovisivi presenti, ad esempio, nei manuali didattici pubblicati da Nélío Parra²⁶⁰, ampiamente utilizzati nei corsi universitari di formazione per insegnanti (abilitazioni e pedagogia) tra gli anni '60 e '80 (FISCARELLI, 2008).

Nel numero monografico sulla tecnologia educativa pubblicato su «Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos» del 1976, Leticia Faria ha presentato un bilancio sulla situazione degli audiovisivi in Brasile che ci permette di osservare le politiche e la rilevanza che essi hanno ottenuto nel paese in quel periodo²⁶¹. Nell'articolo, l'autrice evidenzia l'attività del governo federale attraverso il Piano Settoriale di Educazione e Sviluppo Scientifico che sovvenzionava governi statali, istituzioni ufficiali e private che realizzavano progetti riguardanti la produzione e l'uso di risorse audiovisive educative. Inoltre, il Ministero della Pianificazione e Coordinamento Generale promuoveva le

260 Nélío Parra ha prodotto diversi libri di testo relativi alla tecnologia educativa e alle risorse audiovisive. Vedi, tra gli altri, Parra (1972, 1973) e Parra e Parra (1970). In un articolo pubblicato sulla rivista Ricerca e Pianificazione, nel 1966, Parra ha spiegato il significato con cui il termine audiovisivo veniva usato in Brasile: «[...] sebbene riconosca e utilizzi l'esposizione orale, i libri e altri materiali, è usato in modo speciale per indicare quei materiali didattici ed esperienze che non dipendono, principalmente, dalla lettura per trasmettere messaggi e che appellano a vari significati. Pertanto, audiovisivo comprende mezzi e procedure didattiche come cinema educativo, televisione, diapositive, filmmini, radio, registrazioni, illustrazioni, modelli, esposizioni, escursioni, drammatizzazioni e così via» (PARRA, 1966, p. 89).

261 La produzione bibliografica su risorse audiovisive e tecnologia educativa è molto ampia. Nel 1976, la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, in un numero dedicato esclusivamente a questo tema, ha pubblicato una raccolta di riferimenti bibliografici sull'argomento esistenti nel paese. Cfr. Bibliografia..., 1976.

diagnosi nazionali di radio, cinema e televisione educativa. La diffusione di audiovisivi implicava la produzione e il commercio di attrezzature, la formazione di risorse umane specializzate (tecnici per lavorare in diversi organi del sistema educativo), la formazione degli insegnanti, la produzione di manuali didattici sull'argomento e l'uso di diverse risorse audiovisive. Secondo Faria (1976), nel paese funzionavano vari Centri e Servizi Audiovisivi sovvenzionati da privati e da poteri pubblici e vi erano varie istituzioni del paese coinvolte nella produzione e uso di risorse audiovisive, come: i Centri o Servizi Audiovisivi delle Università, Segreterie dell'Educazione e di istituti scolastici di vari livelli e località, l'Istituto Nazionale di Cinema, i Servizi Cinematografici di Esercito, Marina e Aeronautica, il Servizio di Cinema del Ministero dell'Agricoltura, il Servizio Cartografico dell'Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica, Fondazione Nazionale del Materiale Scolastico, Fondazione Centro Brasiliano di Televisione Educativa, Centri o Servizi Audiovisivi di istituzioni come il PLANTEL, SUDAM, SUDENE e SUDESUL, Laboratori Linguistici, Musei del Dipartimento della Cultura del Ministero di Educazione e Cultura, stazioni radiofoniche e televisive educative in circuito aperto e funzionando in diverse regioni brasiliane.

È di interesse sottolineare anche le attività del Centro Brasiliano per la Ricerca Educativa e dei Centri Regionali per la Ricerca Educativa²⁶² che hanno mantenuto una sezione

262 I Centri Regionali per la Ricerca Educativa e il Centro Brasiliano per la Ricerca Educativa sono stati creati dall'Istituto Nazionale per la Ricerca Educativa (INEP) nel 1955. La sede del CBPE è stata aperta a Rio de Janeiro e i cinque centri regionali nelle seguenti capitali: Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e São Paulo. Il progetto è stato ideato da Anísio Teixeira, in collaborazione

audiovisiva che operava nella formazione di insegnanti della scuola elementare, media e superiore, nella presentazione di film, nella produzione di diapositive e materiale didattico, nella raccolta dati su attrezzature audiovisive nelle scuole, nell'indirizzo della pianificazione e preparazione di risorse audiovisive, nella traduzione e sintesi di opuscoli specializzati in audiovisivi, in articolazione con il "Ponto IV" per la produzione, tra gli altri, di documentari sul Brasile²⁶³.

Il modo in cui il movimento della Tecnologia Educativa ha influito sulla formazione degli insegnanti negli anni '60 e '70 del XX secolo associato all'innovazione educativa consiste in tematiche di ricerca rilevanti da studiare in modo sistematico. L'orientamento degli insegnanti su produzione e uso delle risorse audiovisive era una preoccupazione degli autori e dei libri di testo, dei periodici dell'area di tecnologia educativa e dei corsi di formazione promossi dai Centri Regionali per la Ricerca Educativa.

con i tecnici in educazione dell'UNESCO. Tuttavia, queste istituzioni hanno avuto una breve esistenza, nonostante i vasti scopi con cui sono state create e l'importanza che hanno avuto in termini di professionalizzazione della ricerca scientifica nell'educazione. Con l'introduzione del regime militare, esse sono state, in un certo modo, "scoraggiate", essendo estinte all'inizio degli anni '70. Il Centro Regionale per la Ricerca Educativa di São Paulo è stato inaugurato il 12 giugno 1956, a seguito di una convenzione tra l'Università di São Paulo (USP) e l'INEP. Il CRPE-SP è stato organizzato comprendendo le seguenti divisioni: Divisione di Studi e Ricerche Educative (DEPE), Servizi Ausiliari di Statistica, Divisione di Risorse Audiovisive e Biblioteca. Successivamente, nel 1958, è stata creata la Divisione di Perfezionamento dell'Insegnamento (DAM), incaricata di fornire corsi di formazione per insegnanti e direttori scolastici e specialisti in educazione del Brasile e dell'America Latina. Tra i lavori accademici che affrontano l'operato del CBPE e dei CRPE, vedi, tra gli altri: Lugli (2002) e Ferreira (2001).

263 Negli anni '60, diversi numeri della Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos trascrivevano nella sezione Documentazione rapporti sulle attività del Centro Brasiliano per la Ricerca Educativa e dei Centri Regionali. Vedi, ad esempio, Ação do Inep e Centros..., 1960; Ação do Inep e Centros..., 1961; attività del centro..., 1963.

Come ha analizzato Fiscarelli (2009), il periodico «Audiovisual em Revista» aveva una sezione intitolata “È facile e vale la pena” rivolta ad indicare come produrre le risorse audiovisive per uso scolastico, come, tra gli altri, libretti/album a fogli mobili, photo-sketching, pastelli, cinemino²⁶⁴, duplicatori ectografici, coperture, cavalletto, pannello pieghevole, fisarmonica di figure, lavagna per prove, proiettore, macchina per stampe flessografiche, proiettore di illustrazioni, porta-incisioni, porta stampe. Nella sezione intitolata “La pratica consiglia”, la rivista indicava “come usare” le risorse audiovisive per mezzo di consigli, suggerimenti e regole che guidavano le attività dei docenti.

Infatti, in questo periodo il pensiero educativo rinnovatore ha evidenziato molto le risorse audiovisive accessibili a scuole e insegnanti. In realtà, una delle strategie per legittimare il movimento era proprio quella di presentare le nuove tecnologie e le risorse audiovisive come imprescindibili e pienamente fattibili. Non a caso, erano ricorrenti motti come “facile da fare, facile da usare”, “è facile e vale la pena”, come si può notare nel seguente brano, estratto dall’opuscolo prodotto dal Servizio di Risorse Audiovisive di Curitiba e rivolto agli insegnanti dello Stato del Paraná:

Nelle pagine seguenti LEI [riferendosi all’insegnante] troverà alcuni suggerimenti. Sono idee semplici che possono essere sfruttate e persino migliorate. Con

264 In brasiliano “cineminha”: è uno strumento utilizzato per valorizzare libri, testi, incisioni e illustrazioni. Di formato uguale e predeterminato, le immagini sono incollate in modo sequenziale una all’altra per formare un film/libro. Questo è messo nel “cineminha” in modo da mostrare le immagini una ad una in quanto il narratore racconta la storia. [N.d.T.]

queste idee sarà in grado di preparare il suo materiale visivo per la didattica e per ciò è sufficiente avere interesse, buona volontà e alcuni minuti liberi. Provi. È facile e ne vale la pena!²⁶⁵

Il modo in cui ha operato il Servizio di Risorse Audiovisive (SRAV) del Centro Regionale per la Ricerca Educativa dello Stato di São Paulo (CRPE/SP) dimostra la centralità delle risorse audiovisive nei programmi di formazione degli insegnanti svolti da questo Centro negli anni '60. Assistito e sovvenzionato dalla missione statunitense di Cooperazione Economica e Tecnica in Brasile (denominata Punto IV), un accordo stabilito tra il governo brasiliano e quello degli Stati Uniti, questo servizio aveva lo scopo di organizzare corsi per la formazione degli educatori in metodi e mezzi di comunicazione e produzione di materiale didattico. Per svolgere le sue attività, il SRAV disponeva di una cineteca e di un laboratorio fotografico completo. Le attività di formazione erano svolte dalla Sezione di Utilizzo e Formazione che si dedicava alla pianificazione e all'esecuzione di filmini educativi e alla produzione di pellicole da 16 mm. Inoltre, provvedeva alla traduzione di film di origine straniera. La sezione era responsabile anche per la preparazione delle guide per seguire i film e disponeva dei materiali necessari per realizzare grafici, flanellografie, libretti/album a fogli mobili, dispense, cartelloni, pannelli didattici, modelli, scenari per film, filmini e diapositive.

Il materiale prodotto dal SRAV/CRPE/SP per fornire il necessario ai corsi di formazione e guidare gli insegnanti

265 Per l'insegnante della scuola elementare. Facile da fare, facile da usare. CRPE/SRAV/doc. 21, CME.

nella produzione e nell'uso delle risorse audiovisive aveva una dimensione tecnica inequivocabile. In generale, le dispense ciclostilate venivano utilizzate nei corsi di “formazione” di insegnanti e specialisti in educazione. Alcune dispense trovate nella collezione del Centro per la Memoria dell'Educazione della Facoltà di Educazione dell'Università di São Paulo comprendono riproduzioni di articoli pubblicati sul periodico «Audiovisual em Revista» o traduzioni di testi pubblicati su manuali stranieri (principalmente statunitensi)²⁶⁶. In questa raccolta ci sono alcune dispense a base teorica, ancorate nei presupposti della Psicologia dell'Apprendimento, che convalidano la rilevanza e i contributi dei metodi e materiali audiovisivi per l'educazione. Tuttavia, la maggior parte delle dispense comprende un ricettario pratico su come creare e utilizzare una certa risorsa didattica.

Nella citazione che segue, estratta dalla dispensa intitolata “Concetti Psicologici e Istruzione Audiovisiva”, scritta da Clarence Ray Carpenter e tradotta da Nélio Parra, possiamo notare le diffuse concezioni sui vantaggi e sulle caratteristiche di queste risorse didattiche:

La giustificazione per l'uso di materiali audiovisivi si deve basare sulle loro caratteristiche distintive e forse uniche e sui loro possibili contributi all'apprendimento. I loro vantaggi e svantaggi devono essere definiti funzionalmente e in relazione al progresso dell'apprendimento (sottolineatura dell'autore). Questi devono essere testati attraverso

266 Il Centro per la Memoria dell'Educazione (CME) ha una significativa collezione di documenti del Centro Regionale per la Ricerca Educativa di São Paulo. Questa documentazione, organizzata sotto forma di dossier, comprende attività delle varie divisioni del Centro Regionale. Rispetto al Servizio di Risorse Audiovisive, si evidenziano le dispense utilizzate nei corsi di formazione degli insegnanti. Le analisi svolte in questo testo si sono basate su queste dispense. Per identificare le fonti, useremo la notazione utilizzata nella detta raccolta.

la sperimentazione. Tra i vantaggi e le presunte caratteristiche si possono citare le seguenti:

1. Aumentare e mantenere attenzione e concentrazione;
2. Realizzare concretezza, realismo e “somiglianza con la vita in situazioni stimolanti pianificate per stimolare l'apprendimento;
3. Spiegare e aumentare il significato dei concetti astratti per l'alunno;
4. Fornire eventi remoti, sia nel tempo che nello spazio, agli alunni in classe;
5. Presentare possibilità per i tipi di apprendimento situazionale o “sul campo”, in contrasto con la comunicazione lineare, ordinata, verbale e scritta;
6. Favorire o far progredire il processo di applicazione di ciò che si è appreso in realistiche realizzazioni della vita;
7. Stimolare l'interesse, aumentare la motivazione, introdurre una varietà di stimoli e, in generale, aumentare il “coinvolgimento personale” degli studenti nell'apprendimento. (CARPENTER, 1969, p. 2)²⁶⁷.

Nelle dispense destinate a insegnare come creare e utilizzare le risorse audiovisive, la presentazione del testo è schematica e il linguaggio è semplice e diretto. In primo luogo c'è la concettualizzazione dell'oggetto e la sua utilità. Poi gli elementi che lo compongono o i materiali necessari per la sua creazione. Quindi, i passaggi per la produzione del materiale e, infine, consigli e osservazioni rispetto all'uso adeguato. Questa forma di presentazione delle risorse

267 Lo stesso testo indicava i possibili svantaggi delle risorse audiovisive: a) lo sforzo e il costo richiesto per la produzione, distribuzione e uso dei materiali audiovisivi; b) la quantità relativamente lunga di tempo richiesto per presentare materiali audiovisivi; c) le limitazioni dei materiali audiovisivi per comunicare significati astratti; d) la difficoltà di insegnare principi generali attraverso modelli concreti e specifici, oggetti e illustrazioni di oggetti o rappresentazioni di situazioni reali e specifiche; e) la difficoltà di combinare la varietà di materiali didattici con la variabilità degli individui delle classi e dei gruppi, e, f) il problema dell'individualizzazione dell'istruzione per gli studenti, quando si usano il cinema e la televisione. Cfr. Carpenter, 1969.

audiovisive è stata ampiamente impiegata nei periodici che affrontano in modo particolare questi oggetti, libri di testo e opuscoli. Ciò che viene presentato agli insegnanti e alle scuole come risorse audiovisive comprende sia gli elementi o codici visivi e uditivi che i mezzi impiegati per trasportarli a un particolare pubblico. Si comprendono, in questo modo, i vari tipi di risorse indicate per l'uso in classe: campagne, cartelloni, copia, ingrandimento e riduzione d'illustrazioni, coperture, mostre, flanografo, film educativo, alfabetari, libri scolastici, cartine geografiche, montaggio di illustrazioni, tabellone didattico, musei, normografo, lavagna magnetica, lavagna, archivi di incisioni, cinemino, fisarmonica di figure, mappamondi, filmini e diapositive²⁶⁸.

In questo complesso di risorse spiccano oggetti tradizionalmente utilizzati nelle scuole elementari come la lavagna, il libro di testo, le cartine geografiche, i mappamondi, cartelloni e musei concepiti all'interno della proposta di efficienza nell'apprendimento fornita dall'immagine. Ad esempio, le indicazioni relative alle cartine geografiche evidenziavano come selezionarle, come farle, i tipi di cartine esistenti, come aiutare gli alunni a leggere una cartina geografica e gli scopi nell'utilizzarla.

La prospettiva tecnica si traveste di neutralità e cerca di normatizzare il lavoro del docente attraverso l'argomento dell'efficacia. Nelle rappresentazioni di educatori e tecnici

268 Nel 1970, la Divisione Audiovisivi del Centro Regionale per la Ricerca Educativa di São Paulo ha realizzato ricerche sulla situazione delle risorse audiovisive nella scuola secondaria di São Paulo. Successivamente, nel 1972, ha svolto un'altra ricerca sulle risorse audiovisive nelle Facoltà di Educazione. Cfr. Santos, 1970, 1972.

in educazione, le risorse audiovisive sono tecnologie vantaggiose, facili e funzionali. Basta padroneggiare le tecniche che i risultati saranno efficaci. In tal senso, ogni insegnante dovrebbe essere uno specialista di risorse audiovisive. Per fare ciò, avevano bisogno di “formazione” che consentisse loro di far fronte alle nuove tecnologie imparando a creare e utilizzare le nuove risorse didattiche.

Pertanto, è importante rendersi conto che la configurazione del campo della tecnologia educativa in Brasile si è basata sia sulla concezione di una tecnologia come processo, sia sulla prospettiva dei media e delle risorse audiovisive. Visto da questo angolo, lo studio specifico della tecnologia educativa come campo di conoscenza costituisce innegabilmente un capitolo importante nella storia della cultura materiale in Brasile.

Tecnologia, cultura materiale ed educazione

La problematica dell'indagine storica sulla tecnologia educativa nell'ambito della cultura materiale mette in discussione le relazioni inseparabili tra educazione, tecnologia e materialità della scuola. Nonostante la polisemia dei termini, lo storico deve affrontare almeno due significati interrelati del termine tecnologia applicato all'educazione: a) una conoscenza razionale combinata con un saper fare che ne permette la creazione, produzione e innovazione di oggetti e attrezzature per l'uso scolastico; e, b) l'applicazione di teorie, processi e metodi a problemi educativi con enfasi o no sui prodotti materiali.

Nel primo significato, si tratta di riconoscere le trasformazioni degli oggetti nel corso del tempo, così come la composizione materiale delle scuole. È necessario, nondimeno, considerare la componente della tecnica (il saper fare e l'invenzione) e della scienza fisica incorporata nella produzione di materiali. Naturalmente, però, la tecnologia come conoscenza applicata non solo si iscrive nella produzione di artefatti ma ne organizza anche l'uso, inserendoli in una determinata categoria, ad esempio come strumento per l'apprendimento delle scienze naturali, della geografia, della matematica, etc., condizionando quindi schemi percettivi, corporeità e concezioni pedagogiche. Significa comprendere la tecnologia nell'educazione nelle connessioni stabilite tra gli artefatti, le loro funzioni, gli usi scolastici e le loro relazioni sociali e culturali.

Questa dimensione può essere vista nell'importante espansione della cultura materiale della scuola avvenuta in Brasile durante il passaggio dal XIX al XX secolo, quando le politiche dei governi statali si intensificavano per un'espansione e modernizzazione delle scuole elementari²⁶⁹. La dotazione di attrezzature alle scuole ha comportato edifici

269 Nel contesto del progetto integrato "Per una teoria e una storia della scuola elementare in Brasile: ricerche comparate a livello nazionale (1870 - 1930)", coordinato da Rosa Fátima de Souza e finanziato dal CNPq, i ricercatori Cesar Augusto Castro, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Peres, Gizele de Souza e Vera Lúcia Gaspar da Silva, che appartengono al filone tematico sulla cultura materiale della scuola, hanno condotto un'ampia e minuziosa raccolta dati sulla materialità nelle scuole elementari relative agli stati del Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Maranhão per il periodo dal 1870 al 1925. Gli oggetti della scuola sono stati raggruppati in 13 categorie elaborate dal gruppo e coinvolgono i più diversi materiali, come, tra gli altri, mobili, accessori da scrittura, scritta scolastica, libri e riviste, materiali visivi, sonori e tattili per l'insegnamento. I risultati delle ricerche condotte da questo gruppo di ricercatori nell'ambito del progetto di ricerca suddetto si trovano in Castro (2011).

pubblici appositamente costruiti per l'implementazione di scuole normali e gruppi scolastici e la diversificazione di mobili e materiali didattici comprendendo abbecedari, libri di lettura, periodici, oggetti per l'applicazione del metodo intuitivo e strumenti per l'insegnamento delle scienze fisiche, naturali e sociali. Lo sviluppo della tecnologia applicata al materiale scolastico può essere visto anche nelle proiezioni luminose fisse e animate, nel cinematografo, nei libri di testo e negli strumenti dei laboratori di fisica, chimica e scienze naturali diffusi nelle scuole elementari e medie brasiliane nella prima metà del XX secolo. Per i periodi successivi, la tecnologia dei materiali scolastici diventa ancora più sofisticata, con l'adozione di radio, televisione, macchine didattiche, laboratori linguistici, attrezzature audiovisive, computer, etc.. In tale prospettiva la tecnologia nell'educazione attraversa gli artefatti e i discorsi educativi, sia quelli di persuasione del valore degli oggetti come espressione di innovazione e modernizzazione, sia quelli di normatizzazione dell'uso degli artefatti nell'ambito scolastico.

In tal modo si intende che la lavagna può essere compresa da Valdeniza da Barra (2001, 2013) come una tecnologia della scuola moderna che, inscritta nelle pratiche scolastiche, ha permesso il consolidamento del modello scolastico della trasmissione simultanea dell'insegnamento. Nella stessa direzione, Wiara Alcântara (2014) ha considerato i banchi scolastici come vettori delle relazioni pedagogiche, igieniche, culturali e commerciali e Raquel Castro (2009), che esaminando la trasformazione dei banchi scolastici/

panche in banchi scolastici individuali nel passaggio dal XIX al XX secolo, ha messo in evidenza le diverse funzioni dei banchi scolastici rispetto alla disciplina e all'igiene dei corpi e ai metodi di insegnamento. Il caso del cinema educativo introdotto in Brasile negli anni '20 del XX secolo è molto interessante per questa discussione, dal momento che denota la sintesi integrante tra apparati, abilità, procedure, usi e discorsi di giustificazione del valore educativo dell'apprendimento mediante l'immagine filmica, come ha spiegato bene Monteiro (2006).

Gli esempi sono numerosi prendendo soltanto come riferimento la storiografia brasiliana sulla cultura materiale della scuola. Senza l'intenzione di affrontare tutti gli importanti studi effettuati, è opportuno ricordare l'indagine di José Maurício Madi Filho (2013) sugli animali imbalsamati che sottolinea come i cambiamenti curricolari e la tecnica di tassidermia siano diventati condizioni fondamentali per la formazione di collezioni zoologiche utilizzate nell'insegnamento delle scienze. Nello sviluppo della tecnica dell'imbalsamatura c'era una preoccupazione estetica e artistica per cui si dava agli animali un'apparenza di vita, intrecciando concezioni della scienza con la produzione di materiali per uso scolastico. Un ultimo esempio si riferisce ai materiali didattici per l'insegnamento delle lingue vive nelle scuole medie come analizzato da Marta Rahe (2015). Il rinnovamento dell'insegnamento delle lingue moderne ha accompagnato la discussione sulla rilevanza politica e culturale delle stesse; sul movimento di modernizzazione dell'istruzione secondaria nella metà del XX secolo, la cui

ridefinizione presupponeva cambiamenti di intenti e di pubblico scolastico; la sostituzione del curriculum umanistico per quello scientifico e le trasformazioni nelle tecnologie educative, specialmente per l'uso delle risorse audiovisive. La creazione di aule speciali per l'insegnamento delle lingue, adottata in diversi istituti brasiliani a partire dagli anni '40 che si basavano sul metodo diretto e, in seguito, sui metodi audio-orale e audiovisivo, ha incorporato diverse innovazioni tecnologiche, come le raccolte di libri di testo, apparecchi per la proiezione fissa di diapositive e filmmini, cinematografi sonori, retroproiettore di diapositive, grammofoni, raccolte di dischi in vinile.

L'altro senso più ampio di tecnologia riguarda i metodi, le tecniche, le teorie e i procedimenti applicati all'educazione. Le conoscenze costruite attorno a risorse di apprendimento con una base scientifica si sono sviluppate soprattutto nel XX secolo. Lo storico della materialità della scuola, quindi, non può dispensare l'attenzione sul modo in cui gli oggetti scolastici erano interrelati nella costituzione delle conoscenze pedagogiche e delle reti di legittimità scientifica. È in questo senso che la questione della concezione degli oggetti, i significati acquisiti e la loro giustificazione all'interno del discorso e delle politiche di rinnovamento pedagogico, come, ad esempio, attraverso il metodo intuitivo o la Nuova Scuola diventano rilevanti.

D'altra parte, come abbiamo cercato di evidenziare in questo testo, la tecnologia educativa come un campo di conoscenza nell'area dell'educazione che si è consolidato a

partire dal 1950 su base scientifica e associato alla diffusione delle risorse audiovisive, si configura come tematica imprescindibile per lo storico della cultura materiale che focalizza le sue indagini nella seconda metà del XX secolo.

Altrettanto importanti, come l'indagare sui progetti realizzati dal governo federale, come il progetto Minerva e il Programma Nazionale di Tele-Educazione (PRONTEL), sono gli studi sulle Scuole Radiofoniche per lo sviluppo dell'educazione popolare e le attività sviluppate dal Settore Audiovisivo del Centro Brasiliano per la Ricerca Educativa e i Centri Regionali per la Ricerca Educativa. La propria storia dell'Associazione Brasiliana di Tecnologia Educativa deve essere ancora fatta.

Lo stesso si può dire per il movimento delle tecnologia educativa, la cui revisione storiografica partendo da una rilettura della prospettiva culturale potrà rompere il riduzionismo di analisi tecnicista e ampliare la comprensione dei vari significati attribuiti all'innovazione educativa nel terzo quarto del XX secolo. L'elezione delle risorse audiovisive come oggetti di ricerca costituisce un'impresa originale, necessaria e sfidante che richiede attenzione per la peculiarità e complessità di questi materiali, che prende in considerazione il problema della cultura visiva, delle reti di comunicazione e informazione, della tecnologia educativa e delle modifiche socio-culturali della seconda metà del XX secolo.

Mettendo in rapporto la tecnologia educativa con la cultura materiale della scuola, le possibilità di ricerca sono

enormi e vanno dall'inventario delle risorse audiovisive che circolavano negli istituti scolastici del paese, alla materialità tecnologica di queste risorse, come pure la formazione degli insegnanti, la produzione didattica e gli usi di questi oggetti.

Da una concezione più estesa del termine 'tecnologia educativa', considerando che non si affrontano solo oggetti e macchine per l'insegnamento, ma anche i processi e le conoscenze che coinvolgono sia la produzione che l'uso di questi artefatti nell'educazione, ci sono possibilità per una ricerca che affronti il come questi oggetti siano fatti propri dalla scuola, dagli insegnanti, dalle trasformazioni nei rapporti tra insegnante e alunno, a partire dall'introduzione e dall'uso di un oggetto; nondimeno, a partire dal loro uso, una ricerca sulle conoscenze e sulle pratiche costruite storicamente. Lo studio di questi processi, pratiche e modi di agire e di pensare rispetto a questi oggetti può aiutare a comprendere il perché dell'esistenza di una determinata cultura materiale della scuola nella storia dell'educazione brasiliana e come essa si trasforma negli anni con il progresso tecnologico o diventa semplicemente obsoleta in un certo periodo storico, considerando le relazioni e le contingenze che ne consentono la permanenza, la trasformazione o l'assenza.

In Brasile, la produzione di ricerche sulla cultura materiale della scuola si è notevolmente estesa negli ultimi dieci anni, coinvolgendo tesi di master, dottorato e pubblicazioni di libri e articoli su periodici²⁷⁰.

270 Nel suo insieme, in questa produzione possiamo citare alcuni libri che raccolgono risultati di investigazioni di gruppi di ricerca dedicati al tema: Bencostta (2005); Castro (2011); Gaspar da Silva e Petry (2012); Castro e Castellanos (2013). Possiamo segnalare, inoltre, la pubblicazione di alcuni

Tuttavia, resta ancora molto da fare. Evidenziare la rilevanza dello studio della tecnologia e della tecnologia educativa nella ricerca storica della cultura materiale della scuola significa non solo indicare un vuoto, ma anche evidenziare la fertilità di una riflessione che, quando viene contemplata da ricercatori, può contribuire in modo significativo all'espansione delle conoscenze sulla materialità della scuola.

Quando ci si avvicina allo studio storico sulla tecnologia educativa nel paese degli studi sulla cultura materiale della scuola, si possono osservare le possibilità e le prospettive di una ricerca su oggetti e artefatti scolastici che giunge a problematizzare e discutere questioni relative alla conoscenza, ai processi educativi e alle concezioni sulla tecnologia che entrano nella scuola e guidano i modi di guardare e usare gli oggetti.

Riferimenti bibliografici

AÇÃO DO INEP E CENTROS de Pesquisas Educacionais em 1959. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 99-124, abr./jun., 1960.

AÇÃO DO INEP E CENTROS DE PESQUISAS no quinquênio 1956-60. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar., 1961, p. 93-134.

dossier che raffigurano i temi più indagati e le tendenze prevalenti: Souza (2007a); Auras, Gaspar da Silva e Quartiero (2010); Gaspar da Silva e Felgueiras (2011); Bencostta & Souza (2013). Evidentemente, non stiamo prendendo in considerazione studi su libri di testo e stampati educativi che, pur essendo parte integrante della cultura materiale della scuola, costituiscono tematiche di ricerca specifiche. Per uno studio analitico su questa produzione, vedi Souza (2007b) e Gaspar da Silva e Petry (2011).

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874–1914). São Paulo, 2014, 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANGLIN, Gary J. (ed.). *Instructional Technology. Past, present and future*. 3 ed. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2011.

ATIVIDADES DO CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1962. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 50-71, jan./mar., 1963.

AURAS, Gladys M. G. Teive; QUARTIERO, Elisa Maria; GASPAR DA SILVA, Vera L. Dossiê: Cultura escolar e seus suportes materiais. *Linhas* (Udesc), Florianópolis, v. 11, 2010, p. 10-84.

BARRA, Valdeniza Maria da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013.

BARRA, Valdeniza Maria da. Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.). *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy; SOUZA, Rosa F. de. Dossiê: Cultura material escolar: abordagens históricas. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 49, jul./set. 2013.

BERLO, David K. *O processo da comunicação: introdução à*

teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BIBLIOGRAFIA sobre Tecnologia Educacional 1970/1975. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 138, abr./jun. 1976, p. 243-259.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARPENTER, Clarence Ray. *Conceitos psicológicos e instrução audiovisual*. CRPE/SRAV/13/ 1 (11), Centro de Memória da Educação.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Cesar A. (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. São Luís: EDUFMA/Café & Lápis, 2011.

CASTRO, Cesar Augusto & CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (orgs.). *A Escola e seus Artefatos Culturais*. 1. ed. São Luís, Maranhão: EDUFMA, 2013.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza. *Da cadeira às carteiras escolares individuais: Entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária Catarinense (1836-1914)*. Florianópolis, 2009, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CHADWICK, Clifton B. *Tecnologia Educacional: o fracasso das soluções parciais*. *Revista Tecnologia Educacional*, n. 25, nov./dez., 1978, p. 5-14.

CHURCHMAN, C. West. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

CUBAN, Larry. *Teachers and machines*. The classroom use of

technology since 1920. New York / London: Teachers College Press, 1986.

DEFINITION OF THE FIELD of Instructional Technology. Disponível em: <http://arcmit01.uncw.edu/andersonl/Documents/Definition%20of%20Instructional%20Technology.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

DIB, Cláudio Zaki. *Tecnologia da Educação e suas aplicações à aprendizagem de física*. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1974.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Presentación. In: *Cien Años de Escuela em España (1875-1975)*. Salamanca: Kadmos, 1990, p. 2-21.

FARIA, Lúcia. Situação atual dos audiovisuais no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 138, p. 262-264, abr./jun. 1976.

FERREIRA, Márcia dos Santos. O Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo (1956-1961). São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FÉRRES, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e Pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 127-155.

FISCARELLI, Rosilene B. O. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FISCARELLI, Rosilene B. Oliveira. A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara. Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, 2009.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; FELGUEIRAS, Margarida Louro. Dossiê: Arquivos, Objetos e Memórias Educativas: práticas de inventário e de museologia. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, 2011, p. 19-41.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 11, 2011, p. 19-41.

_____. *Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)*. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

_____. Materialidade Escolar em Cena: um pouco da produção na História da Educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (orgs.). *A Escola e seus Artefatos Culturais*. 1. ed. São Luís, Maranhão: EDUFMA, 2013, p. 35-59.

HORTA, José S. Baia. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (eds.). *Materialities of schooling*. London: Symposium Books, 2005 (Comparative Histories of Education).

LUGLI, Rosário S. G. O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MADI FILHO, José Maurício. Animais taxidermizados como material didático em fins do século XIX e começo do século XX. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação:

História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAGGIO, Mariana. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith (org.). Tecnologia Educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 12-21.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944). 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NISKIER, Arnaldo. O uso pedagógico dos veículos de comunicação de massa. Revista Tecnologia Educacional, n. 34, 1980, p. 3.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Tecnologia educacional. Conceitos e preconceitos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 61, n. 138, p. 183-196, abr./jun. 1976.

_____. Perspectiva da Tecnologia Educacional. São Paulo: Pioneira, 1977.

OLIVEIRA, Henrique J. C. Os meios audiovisuais na escola portuguesa. Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação, Braga, 1996, p. 122-127.

PABLO PONS, Juan de. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana Maria (org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 50-71.

PARA O PROFESSOR PRIMÁRIO. Fácil de fazer, fácil de usar. CRPE/SRVA, doc. 21. Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

PARRA, Nélío. Técnicas audiovisuais de educação. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, v. 10, dez. 1966.

_____. Os recursos audiovisuais e a renovação didática. São Paulo: S. N., 1972.

_____. Metodologia dos recursos audiovisuais: estudo fundamentado na psicologia genética. São Paulo: Saraiva, 1973.

PARRA, Nélio; PARRA, Ivone Corrêa da Costa. Técnicas audiovisuais de educação. São Paulo: Editora Edibell Ltda., 1970.

PFROMM NETO, Samuel. Tecnologia da educação e comunicação de massa. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1976.

RAHE, Marta Banducci. Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas?” Uma investigação dos materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961). 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

REISER, Robert A. A history of instructional design and technology. In: Educational Technology, Research and Development: ProQuest Psychology Journals, v. 49, n. 1, p. 53-64, 2001. Disponível em: <http://www.capella.edu/idol/historyofidtparti.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SAETTLER, Paul. A history of instructional technology. New York: Macgraw-hill book Company, 1968.

_____. The evolution of american educational technology. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1990.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana Maria (org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Art-Med, 1998, p. 23-49.

SANTOS, Lucíola Licínio de Costa Paixão. O mito da eficiência no ensino: estudo crítico da tecnologia educacional.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 1980.

SANTOS, M. A. A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, dez. 1970, p. 99-127.

_____. Levantamento dos recursos audiovisuais nas Faculdades de Educação e nos cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia do Estado de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 14, abr. 1972, p. 137-192.

SHROCK, Sharon A. A brief history of instructional development. In: ANGLIN, Gary J. (ed.). *Instructional Technology. Past, presente and future*. 3. ed. Santa Barbara, California: Libraries Unlimeted, 2011, p. 69-77.

SKINNER, Burrhus F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SOUZA, Rosa Fátima de. Dossiê: Vestígios da cultura material escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 14, p. 11-14, 2007a.

_____. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 163-191.

_____. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 49, 2013, p. 103-120.

VARGAS, Milton. Técnica, Tecnologia e Ciência. In: *Revista Educação & Tecnologia*, mai/2003, p. 178-183.

Cultura Materiale nella Scrittura della Storia Curriculare di un’Istituzione Universitaria del Sud del Mato Grosso (1939/1970): spazi, oggetti e pratiche²⁷¹

**Eurize Caldas Pessanha
Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Note introduttive

Questo testo presenta parte delle analisi sviluppate nella ricerca inscritta nel campo della storia dell’educazione. La riflessione si focalizza sulle condizioni teoriche e metodologiche che sono state imposte all’uso della cultura materiale nel processo di scrittura della storia curricolare di un istituto di istruzione secondaria nel sud del Mato Grosso. La storia di questa istituzione era vincolata ai progetti di scolarizzazione e di modernizzazione di Campo Grande, una città strategica nel sud del Mato Grosso²⁷². Costruita alla fine del 1930 come Liceo Campograndense, con lo scopo di essere destinata a coloro che non potevano permettersi di studiare

271 Traduzione dall’originale portoghese-brasiliano di Luca Fazzini.

272 Questa porzione di territorio dello Stato del Mato Grosso era costituito dalle città: “Corumbá, Miranda, Santana do Paranaíba, Nioaque, Coxim, Campo Grande, Aquidauana e Bela Vista”, comuni “che una volta smembrati in diversi altri, vennero a costituire lo stato del Mato Grosso do Sul”. (QUEIROZ, 1997, p. 115-116).

in istituti privati, tale istituzione è stata il primo ginnasio pubblico della città ed è diventata, contraddittoriamente, altamente selettiva, data, tra le altre ragioni, l'intensa concorrenza all'esame di ammissione, configurandosi come una "scuola esemplare". Questa "esemplarità" è stata alimentata fin dalla sua genesi da parte di gruppi sociali che, dopo esservi entrati, si sono percepiti come "elite" (SILVA; PESSANHA; 2008).

L'obiettivo che organizza le procedure di questa scrittura è guidato da un'operazione di caccia agli indizi e alle vestigie di spazi, oggetti e pratiche come supporti della cultura materiale scolastica. Vale la pena ricordare che lavoriamo con la "nozione e idea" di cultura materiale (BUCAILLE & PESEZ, 1989), impregnata della polisemia propria al termine cultura (WILLIAMS, 1992).

In questo contesto, questa operazione, oltre a consentire la comprensione dei cambiamenti nei tipi di oggetti e pratiche, permette di comprendere come questi cambiamenti siano sorti e abbiano reso possibile stabilire correlazioni con la Storia del Curriculum. Si aggiunge a questo processo, lo spazio come concezione di un luogo in cui si insegna sia attraverso la sua fisicità, sia nel modo in cui si articola il piano di studi.

La Storia del Curriculum qui è determinata dalla prospettiva di ricostituzione degli indicatori per l'acquisto e l'equipaggiamento delle discipline scolastiche partendo da una particolare versione, che utilizza l'analisi delle

fonti documentarie²⁷³. Nel tentare questa ricostituzione, affermiamo la tensione tra aspetti macro-sociali e le dimensioni micro-scolastiche in cui il curriculum si materializza.

Davanti a ciò, abbiamo ridotto la nostra analisi ad uno di questi aspetti, ovvero alla cultura materiale della scuola al fine di ritrarre lo spazio curriculare come luogo di divulgazione di un discorso, di formalizzazione e consolidamento dell'/ sull' equipaggiamento scolastico come conduttore della qualità, della formazione e dell'incremento di pratiche.

In questa maniera, gli oggetti e le pratiche, per la maggior parte, sono stati localizzati tra i documenti scritti, che sembrano essere i privilegiati tra i diplomati presso l'istituto. Per Mogarro (2001, p. 92) questo,

[...] nasce dalla relazione diretta tra la scuola e l'universo della scrittura. La scrittura ha [...] una posizione di centralità nella vita scolastica quotidiana (nella gestione amministrativa, nella costruzione del sapere, nelle relazioni sociali), presente nella vita dell'istituzione. È questo stretto rapporto che l'archivio riflette nella materialità dei suoi documenti e in modo più coerente e logico rispetto ad altri beni, comprendendo così il posto centrale che occupa nella vita dell'istituzione.

Ognuno di questi documenti / oggetti riscattati nella loro materialità consente non solo la percezione dei contenuti insegnati, ma anche la comprensione del congiunto di idee pedagogiche attive all'interno di questa

²⁷³ I documenti qui presenti sono stati considerati come Tipologia Documentale (BELLOTTO, 2004, p. 52), ovvero, come "configurazione che assume la specie documentale, in accordo con l'attività che generò".

istituzione scolastica. D'altra parte, caratterizzano la forma, il suo formato e universo, la sua importanza, le sue modalità di acquisizione e utilizzo e testimoniano la vita quotidiana di questa istituzione.

Per una storia curriculare dell'istruzione secondaria nel sud del Mato Grosso (1939/1970): dialoghi con la cultura scolastica e la cultura materiale

Prendiamo il curriculum come un manufatto costruito socialmente che presuppone l'adempimento dei fini sociali dell'educazione scolarizzata. Così considerata, l'inclusione, l'esclusione o il mantenimento di un contenuto, norme e pratiche scolastiche definiscono la loro trasmissione culturale, lo sviluppo intellettuale e sociale degli studenti a cui vengono offerti.

In questo modo, il curriculum non sarebbe uno strumento pedagogico neutrale. Al contrario, è un campo di conflitti, tensioni e relazioni di potere dai quali risulta una serie di prescrizioni circa i contenuti, le organizzazioni e le pratiche che riflettono (o riproducono?) le relazioni sociali e politiche esistenti in ogni momento storico, attuate, costruite e ricostruite nello spazio scolastico.

Il curriculum dell'istruzione secondaria brasiliana acquisì uno schema più definito grazie ai decreti n. 19890 del 18 aprile 1931 e n. 21241 del 4 aprile 1932, che istituirono la riforma di Francisco Campos, delineata per promuovere cambiamenti riguardanti la durata (due cicli, un quinquennio fondamentale e uno complementare di due

anni), la frequenza obbligatoria, la necessità di un esame di ammissione per entrare nel primo ciclo, l'abilitazione per l'accesso all'istruzione superiore, l'equilibrio tra studi letterari e scientifici (per rivitalizzazione di quest'ultimo) portando alla perdita del suo carattere umanistico, fino ad allora accentuato. Contorni questi, che furono riesaminati dalla Riforma Capanema del 1942, in particolare per quanto riguarda il riscatto della formazione umanistica e dell'istruzione secondaria come istruzione per le élite, e da cui sorsero il Corso Classico, con enfasi sulle lettere, e lo Scientifico, focalizzato all'insegnamento delle scienze, secondo le intenzioni per ulteriori studi.

In considerazione della portata di questi contorni “si può segnalare l'anno 1937 come quello in cui si è cominciata a delineare la scuola media pubblica [in Mato Grosso]” (BRITO 2001, p. 77), e in risposta a tale delineamento, gli stabili riservati alle scuole secondarie nel Mato Grosso sono stati oggetto di due serie di riformulazioni: la prima mediante decreti n. 441 del 14 maggio 1935 e n. 133 del 21 gennaio 1938 - aveva lo scopo di dar forma a quanto determinato nella Riforma Francisco Campos; la seconda, mediante decreti n. 100 del 27 maggio 1942, n. 143 e del 10 marzo 1943, cercava di adeguarsi alla riforma Capanema e riguardava basicamente la denominazione da adottare riguardo alle scuole secondarie (BRITO, 2001, p. 76).

In questo contesto, per la concessione dell'autorizzazione che permettesse ad un'istituzione scolastica rivolta all'insegnamento di funzionare, il sistema di ispezione

federale analizzava meticolosamente oggetti per insegnare, attrezzature e spazi fisici necessari, contenenti istruzioni dettagliate, emanate dalla Segreteria del Ministero della Pubblica Istruzione e della Cultura (MEC), che specificava i loro obiettivi per l'insegnamento di ogni disciplina.

In particolare, nel sud del Mato Grosso, fu tramite Decreto di legge n. 229 del 27 dicembre 1938, che ebbe inizio il processo di scolarizzazione secondaria pubblica nella città di Campo Grande, con l'installazione del primo ginnasio, il Liceo Campograndense, risultato della mobilitazione politica organizzata intorno alla necessità di ampliare la scolarizzazione dei figli di famiglie che non sarebbero state in grado di pagare per questa scolarizzazione.

Il Liceo Campograndense, creato tramite il menzionato decreto è stato installato ufficialmente il 18 marzo 1939, in una sede provvisoria nel Centro della città, nell' Avenida Afonso Pena, annesso al Gruppo Scolastico Joaquim Murtinho. Tuttavia, il processo di consolidamento dell'istituzione attraversò alcuni incidenti. Nel 1939, ha funzionato regolarmente, ma senza previa ispezione; nel 1940, ottenuta un'ispezione previa, funzionò per solo un mese a causa del Decreto Ministeriale del 29 aprile 1940, che respinse la richiesta di ispezione preliminare al corso secondario elementare nei termini dell'art. 52 del Decreto 21.241 del 4 aprile, 1932. Gli alunni ricevettero guide per il trasferimento e l'archivio venne raccolto dall'ispettore così come è registrato negli Atti di consegna dell'archivio del Liceo Campograndense al Sig. Ispettore Albino Corrêa da Costa, datato 29 aprile 1940 (Atti ...). L'ispezione previa venne

concessa solo il 20 febbraio 1941 e la scuola iniziò a funzionare ufficialmente il 6 aprile 1942, lo stesso anno in cui venne alterato, che diventò Ginnasio Statale Campograndense. Nel 1953, venne installato il secondo ciclo di Istruzione Secondaria, il cui nome divenne Collegio Statale Campograndense²⁷⁴. Tuttavia, solo nel 1958, il MEC concesse l'autorizzazione per il funzionamento del secondo ciclo. Tra queste due date, l'istituto si trasferì nella sua sede propria, nel Quartiere Amambáí, in un edificio progettato da Oscar Niemeyer e inaugurato nel 1954.

Comprendendo che la storia descritta sopra dà significato a una storia curricolare localizzata dell'istruzione secondaria, ci addentriamo in una particolare pratica di indagine, che cerca il significato di un livello di istruzione rivolto alla formazione delle élite, anche se basato su di una scarsa identificazione di ciò che sarebbe l'élite, in un paese con le dimensioni del Brasile.

Vale la pena sottolineare che in Brasile, solo a partire dall'inizio del XX secolo le strategie finanziarie familiari cambiarono, quando le famiglie iniziarono a dipendere e ad investire in lunghi processi di insegnamento²⁷⁵. Questo fatto non venne percepito soltanto nelle famiglie appartenenti alle "élite" economiche, tale cambiamento avvenne anche in altri strati sociali che non vedevano l'istruzione come

274 In seguito alle successive alterazioni nella Legislazione, in diversi momenti l'istituzione ebbe il nome alterato: Liceo Campograndense, nel 1938; Ginnasio Statale Campograndense, nel 1942; Collegio Statale Campograndense, nel 1958; Collegio Statale Maria Costança Barros Machado, nel 1971; Scuola Statale di Primo e Secondo Grado Maria Costança Barros Machado, nel 1976, fino a ricevere la denominazione attuale Scuola Statale Maria Constança Barros Machado, nel 1990.

275 In Brasil, fino alla fine del XIX secolo, il reddito delle famiglie proveniva da attività agrarie, eredità, o possedimenti di beni materiali e matrimoni.

priorità ma che iniziarono desiderarla, riconoscendo questo “[...] passaggio attraverso la scuola come simbolo di status e differenziazione sociale” (MINHOTO, 2008, p. 454).

I processi di formazione ed evoluzione delle istituzioni scolastiche si iscrivono in un contesto storico politico e nella relazione con la comunità, gli insegnanti, gli alunni, così come nelle relazioni di potere che consentono la caratterizzazione del ruolo dell’istituzione scolastica nella società e l’influenza di quest’ultima sull’istituzione scolastica.

Circa tale aspetto, alcune analisi già prodotte riguardanti la relazione tra cultura della scuola e curriculum dell’istituto (ROCHA, 2006; BRAGA, 2006), indicano la costruzione di processi e pratiche che valorizzavano le conoscenze considerate classiche attraverso un insegnamento propedeutico, che preparava per il proseguo degli studi ad un livello superiore. Una scuola la cui creazione venne motivata, secondo i suoi fautori, dalla necessità di ricevere alunni le cui famiglie non potevano permettersi di pagare Ginnasi privati già esistenti, divenne contraddittoriamente selettiva, dal momento che “avveniva una lotta tra le famiglie per ottenere un posto” (BITTAR; FERREIRA JR, 1999, p. 178) e si consolidò, secondo la percezione degli ex-alunni ed ex-insegnanti, come scuola per i pochi eletti.

Sebbene ci fossero tre collegi privati a Campo Grande (MT), l’idea di una formazione solida fu portata avanti da una singola istituzione pubblica di istruzione secondaria, il Ginnasio Statale Campograndense. L’esistenza di uno strumento di selezione nell’istituzione, l’esame di

ammissione, costituì un aspetto importante nella storia della cultura scolastica di questa scuola²⁷⁶.

Parte dei dispositivi della cultura scolastica di questa istituzione si è nutrita anche della cultura materiale, in particolare lo spazio architettonico, l'edificio scolastico, le aule, i laboratori, i campi sportivi e i loro oggetti, che diede un senso alla qualità delle pratiche curriculari nel processo di distribuzione della conoscenza.

La parte didattica, che trattò di identificare questa istituzione come modello di istruzione secondaria, veniva incrementata dai materiali curriculari, specialmente gli oggetti che erano destinati alle lezioni di lingue moderne, di educazione fisica e dei laboratori, apprezzabili per la loro qualità e varietà.

Come merci, tali oggetti vennero acquistati in specializzati negozi di São Paulo, corroborando le prospettive incoraggianti di un'istruzione pubblica condizionata dall'alta qualità delle risorse, strumenti conduttori e produttori di conoscenza, alcuni dei quali stimolanti l'impegno del gruppo, altri sviluppando le capacità individuali entro un tempo prestabilito. Infattibile per la maggior parte delle scuole pubbliche nel sud del Mato Grosso, "l'aparelhamento", ossia il materiale usato dal Collegio Campograndense, divenne degno d'esposizione, nonostante fosse, allo stesso tempo,

276 L'esame di ammissione era fatto secondo il modello del Pedro II, con il pagamento di una tassa di matricola. Dall'altro lato, dati ricavati dal libro degli atti di iscrizione all'Esame di Ammissione, comparati con i dati dei Quadri Generali di Matricola dei Rapporti Annuali indicano esserci un grande numero di iscritti, nonostante in pochi riuscissero ad avere successo e il numero dei posti non veniva riempito. La massima percentuali di promossi venne raggiunta nel 1945 (67,8%) e la minore nel 1958 (26,5%). (PESSANHA; ASSIS, 2011).

solo uno degli elementi associati alla concezione delle conoscenze acquisite e del suo potere di trasformazione.

Spazi, oggetti e pratiche di un'Istituzione Secondaria del/nel sud del Mato Grosso

Parte del processo di autorizzazione al funzionamento di stabili pubblici o privati (BRASIL, 1952) di istruzione secondaria si è dato tramite l'osservanza di istruzioni ed esigenze riguardanti la costituzione del processo di insegnamento di ciascuna disciplina, che comprendeva il curriculum. Queste istruzioni e requisiti includevano una descrizione dettagliata dei tipi e dei modelli di oggetti e attrezzature da acquisire, così come degli indicativi della composizione / organizzazione degli spazi fisici necessari.

In questo contesto, il sistema di ispezione analizzava meticolosamente il rispetto di questi dati, oltre alle varie forme di registrazione che le istituzioni utilizzavano per dimostrare di essere sufficientemente attrezzate per mettere in pratica il curriculum dell'istruzione secondaria.

Per comprendere il curriculum "praticato", partendo dall'ubicazione dei tipi e dei modelli di oggetti e attrezzature, la nostra operazione di caccia ha incorporato la distinzione tra contenuti culturali, intesi come contesti di uso o di funzione, e i contesti di produzione, intesi come contenuti nella propria scelta. Dinanzi a questo, stabilimmo l'opposizione funzione-storia, direttamente vincolata agli interessi espressi delle / nelle classificazioni del materiale.

Solo gli oggetti trascendono il confine del tempo e dello spazio. Una materialità che è caratterizzata dalla permanenza, ma non dall'immobilità. Agli oggetti è nota la caratteristica di "viaggiatore". Circolano all'interno delle società umane e quindi, lo stesso oggetto può acquisire diversi significati in più di un contesto o luogo. (NOGUEIRA, 2002, p. 122).

Da un lato, gli oggetti venivano classificati o compresi come indicatori di evoluzione e, così, indicavano la posizione della loro "funzione scolastica" in una o più scale evolutive. D'altra parte, gli oggetti potevano essere classificati in base alla funzione sociale che avevano in un dato processo di scolarizzazione, come nel caso dell'istruzione secondaria.

Da qui, cerchiamo di localizzarli fisicamente, anche nell'ambito dei registri di documenti, in forme particolari di analisi, al fine di dedurre come si relazionarono con la storia delle discipline scolastiche e, di conseguenza, del curriculum a cui erano vincolati.

Riguardo all'osservanza delle istruzioni e dei requisiti per la costituzione del processo di insegnamento di ogni disciplina, individuiamo i registri delle misure che l'istituzione adottò per l'acquisto del materiale necessario in aziende specializzate di São Paulo e Rio de Janeiro²⁷⁷.

Le fonti in cui abbiamo localizzato queste informazioni costituiscono parte dell'archivio della scuola, organizzato dall'equipe del progetto²⁷⁸, che venne digitalizzato e registrato

277 Franz Sturm & Cia Ltda., Rua José Bonifácio, 115, São Paulo: Empresa Progresso Ltda., di Rio de Janeiro, Rua Dom Geraldo, 49; Brasileira Fornecedora Escolas Ltda. di São Paulo, Av. São João, 791.

278 "História curricular de escolas secundárias brasileiras: indícios e vestígios nos suportes materiais (1884-1975)", (Universal CNPq, 14/2010), Eurize Caldas Pessanha, coordinatrice, e Décio Gatti Júnior, vicecoordinatore.

su quattro DVD. I documenti vennero chiamati “Libri” e organizzati con il titolo di “Cassette”. La “Cassetta 10” (DVD4) riunisce tutti i documenti che costituiscono la fonte di questo testo: “Libro 1” (Atti delle riunioni del Liceo Campograndense, 1939-1975); “Libro 4” (Ispezione preliminare ..., 1941) e “Libro 6” (Rapporto di Verifica preliminare del Collegio Statale Campograndense, 1956) (PESSANHA; ASSIS, 2011).

Come registrato nel “Libro degli Atti”, il 13 settembre 1940, professori di Fisica, Chimica, Geografia e Inglese si incontrarono per aprire nove scatole contenenti materiali destinati agli uffici di Fisica e Chimica, Storia Naturale, Geografia, Educazione Fisica e Disegno. (Termos de abertura e exame material. Atas..., p.4).

Riquadro 1: Trascrizione della Lista del Materiale Ricevuto nel 1940 da Fatima Franz Sturm & Cia. Ltda.

QTT	ARTICOLI	N° DI ORDINE	OSS.	PREZZO (RÉIS)
1	BILANCIA ANALITICA, SENSIBILE 1 MG C/ PESI	300		385.000
1	BILANCIA IDROSTATICA	301		350.000
1	PIANO INCLINATO	316		140.000
1	REGOLATORE DI WATT	317		56.000
1	DINAMOMETRO A) A MOLLA	318		7.000
1	PICCOLA TRASMISSIONE CON RUOTE DENTATE, CARRUCOLE, VITI SENZA FINE	325		210.000
1	GIROSCOPIO	330		56.000
1	PICNOMETRO C/ TERMOMETRO	402	ROTTO TERMOMETRO	42.000
1	TUBO IN U PER LIQUIDI DI DIFFERENTI DENSITÀ	406		42.000
1	VASO COMUNICANTE CON PIEDE	411		25.200

1	LACCIO IDRAULICO	412		58.800
1	AREOMETRO DI PESO COSTANTE	413		12.000
1	MODELLO BOMBA ASPIRANTE	419		21.000
1	MODELLO BOMBA PREMENTE	421		21.000
1	TUBI CAPILLARI	500		19.600
1	PARE EMISFERI DI MAGDEBURGO	507		126.000
1	BAROSCOPIO	508		56.000
1	MACCHINA PNEUMATICA	510	CON IL PIATTO ROTTO	280.000
1	MANOMETRO	512		44.800
1	ARMONICA CHIMICA	606		49.000
1	SONOMETRO DI CORDE	610		105.000
1	TARGHE VIBRANTI	611		22.400
2	SPECCHI CONCAVI E CONVESSI	706/707		78.400
1	LENTE D'INGRANDIMENTO	722		28.000
1	TERMOMETRO CON SCALA SOTTO 0° E SOPRA 100°	800		25.200
1	PLUVIOMETRO	804		63.000
1	IGROMETRO	805		126.000
1	APPARECCHIO PER DIMOSTRAZIONE DELLA DILATAZIONE DEI GAS SOTTO VOLUME COSTANTE	810		52.000
1	CALORIMETRO DI DIMOSTRAZIONE	819		154.000
1	AGO ESTATICO	1003		35.000
1	BASTONE DI FLINT-GLASS	1010		4.200
1	BASTONE DI EBANITA	1012	ROTTO	16.800
1	PENDULO ELETTRICO	1016		25.200
1	LACCIO ELETTRICO	1017		25.200
1	BOTTIGLIA DI LEIDA	1021		25.000
1	PILA SECCA	1028		11.200

1	PILA DANIELL	1031	58.800
1	CAMPANA ELETTRICA	1039	35.000
1	APPARECCHIO DI GALVANOPLASTIA	1046	98.000
1	BOBINA DI RUHMKORFF	1068	140.000
1	BAGNO DI SABBIA	2004	15.400
1	SUPPORTO PER PIPETTE	2008	21.000
1	TAPPI DI SUGHERO SS.	2009	8.400
1	SUPPORTO PER RISCALDAMENTO	2023	7.700
1	MORTAIO DI VETRO DI 250 GR.	S/N	10.000
1	SUPPORTO PROVETTE	S/N	8.000
1	PINZETTA METALLO E LEGNO, CUCCHIAIO DI PORCELLANA E SPATOLA	S/N	35.000
1	EUDIOMETRO	1082	56.000

Fonte: ATAS.

Sulla base dell'elenco di materiali per i laboratori di Fisica, Chimica e Storia Naturale, deduciamo che sembrano raggiungere la condizione di strumenti per un insegnamento basato sulla realizzazione di esperienze e analisi della realtà fisica, adeguati rispetto a ciò che era disponibile sul mercato: bilance analitiche e idrostatiche; apparecchi per dimostrare le leggi della caduta di corpi; apparecchi per la dimostrazione delle forze tramite pesi; leve; piano inclinato; giroscopio; dinamometro a molla e da dimostrazione; piccola trasmissione tramite ruota dentata; apparecchi per il controllo del principio di pressione sui liquidi; apparecchio di Pascal; e vaso comunicante.

Tale registro rafforzò gli indizi della realizzazione di attività pratiche, del collegamento con i contenuti

disciplinari, istituendo, così, una componente pratica nelle varie attività scolastiche che potevano essere create.

Un aspetto importante legato a tali materiali, nel caso di una loro scelta quali manufatti nel curriculum, sarebbe relazionato alla motivazione che susciterebbero nelle esperienze di apprendimento degli studenti. Dall'osservazione fino alla manipolazione di questi oggetti, si metterebbe in gioco la capacità di percezione e attenzione che contribuivano alla costruzione della conoscenza e alla realizzazione della connessione tra i contenuti disciplinari e la vita reale, promuovendo la comprensione dei fenomeni che le aree del sapere coinvolte potrebbero suscitare.

Un altro documento, il Rapporto d'Ispezione Preliminare del 1941, presentò dati più dettagliati (destinazione, descrizione e equiparazione) riguardo alle attrezzature acquistate. Quando comparato con il rapporto dei materiali raccomandati dal Decreto 21241, del 4 aprile 1931, si osserva che la scuola rispettò tali raccomandazioni. Il decreto raccomandava l'esistenza di "Bilance con scatole di pesi; Macchina pneumatica; Manometro; Pompa dell'acqua da dimostrazione; Igrometro; Barometro; Anemometro; Radiometro; Bottiglia "termos"; Termometro; Specchi, piani, convessi e concavi; Prisma; Binocoli; Lente d'ingrandimento; Microscopio di debole aumento; Macchina fotografica; Voltmetro; Turbina da laboratorio; Accendini; Lampada da minatorii; Lampada al cherosene; Lampade per saldatura; Bussola; Calamite; Calamite elettriche; Bobina di Ruhmkorff; Bastoncini di vetro e ebanite; Motore elettrico da

laboratorio; Lampade elettriche a bassa tensione; Voltmetro; Amperometro; Cicalino elettrico; Apparecchi radiotelefonici Galena; Fonografo; Palloncini di vetro; Flaconi di reagente; Collettori a tubo; Tramogge; Vasca in porcellana per la raccolta del gas; Cristallizzatori; Casse di porcellana; Crogioli di argilla; Tubi di vetro; Provette; Tappi di sughero; Tappi di gomma; Schermo e supporto di riscaldamento; Lampade ad alcool; Pinze di legno; Supporto per provette; Supporto universale “con pinzette e anelli”; Tubi di gomma; Carta filtro; Cartina al tornasole; Acido cloridrico; Acido nitrico; Acido solforico; Acido tartarico; Idrossido di potassio; Idrossido di sodio; Idrossido di bario; ammoniaca; Perossido di sodio; Biossido di bario; Diossido di manganese; Marmo in frammenti; Bicarbonato di sodio; Clorato di calcio granulato; Sale da cucina; Oligisto speculare; Clorato di potassio; Solfuro di ferro; Solfuro di carbonio; Carburo di calcio; alcol; etere; Sodio metallico; Magnesio in filo metallico; Polvere di alluminio; Zinco in polvere; Lamine di Ferro; Lamine di rame; Mercurio; Iodio; Zolfo; Piccola raccolta di minerali e miniere; Facsimile di pietre preziose; Modelli anatomici di cuore, occhio, orecchio e laringe “(BRASILE, 1952). E il Rapporto di Ispezione Preliminare del Liceo Campograndense specifica che il Laboratorio di Fisica è stato dotato di bilance analitiche e idrostatiche; apparecchi per dimostrare le leggi dei corpi cadenti; apparecchi per dimostrare forze tramite pesi; leve; piano inclinato; giroscopio; dinamometro a molla e da dimostrazione; piccola trasmissione con pignone; apparecchi per il controllo del principio di pressione sui liquidi; apparecchi di Pascal; vaso comunicante; tornitore

idraulico, barometro di mercurio senza mercurio; apparecchi per il controllo della legge dei gas; coppia di emisferi di Magdeburgo; ruote di Savart; caleidoscopio: disco di Newton; arco voltaico bobina di induzione e Runkorff, telefono da dimostrazione; apparato per dimostrare la mobilità ionica “; c'erano “flaconi da 250, 500, 1000 c. c; fiaschette a tubi; spruzzetta; flaconi bocca larga; cilindro essiccatore; storte; palloni: beuta; cristallizzatori; capsula di porcellane: tubi di vetro; crogiolo di porcellana; provette; pipette; vaso della Boemia; vaso di Erleinmayer; essiccatore e una lunga lista di sostanze chimiche (acido cloridrico, fluidico, nitrico. Solforico, fosforico, borico, cromatico; ammoniaca, idrossido di sodio, idrossido di potassio, barite, iposolfito di sodio” nel Laboratorio di Chimica e l'ufficio di storia naturale “ era anch'esso ben fornito con: piccola collezione carpologica di esemplari tipici di frutta secca, come achenio, legumi, follicolo, siliquetta, pisside; modelli infiorescenza di rame dei principali tipi importanti per lo studio della dentatura (roditori); scheletro uccello, esemplari imbalsamati di mammiferi, uccelli, rettili, anfibi, pesci, crostacei, collezione di cinquanta minerali classificati in casse, con ripiano in vetro “(PESSANHA, ASSIS, 2011, DVD 4, caixa 10, livro 4).

Osservando le fotografie allegate ai Rapporti di Ispezione Preventivi del 1941 e nella Relazione di Verifica del 1956, è possibile individuare come essi raffiguri sale della sede provvisoria del Ginnasio: l'edificio in cui già funzionava il Gruppo Scolastico Joaquim Murтинho. Una delle fotografie mostra un'aula (Figura 1) con mobili usati nei Gruppi Scolastici che, probabilmente, era condivisi dalle due istituzioni.

Figura 1: Aula (fotografia inclusa nella Relazione di Verifica del 1956)

Fonte: Relazione (1956)

Gli altri spazi fisici che compaiono nelle altre fotografie (figure da 2 a 4) mostrano angoli diversi della stessa stanza con materiali che coincidono con gli articoli delle liste sopraelencate, ovvero tutto il materiale delle attrezzature scolastiche richiesto dal Decreto 21.241 del 4 aprile, 1931.

Figura 2: Laboratorio di fisica (fotografia inclusa nella Relazione di Verifica del 1956)

Fonte: Relazione (1956)

Figura 3: Laboratorio di chimica (fotografia inclusa nella Relazione di Verifica del 1956)



Fonte: Relazione (1956)

Figura 4: Laboratorio di Storia Naturale - (fotografia inclusa nella Relazione di Verifica del 1956)



Fonte: Relazione (1956)

Le piste forniteci da queste liste di attrezzature e di materiali ci hanno condotto ad una delle sale della citata istituzione: una stanza con pareti rivestite di piastrelle

bianchi con panche e lavandini, che probabilmente doveva essere un laboratorio, ma che oggi è usata come deposito di materiali per la pulizia e vari armadi, scaffali e altri tipi di oggetti, alcuni materiali rimanenti, già presenti nel Libro degli Atti, come: armadi con reagenti; congiunto di vetrine da laboratorio; scheletro umano articolato in una cassa di legno che misura 2,20 x 60,0 x 45,0 cm con vetrate di fronte e ai lati; bilancia analitica (senza marca) sensibile a 1 mg, che misura 37,0 x 40,0 x 23,0 cm, con assenza di diverse parti, incluso il braccio di bilancia ed i vetri laterali della cassa (Figure da 5 a 8)

Figura 5: Armadi con Reagenti



Fonte: Arquivo del grupo di ricerca Observatório de Cultura Escolar (OCE)

Questi vasi con reagenti sono disposti in un armadio senza ante (Figura 5). Non è stata ancora identificata la data della loro acquisizione, ma l'esame del tipo di materiale con cui sono stati prodotti rivela che devono essere stati acquisiti in momenti diversi e per scopi diversi. Oggi sembrano essere in esposizione, come per decorare lo spazio fisico, o costituire un archivio morto, preservato.

Figura 6: Bilancia analitica (senza marca) sensibile a 1mg, delle dimensioni 37.0 x 40.0 x 23.0 cm, senza varie parti, incluso il braccio della bilancia ed i vetri laterali della cassa. Non è stato rilevato il libretto d'istruzioni, né una sua iscrizione nel patrimonio scolastico.



Fonte: Archivio del gruppo di ricerca Observatório de Cultura Escolar (OCE)

Questa bilancia è stata trovata incompleta su un ripiano di legno improvvisato. Molto probabilmente è la stessa bilancia che appare nei Rapporti di Inventario e Ispezione, così come in una delle foto allegate

Figura 7: Congiunto di vetreria da laboratorio



Fonte: Archivio del gruppo di ricerca Observatório de Cultura Escolar (OCE)

Figura 8: Scheletro umano articolato in una cassa delle dimensioni 2,2,20x60, 0x45, 0 cm con vetro di fronte e ai lati



Fonte: Archivio del gruppo di ricerca Observatório de Cultura Escolar (OCE)

Nonostante l'esistenza di questi materiali sia ampiamente documentato nelle fonti che usiamo, Libro degli Atti e Libro di Inventario, e attestata dagli ispettori federali nei Rapporti di Ispezione e di Verifica, non abbiamo trovato alcun riferimento al suo utilizzo come oggetti per insegnare le discipline alle quali erano destinati

Come riportato in precedenza, comparando la lista del Liceo Campograndense con la lista del Decreto 21.241 del 4 aprile 1931, vi è una piena conformità con le istruzioni legali, “comprovando” che la scuola era “equipaggiata” per funzionare come istituto di istruzione secondario secondo le modalità proposte dalla legislazione. Per questo, la scuola investì sforzi e risorse finanziarie nell'acquisizione del materiale richiesto.

Considerando che il Liceo Campograndense iniziò le sue attività nello stesso edificio in cui funzionava il Gruppo Scolastico Joaquim Murtinho e che l'autorizzazione ad operare venne concessa solo dopo che l'Ispezione Preliminare del 1941 ebbe rivelato l'esistenza dell'“equipaggiamento scolastico” richiesto, troviamo elementi per formulare l'ipotesi con la quale stiamo lavorando al momento. Se gli edifici e i mobili hanno dato materialità ai Gruppi Scolastici (SOUZA, 2007), la materialità dell'“equipaggiamento” scolastico venne a costituirsi come elemento di differenziazione per la costruzione di un'identità per l'Insegnamento di secondo grado.

Sembra che sia stata l'acquisizione di questi materiali, acquistati nel secondo semestre del 1940, a rendere possibile

la concessione per il funzionamento del Ginnasio, la quale era stata negata nell'aprile dello stesso anno. L'istituto venne abilitato come luogo di istruzione secondaria esclusivamente perché lo stesso edificio era stato ridefinito grazie all'Attrezzatura Scolastica.

Note finali

I processi di scoperta e lettura dei documenti prodotti nell'ambiente scolastico, principali fonti di analisi qui costruite, mentre informarono e sottolinearono l'importanza della loro conservazione negli archivi scolastici, furono anche rilevanti per la ricostruzione della storia curricolare dell'istruzione secondaria di una specifica istituzione.

Tuttavia, questa storia, benché ricostruita attraverso le sue caratteristiche più generali, ovvero l'attrezzatura scolastica, ancorata agli indizi e/o alle tracce della cultura materiale della scuola, si è costituita tramite una sorta di sfida per nostra attenzione, poiché ha portato degli indicatori importanti nel recupero dei sensi delle pratiche.

In altre parole, gli oggetti trovati avevano senso solo quando collocati in relazione a quelli indicati come attrezzatura di istruzione secondaria e ai loro usi. Dunque, le pratiche da essi derivate erano anche legate alla grammatica dei documenti, ovvero ai discorsi che cercavano di prendere in considerazione il loro bisogno. Questa necessità sembrava estrapolare le dimensioni specifiche del curriculum, poiché queste si materializzarono in domini il cui scopo esplicito non era caratteristico della cultura scolastica, nel senso di

appartenenza a tale istituzione e alle sue finalità educative.

Infine, nel riprendere lo scopo prestabilito nell'istaurare l'operazione di caccia agli indizi e alle tracce degli spazi, degli oggetti e delle pratiche come supporti della cultura materiale scolastica, comprendiamo che due operazioni storiografiche rimangono in aperto: una prima, delineata dal potenziale comunicativo dei documenti, che non si riferivano esclusivamente allo spazio educativo, agli apparati didattici e al curriculum, ma che meriterebbero anche un'analisi più dettagliata dei discorsi prodotti; una seconda riguardo agli indizi più dettagliati dei gradi di concretizzazione degli strumenti nelle attività curriculari di questa istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

ATAS das reuniões do Liceu Campograndense. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. da S. *Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande-MS)*. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 1.

BELLOTTO, H. L. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco A. M. da (org.). *Campo Grande: 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Ed., 1999. p. 169-194.

BORGES, Almicéia Larissa Diniz; FURTADO, Luciana Nathalia Moraes; CASTRO, Cesar Augusto. *Cultura escolar e material: primeiras investigações a partir dos relatórios e ofícios da Inspeção de Instrução Pública no Maranhão entre 1850-*

1900. *Cadernos de Pesquisa (UFMA)*, v. 20, n. esp. p. 99-105, jul. 2013.

BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no de período de 1954-1964. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2006.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diario Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, de 1º de maio de 1931. Secção 1, p. 6945-6949. In: PESSANHA, E. C.; ASSIS, W.S. (org.). *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

_____. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, de 9 de abril de 1932. Secção 1, p. 6666-6673. In: PESSANHA, E.C.; ASSIS, W. S. (org.). *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

_____. Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil*, de 15 de abril de 1942. Seção 1, p. 6095-6097. In: *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

_____. Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952. Expede instruções relativas ao ensino secundário. *Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil*, de 10 de junho de 1952. (Suplemento). In: *Repositório da legislação do ensino secundário no Brasil (1837-1971)*. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2015. 1 DVD.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. Educação e sociedade na

fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954). 2001. 372 f. Tese (Doutorado em Educação), Campinas, UNICAMP, 2001.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In: ENCICLOPEDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989. p. 1-43.

FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

INSPEÇÃO prévia do Liceu Campograndense, 1941. In: PESSANHA, Eurize C.; ASSIS, Wanderlice S. *Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS)*. Campo Grande-MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 4.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 5, n. (10), p. 75-99, jul./dez. 2001.

NOGUEIRA, Sandra. Cultura Material. A emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 1, n. 2, p. 120-131, João Pessoa, Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Emoção, agosto de 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. *Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande-MS)*. Campo Grande, 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS*, n. 38, p. 237-250, jul/dez. 2014.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Condições econômicas do sul de Mato Grosso no início do século XX. *Fronteiras, Campo Grande-MS*, v. 1, n. 2, p. 113-136, 1997.

RELATÓRIO de verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. *Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado (Campo Grande-MS)*. Campo Grande, MS: W. S. ASSIS, 2011. DVD 4, caixa 10, livro 6.

ROCHA, Adriana Alves de Lima. Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares & PESSANHA, Eurize Caldas. Professores e alunos compondo a história de uma instituição exemplar no sul do Mato Grosso (1939-1950): a Escola Maria Constança Barros Machado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracajú. ANAIS... São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 1-12.

SOUZA, Gizele de. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: Anotações de uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP: Autores Associados. v. 7, n. 2 (14), p. 38-68, mai/ago. 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Materialità della scuola primaria nello stato di Rio de Janeiro (1893-1922): tra scuole singole ed elementari²⁷⁹

Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues

Silvia Alicia Martínez

Nel riflettere circa la materialità della scuola, i ricercatori hanno privilegiato l'analisi di oggetti e manufatti relazionati alla loro modernizzazione. Manuali, libretti, quaderni, matite, piume, penne e tinte, banchi e cattedre, pitture parietali, microscopi... Lungi dall'essere oggetti isolati, quando correttamente investigati, nel suo insieme o separatamente, parlano della forma scolastiche e del processo di scolarizzazione delle società. Evidenziano concezioni dell'insegnamento e finalità sociali e culturali dell'educazione. Rispondono a domande riguardanti le appropriazioni che i soggetti ne fanno.

Gli edifici scolastici sono stati tra i primi elementi ad aver catturato l'attenzione degli storici dell'educazione. Semplici o maestosi, costruiti per scopi didattici o adattati, urbani o rurali: dimensione, finalità e posizione sono

²⁷⁹ Questo testo è il risultato della ricerca che ha dato origine alla tesi di laureati "Formando os Cidadãos Fluminenses: República e Escola Primária no município de Campos-RJ (1893-1931)", di Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues, supervisionata da Silvia Alicia Martínez, discussa nel 2014 nell'ambito del Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais della UENF. Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Luca Fazzini.

stati aspetti studiati in maniera esaustiva, oltre a tutta la simbologia che l'intero edificio porta con sé. Un lavoro fondamentale in questo campo è stato quello di Châtelet (1999) sull'architettura delle scuole di Parigi all'inizio della terza Repubblica.

Da parte sua, Escolano e Viñao Frago (2001) hanno portato alle nostre latitudini significative riflessioni sul contesto spagnolo. Escolano ha pensato l'architettura scolastica come un programma, una specie di discorso che istituisce nella sua materialità un sistema di valori - ordine, disciplina, vigilanza - così come modalità di rappresentazione. L'autore ha mostrato come tutto il linguaggio architettonico esprima, oltre all'ordine costruttivo, un sistema di valori, intenzioni e discorsi legati a una determinata tradizione culturale. A sua volta, ha rivelato come l'edificio scolastico funga da struttura materiale e supporto per altri simboli, siano essi religiosi, legati alla patria o a immagini e pensieri di uomini illustri, norme disciplinari, morali e igieniche.

Viñao Frago ha analizzato la scuola come un luogo, cioè uno spazio destinato all'insegnamento, stabile e fisso. Ha osservato come l'accettazione della necessità di uno spazio e dello stesso edificio, appositamente scelto e costruito per fini scolastici, sia stato storicamente il risultato della confluenza di forze e tendenze diverse, specifiche dell'ambito educativo. L'autore ha sottolineato la dimensione educativa dello spazio scolastico e la sua non neutralità, nonché gli aspetti rilevanti della dimensione spaziale della scuola, come, per esempio, la sua posizione, l'adeguamento e l'occupazione del territorio,

le zone edificate e quelle libere, fino alla distribuzione interna e i suoi diversi spazi e usi. Per l'autore, tutto lo spazio è un luogo percepito e questa percezione è un processo culturale che risulta dalla rappresentazione non solo della disposizione materiale di tali spazi, ma anche della loro dimensione simbolica.

Nel contesto brasiliano, Faria Filho e Vidal (2000) hanno analizzato gli spazi e i tempi che costituiscono l'ordine sociale scolastico, sottolineando la loro forza educativa e la propria centralità. Nell'ambito della prima repubblica, Bencostta (2001, 2005) ha apportato contributi significativi nel campo dell'architettura e degli spazi scolastici, studiando i primi gruppi scolastici di Curitiba; così come Souza (1998), che ha attirato l'attenzione sulla monumentalità dei gruppi scolastici di São Paulo, e Faria Filho (2000), che ha cercato di comprendere le trasformazioni avvenute nell'educazione pubblica primaria di Belo Horizonte come parte del processo di riorganizzazione della città.

Partendo da questi studi di base, molte altre opere sorte nel contesto brasiliano si sono dedicate ad analizzare la relazione tra architettura e scuola. Cercare di nominarle presupporrebbe uno studio esaustivo che va contro il nostro scopo e che potrebbe farci incorrere in gravi ingiustizie.

In questo testo, nonostante lo studio dello spazio scolastico relativo a specifiche istituzioni educative della città di Campos dos Goytacazes, come fatto in studi precedenti (MARTÍNEZ, BOYNARD, 2004; MARTÍNEZ, BOYNARD, GANTOS, 2006; MARTÍNEZ; SANTOS; RODRIGUES,

MARTINEZ, 2014), ci concentreremo sulla materialità delle scuole primarie nello Stato di Rio de Janeiro, in particolare tra il 1893 – anno della prima riforma dell'istruzione nello Stato dopo l'istaurarsi del regime repubblicano – e l'anno 1922, quando furono inaugurati diversi edifici costruiti appositamente per scopi scolastici, coronando un processo che si è sviluppato durante la seconda metà degli anni dieci del novecento, comandato dal gruppo politico di Nilo Peçanha e dai suoi correligionari, i nilisti, in mezzo alle celebrazioni del primo centenario dell'indipendenza del Brasile.

La scuola primaria fluminense negli albori repubblicani

La prima riforma repubblicana dell'educazione statale di Rio de Janeiro fu realizzata nel 1893, con la legge n. 41 del 28 gennaio, e regolata dal decreto n. 27 del 20 marzo. Dal punto di vista amministrativo, istituì il Consiglio di Pubblica Istruzione, organizzando l'ispezione scolastica tramite il Consiglio Superiore di Istruzione, con sede nella capitale, ai quali venivano subordinati i Consigli Comunali, presieduti in ogni comune dal Presidente della Camera.

Riguardo alla materialità delle scuole, la legislazione prevedeva la costruzione o l'acquisizione di edifici in condizioni pedagogiche e igieniche. I Consigli Comunali sarebbero responsabili per i contratti d'affitto delle case scolastiche. Questi consigli erano, inoltre, responsabili per l'acquisizione di mobili scolastici, fin quando non venisse standardizzata dal governo dello Stato.

Negli anni seguenti, i rapporti prodotti dalle autorità educative evidenziavano scarsa partecipazione, pessima preparazione degli insegnanti e carenze nell'ispezione scolastica quali cause principali dell'insuccesso della riforma del 1893. Per cercare di combattere questi problemi, il governo adottò alcune misure, tra cui evidenziamo l'installazione di due Scuole Normali – una nel comune di Campos, nel nord dello Stato, e un'altra a Barra Mansa, nel sud, entrambe create dalla Legge n. 164, del 26 novembre 1894 (MARTÍNEZ, 2009) – e la sostituzione dei Consigli Comunali di Istruzione con 12 circoscrizioni scolastiche, tramite le quali veniva diviso lo Stato, ciascuna di esse controllate da un ispettore generale dell'istruzione, selezionato attraverso un concorso pubblico, remunerato per l'incarico.

Il comune di Campos, ad esempio, apparteneva alla quinta circoscrizione, sotto il controllo del dott. José Bernardino Paranhos da Silva. Nel suo rapporto del 1896²⁸⁰, Paranhos descriveva la situazione della 51 – scuola maschile. Le sue osservazioni ci permettono di capire alcuni aspetti delle scuole isolate, situate in zone rurali di questo comune, che non dovrebbero essere diverse da altre regioni dello Stato.

L'ispettore ha notato che i registri di presenza, iscrizione ed esami erano aggiornati, constatando però che la scuola non possedeva un registro di inventario. Riguardo alla mobilia, notò che la scuola ne era completamente

280 Manoscritto ritrovato nell'Archivio Pubblico dello Stato di Rio de Janeiro – APERJ, codice PE7 2.2, collezione 97.2.

priva, con i pochi mobili improvvisati “ceduti dal proprietario dell’edificio, così come [...] dichiarato dalla Sig.ra Insegnante”. L’ispettore riferì di aver trovato “nell’aula scolastica i seguenti mobili: 5 panche, 1 tavolo e 2 bacchette di legno. Oltre ciò, c’erano 2 sedie semplici, di proprietà della Sig.ra Insegnante, così come un tavolo “. Tra le sue richieste al governo c’erano l’invio urgente di un orologio, 20 volumi del primo libro di lettura, 10 del secondo libro e 20 tabelline. Riguardo all’edificio scolastico notò che l’aula era “regolarmente vasta, arieggiata e ben illuminata”

Ritornando nella stessa scuola dopo un anno, l’ispettore ha registrato un considerevole aumento della presenza e un peggioramento delle già pessime condizioni fisiche della scuola, sottolineando che il materiale sollecitato l’anno precedente non era ancora stato inviato, così come non erano stati pagati l’affitto e gli stipendi dell’insegnante. Riguardo all’edificio, Paranhos ha identificato la necessità di una ristrutturazione che includesse “l’installazione di serrature sulle porte, un’area dedicata ai rifiuti nella mensa e la pulizia, sia delle porte, delle finestre e del soffitto della scuola, sia della parte esterna dell’edificio, il cui aspetto è semplicemente poco decente”.

La situazione precaria delle scuole rifletteva, in un certo senso, lo scenario di crisi vissuto dallo Stato di Rio de Janeiro, che aveva perso la supremazia nella produzione di caffè rispetto agli stati confinanti, São Paulo e Minas Gerais, oltre ad aver sofferto più intensamente l’impatto della fine della schiavitù. Nel bel mezzo della crisi, venne elaborata

una nuova riforma dell'istruzione fluminense²⁸¹, tramite la Legge n – 376 del 23 dicembre 1897, che, tra gli altri aspetti, prevedeva la creazione di Gruppi Scolastici e Scuole Modello (SCHUELER, 2010).

La legge sottolineava la necessità di svolgere l'educazione fisica, morale e civica, fornendo anche crediti speciali per l'acquisizione e la costruzione di edifici scolastici. Tuttavia, nel suo secondo messaggio all'Assemblea legislativa, quasi due anni dopo la Legge sulla la riforma, il presidente Alberto Torres si rammaricava dell'impossibilità di eseguirlo a causa del budget limitato e delle condizioni in cui si trovava lo Stato. I Gruppi Scolastici e le Scuole Modello non erano stati implementati e l'istruzione primaria pubblica statale continuava a essere organizzata in scuole isolate o riunite, seguendo la legislazione del 1893 ancora in vigore.

Solamente il 25 gennaio 1900, con la pubblicazione del decreto n 588, venne regolamentata la riforma proposta nel 1897. In relazione agli spazi scolastici, la nuova riforma, così come le precedenti, prevedeva la costruzione di edifici, oltre ad aiuti destinati all'iniziativa privata in tal ambito. Nonostante ciò, la grande maggioranza delle scuole rimasero ancora in edifici in affitto e in condizioni precarie.

Dopo la riforma del 1900, sono stati implementati i primi Gruppi scolastici di Rio de Janeiro, attraverso il decreto n. 591 dell'8 febbraio. Nella città di Niterói vennero creati i Gruppi Scolastici Menezes Vieira, in omaggio all'ex direttore

281 Con l'aggettivo fluminense ci si riferisce a ciò che è relativo allo stato di Rio de Janeiro (N.d.T.)

della rivista *Pedagogica* e del *Pedagogium*²⁸²; e il Gruppo Scolastico Barão de Macahubas, il cui padrino era stato direttore dell'istruzione pubblica di Bahia e un eminente autore di opere per l'infanzia brasiliani. Il primo venne installato nel "Palazzo di Ingá", antica sede del governo dello Stato; e il secondo occupò uno dei tre edifici congiunti in Via Marechal Deodoro, dove c'erano anche la Scuola Normale e la Scuola Modello, tutti in ampi e imponenti edifici statali (CAPITAL CHANGE, 1902; ECAR, 2011).

Sempre con lo stesso decreto, vennero creati, nel sud dello Stato, il Gruppo Scolastico Honorato de Carvalho a Barra Mansa, il cui padrino era stato insegnante di scuola primaria a Petrópolis e Niterói (FONTI varie, 1864); e il Gruppo Scolastico Alonso Adjuto, nel comune di Valença, in omaggio all'insegnante di greco e tedesco del Ginnasio Nazionale²⁸³. Quest'ultima scuola è stata installata in un palazzo imponente, uno degli edifici di maggior rilievo della città, situato accanto alla Igreja Matriz (SILVA, 2012, p. 56). Nel comune di Campos, nel nord dello stato, il gruppo scolastico fu inaugurato il 2 aprile 1900 e venne chiamato Gruppo Scolastico Barão de Tautphoeus, in omaggio al liberale tedesco che esercitò una grande influenza sui suoi allievi nella Corte, futuri intellettuali dell'impero, come Joaquim Nabuco, che ha dedicato al maestro il penultimo capitolo del suo classico *La mia formazione*, la cui prima edizione risale a quell'anno.

282 Museo pedagogico fondato nel 1890 nella città di Rio de Janeiro (N.d. T.).

283 Una delle caratteristiche del movimento repubblicano fu lo sforzo di decostruire i simboli del regime monarchico. Con l'istaurarsi del nuovo regime, l'Imperial Colégio Pedro II venne chiamato Ginásio Nacional.

Tanto i gruppi scolastici di Campos quanto quelli di Barra Mansa furono installati nelle stesse strutture che prima ospitavano le due Scuole Normali create nel 1894 e estinte dalla riforma del 1900. Il governo giustificò la chiusura di queste Scuole Normali sostenendo che fossero istituzioni dispendiose che avevano formato un numero ridotto di insegnanti sin dalla loro implementazione. A Campos, la chiusura della Scuola Normale portò all'installazione, tramite iniziativa privata, di una Scuola Normale Libera, operativa presso l'edificio del Liceo per le Arti e gli Uffizi Bittencourt da Silva (BOYNARD, 2006; MARTINEZ; PORTO, 2006).

Il rapporto²⁸⁴ del direttore del Liceo degli Studi Umanistici di Campos e dell'estinta Scuola normale, presentato al direttore della pubblica istruzione (OLIVEIRA, 1900), conteneva l'elenco di mobili e materiale scolastico ereditato dal Gruppo scolastico. La configurazione delle aule e delle sale riservate ai laboratori, dove vennero allestiti i gabinetti di chimica, fisica e storia naturale, consente di notare, dal tipo di materiale distribuito, che ciascuno possedeva una funzione specifica, come sottolineato da Martinez, Boynard e Gantos (2006).

284 Si tratta di un volume manoscritto che compone la collezione 97.2 dell'Archivio Pubblico dello Stato di Rio de Janeiro – APERJ, unità identificata con PE7 2.2.

Quadro 1: Relazione degli oggetti consegnati dal direttore del Liceu de Campos ao Grupo Scolastico, 1900

1ª AULA 68 Sputacchiere 1 Tavola 1 Appoggio 1 Calamaio 1 Bottiglia e bicchiere 1 Lavagna nera 1 Appoggio per essa 30 Tavolini 30 Sedili 1 Sedie	2ª AULA 1 Tavola 1 Appoggio 1 Bottiglia e bicchiere 1 Lavagna nera 1 Appoggio per essa 1 Sedia 50 Tavole per disegno 50 Sgabelli 24 Busti per disegno 1 Calamaio
3ª AULA 1 Tavola 1 Appoggio 1 Calamaio 1 Bottiglia e bicchiere 1 Lavagna nera 1 Appoggio per essa 1 Sedia 25 Tavolini 25 Sedili 1 Quadro del sistema metrico o	4ª AULA 1 Tavola 1 Appoggio 1 Calamaio 1 Bottiglia e bicchiere 1 Lavagna nera 1 Appoggio per essa 34 Tamburi 17 Cuscini per lavoro 22 Sedili 9 Tavolini 1 Sedia
AULA DI APPLICAZIONE 1 1 Tavola 1 Appoggio 1 Lavagna nera 1 Sedia 50 Tavolini	AULA DI APPLICAZIONE 2 1 tavola 3 Appoggi 1 Lavagna nera 52 Tavolini 2 Sgabelli 1 Armonica

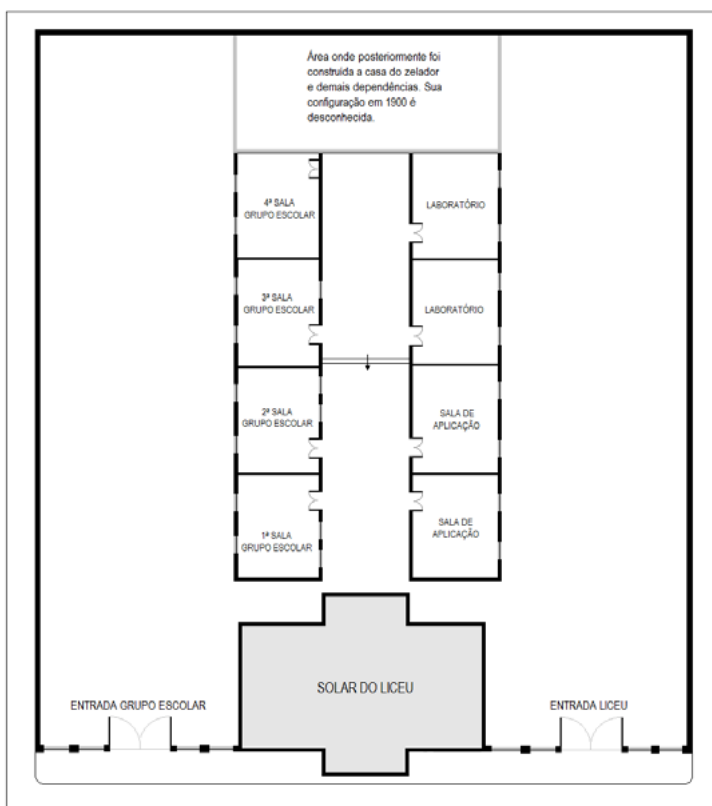
Fonte: Elaborazione propria a partire dalla relazione presentata al Sr. Dr. José Bernardino Paranhos da Silva, direttore dell'Instruzione Pubblica dello Stado di Rio de Janeiro, dal Dr. Manoel Francisco de Oliveira, direttore del Lyceu de Humanidades de Campos (OLIVEIRA, 1900).

Mentre la seconda sala era utilizzata per le lezioni di disegno, la terza possedeva il materiale per gli studi di aritmetica e del sistema metrico, così come l'esistenza dei "17 cuscini per il lavoro", indica la possibilità che la quarta sala fosse utilizzata per il lavoro con l'ago. Allo stesso modo, la stanza di applicazione n. 2 riuniva, oltre al tavolo, pedane, alla

lavagna e alle cartelle, due tamburelli e un harmonium (un tipo di organo), probabilmente utilizzati nelle lezioni di musica.

Dalla ricostruzione fatta da Boynard (2006) su di uno schizzo a basso rilievo rinvenuto negli Archivi Storici del Liceo degli Studi Umanistico di Campos, è stato possibile elaborare un adattamento per illustrare il contesto dell'istallazione del Gruppo Scolastico Barão de Tautphoeus nel 1900, come mostra la figura seguente:

Figura 1: Pianta del Liceu de Humanidades de Campos e del Gruppo Scolastico Barão de Tautphoeus, 1900.



Fonte: Adaptado de Boynard (2006a).

Nel 1901 venne ristabilita la Scuola Normale ufficiale, che torna in funzione nello stesso edificio che aveva ospitato il Liceo degli Studi Umanistici e il Gruppo Scolastico. La distribuzione degli spazi tra il Liceo degli Studi Umanistici, la Scuola Normale e il Gruppo Scolastico è qualcosa che attira la nostra attenzione. Alcune indicazioni ci permettono di capire che sia il Gruppo Scolastico che la Scuola Normale funzionavano nell'edificio situato sul retro del palazzo principale, destinato al Liceo.

Le lezioni e gli intervalli funzionavano in momenti diversi e vennero attentamente calcolati per garantire "l'indipendenza tra gli alunni e alunne", come mostra un articolo sul giornale "Monitor Campista", che racconta di una visita al Liceo. Il testo sottolinea "l'ordine scrupolosamente mantenuto [...], la regolarizzazione di un orario ben organizzato per l'armonioso funzionamento dei tre corsi [e] la rigorosa osservanza dei precetti di buona disciplina" (MONITOR CAMPISTA, 1901). Sottolinea inoltre che "l'ingresso e l'uscita, le lezioni, le sale d'attesa degli alunni e delle alunne sono indipendenti e perfettamente separate" (MONITOR CAMPISTA, 1901).

Nonostante fosse il momento dell'istallazione della scuola elementare graduata nello stato di Rio de Janeiro, con la creazione di cinque gruppi scolastici, la crisi economica si aggravava, a dispetto delle politiche di recupero proposte dal presidente Alberto Torres (1897-1900). Il suo successore, lo storico repubblicano Quintino Bocaiúva, implementò misure volte a ridurre

i costi amministrativi che incidavano direttamente sull'organizzazione della scuola primaria. Nel marzo 1901 venne pubblicato il Decreto 676, che riduceva della metà il numero delle circoscrizioni scolastiche nello Stato di Rio de Janeiro. Un'altra misura fu il trasferimento degli affitti degli edifici in cui funzionavano le scuole primarie, ai consigli municipali.

Allo stesso tempo, il Decreto 676 creava altri due Gruppi Scolastici: uno a Resende, chiamato Gruppo Scolastico Hilario Ribeiro, e l'altro a Petrópolis, dal nome di Gruppo Scolastico Silva Jardim, per un totale di sette istituti di tal tipo in tutto lo Stato.

Nonostante queste misure, il 1 novembre 1902 venne sancita la Legge n. 555, che sopprimeva tutti i Gruppi Scolastici, "con l'eccezione di quello di Petrópolis" (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1921a). Con il ritorno della capitale dello Stato nella città di Niterói, gli edifici che in precedenza ospitavano il Gruppo Scolastico di quella città diedero luogo alle ripartizioni pubbliche provenienti da Petrópolis. Nell'edificio del Gruppo Scolastico Barão de Macahubas venne installata la Direzione degli Interni e della Giustizia e "il Palazzo di Ingá, a S. Domingos, [verrebbe] utilizzato per una ripartizione [dato che] le lezioni del Gruppo che lì lavorava, sono state sospese" (MUDANÇA DA CAPITAL, 1902).

A Valença, il Gruppo Scolastico Alonso Adjuto ebbe il destino segnato da un incendio l'anno precedente e, dopo l'accaduto, la scuola non venne mai aperta. A Campos, il Gruppo Scolastico. Barão de Tautphoeus concluse le sue

attività il 28 novembre 1902 e le sue stanze furono consegnate alla Scuola Normale. Il Gruppo Scolastico Silva Jardim, di Petrópolis, divenne così l'unico nello stato.

Quattro mesi dopo il messaggio presidenziale, si concluse il primo ed effimero ciclo della scuola elementare graduata nello stato di Rio de Janeiro, con l'estinzione, Tramite il Decreto n. 827 del 31 dicembre 1903, del Gruppo Scolastico Silva Jardim, a Petrópolis. Da quel momento in poi, la scuola isolata divenne l'unico modello di scuola elementare nello stato.

Il ritorno della scuola graduata fluminense: le scuole complementari

Quasi otto anni dopo l'estinzione dei cinque Gruppi Scolastici creati nel 1900, venne istituita, dal governo del presidente Oliveira Botelho, un'altra riforma dell'istruzione pubblica, con la pubblicazione del Decreto n. 1200 del 7 febbraio 1911.

La riforma ristabilì nei comuni di maggiore importanza economica e politica un modello di scuola graduata chiamato Scuole Complementari. Tali scuole dovevano operare in edifici spaziosi, composti da sale di almeno 120 metri quadrati, con altezza di 3,5 metri, per le lezioni, un cortile per la ricreazione degli studenti, acqua corrente e almeno due bagni (uno per ogni sesso), nonché "appartamenti igienici per una famiglia normale" (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1913, p. 598), che fungevano da residenza per il direttore.

Il decreto prevedeva la fornitura di mobili scolastici e

materiali vari, come “banchi scolastici; [...] tavolo, sedia con braccioli e pedana per l’insegnante; [...] schermo ad arco per lavagna; [...] sedie semplici per le visite [...]”; armadietti per libri e oggetti di lavoro classici, [e] per biblioteca e museo scolastico “; oltre a sfere, carte geografiche e murali per l’insegnamento di oggetti, sistemi di pesi e misure e per l’insegnamento della lettura; oltre alla “collezione di modelli per il disegno e solidi geometrici” (STATO DIRIO DE JANEIRO, 1913, p. 254-255). Questi oggetti mostrano una forte influenza dei precetti dell’insegnamento intuitivo nella materialità della scuola elementare idealizzata.

Nel suo messaggio presidenziale dell’anno 1912, Oliveira Botelho sottolineava l’acquisizione di mobili scolastici, cosa che, secondo lui, non accadeva dal 1900, durante il governo Alberto Torres. Nell’anno 1911, furono importati dagli Stati Uniti 300 banchi, 20 tavoli e 10 sedie, fabbricati dalla ditta American Seating Company, che, secondo il presidente, forniva mobilia scolastica in “vari stati della Federazione” (STATO DI RIO DE JANEIRO 1912, p. 23). L’azienda americana, fondata nel 1886, sviluppò i primi mobili scolastici che univano banchi e sedie in un’unica struttura. Nel 1911 venne lanciato il modello n. 101, pioniere nell’uso dell’acciaio tubolare nella sua struttura (AMERICAN SEATING, 2011).

Seguendo i precetti igienisti, tali banchi avevano un formato anatomico che favoriva la corretta postura degli alunni, evitando deformità come la lordosi e la scoliosi. La numerazione forgiata nella struttura in acciaio indicava le diverse dimensioni dei banchi, con i numeri più grandi

indicati per i bambini più piccoli. I piedi erano inchiodati al pavimento, contribuendo alla disciplina.

La seguente tabella presenta la descrizione e la quantità dei mobili scolastici acquisiti durante l'amministrazione del presidente Oliveira Botelho (1911-1914).

Tavola 1: Acquisti di mobili scolastici nel governo Oliveira Botelho (1911 - 1914)

Mobili	1911	1912	1913	1914	Total
Banchi-tavolino doppi	300	25	1.224	1.500	3.049
Banchi modello americano	300	900	—	—	1.200
Tavole insegnanti	40	60	—	30	130
Sedie speciali insegnanti	10	—	—	—	10
Armadi	—	—	—	20	20
Tela ardesiata (metri)	—	250	—	—	250
Lavagne nere	—	10	—	30	40

Fonte: Elaborazione propria a partire dai dati contenuti nei Messaggi presidenziali dal 1911 al 1914 (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1911; 1912b; 1913; 1914).

Edifici “modulari”, “grandiosi” e “monumentali” per i Gruppi Scolastici

Il 31 dicembre 1914, Nilo Peçanha assumeva per la seconda volta la presidenza dello Stato di Rio de Janeiro. L'anno seguente venne pubblicato il Decreto n. 1439 che stabiliva che le Scuole Complementari sarebbero state convertite in Gruppi Scolastici Completi. Nel suo messaggio del 1916, il presidente attirava l'attenzione circa la necessità di costruire edifici scolastici, dato che la grande maggioranza era affittata e inadatta all'insegnamento. In quell'anno, solo 20 edifici scolastici erano di proprietà dello Stato, e avevano, secondo il segretario Mattoso Maia, “gli stessi difetti degli edifici privati” (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1917b, 83).

Guidato dalla relazione del Segretario Generale dello Stato, il presidente Nilo Peçanha, nel suo messaggio del 1916, riconosceva che gli edifici affittati erano “angusti e bui; gli manca[va] l’aria, la luce e il conforto; non di rado, [erano], tristi e malsani”(di Rio de Janeiro, 1916, p. 24), impedendo il lavoro pedagogico e la disciplina. Era necessaria la costruzione di edifici in tutte le località “le cui scuole [riunissero] un gran numero di alunni”. Per ridurre al minimo i costi che tali misure avrebbero comportato per le casse pubbliche, il Presidente consigliava che ogni anno venissero edificate tra le dieci e le dodici scuole, che sarebbero dovute essere composte da

un corpo principale per la direzione, spogliatoi, ecc., e a seguire un grande capannone, diviso tramite setti mobili in stanze che ospitano liberamente 50 alunni, ampiamente illuminate e arieggiate, pavimentate con piastrelle francesi o intonacate. Un cortile per la ricreazione, oltre ai necessari impianti sanitari avrebbero completato il progetto dell’edificio (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1916, p. 24-25).

Per quanto riguarda la mobilia scolastica, nonostante le recenti acquisizioni, le scuole venivano considerate “prive dell’indispensabile” (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1917b, p. 85). Per risolvere il problema, sarebbero stati raccolti i mobili difettosi e poi inviati nelle officine dei penitenziari dello stato, che avrebbero anche fabbricato alcuni mobili scolastici.

Vennero inoltre create, nel 1916, la Scuola Professionale Visconde de Morais, a Niterói; la Scuola Modello 6 di Marzo, annessa alla Scuola Normale di Campos (BOYNARD, 2006); e la scuola *all’aperto*²⁸⁵ Wenceslau Braz, inaugurata nella stessa

285 Corsivo dell’autore (N.d.T.).

città nel mese di novembre, in un atto a cui ha partecipato il suo padrino, il presidente della repubblica Wenceslau Braz (RODRIGUES, MARTÍNEZ, 2014).

Nel maggio 1917, Nilo Peçanha lasciò il governo per assumere la carica di ministro delle relazioni estere. Il vicepresidente Agnello Geraque Collet assunse l'incarico e diede continuità alla politica di costruzione degli edifici scolastici che si sarebbe consolidata nel 1922, con il governo del suo successore Raul Veiga (1918-1922). Nel suo messaggio del 1917, il presidente menziona i casi di Miracema, São Gonçalo e São Fidélis, secondo cui “in pochi giorni [avrebbe avuto] anche il suo [gruppo scolastico] inaugurato in un grande edificio preparato in maniera primorosa” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1917a, p. 9).

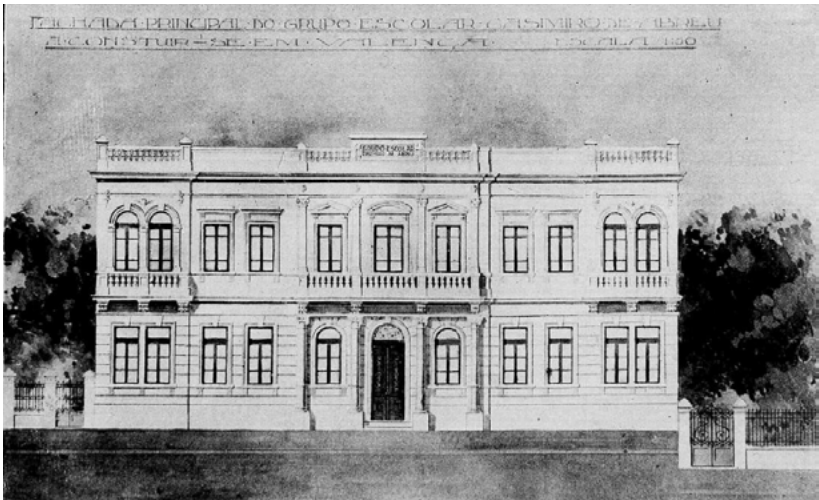
Nel suo primo Messaggio, nell'anno 1918, il presidente Raul Veiga si riferiva alla situazione precaria della mobilia scolastica, specialmente nell'entroterra dello Stato, dove molte volte erano “obbligati, gli insegnanti, a improvvisare i mobili più stravaganti, quando non [erano] i genitori degli alunni che [provvedevano] dei banchi grezzi in modo che i loro figli [avessero] dove sedere” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1919, p. 24-25). Di fronte a questo problema, venne indetto un bando pubblico per l'acquisto di 400 banchi, fino a quando la scuola professionale Visconde de Moraes non fosse stata in grado di fornire mobilia scolastica.

Nello stesso messaggio veniva annunciato un grande progetto, di tipo più economico che pedagogico, che coinvolgeva la costruzione di

case specificamente destinate a fini scolastici, [...] che riunivano in questi edifici le scuole isolate [...]più vicine, [...] [migliorandone] le strutture, [...] [rendendo più efficiente il controllo dell'] insegnamento e [...] [liberando] allo stesso tempo lo Stato dal giogo intollerabile e pesante dei proprietari degli immobili, facendo con ciò, se non del risparmio, per lo meno una equa distribuzione della spesa (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1919, p. 26).

Nel 1920 la Direzione Generale dei Lavori presentò le piante degli edifici destinati ai Gruppi Scolastici da ristrutturare e costruire. Tra questi c'era il progetto del Gruppo Scolastico Casimiro de Abreu, nel comune di Valença, come mostra la figura che segue:

Figura 2: Progetto della facciata del Gruppo Scolastico. Casimiro de Abreu, a Valença



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

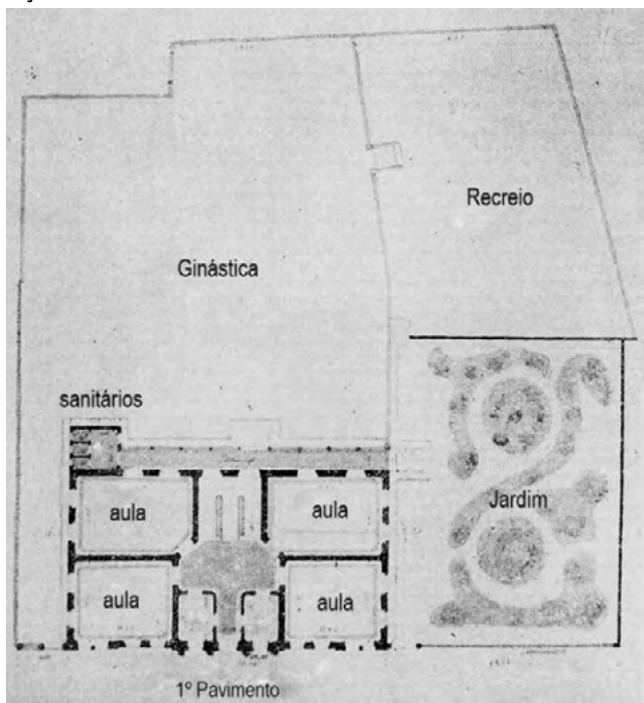
Il Gruppo Scolastico di Valencia avrebbe occupato lo stesso edificio che tra il 1900 e il 1901 ospitò il Gruppo Scolastico Alonso Adjuto, estinto dopo l'incendio che ne

distrusse gran parte del secondo piano.

L'edificio possedeva un ingresso principale che conduceva al corridoio, e aveva sulla destra l'ufficio del direttore, sulla sinistra una stanza per gli insegnanti. Alla fine del corridoio c'era un disimpegno con due porte su ciascun lato, che davano accesso alle quattro aule del pian terreno e, di fronte, una scala doppia nella prima rampa, che si univa a un'unica scala nella seconda rampa, che portava al secondo piano. Dietro alle scale dal piano terra c'era l'accesso ad un balcone che separava la facciata posteriore da una grande area, destinata alla ginnastica. All'estremità sinistra di questo balcone c'erano i servizi igienici, come mostra la figura 3.

Nel secondo piano c'erano altre quattro aule, disposte nello stesso orientamento del piano terra, con lo spazio per il laboratorio di fronte. Nella parte posteriore, un balcone che, proprio come al piano terra, portava ai servizi igienici situati anche all'estremità sinistra.

Figura 3: Pianta del 1° pavimento del Gruppo Scolastico Casimiro de Abreu, em Valença



Fonte: Stado di Rio de Janeiro (1920).

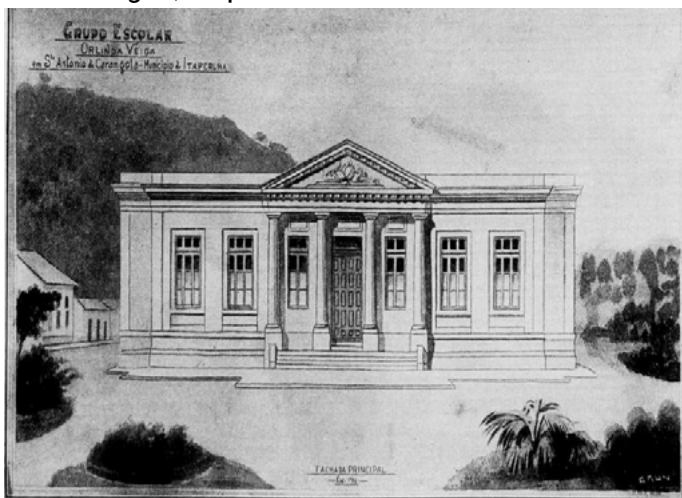
La ristrutturazione dell'edificio adattò la vecchia costruzione ai precetti igienici, osservando i principi di ventilazione e illuminazione. La scuola possedeva, inoltre, nel terreno alla sua destra, un vasto giardino, e sul retro, un'area destinata alla ricreazione degli alunni.

Nel comune di Itaperuna vennero costruiti due Gruppi Scolastici: uno nel distretto di Santo Antônio do Carangola (attualmente comune di Porciúncula); l'altro nel distretto di Natividade do Carangola (attuale comune di Natividade). Il primo venne progettato in stile neoclassico, recante

sulla facciata quattro colonne greche che sostenevano un frontone triangolare ornato con temi legati all'insegnamento, composto da un globo terrestre circondato da libri, piume e strumenti di precisione, in rilievo, come mostra la figura 4.

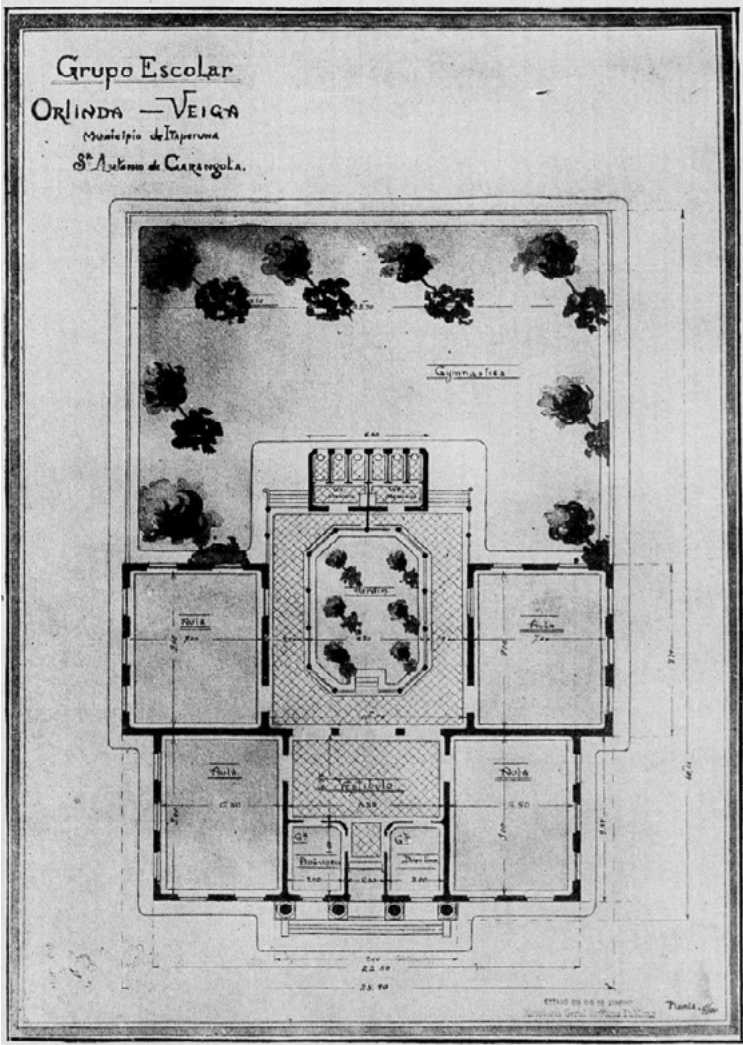
L'edificio possedeva solo il piano terra, con un unico accesso frontale che conduceva ad un corridoio fiancheggiato da due piccole stanze, che misuravano 3 m di larghezza per 4 m di lunghezza ciascuna, con quella a destra riservata all'ufficio del direttore e quella a sinistra alla sala professori, entrambe, così come il corridoio, davano accesso a un disimpegno che possedeva, in ciascuno dei suoi lati, le aule, delle dimensioni di 6 m di larghezza per 9 m di lunghezza, con due finestre di fronte, che componevano la facciata, e tre serie di finestre laterali, che consentivano una sufficiente ventilazione e illuminazione.

Figura 4: Facciata del Gruppo Scolastico Orlanda Veiga, nel distretto di Santo Antonio de Carangola, a Itaperuna



Fonte: Stado di Rio de Janeiro (1920).

Figura 5: Pianta del Gruppo Scolastico Orlinda Veiga, a Itaperuna



Fonte: Stado di Rio de Janeiro (1920).

Attraversando il disimpegno si raggiungeva il cortile all'aperto, che aveva un giardino al centro. Ai suoi lati c'erano altre due aule di 7 metri di lunghezza per 9 di lunghezza

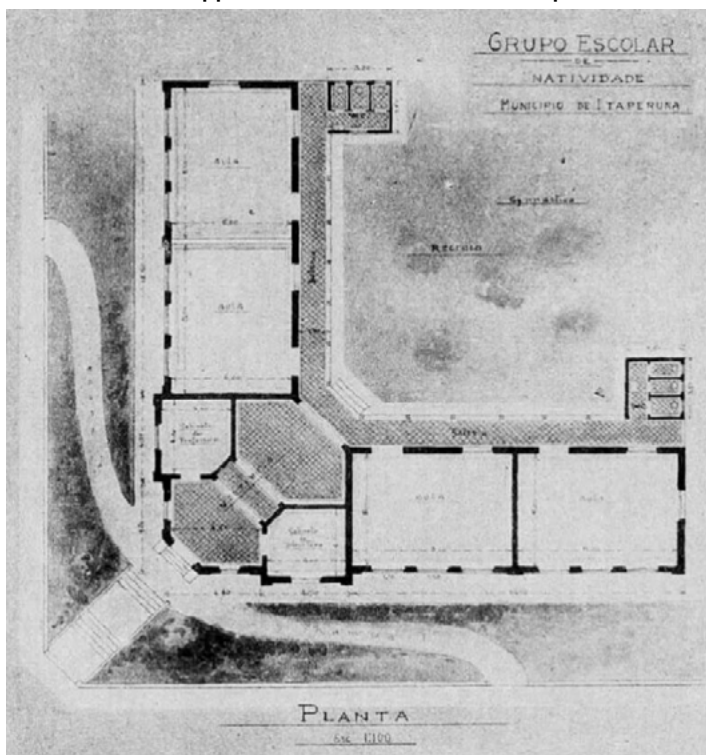
ciascuna, con finestre in tre lati, tre sui lati esterni, una sul lato interno, con vista sul giardino e due sul retro.

Alla fine del cortile si trovavano i bagni, divisi da un muro, a sinistra quello maschile e a destra quello femminile. Dopo il cortile e ai lati dei bagni, una piccola rampa con tre gradini portava in una grande area boschiva destinata alle lezioni di ginnastica.

Sempre a Itaperuna, nel distretto di Natividade do Carangola, l'edificio del Gruppo Scolastico presentava una tipologia a "L", con al vertice due padiglioni esagonali coniugati, che formavano un grande disimpegno. Nella prima stanza esagonale c'era l'accesso principale con la porta rivolta verso l'angolo, con una finestra in ogni facciata contigua. Le altre due facciate dell'esagono danno accesso alla stanza della direzione, sul lato destro, e alla sala professori sul lato sinistro, mentre la sesta facciata, opposta rispetto all'ingresso principale, si collega alla seconda sala esagonale del disimpegno, che conduce alla galleria coperta che dà accesso alle aule.

Dal vertice partivano due padiglioni, ciascuno composto da due aule di 6 metri di larghezza per 9 metri di lunghezza, con tre serie di finestre sulla facciata, oltre a una finestra e una porta di accesso sulla parete di fronte alla galleria coperta. Alla fine di ognuna delle gallerie, alle estremità della "L", si trovavano i bagni, uno per ogni sesso, composti da 3 sanitari ciascuno. Tra la galleria e il vertice opposto del terreno c'era un grande cortile destinato alle lezioni di ginnastica e alla ricreazione degli alunni.

Figura 6: Pianta del Gruppo Scolastico. di Natividade, a Itaperuna



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

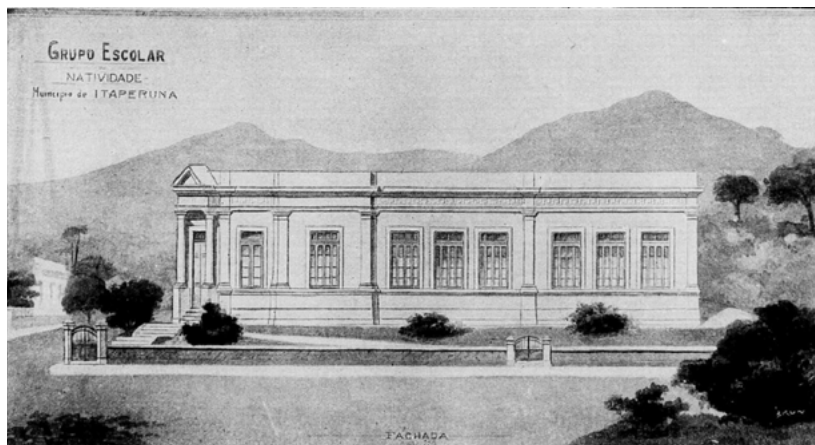
L'edificio era circondato da un muricciolo, nel quale erano installate tre porte, rendendo l'accesso gerarchico, in modo che la porta centrale, situata all'angolo, conducesse direttamente all'ingresso principale, che sembrava essere l'ingresso del corpo docente, delle famiglie e degli altri visitatori, mentre l'entrata degli alunni veniva realizzata dagli accessi laterali, uno su ogni strada che circondava il terreno.

Le preoccupazioni legate all'igiene guidarono la scelta del terreno per l'istallazione della scuola (nel centro del distretto, vicino a un fiume imponente, in un'area arborizzata),

così come la posizione dell'edificio in relazione ai limiti del terreno, consentendo una ventilazione e illuminazione adeguate (CASTRO, 2010).

La scuola di Natividade presentava una composizione simmetrica, seguendo il modello architettonico neoclassico, ostentando due colonne greche che sostenevano un frontone triangolare nell'accesso principale. Nella parte superiore della facciata, un fregio decorato con motivi greci circondava l'intero edificio, rafforzando le caratteristiche dello stile architettonico.

Figura 7: Progetto della Facciata del Gruppo Scolastico di Natividade, a Itaperuna



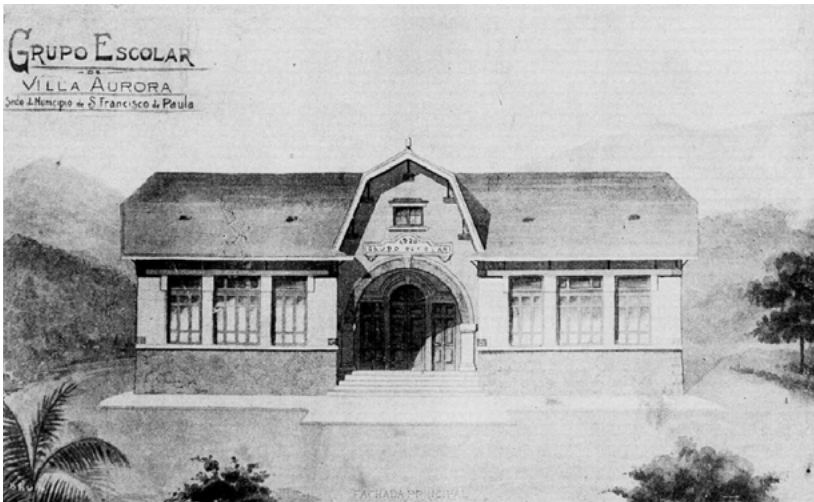
Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

Il comune di São Francisco de Paula (attuale Trajano de Moraes), città natale del presidente Raul Veiga, avrebbe avuto un nuovo Gruppo Scolastico, costruito nel quartiere di Villa Aurora, allora sede del municipio. La facciata segue la stessa linea architettonica del Gruppo Scolastico di Nova Friburgo, progettato nella stessa epoca, sotto l'influenza

dell'architettura svizzera, in omaggio alla colonizzazione subita nel secolo XIX.

Composto in forma simmetrica, l'edificio possiede un unico accesso centrale, seguito da un portico di 6 metri di larghezza e lungo solo 2 metri, che conduce all'anticamera, che misura 6 metri di larghezza per 12,85 metri di lunghezza, dando accesso a tutte le stanze dell'edificio. La scuola possedeva quattro classi di 6 m di larghezza per 8 m di lunghezza, disposte di forma simmetrica alle estremità dell'edificio, due delle quali erano situate ai bordi laterali, possedendo, ciascuna, tre serie di finestre che componevano la facciata dell'edificio, e due finestre laterali. Le altre due stanze erano situate nella parte posteriore, con le stesse finestre laterali e le tre serie di finestre nella facciata posteriore.

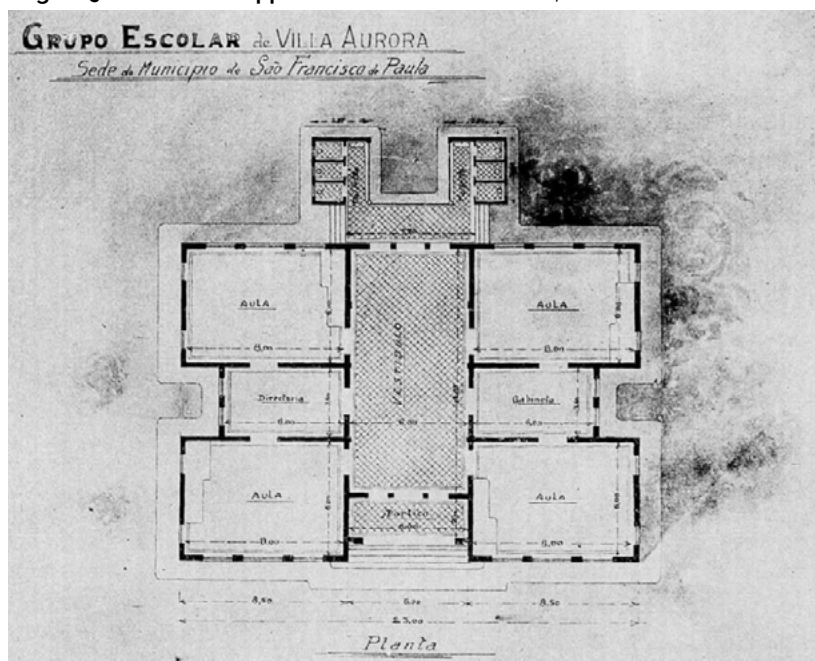
Figura 8: Progetto della facciata del Gruppo Scolastico di Villa Aurora, a S. Francisco de Paula



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

Tra le due aule davanti e le due sul retro, vi erano due uffici di 6 metri di lunghezza e 3,60m di larghezza, quello di destra destinato agli insegnanti e quello di sinistra alla direzione. È importante osservare che i due uffici possedevano tre accessi: uno principale, che dava nell'androne, e due accessi laterali alle aule, come mostra la figura seguente:

Figura 9: Pianta del Gruppo Scolastico di Villa Aurora, a S. Francisco de Paula



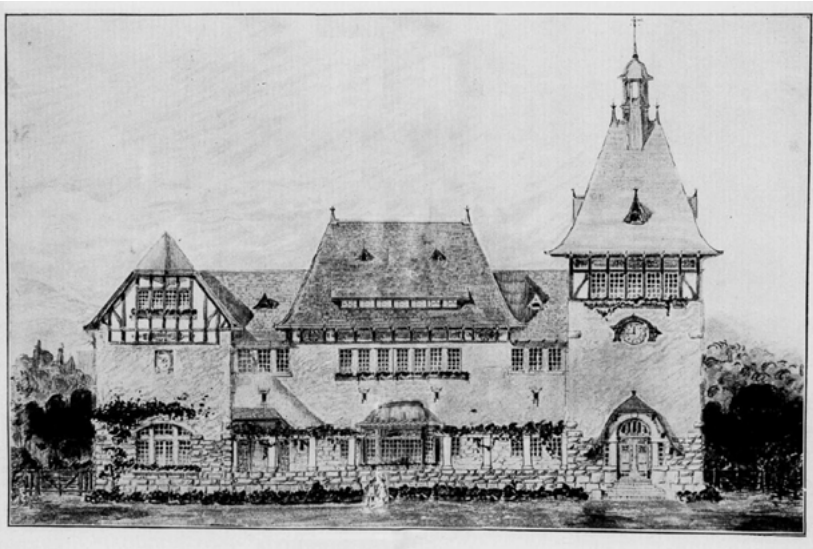
Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

Il Messaggio del 1919 annunciava anche la costruzione a Petrópolis e Nova-Friburgo di “edifici degni dell’elevato grado di cultura di quegli importanti centri fluminenses” (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1919, p. 27-28), per l’installazione di Gruppi Scolastici.

Per queste due costruzioni, in particolare, venne assunto l'architetto Heitor de Melo, professore della Scuola Nazionale di Belle Arti, lo stesso che progettò i monumentali edifici dei consigli comunali di Niterói e Rio de Janeiro e che, in quel momento, stava progettando anche l'edificio della Segreteria Generale dello Stato di Rio de Janeiro, a Niterói (MATTOS, 1921).

A Nova Friburgo, Heitor de Mello cercò di associare i principi dell'architettura scolastica neocoloniale agli elementi caratteristici dell'architettura svizzera, soprattutto per quanto riguarda i tetti, come si nota nella figura seguente, un chiaro riferimento ai colonizzatori di quella regione.

Figura 10: Facciata del Gruppo Scolastico di Nova Friburgo



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

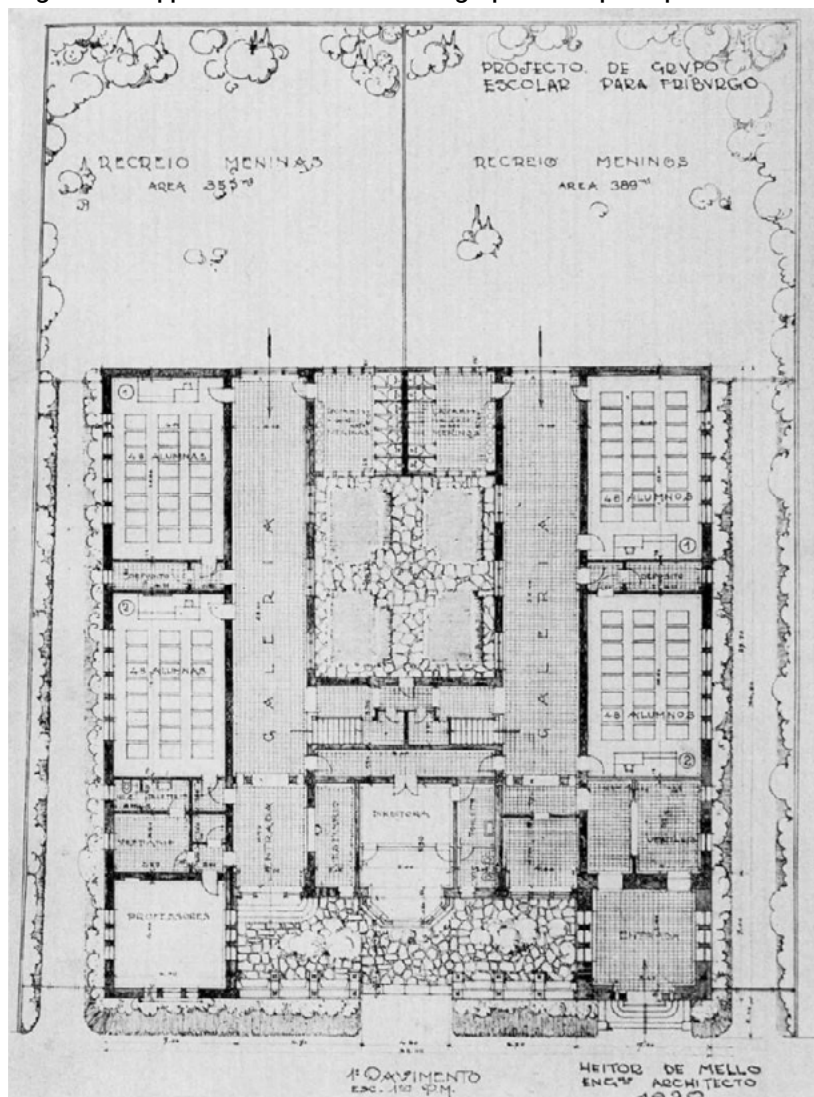
Uno dei tratti distintivi dell'edificio è il risalto dato alla torre nella composizione asimmetrica della facciata.

Tramite la torre, che ospitava un grande orologio, si poteva accedere al settore destinato ai ragazzi, dato che questo edificio prevedeva la divisione dei sessi. Un'altra caratteristica che differenziava l'architettura di questa scuola rispetto alle altre citate era l'esistenza di un numero maggiore di aule, 12 in totale, rivelando così maggiore imponenza e complessità.

L'accesso attraverso la torre conduceva ad un'anticamera con uscita, a sinistra, verso uno spazioso ballatoio che consentiva di accedere alle due aule di questa ala, localizzate sulla destra. Nel lato opposto rimaneva l'accesso al corridoio che conduceva all'altra ala, passando obbligatoriamente dall'ufficio della direzione, l'accesso alle scale, i vani che portavano al cortile centrale, e sul retro, uno spazioso lavatoio maschile, composto da quattro sanitari, quattro orinatoi e un enorme lavandino, per l'uso in simultanea di sette alunni.

L'ufficio della direzione occupava la parte centrale, con una finestra enorme le cui ante proiettate all'infuori della facciata permettevano la visione dei due accessi all'edificio. Era un ampio spazio diviso tra la sala d'attesa e l'ufficio, anch'esso composto da uno spogliatoio e da un bagno.

Figura 11: Gruppo Scolastico di Nova Friburgo: pianta del primo piano



Fonte: Stato di Rio de Janeiro

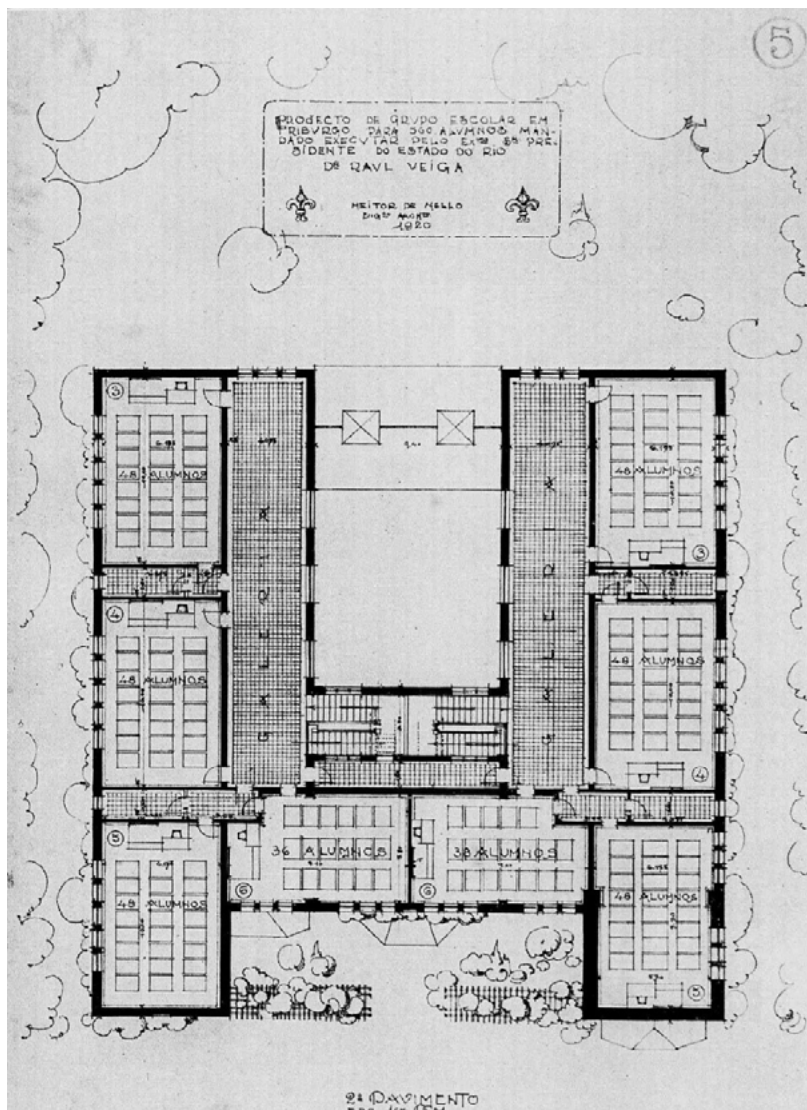
Secondo Bencosta (2005), queste caratteristiche conferiscono un aspetto di maggiore accessibilità allo spazio

destinato alla funzione direttiva, in rapporto agli altri spazi scolastici, rivelando una concezione massimizzante della direzione, “più vicino e più coinvolta nella vita quotidiana” (BENCOSTTA, 2005, p. 25) della scuola, oltre a contribuire alle sue funzioni di sorveglianza.

L'accesso all'ala sinistra, progettata per le ragazze, occorreva tramite un cancello sotto il ballatoio, che conduce verso una stanza che possedeva, a destra, un piccolo spogliatoio, e sulla sinistra, l'accesso alla sala dei professori – illuminata dall'ampia finestra alla sinistra della facciata e da un'altra, delle stesse dimensioni, sulla facciata laterale, – allo spogliatoio e al bagno, destinato anche agli insegnanti. Dopo la stanza d'entrata, si seguiva il ballatoio che, come per l'ala destra, di composizione simmetrica, permetteva l'accesso alla sala della direzione, alle due aule, alle scale per accedere al secondo piano, al cortile centrale e al bagno per le donne.

Le aule erano considerevolmente spaziose e ben illuminate, misuravano 10m di lunghezza e 6m di larghezza, con spazio per 48 studenti, possedevano una pedana per la cattedra dell'insegnante e spazio per la lavagna. La parete alla sinistra degli studenti ospitava cinque serie di finestre che occupavano quasi tutta la sua estensione, garantendo un'illuminazione adeguata, secondo i precetti igienisti. Le aule non erano contigue, c'era sempre uno spazio di 1,6m tra le sue pareti utilizzato come deposito.

Figura 12: Gruppo Scolastico di Nova Friburgo: pianta del secondo piano



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

Il cortile centrale garantiva la ventilazione adeguata delle aule. La ricreazione degli studenti veniva realizzata sul

retro del lotto, dopo l'area costruita, il cui accesso si trovava alla fine delle gallerie.

Il secondo livello era occupato esclusivamente dalle aule e dalle loro gallerie d'accesso. Erano sei stanze, tre in ogni galleria laterale, con una capienza di 48 studenti, intervallate dalle piccole stanze adibite a deposito. Oltre a queste, c'erano altre due stanze nella parte frontale del piano, con una capacità di 36/38 alunni. C'erano, ancora, nell'ultimo piano, sotto il tetto della parte anteriore dell'edificio, due ampie stanze (nel lato sinistro e al centro), e un'altra nella torre di destra.

L'inizio degli anni venti furono caratterizzati da importanti agitazioni culturali e politiche in occasione dovute alla Prima Guerra Mondiale, che accese i nazionalismi in tutto il mondo occidentale. In Brasile esplosero diversi movimenti che riportarono in superficie “la questione della nazionalità brasiliana, la lotta contro la forestierizzazione [...] la riforma politica, la moralizzazione dei costumi e la rigenerazione della nazione” (SOUZA, 2000). Nell'educazione, guadagnava forza un movimento noto come Scuola Nuova, allineato alle concezioni del filosofo e educatore nordamericano John Dewey, che in Brasile influenzò diversi educatori, come Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Uno degli elementi centrali in questo contesto erano gli edifici scolastici e la loro architettura. Nell'edificio-scuola che fungeva da supporto per l'esposizione di simboli nazionali, come stemmi, bandiere, ritratti di uomini illustri, ecc. (ESCOLANO, 2001), venne plasmato

uno stile architettonico proprio che incorporava il senso di nazionalità che si cercava di affermare in quel momento. Così, prese forza la difesa di un'architettura tradizionale brasiliana che, presumibilmente, avrebbe rappresentato le radici della nostra civiltà, e che avrebbe dovuto figurare negli edifici scolastici.

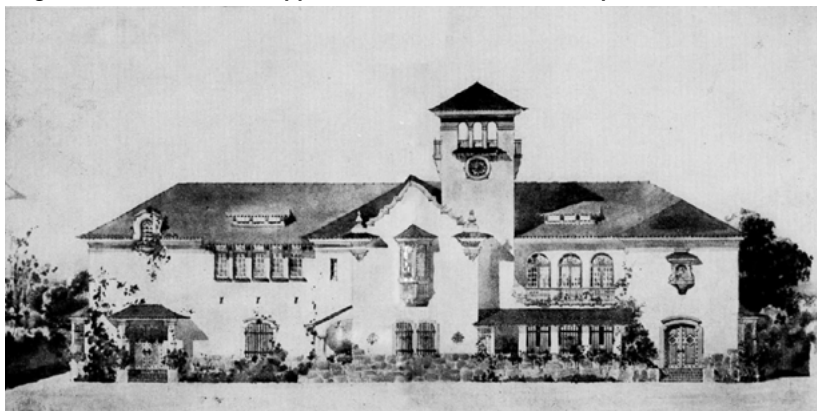
L'educatore Fernando Azevedo, che nel 1927 assunse la Direzione Generale della Pubblica Istruzione del Distretto Federale, era un grande difensore dell'architettura neo-coloniale come elemento nazionalizzante. Tra il 1927 e il 1930 furono costruite nella città di Rio de Janeiro, nove scuole che adottavano tale modello architettonico, spiccando, tra queste, la Scuola Uruguay, la Scuola Argentina, la Scuola Stati Uniti, la Scuola Antonio Prado Jr. e la Scuola Normale. L'architettura neo-coloniale, nonostante facesse riferimento al passato coloniale e tradizionale, cosa che apparentemente si contrapponeva ad una riforma modernizzante dell'istruzione, veniva giustificata da Azevedo perché in grado di “congregare, nell'ambiente scolastico, tutti gli elementi tradizionali, capace di vincolare le nuove generazioni di un popolo in formazione, alla loro terra, alla loro gente e ai loro antenati” (Azevedo *Apud* nel VIDAL, 1994, p. 39).

Nonostante la rilevanza innegabile della riforma azevediana, il dialogo tra l'architettura neocoloniale e la scuola primaria era già presente nel progetto dell'architetto Mello Hector per il Gruppo Scolastico Pedro II, di Petrópolis, il più iconico degli edifici scolastici costruiti dal governo

Raul Veiga, figurando come uno dei principali simboli delle celebrazioni per il centenario dell'indipendenza del Brasile, nello Stato di Rio de Janeiro.

L'edificio presentava una facciata a composizione asimmetrica, possedeva un nucleo centrale in cui si trovava la stanza della direzione, avanzata rispetto al resto della facciata, il cui accesso era dato in maniera indipendente tramite portico esclusivo sul lato sinistro, conferendo un carattere gerarchico alla costruzione. Questo nucleo centrale possedeva inoltre un frontone curvilineo, caratteristico dell'architettura neocoloniale. Dietro la stanza della direzione si trovava un enorme auditorio di 106 m², con uno spogliatoio e un bagno, la cui finestra è visibile sulla facciata, tra la stanza del direttore e il portone di accesso sul lato sinistro.

Figura 13: Facciata del Gruppo Scolastico Pedro II, a Petrópolis



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

Così come nella scuola di Friburgo, spicca la presenza della torre e dell'orologio sulla facciata. Escolano

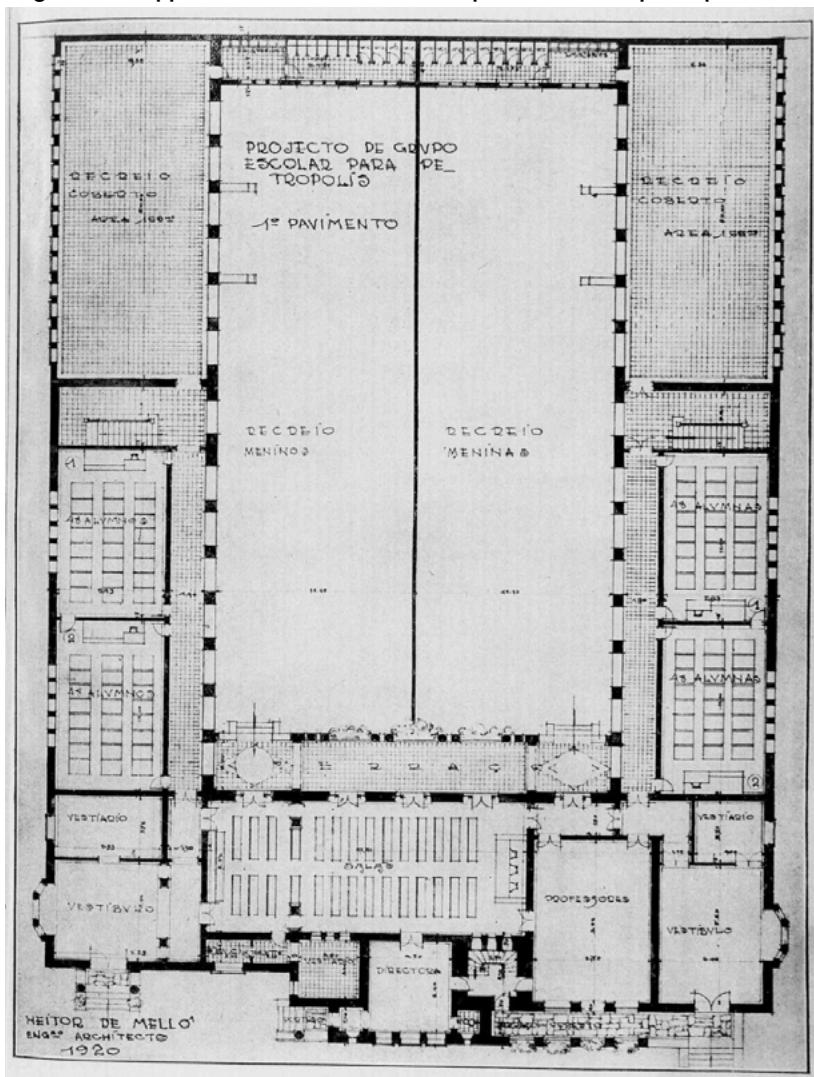
(1998) osserva che la torre era un elemento decisamente caratteristico dell'architettura scolastica del XIX secolo, rappresentando un segno di potere e di dominio, presente anche in altri edifici emblematici delle comunità, come ad esempio la chiesa e il municipio, che vantano spesso grandi orologi in risalto. Per questo autore, la presenza dell'orologio va oltre il ruolo di segnalare il tempo, diventando un

organizzatore della vita comunitaria e anche della vita dell'infanzia. Indica le ore di entrata e di uscita dalla scuola, i tempi di ricreazione così come tutti i momenti della vita dell'istituzione. L'ordine temporale si unisce, così, a quello dello spazio per disciplinare l'organizzazione accademica e regolare le coordinate basilari del primo apprendimento (ESCOLANO, 1998, p. 44).

Nel lato destro della torre si trovava la sala professori, con tre finestre che si affacciano sul balcone, dove c'era una porta di accesso che permetteva la visita alla torre e alla sala delle esposizioni, al secondo piano, senza la necessità di dover percorrere le dipendenze della scuola. A collegare la stanza della direzione alla stanza dei professori, un corridoio mostrava l'interesse per la funzionalità amministrativa e la concezione massimizzante della direzione (BENCOSTTA, 2005).

L'architettura dell'edificio stabilisce, oltre alla composizione gerarchica, la divisione sessuale degli spazi, con la parte destra destinata alle bambine e la parte sinistra ai bambini, divise tramite una parete dal cortile interno, riservati alla ricreazione.

Figura 14: Gruppo Scolastico Pedro II, a Petrópolis: Pianta del primo piano



Fonte: Stato di Rio de Janeiro (1920)

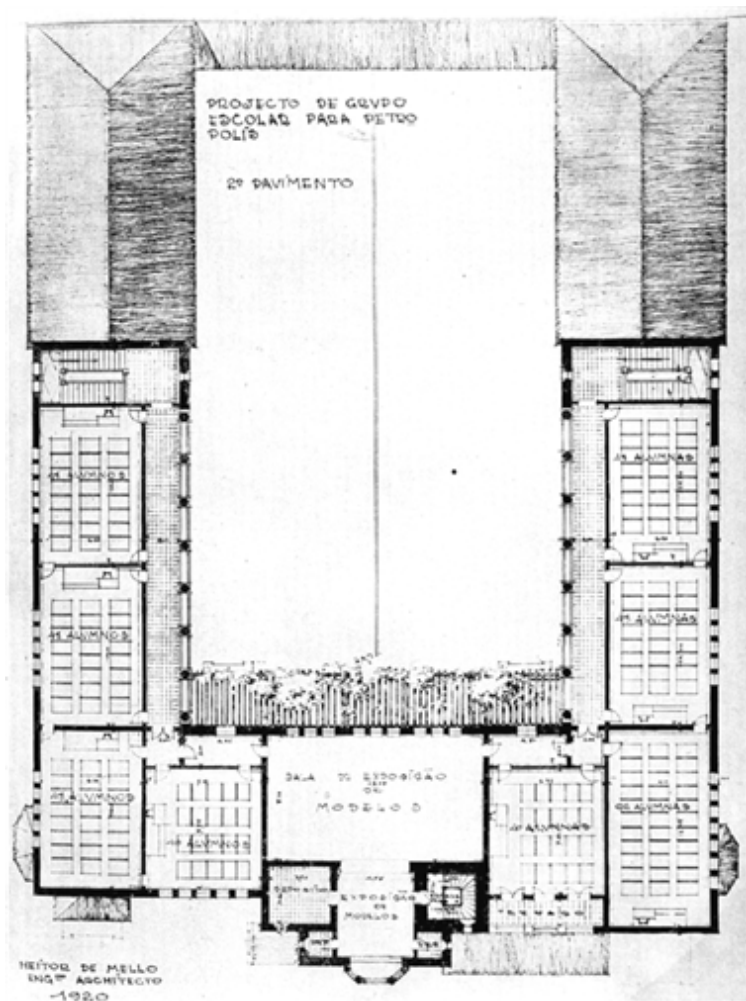
L'edificio adottava il partito architettonico quadrato, come nelle scuole gesuite del periodo coloniale (CASTRO, 2010), e possedeva nella parte frontale il settore

amministrativo, con la sala della direzione, la sala degli insegnanti e l'auditorio; ai lati le aule e l'area per la ricreazione coperta, al piano terra, in fondo bagni molto spaziosi.

Al piano terra c'erano solo quattro aule, larghe 5,93m e lunghe 10m ciascuna, preparate per ospitare 48 studenti. Ogni aula possedeva due ingressi che davano sul loggiato che circondava il cortile centrale, uno all'altezza della cattedra dell'insegnante, l'altro in fondo alla stanza; c'era inoltre comunicazione tra le classi contigue attraverso una porta. C'erano finestre solo sul lato rivolto verso l'esterno dell'edificio, evitando così il contatto visivo degli alunni con il cortile della ricreazione durante le lezioni.

Seguendo il ballatoio del piano terra, dopo le due aule, c'erano le scale di accesso degli studenti al secondo piano, e subito dopo i cortili coperti, di 160m² ciascuno.

Figura 15: Pianta del Gruppo Scolastico Pedro II, a Petrópolis, secondo piano



Fonte: Stato di Rio de Janeiro

Al secondo piano, il nucleo centrale ospitava un grande salone per l'esposizione di modelli e di lavori manuali. L'accesso era dato dalla torre, indipendente, o dalle gallerie laterali. Sul lato destro di questo salone c'era un'aula femminile, che

poteva contenere quaranta studentesse, ed aveva tre porte di vetro rivolte verso una terrazza sulla facciata. Alla sinistra del salone, c'era un'altra aula, per circa 40 ragazzi, le cui finestre si affacciavano anch'esse sulla facciata. C'erano altre due aule, per 48 studenti, che rimanevano sopra ai due ingressi (maschile e femminile) alle estremità laterali della facciata.

Per quanto riguarda i gruppi scolastici di Campos, secondo il messaggio del presidente Veiga del 1921, i Gruppo Scolastico Joao Clapp e Quinze de Novembro erano già dovutamente installati nei nuovi edifici, totalmente adattati, “con tutta la mobilia e il materiale nuovo” (STATO DI RIO DE JANEIRO, 1921b, p. 48).

Figura 16: Gruppo Scolastico Quinze de Novembro (1922)



Fonte: Album dello Stato di Rio de Janeiro, in omaggio al centenario dell'indipendenza del Brasile (VASCONCELLOS, 1922) – Archivio del Museo di Ingá – Niterói – Brasil.

Figura 17: Gruppo Scolastico João Clapp (1922)

Fonte: Album dello Stato di Rio de Janeiro, in omaggio al centenario dell'indipendenza del Brasile (VASCONCELLOS, 1922) – Archivio del Museo di Ingá – Niterói – Brasil.

Il posto occupato dagli edifici scolastici della città, con la loro architettura che li distingue da altre istituzioni, aumentava, nelle parole di Escolano (1998), “il prestigio dell’insegnante e [elevava] la stima che gli studenti hanno per l’istruzione (ESCOLANO, 1998, p. 37); o come sostiene Vidal (1994) “differenziava la conoscenza dell’educatore e dell’architetto dai laici che agivano in politica e dalla popolazione in generale, costituendo un luogo autorizzato per l’espressione di discorsi e pratiche discorsive” (VIDAL, 1994, p. 51).

Tra il 1919 e il 1922, il presidente Raul de Moraes Veiga inaugurò 18 edifici scolastici, con una media di 4,5 scuole all’anno, che rappresenta, per esempio, il doppio delle scuole costruite da Fernando de Azevedo tra il 1927 e il 1930 nel Distretto Federale.

Quadro 2: Edifici per l'istruzione primaria inaugurati durante i governi Nilo Peçanha, Geraque Collet e Raul Veiga (1916-1922)

Scuola	Comune	Inizio	Inaugurazione	Adattato / costruito
Escola Ao Ar Livre Wenceslao Bráz	Campos	1916	1916	Costruito
G. E. Quintino Bocaiúva	Niterói	1915	1917	Adattato
G. E. Ferreira da Luz	S. Antônio. de Pádua	1915	1917	Costruito per sottoscrizione popolare
G. E. Nilo Peçanha	São Gonçalo	1915	1917	Costruito dal Comune
G. E. Duque de Caxias	S. F. de Paula	1916	1917	Costruito
G. E. Barão de Macaúbas	São Fidélis	1917	1919	Adattato
G. E. Treze de Maio	Niterói	1919	1919	Affittato, adattato dal proprietario
G. E. Aydano de Almeida	Niterói	1919	1919	Affittato, adattato dal proprietario
G. E. Raul Veiga	Macaé	1919	1920	Adattato
G. E. João Clapp	Campos	1919	1920	Affittato, adattato dallo Stato
G. E. XV de Novembro	Campos	1919	1920	Affittato, adattato dallo Stato
G. E. Euclides da Cunha	Terezópolis	1920	1920	Adattato
G. E. Orlanda Veiga	Itaperuna	1919	1921	Costruito
G. E. Casimiro de Abreu	Valença	1919	1921	Adattato
G. E. Pinto Lima	Niterói	1919	1921	Adattato
G. E. Nove de Abril	Niterói	1919	1921	Adattato

G. E. Hilario Ribeiro	Niterói	1919	1921	Adattato
G. E. Visconde de Itaboraay	S. F. de Paula	1919	1922	Costruito
G. E. Pedro II	Petrópolis	1919	1922	Costruito
G. E. Francisco Portella	Itaperuna	1919	1922	Costruito
G. E. Alberto Torres	S. João da Barra	s/inf	1922	Adattato
G. E. Joaquim Macedo	Barra do Pirai	s/inf	1922	Adattato

Fonte: Elaborazione propria sulla base dei messaggi presidenziali dal 1916 al 1930; dai giornali "Gazeta de Noticias", "Correio da Manhã", "O Paiz"; e das Revistas "Careta", "Revista da Semana" e "Revista Fon-Fon".

Il governo di Raul Veiga finì nel 1922, nello stesso momento in cui Nilo Peçanha, candidato dell'opposizione alla presidenza della repubblica nella cosiddetta "reazione repubblicana", era stato sconfitto da Artur Bernardes. Nel suo ultimo messaggio all'Assemblea legislativa di Rio de Janeiro, il presidente Veiga affermava che

Degli edifici [scolastici] costruiti [...] tutti possono essere presentati, senza esagerazioni, come modelli nel genere, e che dovranno rimanere degli attestati viventi, del grande interesse che ho dedicato all'istruzione pubblica del mio stato. Nelle città in cui sono costruiti, si distinguono come gli edifici locali più alti, poiché proprio per questo sono stati costruiti, come monumenti [...] "(ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1922b, p. 34).

Nelle parole del presidente è possibile percepire non solo l'intenzionalità nel costruire edifici scolastici monumentali, capaci di perpetuare la sua immagine di uomo politico, ma anche la concezione che lo Stato era il principale responsabile della costruzione della cittadinanza, caratteristica che lo accostava al presidente Alberto Torres –

creatore dei primi gruppi scolastici fluminenses nel 1900²⁸⁶, e difensore dello “Stato pedagogico” costruttore di una “repubblica sociale” – e a Nilo Peçanha, con la sua enfasi per una scuola elementare in grado di costruire una “società di lavoratori”. Dal governo di Raul Veiga in poi, erano state lanciate le basi per l’espansione della scuola primaria che si verificò durante gli anni ‘20.

Considerazioni finali

In questo testo abbiamo cercato di mostrare gli aspetti della cultura materiale di Rio de Janeiro nel passaggio dal diciannovesimo secolo al ventesimo, nei primi decenni repubblicani, segnati dalla discontinuità e dalle diverse configurazioni della scuola primaria.

Nonostante le prime riforme dell’istruzione pubblica nello Stato di Rio de Janeiro prevedessero la costruzione di edifici specifici a scopi scolastici, per più di due decenni le scuole primarie di Rio de Janeiro occupavano edifici affittati, molte volte insalubri e poco adatti ai precetti pedagogici e igienici, aventi mobilia e materiale scolastico anch’essi precari, inducendo spesso gli insegnanti a soluzioni improvvisate tramite le risorse proprie o con il sostegno delle famiglie degli studenti.

Anche la prima esperienza di creazione dei Gruppi Scolastici nello Stato (1900-1903) occupanti imponenti edifici, questi ultimi non erano stati costruiti come scuole, ma sì, adattati a tale scopo, giacché si trattava originariamente

286 Nel 1921, il presidente Raul Veiga inaugurò, nel comune di São João da Barra, il Gruppo Scolastico Alberto Torres.

di residenze. Nel caso di Niterói, ad esempio, gli edifici non servivano solo per la funzione scolastica, ma ospitavano anche diversi uffici pubblici, evidenziando una disputa per questi spazi secondo gli interessi politici.

Successivamente, le cosiddette Scuole Complementari, della riforma del 1911, occuparono case affittate che, secondo i giornali dell'epoca, erano già di scarsa utilità per le scuole isolate ancor meno per tale esperienza, che riuniva diversi professori e serie di classi, con un'elevata frequenza di alunni.

Solo a partire dalla seconda metà degli anni '10, nei governi di Nilo Peçanha, Geraque Collet e Raul Veiga, con il reimpianto di gruppi scolastici, iniziò una politica di costruzione di edifici scolastici. Seguendo i precetti architettonici igienisti, gli edifici obbedivano ai principi pedagogici del tempo, contribuendo tanto al controllo (ubicazione delle aule e della direzione, uso dell'orologio per controllare il tempo, ubicazione dei bagni, spazi per la ricreazione e ginnastica e controllo del corpo) quanto all'applicazione di metodi pedagogici (l'ubicazione dei banchi, l'adeguata illuminazione e circolazione dell'aria, la mobilia, ecc.) dell'insegnamento.

Delle scuole presentate nei primi messaggi del presidente Raul Veiga, alcune non vennero finalizzate in tempo per essere inaugurate dal suo governo, come il Gruppo Scolastico Modello, con annessa scuola materna, nella città di Niterói, e il Gruppo Scolastico di Santa Maria Madalena, inaugurati sotto il governo di Feliciano Sodré.

Anche il Gruppo Scolastico di Nova Friburgo, uno degli edifici progettati dall'architetto Heitor de Melo, non fu completato in tempo, e la sua costruzione rimase incompiuta per oltre un decennio, prima di essere inaugurato nel 1933, dopo la rivoluzione del 1930.

Altri edifici, tuttavia, hanno avuto più fortuna, in quanto inaugurarono la storia di molti degli oggi centenari collegi statali sparsi nei comuni dello Stato di Rio de Janeiro.

Riferimenti bibliografici

AMERICAN SEATING. *The history of Seating America*. Grand Rapids, MI. Grand Rapids Public Museum, 2011. Disponível em: http://americanseating.com/images/homepage/Seating_Americawv.pdf. Acesso em: 8 de dez. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba, 2001, p. 103-141.

_____. (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da “Seis de Março” (1916-1932). 2006, 215 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2006.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. *Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, 2010.

CHÂTELET, Anne-Marie. *La naissance de l'architecture sco-*

laire: les écoles élémentaires parisiennes de 1870 a 1914. Paris: Honoré Champion, 1999.

ECAR, Ariadne Lopes. Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: A formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1918). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: os Grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Diana Gonçalves Vidal. (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 341-376.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Formando os professores no interior: A criação da Escola Normal de Campos no processo de implantação do sistema de instrução pública e de profissionalização do magistério no estado do Rio de Janeiro. *Historia*

de la Educación. Anuario, v. 10, p. 99-122, 2009.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto; GANTOS, Marcelo Carlos. Arquitetura, escola e memória: O edifício do Liceu de Humanidades de Campos. *Cadernos de História da Educação* (UFU), v. 5, p. 161-174, 2006.

MARTINEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. Atrás da Casa-Grande: Memória, Gênero e Espaço Escolar da Escola Normal de Campos. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. *Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. Paraná: SBHE, v. 1. p. 1-20, 2004.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; PORTO, Cintia. A Imprensa Periódica como fonte para o estudo das representações sociais sobre a professora primária e a profissão docente no contexto do norte fluminense (RJ) na primeira metade do século XX. ANAIS... (Seminário da Redestrado). Rio de Janeiro: Rede Estrado, v. 1, 2006, p. 1-22.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia, SANTOS, Claudia Lemos; REIS, Fabiana de Arruda Resende. De Liceu De Artes e Ofícios Bitencourt da Silva A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha De Campos: Desvendando a Trajetória de um prédio escolar. In: MARTÍNEZ, Silvia Alicia. *A Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha de Campos-RJ*. Campos dos Goytacazes: CNPq, 2014 (Relatório Final de Pesquisa).

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio; MARTINEZ, Silvia Alicia. “Edifícios espaçosos, são e alegres”: A Escola ao Ar Livre Presidente Wenceslao Braz, em Campos dos Goytacazes. In: X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2014, Curitiba. *Percursos e desafios na História da Educação Luso Brasileira*. Anais. Curitiba: PUC-Paraná, 2014.

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio. *Formando os Cidadãos*

Fluminenses: República e Escola Primária no município de Campos, RJ (1893–1931). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. “Grandeza da Pátria e riqueza do Estado”: Expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1893–1930). *Revista de Educação Pública*, v. 19, n. 41, Cuiabá, set./dez. de 2010, p. 535–550.

SILVA, Christiane Guimarães Pançardes da. Colégio Sagrado Coração de Jesus: Missão pedagógica, social e religiosa em Valença, RJ (década de 1950). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo-SP: UNESP, 1998.

_____. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, novembro, 2000, p. 104–121.

_____. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: Reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In: SOUZA, Rosa Fátima de; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870–1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 19–57.

VIDAL, Diana Gonçalves. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n. 37, 1994, p. 35–51.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*:

a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 62-139.

Fonti

CORREIO MERCANTIL. *Notícias diversas*. Sexta-feira, 1º de janeiro de 1864.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1 de agosto de 1912*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1912.

_____. *Coleção de Leis, Resolução não sancionada, Decretos e Deliberações e Portarias referentes ao ano de 1911*. Niterói, 1913.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1 de agosto de 1916*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1916.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1917*. Rio de Janeiro, 1917a.

_____. *Relatório apresentado ao presidente do estado do Rio de Janeiro, exmo. Dr. Nilo Peçanha, pelo secretário geral José Mattoso Maia Forte – 1915-1916*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1917b.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1919*. Rio de Janeiro, 1919.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1920*. Rio de Janeiro, 1920.

_____. *Indicador de Leis, Decretos, Deliberações e mais atos*

relativos ao período de 1 de janeiro de 1900 a 31 de dezembro de 1919, v. 1, Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, 1921a.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1921. Rio de Janeiro, 1921b.*

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro no dia 1º de agosto de 1922. Rio de Janeiro, 1922b.*

GAZETA DE NOTÍCIAS. *Melhoramentos no estado do Rio. Rio de Janeiro, quinta-feira, 14 de abril de 1921.*

GAZETA DE PETRÓPOLIS. *Mudança da Capital, quinta-feira, 4 de setembro de 1902.*

MATTOS, Adaberto. Um Architecto: Heitor de Mello. *Revista Ilustração Brasileira*, ano 8, n. 7, mar., 1921. Acervo da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br>. Acesso em: abr. 2014.

MONITOR CAMPISTA. *Uma visita ao Lyceu. Campos, quinta-feira, 18 de julho de 1901.*

OLIVEIRA, Manoel Francisco de. *Relatório apresentado ao Sr. José Bernardino Paranhos da Silva, diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, 1900. Manuscrito disponível no acervo do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ.*

REVISTA FON-FON. *Uma excursão de “Fon-Fon” ao estado do Rio – São Fidelis. ano XII, n. 28. Rio de Janeiro, jul., 1918. Acervo da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br>. Acesso em: abr. 2014.*

VASCONCELLOS, Clodomiro R. de (org.). *Centenária*

rio da Independência do Brasil. Álbum do Estado do Rio de Janeiro. 1922. Acervo do Museu do Ingá. Biblioteca Digital da Redarte. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bib_redarte&pagfis=4871&pesq=. Acesso em: 5 jul. 2013.

Storia dell'educazione come archeologia: cultura materiale della scuola e scolarizzazione²⁸⁷

Diana Gonçalves Vidal

Negli ultimi venti anni, la comunità ibero-americana di storia dell'educazione si è preoccupata di associare ai documenti testuali altri tipi di fonti, in modo tale da ampliare la conoscenza prodotta nell'ambito. Il lavoro ha suscitato l'interesse per la preservazione e la costituzione di archivi e musei scolastici. Su questa scia, la cultura materiale della scuola è emersa come oggetto di ricerca, ed è stata interrogata riguardo alla sua dimensione di categoria e fonte per la comprensione della storia della scuola e del processo di scolarizzazione, tanto in Portogallo quanto in Brasile.

Operare con la materialità ha suscitato nei ricercatori del campo un congiunto di sfide teoriche e metodologiche, e ha stimolato il dialogo interdisciplinare, specialmente con l'antropologia e l'archeologia. In tal senso, esplorare il contributo di questi campi connessi sembra necessario per

287 Questo testo, aggregato nella versione italiana di questo libro, funse da base per la Conferenza di Chiusura dell'XI COLUBHE, tenutosi presso la Faculdade de Letras da Universidade de Porto, tra il 20 e il 23 de giugno 2016, ed è stato pubblicato nel libro "Investigar, Intervir, e Preservar em História da Educação", organizzato da Luís Alberto Marques Alves e Joaquim Pintassilgo (Porto: CITCEM, 2017, p. 45-62). Disponibile anche in formato digitale, nella "Revista Linhas" (Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, gen./apr. 2017. Disponibile *in*: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/531>). Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Luca Fazzini.

la scrittura della storia dell'educazione. Se l'antropologia non compare nel titolo è soltanto perché siamo più abituati ad effettuare tale accostamento, mentre non accade lo stesso con l'antropologia. Ciononostante, saranno entrambe scrutinate in questo articolo.

Prima di iniziare, annuncio però due precauzioni. La prima risiede nel fatto che gli studi sulla cultura materiale costituiscono, loro stessi, un campo di indagine. I dibattiti instaurati in tale campo possono servirci da guida nell'incursione qui proposta. Come affermano Dan Hicks e Mary Beaudry (2010, p. 5) nell'introduzione a "The Oxford Handbook of Material Culture Studies", il campo di studi della cultura materiale si è sviluppato in due fasi principali. La prima nel secondo quarto del secolo XIX, particolarmente nei musei, come contrappunto all'antropologia sociale di Durkheim. La seconda è emersa come una maniera di associare strutturalismo e semiotica, negli anni settanta e ottanta. Tale processo può essere considerato come una svolta per la cultura materiale e ha permesso una soluzione provvisoria alle critiche riguardanti una svolta prettamente culturale, riconciliando apparentemente relativismo e realismo, specialmente per l'uso delle teorie della pratica di Giddens e Bourdieu.

Intanto, recentemente, un congiunto di critiche, provenienti dall'ambito degli studi della cultura materiale e di argomenti sull'estensione dell'azione umana per gli oggetti hanno portato un ampliamento dell'idea di cultura materiale. Simultaneamente, gli studi di campo hanno avuto

un impatto sulla discussione nell'ambito di vari domini. Associati all'archeologia e all'antropologia, spuntano anche possibili contatti con la geografia culturale, la scienza e la tecnologia. Queste questioni riappariranno nell'interrogarci circa la presenza della cultura materiale della scuola nelle indagini riguardanti la storia dell'educazione.

La seconda precauzione ci rimanda alla polisemia del termine. Quando ci riferiamo alla cultura materiale, ci occupiamo tanto di manufatti, quanto degli elementi materiali del mondo che ci circonda, come l'ambiente, la natura, l'urbanizzazione delle città, l'architettura degli edifici e anche il proprio tempo. Come risorsa che mi permetta circoscrivere il dibattito, mi propongo di discorrere circa la cultura materiale e la cultura materiale della scuola partendo da uno sguardo orientato verso gli manufatti. Ciò nonostante, la strategia non evita di riconoscere che le varie manifestazioni del mondo materiale sono significative anche quando abordano la problematica nell'ambito della storia e della storia dell'educazione.

L'esposizione è stata organizzata in tre momenti. Nel primo, cerco di identificare il ricorrere alla cultura materiale come categoria e fonte nelle ricerche di storia. Nel secondo, viene effettuato un percorso simile per la storia dell'educazione, tentando sottolineare le enfasi che sono state date alla questione e stabilendo relazioni tra cultura materiale della scuola e scolarizzazione. In un terzo momento, propongo approssimazioni ai campi dell'antropologia e dell'archeologia come mezzi per offrire sussidi metodologici

per la ricerca sulla materialità in storia dell'educazione.

La cultura materiale come dominio della storia

Non si può dire che incorporare la cultura materiale come fonte per la storia sia una novità. Al contrario, già negli anni sessanta, Braudel pubblicò il primo dei tre volumi di “Civiltà materiale e capitalismo”, in cui, da geo-storico interessato alla cultura, come definito di Peter Burke (1991, p. 61), affronta la civiltà avendo come principale interesse gli scambi di beni. Uno degli esempi più affascinanti, sottolinea Burke

è quello della sedia, introdotta in Cina nel II o III secolo d.C., ampiamente utilizzata intorno al XIII secolo, probabilmente proveniente dall'Europa. Questo nuovo costume richiedeva nuovi tipi di mobili, tavoli alti, per esempio, e una nuova postura; riassumendo, un nuovo modo di vivere. I giapponesi, d'altra parte, non hanno accettato la sedia, allo stesso modo dei Mori di Granada (BURKE, 1991, p. 61).

Braudel, di fatto, non era il rappresentante isolato di tale tendenza. Sempre negli anni sessanta, Jean Delumeau lanciava il primo volume di “La civiltà del rinascimento, nel quale dedicava tutta la seconda parte alla vita materiale, dando rilievo al progresso tecnico, agli affari, alla mobilità sociale e alle relazioni tra la città e la campagna. La cultura materiale emergeva dalle forme più varie, come manufatti, quali orologi o cambiali, paesaggi e alimentazione.

Rappresentavano il cambiamento operato nei modi di fare storia proposti dalla prima generazione degli “Annali”, in

cui l'ampliamento documentale si costituiva come uno dei più importanti pilastri, consacrato dalla citazione reiterata di questo estratto di Lucien Febvre, pubblicato originariamente nel 1949, nell'articolo "Vers une autre histoire" ("Revue de Métaphysique et de Morale, LVIII):

La storia si fa con i documenti scritti, senza dubbio. Quando questi esistono. Ma può essere fatta anche senza documenti scritti, quando essi non esistono. Con tutto ciò che l'abilità dello storico gli permette di utilizzare per fabbricare il suo miele, in assenza dei soliti fiori. Dunque, con le parole. Segni. Paesaggi e piastrelle. Con le forme del campo e delle erbacce. [...] In una parola, con tutto ciò che, appartenendo all'uomo, dipende dall'uomo, serve l'uomo, esprime l'uomo, dimostra la presenza, l'attività, i gusti e le maniere dell'uomo. Tutta una parte, senza dubbio la parte più appassionata del nostro lavoro di storici, non consisterà in uno sforzo costante per far parlare le cose mute, per far dire loro quello che loro stessi non dicono sugli uomini, sulle società che le hanno prodotte, e per costruire finalmente, tra loro, quella vasta rete di solidarietà e mutuo aiuto che fornisce l'assenza del documento scritto? (FEBVRE, 1949 *apud* LE GOFF, 2003, p. 530).

L'interesse per la cultura materiale, tuttavia, non si restringe agli "Annali". Nel 1939, quando uscì il primo volume de "Il processo di civilizzazione", Norbert Elias si dimostrava già attento agli manufatti nella costruzione di una interpretazione della storia dei costumi. Rimane stimolante osservare le argomentazioni tessute dall'autore circa le abitudini a tavola, in particolare riguardo l'uso di forchetta e coltello.

Non pretendo effettuare qui una genealogia della

presenza della cultura materiale nella scrittura della storia. Desidero soltanto sottolineare che le operazioni storiografiche nel secolo XX non potevano più limitarsi al solo uso di documenti scritti. Si incitava l'inclusione di altre fonti, nel riconoscere la materialità dell'esperienza umana.

Nel frattempo, l'introduzione degli manufatti come documenti ha portato sfide teoriche e metodologiche nel lavoro degli storici. Come narrativa, la storia è una produzione scritturale, il che rende più facile incorporare documenti discorsivi (più che non discorsivi) nell'esercizio dello storico. La mera descrizione dell'artefatto non risolve di stallo, accentuando appena la discrepanza tra le fonti. In tal senso, il ricorso all'interdisciplinarietà ha fatto emergere la necessità dell'interpretazione storica, incitando l'approssimazione, in particolare, con l'antropologia e l'archeologia.

Ad ogni modo, tale dislocamento non è stato fatto senza problemi. In ciò che concerne l'archeologia, Marcelo Rede (2003, p. 282) sostiene che sia avvenuta un "trasferimento in qualche modo istintivo delle procedure della [disciplina] nel campo della storia". Simultaneamente, la storia ha dimostrato delle difficoltà nell'avvalersi della materialità come fonte, mobilizzando documenti scritti "per occuparsi della relazione tra società e materia". Rede, frattanto, identifica nel movimento sorto in antropologia negli anni novanta la possibilità di superare alcuni situazione di stallo. Si riferisce, nello specifico, al gruppo di lavoro Matière à Penser e, in particolare agli studi di Jean-Pierre Warnier rivolti all'analisi

delle pratiche sociali tramite l'articolazione tra corpo e cultura materiale.

Di fatto, accostare lo storico alla cultura materiale esige anche un'attenzione alle pratiche sociali e non soltanto alle ideologie o alle rappresentazioni. Costruire una teoria delle pratiche è stato un investimento iniziato negli anni settanta, da storici quali Michel Foucault, Michel de Certeau e E.P. Thompson, oltre ai sociologi Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, già citati nell'introduzione. Veniva associata ad una decisiva deriva diretta verso la valorizzazione dei soggetti e delle proprie esperienze o attività nella società. Ha suscitato un dislocamento dell'analisi degli manufatti appena nella dimensione di utensili, o di simboli. Il progetto, tuttavia, veniva ancora rivendicato negli anni ottanta, quando Certeau pubblicò "L'invenzione del quotidiano", ed è stato reiterato negli anni novanta, nel comprendere che pratiche e rappresentazioni costituiscono dimensioni indissociabili della vita culturale, come asserisce Roger Chartier (1991).

Conciliare i doveri dello storico e dell'antropologo, tuttavia, implica concessioni mutue. Se è un fatto, come asserisce Marcel Datienne (2010, p. 20-21), che le due discipline "sono ugualmente segnate dalla retorica, dai contesti politici e sociali come dal genere nel quale si pensa l'analisi e l'osservazione" è comunque riconosciuto dall'autore che la storicità "non ha mai catturato l'attenzione del sapere antropologico". Del resto, è questa la critica che viene costantemente diretta verso i lavori che ricorrono agli apporti dell'antropologia, nelle proprie analisi: una certa

stabilità conferita agli manufatti nel tempo, oppure una scarsa attenzione agli aspetti diacronici tra società cultura materiale.

Prese queste precauzioni, gli apporti di Jean-Pierre Warnier possono offrire dei sussidi all'interpretazione della cultura materiale. Riprendendo gli studi di Marcel Mauss, base anche delle riflessioni di Bourdieu, Warnier colloca il corpo come giudice maggiore dell'esperienza materiale dei soggetti e si interroga sul problema della motilità. Insiste nel fatto che gli oggetti producano anche “cultura e che la relazione che l'uomo stabilisce con essi partecipa della sua propria costruzione come soggetto individuale, sociale e culturale” (JULIEN; WARNIER, 1999, p. 12). Warnier (1999, p. 139) argomenta che non ci sia omologia automatica tra condotte motrici e categorie mentali e che la relazione con gli oggetti nelle condotte motrici non sia riducibile alle determinazioni di classe. Detto in un'altra maniera, “il soggetto, con la pratica, fa la sintesi tra oggetto-corpo e oggetto-segno” (WARNIER *apud* REDE, 2003, p. 285).

I punti centrali della sua proposta possono essere sintetizzati in tre vertenti: “il rifiuto di un approccio generalizzante che maschera la particolarità delle traiettorie individuali; la difesa della comprensione dei fenomeni sociali partendo dalla loro materialità (corporale, oggettuale) e non solo dalla loro natura simbolica; l'enfasi sull'osservazione di campo” (REDE, 2003, p. 286). Il terzo punto ci fa tornare al problema dell'incorporazione della cultura materiale come fonte storica. Per Warnier (1999, p. 140), lo studio si basa su di

una “etnografia delle condotte-motrici-negli-oggetti [che] permette di fare una teoria delle relazioni soggetto-oggetto-altro-soggetto investita di determinazioni multiple”.

In tal senso, non è forse il caso di scartare tanto rapidamente l'apporto dell'archeologia – lo stesso Marcelo Rede (2003) riconosce ciò, nel menzionare il lavoro di Sophie Beaune, “Pour une archéologie du geste” (2000). Operando con un corpus documentale costituito da oggetti fabbricati in un passato lontanissimo, del quale sappiamo poco, che si situa tra l'apparizione dell'*Australopithecus* e il Neolitico; oggetti che sono stati raccolti in varie parti del mondo e i cui resti rendono difficile restituire posture e gesti, Beaune costruisce un modello di analisi che tenta ritagliare non soltanto una utensileria primitiva, ma anche i tipi di attività pratiche e mentali, proprie alla nostra specie, così come alcuni tratti di evoluzioni percettibili attraverso le variabilità nel corso delle ere. Servendosi di studi tracceologici, posti in relazione con gli usi dominanti che Beaune attribuisce agli oggetti e ai segni della sua manipolazione, l'autrice propone una serie di schemi che conducono alla ricostituzione gestuale e corporea.

Tale discussione sembra prolifica per ciò che riguarda la relazione tra storia e cultura materiale come fonte, e ad essa ritorneremo più avanti. Prima, però, mi piacerebbe esplorare i modi attraverso i quali l'educazione ha incorporato la cultura materiale della scuola nelle sue analisi, abordando le connessioni tra materialità e scolarizzazione.

Cultura materiale della scuola e scolarizzazione

Juri Meda (2015, p. 9-10) identifica due possibili aspetti della cultura materiale della scuola come categoria storiografica dell'educazione: il primo ricade sulla dimensione materiale dell'artefatto, e analizza le pratiche che avvengono in classe. Il secondo interroga l'artefatto come prodotto industriale e oggetto di consumo, ponendo in secondo piano la natura pedagogica. A questi due aspetti l'autore associa due tradizioni storiografiche: una spagnola – che possiamo considerare iberoamericana, dato che è ricorrente anche in Portogallo e in America Latina (Brasile incluso) – di **etnostoria della scuola**; l'altra italiana, che preferisce la definizione **storia materiale della scuola**.

Tuttavia, nel testo di Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001), emerge un terzo aspetto. Gli autori insistono nel comprendere la materialità a partire dalla relazione con la **cultura del lavoro**. Certamente, tale vertente si avvicina al primo aspetto enunciato da Meda, ma da questo si distingue per l'enfasi che concede all'artefatto come elemento importante nella definizione dell'identità professionale del docente. Gli autori affermano che “i professori nel proprio lavoro condividono la loro vite con gli oggetti (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 126).

Di fatto, per quello che concerne la produzione iberoamericana in storia dell'educazione, la discussione intorno alla cultura materiale scolastica viene associata alla concezione del patrimonio storico-educativo, degli interventi museologici e della ricostruzione etnografica della memoria

educativa. Tuttavia, l'interesse viene immediatamente collegato al registro della cultura empirica delle istituzioni educative, valorizzata, come ad essa si riferisce Agustín Escolano Benito (2010, p. 14)

come esponente visibile, e porta alla sua lettura l'effetto interpretato, dei segni e dei significati che esibiscono i cosiddetti oggetti-impronta (*objetos-huella*), così come le rappresentazioni che li replicano o li accompagnano, fonti intuitive e maneggiabili in cui si è materializzato la tradizione pedagogica.

Nel difendere l'etnistoria della scuola, nello stesso articolo, Escolano risalta il suo potenziale di decifrare il passato a partire dalle impronte e dalle congetture formulate dallo storico dell'educazione nelle indagini sui segni e o segnali costitutivi degli oggetti, considerati nella loro dimensione di simboli. Inoltre, aggiunge che i manufatti possedano anche un potere narrativo, nel "servire come materiali su cui si basa la costruzione di relazioni, e proprio per questo motivo si trasformano, in maniera differenziata o in congiunto, in testi che, come scritture create o disposte per l'esame, possono essere letti e interpretati nella loro forma e nei contenuti associati" (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 18-19). Infine, sottolinea il valore di serbatoio patrimoniale della memoria della cultura materiale scolastica, nel permettere un'educazione storica dei soggetti e delle collettività. Perché, educare nella memoria, nell'uso critico della tradizione, è indubbiamente una strategia basilare di sopravvivenza, di sostenibilità culturale, per gli individui e per la civiltà " , afferma l'autore (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 25).

Questo credere nel ruolo educativo del patrimonio materiale e immateriale ha dato supporto alle iniziative museologiche, tali come il Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), organizzato da Escolano in Spagna. Ma non solo. Altre azioni realizzate nel mondo iberoamericano possono essere ricordate, come la difesa del Museu Vivo da Escola Primária, di Margarida Felgueiras, in Portogallo; la creazione del Museu da Escola, da parte di Anamaria Casassanta Peixoto, o del Museu da Escola Catarinense, di Maria Cristina Linares, in Argentina; tra i tanti esempi. Qui possiamo ancora includere la preoccupazione riguardo agli archivi scolastici da parte di vari ricercatori, come Maria João Mogarro, Rosa Fatima de Souza, Maria do Carmo Martins, Nádia Gaiofatto Gonçalves, André Paulilo, Maria Cristina Meneses, Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, Iomar Barbosa Zaia, tra i tanti.

Il lavoro da visibilità a uno dei principali ostacoli affrontati per incorporare la cultura materiale scolastica negli studi storici dell'educazione: la propria localizzazione degli oggetti. I cambiamenti amministrativi o di indirizzo, le alterazioni pedagogiche e di finalità della scuola promuovono lo scarto di tutto, o di quasi tutto, quello che si trova in disuso o che è stato distrutto dall'uso reiterato. La propria politica di conservazione e abbandono delle istituzioni scolastiche, che preservano il registro delle attività di supporto, senza preservare testimonianze delle finalità, promuove la sparizione di parte significativa della cultura materiale scolastica.

Parte di questa materialità è inoltre considerata di uso personale. Quaderni, cartelle, uniformi e tanti altri manufatti che o giacciono in ambiti familiari, carichi di marchi affettivi, oppure sono stati “buttati via” con il passare del tempo. Recuperarli presuppone un lavoro di ricerca alle volte lento e che non sempre va a buon fine. Resoconti di visite ad associazioni di alunni, di annunci alla radio o in giornali, ricerche di nomi e numeri di matricola, come mezzi per incontrare soggetti che detengono ancora oggetti scolastici in collezioni personali offrono indizi riguardo ai problemi affrontati dall'indagine storica nell'ambito dell'educazione.

Come risposta a tale costrizione, ricercatori in storia dell'educazione non solo hanno spinto per la creazione di musei e archivi scolastici, come sopramenzionato, ma hanno anche generato un intenso dibattito nel campo, e hanno anche prodotto un'estesa bibliografia in cui si dà rilievo all'importanza di questo patrimonio educativo e alla necessità di politiche specifiche per la sua preservazione.

Tali questioni si accentuano nella misura in cui indietreggiamo nel tempo, superando i limiti della durata della vita di istituzioni e soggetti. Quanto più remoto il periodo della ricerca, più difficile sarà localizzare i manufatti nella loro integrità, oppure comprendere le pratiche che sono sorte o le forme in cui sono state appropriate. L'impossibilità di avvalersi delle deposizioni come fonti nello studio di tali manufatti, rafforza il dialogo disciplinare e l'assunzione di altre precauzioni metodologiche. In generale, la soluzione

viene associata al mobilitare fonti immagetiche e testuali, esercizio ricorrente per lo storico dell'educazione anche quanto si relaziona con periodi più recenti. Ciononostante, la propria materialità ci sfugge nella sua dimensione di fonte, fatto che reitera la critica esposta anteriormente nel trattare il mestiere dello storico.

Avvalendosi delle stesse risorse documentali e conciliando l'analisi delle rappresentazioni con l'interpretazione delle pratiche, si situa anche la proposta di concepire la cultura materiale della scuola come costitutiva della cultura del lavoro docente, così come emerge nell'articolo di Lawn e Grosvenor (2011). Gli autori non dimenticano la dimensione economica nello studio, ma si soffermano nell'esplorare gli aspetti relativi alla sedimentazione del lavoro e delle culture del lavoro nella scuola (LAWN, GROSVENOR, 2001, p. 118). Da un lato si interrogano circa gli effetti dell'incorporazione, da parte della scuola, di oggetti di cancelleria fabbricati in massa dall'industria. Dall'altro danno risalto all'abilità del professore nel risolvere problemi sorti nel lavoro attraverso una produzione artigianale dei manufatti.

Riguardo ciò che concerne il primo topico, uno degli esempi analizzati è quello della macchina fotocopiatrice negli anni cinquanta. La soluzione pensata per il quotidiano amministrativo degli uffici, cominciò ad essere suggerita anche per l'uso scolastico, in annunci che mettevano in risalto il fattore economico e l'efficacia. Nel riprodurre, in buona qualità e nella quantità necessaria mappe, grafici,

lettere e disegni, elaborati nelle scuole da penne e matite, si aumentava l'efficienza del lavoro docente. Semplici da maneggiare, potevano anche essere usate dai propri alunni, affermavano le pubblicità.

Lawn e Grosvenor (2010, p. 123-124), frattanto, mettono in questione i vantaggi sventolati dalle pubblicità. Partendo dalla testimonianza di un professore, identificano un congiunto di ostacoli nell'implemento e nell'uso di tali manufatti venduti commercialmente alle scuole, attinenti alle imposizioni del tempo e dello spazio scolastico, come delle relazioni tra settori amministrativi e attività docente.

Riguardo ciò che tange il secondo aspetto – la produzione artigianale di manufatti –, gli autori affermano che il professore costruisce strumenti per il suo lavoro in base al compito da realizzare. Ossia, lavora anche quando non è davanti ai bambini. produce la tecnologia utilizzata in classe, prima di adoperarla. Come affermano Lawn e Grosvenor, tale cultura del lavoro riflette la cultura del “fai e ripara”(“make do and mend”), caratteristica delle attività artigianali. Riflette anche le poche risorse finanziarie di cui le scuole dispongono, per il loro funzionamento.

Come approssimazione metodologica per comprendere l'impatto della cultura materiale nella vita lavorativa del docente, suggeriscono la storia degli oggetti, per le tracce indirette che possono fornire e per gli stimoli che offre per risvegliare la memoria. Suggeriscono anche l'uso delle testimonianze, giacché, nel discorrere sugli oggetti, i docenti possono spiegare agli outsider la natura della

cultura del proprio lavoro, stabilendo vincoli tra passato e presente della professione, così come localizzarsi nella storia. Simultaneamente, la metodologia fornisce storici con frammenti di esperienza, ampliando le informazioni sul lavoro docente, raccolte nelle fonti tradizionali (LAWN; GROSVENOR, 2001, p. 126).

Come si può capire, gli autori riprendono qui l'approssimazione etno-storica della scuola sopraccitata, rivolta fundamentalmente, in questo caso, alla comprensione dell'attività e dell'identità professionale del docente. Diversamente da tale vertente, secondo Meda (2015, p. 11-12), la cultura materiale scolastica può essere analizzata a partire da una storia dell'industria scolastica, dando un'attenzione speciale ai processi produttivi e alle complesse dinamiche commerciali vigenti in un mercato sui generis come quello della scuola tra i secoli XIX e XX.

Non sono pochi gli studi in storia dell'educazione che sottolineano l'importanza delle Esposizioni Universali e dei Congressi dell'Istruzione ad esse associati, nella disseminazione di una nuova cultura materiale della scuola nell'ottocento. In Brasile, Moysés Kuhlmann Jr. (1996) avvertiva tale importanza già negli anni novanta, nel suo dottorato "As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)". Nella letteratura internazionale, sono stati pubblicati libri sull'argomento, tra i tanti, specialmente attento alla questione è il libro organizzato da Martin Lawn, "Modelling the future: exhibitions and the materiality of education"

(2009) che riunisce ricercatori europei, latinoamericani e asiatici.

Le esposizioni universali, create nel 1851, celebravano il progresso dell'industria, in una "congiuntura di accelerazione del processo di industrializzazione, guidata dalla strategia di espansione imperialista del capitalismo" (BARBUY, 1996, p. 211) e di metropolizzazione delle città. Possiamo aggiungere, inoltre, la proclamazione della scuola dell'obbligo in vari paesi, la disseminazione internazionale del metodo intuitivo e l'insegnamento simultaneo e graduato come principi di una scuola di massa economicamente sostenibile. La confluenza di questi fattori generava un ambiente favorevole allo sviluppo dell'industria scolastica.

La categoria industria scolastica implica altre sfide metodologiche e teoriche. Inizialmente invita ad ampliare lo spettro delle fonti, ricorrendo alla documentazione mercantile, come statuti e bilanci corporativi, cataloghi commerciali, annuari industriali, fatture, registri delle importazioni, lista dei magazzini; oltre all'accesso in archivi privati, che non sempre esiste o è possibile. Suscita anche la necessità di stabilire un dialogo con discipline quali l'economia e le scienze contabili, così come l'approssimarsi alla storia economica, dell'industria, delle imprese, oltre alla storia fiscale, dei trasporti e delle relazioni diplomatiche e politiche stabilitesi tra paesi. Allo stesso tempo, dobbiamo interrogarci sugli effetti della progressiva standardizzazione dei processi educativi e dell'intromissione dell'industria nella produzione di

bisogni scolastici, e non soltanto sulla loro soddisfazione (VIDAL, 2009; VIDAL; SILVA, 2010).

In tal senso, Meda (2015, p. 23) difende il fatto che la storia della scuola non possa prescindere

dallo studio dei processi economici legati allo sviluppo della scolarizzazione di massa e la successiva trasformazione della manifattura scolastica del XX secolo (composta da officine artigianali di piccole dimensioni, non necessariamente specializzate, e operative in un'area estremamente limitata, frequentemente circoscritta nell'ambito della città o, al massimo, della regione) in quell'industria scolastica che è composta da una vasta e variegata catena di produzione composta da medie e grandi imprese industriali in grado di produrre quantità significative di materiale scolastico di ogni tipo a prezzi più ridotti, (case editrici, tipografie, fabbriche di carta, industrie grafiche e cartografiche, fabbriche di penne stereografiche, penne, matite e pastelli, fabbriche di vernici e falegnameria), che hanno trovato nella scuola il loro sbocco commerciale naturale, un settore in costante espansione nel mondo produttivo [...].

È anche importante riconoscere che, specialmente nel secolo XIX e nei primi decenni del XX, le imprese che si rivolgevano al mercato scolastico, diventavano alle volte fornitrici dei più vari oggetti riguardanti la cultura materiale scolastica, egemonizzando questo tipo di commercio nazionale e internazionale. È questo il caso della Maison Deyrolle. Tra gli oggetti che commercializzava, c'erano modelli anatomici e botanici, musei scolastici, strumenti scientifici, diapositive, "armadi" espositori. Nella seconda metà dell'ottocento, la Maison diventerà la principale fornitrice del governo francese. Iniziò allora una strategia

di espansione dei suoi affari, con l'edizione di cataloghi in portoghese e spagnolo e con l'assunzione di agenti commerciali come rappresentanti in Europa e in America Latina (VIDAL, 2009). La diffusione dei prodotti Deyrolle nelle varie province brasiliane può essere osservata tramite la lettura degli articoli che compongono il libro "Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC, e RS, 1870-1925)", organizzato da Cesar Castro (2011).

La scuola è diventata consumatrice e il professore cliente (MEDA, 2015, p. 21), nello stesso tempo in cui le acquisizioni iniziavano ad essere regolate dalle logiche del mercato e dalle legislazioni che sostengono l'acquisto di attrezzature e forniture da parte degli organi pubblici. Il meccanismo stimò anche il dispendio delle famiglie per prodotti determinati e, raramente, intercambiabili. Alla discussione circa l'industria scolastica si aggiunge dunque un'altra categoria: la scuola come mercato, con la quale ho lavorato in altri testi (VIDAL, 2009; ALCANTARA, 2014), riconoscendo che

Quanto più il sistema si espande orizzontalmente e verticalmente, ampliando l'accesso e aumentando gli anni della scuola dell'obbligo, più l'istituzione si offre come un significativo mercato di consumo, sostenuto dallo stato o da un'iniziativa privata che si infila in una nicchia ordinata legalmente dalla macchina statale. La connessione stabilita a partire dal diciannovesimo secolo tra innovazione pedagogica e innovazione materiale si approfondisce, creando una quasi identità tra qualità dell'insegnamento e acquisizione di manufatti scolastici, in particolare nella retorica che domina il campo. (VIDAL, GASPARD DA SILVA, 2010, p. 33).

In tale vertente, come per le altre, la materialità degli oggetti sfugge al trattamento come fonte. Il manufatto è trattato come esterno ai soggetti. Pensare l'oggetto come costitutivo dei soggetti scolastici, dei suoi processi di soggettivazione e come agente, è un contributo apportato dagli studi sulla cultura materiale. Per cercare di affrontare tale sfida, il dialogo con l'archeologia può essere prolifico. È questo che cercherò di dimostrare nel prossimo item.

Lo storico dell'educazione come archeologo (e antropologo)

Se è vero, come afferma Michel de Certeau (1994, p. 92-93), che non si possono dedurre gli usi degli oggetti, non è neanche possibile omettere la percezione che questi abbiano anche una funzione, come asserisce Nicole Boivin (2008, p. 129-130).

Difendendo il fatto che si debba “analizzare l'uso di per sé”, posto che esistano formalità nelle pratiche o modalità di azione ancorate all'arte molto antica del fare con, De Certeau (1994, p. 92-95) propone modelli di analisi per ciò che considera la problematica dell'enunciazione.

Come afferma l'autore

I “contesti d'uso”, mettendo l'atto in relazione alle sue circostanze, si riferiscono ai tratti che specificano l'atto del parlare (o la pratica della lingua) e ne sono gli effetti. Di queste caratteristiche l'enunciazione fornisce un modello, ma esse si troveranno nella relazione che altre pratiche (camminare, vivere, ecc.) Mantengono con i sistemi linguistici. [...]. Questi elementi (realizzarsi, appropriarsi, inserirsi

in una rete relazionale, situarsi nel tempo) rendono l'enunciazione, e secondariamente all'uso, un nodo di circostanze, un nodo inseparabile dal "contesto" dal quale si distingue astrattamente. Indissociabile dell'istante presente, dalle circostanze particolari e dal fare (produrre linguaggio e modificare le dinamiche della relazione), l'atto del parlare è un uso della lingua e un'operazione su di essa. Si può provare ad applicare il suo modello a molte operazioni non linguistiche, prendendo come ipotesi che tutti questi usi dipendano dal consumo. (DE CERTEAU, 1994, p. 96-97, corsivo e virgolette nell'originale).

Al fine di chiarire i rapporti di forza che definiscono le reti in cui si iscrivono e che delimitano le circostanze che possono essere sfruttate, Michel de Certeau propone di passare da un riferimento linguistico a un riferimento polemologico. Con questo obiettivo, presenta la distinzione tra strategie e tattiche già note nel dibattito accademico luso-brasiliano in storia dell'educazione. Vale la pena sottolineare, tuttavia, che quando si fa riferimento alle tattiche come arti dei deboli o arti del fare, l'autore cerca rifugio nella psicoanalisi, soprattutto nell'associare le figure e le metafore analizzate dalla retorica all'interpretazione che Freud fa del motto di spirito e "le forme assunte, nel campo di un ordine, dai ritorni del rimosso: economia e condensazioni verbali, doppi sensi e contro-sensi, spostamenti e allitterazioni, usi multipli dello stesso materiale, ecc." (DE CERTEAU, 1994, p. 103, corsivo e virgolette nell'originale)

Simultaneamente, Certeau ricorre ad una archeologia multi-millenaria, quando suppone che le operazioni tattiche rispondano

a un'arte immemore che non solo è passata attraverso successive istituzioni e ordini sociopolitici, ma va ben oltre le nostre storie e lega con strane solidarietà ciò che rimane al di qua delle frontiere dell'umanità. Queste pratiche presentano infatti analogie curiose, come intelligenze immemorabili, con simulazioni, i colpi e le manovre che certi pesci o certe piante esibiscono con prodigioso virtuosismo. (DE CERTEAU, 1994, p. 104).

Riconosce, tuttavia, che nei tempi attuali le tattiche si siano separate sempre più dalle comunità tradizionali che gli circoscrivevano il funzionamento, vagando libere in uno spazio che si omogenizza e si amplia, rendendo i consumatori migranti.

La riflessione di De Certeau ci spinge a considerare le pratiche come usanze a partire dalle relazioni tra corpo e materia costituitesi storicamente, ma anche come residui di intelligenze immemori. L'archeologia e la psicanalisi si intrecciano nella costruzione di una teoria pratica, la cui enfasi riguardi la capacità da parte del soggetto di sovvertire il consumo prescritto dalla materialità.

Nel campo degli studi della cultura materiale, frattanto, il dibattito intorno alle attività degli oggetti suscita altre possibilità di analisi. Anche qui l'archeologia fornisce il proposito dell'argomentazione. Come considera Nicole Boivin (2008, p. 129), gli oggetti influenzano la vita umana. Per l'archeologa inglese, la materia ha un impatto sugli individui, non soltanto a livello emozionale e sensoriale, ma anche sociale, biologico e addirittura genetico. L'azione della materia, afferma, risiede nella sua propria materialità,

ossia nelle sue caratteristiche fisiche. “La relazione tra idea e materia non ha una sola direzione – la materia come semplice mezzo per l’idea – ma coinvolge invece un gioco interessante tra le due”, asserisce.

Boivin non vuole associarsi agli studi che sostenevano il determinismo del mondo materiale negli anni quaranta e cinquanta, criticati negli anni settanta nell’ambito della svolta linguistica. Al contrario, riconosce l’importanza del risalto dato alla costruzione sociale e culturale del reale da parte della matrice post-strutturalista. La sua postura, tuttavia, vuole coniugare una preoccupazione culturalista ad uno sguardo sulla materialità che valorizzi la sua interferenza sui soggetti. Secondo l’autrice

Ciò che è importante non è solo la materialità, ma l’azione congiunta della materialità e del corpo umano impegnato in un’attività specifica. Le proprietà dei materiali non sono mai oggettive, ma dipendono dall’organismo che le usa. Ed è qui chiaro che la cultura emerge, perché anche la più apparente e insistente proprietà fisica può essere disfatta dal condizionamento culturale. [...] Anche al livello più elementare, materiali e tecnologia non agiscono come agenti dissociati dall’agire umano. Ciò non significa che gli agenti materiali siano agenti secondari dell’agire umano, ma suggerisce che localizzare un’azione sia un esercizio complesso che probabilmente richiede nuovi modi di pensare al riguardo, così come riguardo agli uomini e alle cose. (BOIVIN, 2008, p. 168).

Difende che il nuovo materialismo abbia permesso un graduale riconoscimento del fatto che la materialità imponga costrizioni e apra possibilità, così come conduca verso conseguenze alle volte inattese. Questo mondo ibrido

di cose ed idee create dall'uomo, commenta Boivin, ha cambiato la nostra propria essenza biologica.

Le prospettive di Michel de Certeau e di Nicole Boivin convergono nella misura in cui reiterano l'importanza di comprendere la pratica culturale a partire dalla relazione tra il soggetto e la materialità del mondo che, in entrambi i casi, non si restringe ai manufatti, ma ingloba l'ambiente geografico, il disegno urbanistico delle città, le costruzioni architettoniche, ecc... Le preoccupazioni di Sophie Beaune, presentate nell'introduzione, con la ricostruzione del gestuale partecipano del complicarsi delle analisi.

Le relazioni tra corpo e cultura materiale proposte da Jean-Pierre Warnier, associate a questi contributi, offrono anche altre possibilità di analisi, in particolare per quanto riguarda il concetto di soggettivazione, tessuto all'interno della relazione con la motricità, ossia, tramite la percezione che anche il corpo abbia, di per sé, una materialità. Il processo di soggettivazione, secondo Jean Pierre Warnier (1999), è il risultato della sintesi del corpo.

La sintesi corporea (o schema corporeo) è la percezione sintetica e dinamica che un soggetto ha di sé stesso, della sua condotta motoria e della sua posizione nello spazio-tempo. Mobilità l'insieme dei sensi nella sua relazione con il corpo proprio e la cultura materiale. Questa sintesi è il risultato di apprendimenti che continuano e si mantengono nel corso dell'intera esistenza. Dimostra una grande variabilità individuale, culturale e sociale, assicurando allo stesso tempo la continuità del soggetto nel suo rapporto con l'ambiente. Si dilata e si ritrae alternativamente per integrare oggetti multipli (automobile, utensili domestici, vestiti, attrezzature

sportive, ecc.) alle condotte motorie del soggetto. (WARNIER, 1999, p. 27).

Per Warnier (1999), più che un *habitus corporal*, derivante da movimenti ripetitivi, nel concorso tra corpo e materialità, l'uomo singularizza la sua esistenza sociale, si costruisce come soggetto (REDE, 2003). In altre parole, concepisce che esistono tecniche del corpo, ovvero modi di servirsi del proprio corpo come strumento di azione, socialmente standardizzati e culturalmente appresi; che si combinano con le tecniche di sé responsabili di una reinvenzione del sociale, una variazione e una differenziazione individuale che avviene con il processo di soggettivazione (ALCANTARA, VIDAL, 2018).

In questo modo, si realizzano due movimenti costanti e sovrapposti. Il primo si riferisce all'apprendimento e all'incorporazione di comportamenti motori, sociali e culturalmente prodotti. Il secondo implica nell'eterogeneità dei soggetti, degli elementi "singularizzanti", con la sintesi corporea che avviene "dentro i limiti ammessi dalla cultura" (WARNIER, 1999, 32). Per l'autore, quindi, "il corpo ci soggettivizza tanto quanto i nostri pensieri" (WARNIER, 1999, p. 33).

In considerazione di quanto sopra, si può affermare che l'assunzione della cultura materiale - e per il nostro particolare interesse, della cultura materiale della scuola - come fonte richiede un'attenzione rivolta alle caratteristiche fisiche della materialità, nonché ai suoi cambiamenti nel tempo. Richiede attenzione ai vincoli e alle possibilità che

questa materialità offre alla vita umana, senza trascurare gli effetti imprevisi. Richiede anche un'indagine circa l'interazione tra corpo e materialità, riconoscendo una formalità di pratiche; da un lato, prigioniera di modi d'azione o di una gestualità immemore; dall'altra, sempre inventiva e soggetta a cambiamenti. Richiede, ancora, la necessità di interrogarsi rispetto ai modi in cui i processi di soggettivazione si verificano, a partire dal corpo considerato nella sua materialità. Infine, richiede domandarsi che cosa tutto questo ci comunica riguardo alle tante forme storiche del fare istruzione nello spazio scolastico, ampliando il nostro repertorio sui vari modi di vivere il processo di istruzione scolastica e extrascolastica.

Commenti finali

La fortuna del termine cultura materiale sta nel denotare “che la materia ha una matrice culturale e, inversamente, che la cultura ha una dimensione materiale” (REDE, 1996, 274). Nel caso della cultura materiale della scuola, ribadisce anche che il processo di scolarizzazione si costruisce nel contesto della cultura, permanentemente nel rapporto che stabilisce con i manufatti scolastici e la materialità della scuola (il suo spazio e il suo tempo). Prendere la cultura materiale della scuola come fonte suscita, così, nello storico dell'istruzione, la necessità di interrogarsi su questo triplice intreccio.

L'incursione non è facile, come ho cercato di dimostrare. Gli ostacoli da superare si vanno dalla localizzazione stessa dei reperti materiali, dal manufatto trattato diacronicamente

in una storia degli oggetti e delle società attraverso cui è passato, alle precauzioni metodologiche attinenti alla specificità della fonte, dei manufatti trattati nella loro materialità, nel dialogo costante con l'archeologia e l'antropologia, in modo da ripercorrere una storia del corpo e del gesto, oltre a comprendere l'azione degli oggetti.

È anche necessario indagare i significati attribuiti a questi manufatti considerati come simboli nei tempi passati e presenti, in seno alla società e alle culture della scuola, partendo da uno sguardo che indugi sulle pratiche scolastiche e sul dibattito pedagogico; mentre si interessa, allo stesso tempo, dell'identità e dell'attività professionale dell'insegnante.

Suscita anche la comprensione della logica industriale e di mercato alla quale si associano la produzione e il consumo di manufatti scolastici, al di là della dimensione didattica, incoraggiando un'approssimazione con gli studi di economia e dell'industria, oltre che di politica e sociologia, la cui frequenza è più costante nella nostra ricerca.

Certo, sono sfide enormi. Tuttavia, il suo superamento allarga la nostra conoscenza della storia della scuola e della scolarizzazione, e amplia la nostra comprensione delle tensioni che esistono oggi nell'arena educativa.

Riferimenti bibliografici

ALCÂNTARA, Wiara Rosa. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). 2014, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Uni-

versidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2014.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves. Corpo e matéria: relações (im)previsíveis da cultura material escolar. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar. *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escrituras e possibilidades*. Vitória, ES. EDUFES, 2018, p. 243-268.

BARBUY, Heloisa. O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 4, p. 211-61, jan./dez. 1996.

BEAUNE, Sophie de. *Pour une archéologie du geste—Broyer, moudre, piler: des premiers chasseurs aux premiers agriculteurs*. Paris: CNRS Éditions, 2000.

BOIVIN, Nicole. *Material cultures, material minds: the impact of things on human thought, society, and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BURKE, Peter. *A escola dos annales (1929-1960): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: EdUNESP, 1991.

CASTRO, Cesar Augusto de. (Org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. São Luis: Café & Lapis, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, abril de 1991.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DETIENNE, Marcel. *L'identité nationale, une énigme*. Paris: Gallimard, 2010.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la es-

cuela e historia cultural. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, p. 13-28, 2010

HICKS, Dan; BEAUDRY, Mary. *The oxford handbook of material culture studies*. New York: Oxford University Press, 2010.

JULIEN, Marie-Pierre; WARNIER, Jean-Pierre. *Approches de la culture matérielle: corps à corps avec l'objet*. Paris: L'Harmattan, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Tese (Doutorado em 1996) - FEUSP, São Paulo, 1996.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, v. 30, n. 2, 2001, p. 117-127.

LAWN, Martin (Ed.) *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MEDA, Juri. A história material da escola como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. *Revista Linhas*, v. 16, n. 30, 2015, p. 7-28.

REDE, Marcelo. *Histórias a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material*. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v. 4, p. 265-282, jan./dez., 1996.

_____. *Estudos de cultura material: uma vertente francesa*. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v. 8/9. p. 281-291 (2000-2001). Editado em 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler;

MARIANO, Serioja Cordeiro. (org.). *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, GASPAR da Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, p. 29-45, jul./dez., 2010.

WARNIER, Jean-Pierre. *Construire la culture matérielle: L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: PUF, 1999.

Brevetti e Privative Industriali: Nuove fonti per una storia dell'industria scolastica: primi sondaggi negli archivi italiani (1880-1960)

Juri Meda

Nel 2005 gli storici inglesi Martin Lawn e Ian Grosvenor pubblicano un volume collettaneo, inerente la «materialità dell'insegnamento»²⁸⁸. Il volume si concentra sullo studio degli oggetti scolastici e degli strumenti didattici di vario genere, i quali – si osserva – sono stati a lungo sottovalutati ed abbandonati alle iniziative di raccolta promosse dai singoli musei della scuola, in quanto considerati fonti minori o comunque sussidiarie, mentre – se opportunamente rapportati con le reali pratiche educative svolte in classe e con le abitudini in uso nelle scuole in una determinata epoca – sono in grado di fornire una ricostruzione storica ben più ricca ed esaustiva di ciò che in quelle scuole accadeva. Le ricerche coordinate da Lawn e Grosvenor costituiscono, in qualche modo, la naturale evoluzione della «storia sociale dell'aula scolastica» alla quale avevano

288 Martin Lawn e Ian Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Symposium Books, Oxford 2005.

già dedicato i propri sforzi tra il 1995 e il 1999²⁸⁹ e delineano un ampliamento delle prospettive euristiche al di là degli angusti confini del luogo deputato all'insegnamento scolastico (l'aula), inteso come contenitore degli attori del processo di apprendimento, delle pratiche pedagogiche da essi elaborate e degli strumenti finalizzati alla mediazione dei principi e dei contenuti veicolati da quelle stesse pratiche; prospettive che si estendono alla dimensione materiale dell'insegnamento, che – nel momento in cui la scuola diviene un fenomeno di massa – non può più essere considerato una mera attività intellettuale di trasmissione del sapere²⁹⁰.

Da queste prime indicazioni di ricerca prende avvio l'articolo pubblicato nel 2009 da David Hamilton sulla rivista della History of Education Society, che – partendo dalla constatazione della natura progressivamente sempre più tecnologica della didattica nel corso del XX secolo²⁹¹ –

289 In questi anni – prima presso l'Università di Birmingham (1995), poi a Toronto (1996) – furono organizzate due importanti conferenze sulla «storia sociale dell'aula scolastica», il cui obiettivo era quello di porre fine al silenzio da sempre riservato alla ricostruzione della cultura degli spazi sociali dell'apprendimento scolastico da parte della storia dell'educazione e di determinare quali ne fossero le abitudini, che genere di attività fossero svolte al loro interno, come venissero vissuti quotidianamente e in quale modo vi venissero mediati i contenuti dell'insegnamento; gli innovativi risultati di questo ciclo di conferenze sarebbero stati più tardi raccolti all'interno del volume: Ian Grosvenor, Martin Lawn e Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, Peter Lang, New York 1999.

290 Su questo concetto, si veda anche: Jacques Dane, Sarah-Jane Earle e Tijs van Ruiten, *The Material Classroom*, in Sjaak Braster, Ian Grosvenor e María del Mar del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling: a Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels 2011, p. 263-276.

291 In tal senso, si pensi – per il caso italiano – al progressivo impiego nel corso del XX secolo delle più avanzate tecnologie didattiche nell'ambito dell'educazione in presenza e a distanza, attraverso la radiofonia scolastica (con l'attività svolta nell'ambito dell'istruzione elementare da Ente Radio Rurale negli anni '30 e nell'ambito dell'istruzione professionale da Scuola Radio Elettra e da Radio Scuola Italiana di Torino negli anni '60), la cinematografia scolastica (con l'attività svolta dalla Cineteca scolastica del Ministero della Pubblica

suggerisce l'opportunità di avviare approfondite campagne di studio sui brevetti industriali relativi agli arredi scolastici, mostrandone le ampie potenzialità euristiche attraverso l'analisi dei compendi pubblicati nel Regno Unito tra il 1855 e il 1930 e la possibilità di delineare – da un punto di vista squisitamente tecnico e progettistico – una traiettoria evolutiva del banco scolastico inglese nel medesimo lasso di tempo, per mezzo dei brevetti depositati da alcune ditte specializzate (come la Hygienic School Furniture Company, la Scholastic Trading Company e la American School Furniture Company)²⁹².

I brevetti – in effetti – costituiscono una fonte di grande interesse per la storia dell'educazione e un veicolo di possibile espansione dello spettro euristico di tale disciplina. L'analisi sistematica dei brevetti depositati presso l'Ufficio della proprietà industriale presso il Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio (oggi Ufficio italiano brevetti e marchi), oltre a restituire una panoramica esaustiva del processo di innovazione tecnologica al quale fu sottoposta la

Istruzione, dai centri provinciali per i sussidi audiovisivi scolastici promossi da singoli provveditori e dalle ditte produttrici di proiezioni luminose fisse e animate a uso didattico), la televisione scolastica e teledidattica e in ultima istanza l'informatica e la telematica scolastiche. Sulla radiofonia scolastica, in particolare, cfr.: Sara Zambotti, *La scuola sintonizzata: pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino 2007. Sulla cinematografia scolastica, invece, cfr.: Luisa Lombardi, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Paolo Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino, 2010, p. 166-190; Ead., *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, in «History of Education & Children's Literature», V, n. 2, 2010, p. 149-172. In una prospettiva più generale, su questi temi, si vedano: Larry Cuban, *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*, Teachers College Press, New York 1986; Pierre Mœglin, *Les industries éducatives*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010.

292 David Hamilton, *Patents: a neglected source in the history of education*, in «History of Education», XXXVIII (2009), n. 2, p. 303-310.

scuola a partire dagli ultimi decenni dell'800, consentirebbe infatti di stilare un elenco di tecnici, designer e progettisti impegnati – con maggiore o minore continuità – nella progettazione e nella realizzazione di arredi scolastici e sussidi didattici di ogni genere e di comprendere quale fosse la loro formazione (se tecnica o pedagogica) e i criteri ai quali conseguentemente informassero le loro invenzioni, così come di definire in quali rapporti fossero esattamente da un lato col mondo scolastico e dall'altro col mondo produttivo. I primi banchi scolastici italiani erano stati progettati direttamente da igienisti e ingegneri nostrani, interessati – sulla scia dei lauti vantaggi economici ricevuti all'estero dai colleghi Felix Schenk²⁹³, Ernst Kunze²⁹⁴ e Wilhelm Rettig²⁹⁵ – a sottoporre

293 L'ortopedico bernese Felix Schenk aveva inventato nel 1887 il banco Simplex, che ebbe una buona diffusione non solo in Svizzera (cfr.: Theodor Kocher, Ueber die Schenk'sche Schulbank: Eine klinische Vorlesung über Scoliose, s.i.e., s.l. 1887; Wilhelm Schulthess, Felix Schenk, in «Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege», n. 1, 1900, p. 217-221; Adolfo Lanfranchi, Zur Schulbankfrage, in «Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins», n. 22, 1904, p. 73-103).

294 Il tedesco Ernst Kunze, consigliere municipale di Chemnitz, aveva inventato nel 1869 l'omonimo banco scolastico (Kunze'sche Schulbank), ulteriormente sviluppato e migliorato nel 1871 da Johann Schober ed Erasmus Schwab, rispettivamente insegnante e ginnasiarca a Olmütz (Repubblica Ceca). Il banco Kunze fu importato e distribuito in Italia dalla casa editrice Vallardi (cfr. Catalogo generale di libri e materiale scolastico, a.s. 1906-1907, Vallardi, Milano 1906; Catalogo generale di materiale scolastico e libri, a.s. 1908-1909, Vallardi, Milano 1908). Su questo banco, in particolare, cfr.: C.H. Schildbach, E. Kunze, Die Schulbankfrage und die Kunze'sche Schulbank, Leipzig, Keil, 1869; J. Schober, Die Olmützer Schulbank. Für Gemeinden, Lehrer u. Schulbehörden, Pichler, Wien 1872; E. Schwab, Die "Wiener Schulbank". Eine Fortentwicklung der Kunze'schen Bank, Köhler, Stuttgart 1878.

295 L'ingegnere tedesco Wilhelm Rettig brevettò l'omonimo banco (Rettig-Bank) nel 1895; la licenza per la produzione fu concessa alla società P. Johannes Müller & Co. a Berlino-Charlottenburg, che nel 1898 si fuse con la Ramminger & Stetter di Tauberbischofsheim e altre due ditte tedesche specializzate nella produzione di arredi scolastici, assumendo il nome di Vereinigten Schulmöbelfabriken G.M.B.H. Questo modello di banco ebbe ampia diffusione in tutta Europa; in Italia fu promosso in particolar modo dall'igienista Costantino Gorini, incaricato nel 1895 dal Ministro della Pubblica Istruzione di svolgere una missione pedagogica in Germania e Danimarca al fine di studiare gli arredi in uso nelle scuole e venuto a conoscenza del sistema Rettig nel corso della visita a una scuola elementare di Monaco di Baviera (cfr.

i propri prototipi ad aziende interessate a produrli in serie e a distribuirli nelle scuole²⁹⁶. Per quanto riguarda i sussidi didattici, invece, è lecito ipotizzare che – almeno inizialmente – si sia trattato di insegnanti ingegnosi e intraprendenti, convintisi ad un certo punto a investire le proprie energie intellettuali non più per produrre artigianalmente in proprio i sussidi didattici dei quali necessitavano in classe, bensì per ideare brevetti da sottoporre alle ditte operanti nel settore scolastico, nella speranza che decidessero di intraprenderne la produzione e la commercializzazione a livello nazionale²⁹⁷.

Fortunatamente l'Archivio Centrale dello Stato di Roma conserva attualmente la documentazione dell'Ufficio Italiano Brevetti e Marchi, interamente versata dal Ministero delle Attività Produttive. Compiendo alcuni saggi all'interno della banca dati informatica relativa al fondo archivistico di cui sopra, si ottengono alcuni primi interessanti riscontri. Tra i banchi scolastici, ad esempio, si evidenziano il «banco scolastico graduabile» brevettato da Salvatore Pereno²⁹⁸ nel 1907 (brevetto n. 1333), il «nuovo banco scolastico» brevettato da Luigi Feltrami nel 1910 (n. 1577), i «banchi

C. Gorini, *Presentazione di un nuovo banco di scuola*, Tipografia Fratelli Fusi, Pavia 1896).

296 Questo è il caso dell'igienista Angelo Repossi, il cui «nuovo banco igienico» – progettato verso l'inizio degli anni Novanta dell'800 – era ancora distribuito dalla casa editrice Vallardi sicuramente nel 1909 sotto il nome di «banco Repossi» (cfr. A. Repossi, A. Repossi, *La riforma igienica del banco di scuola*, Tipografia Alessandro Gattinoni, Milano, 1891; *Catalogo generale di materiale scolastico e libri*, a.s. 1908-1909, Vallardi, Milano 1908, p. 4).

297 Il carattere ipotetico di tale affermazione deriva dal fatto che una prima verifica della ricorrenza dei nomi dei titolari di brevetti all'interno del «Dizionario biografico dell'educazione» non ha fornito riscontri statisticamente rilevanti; cfr. *Dizionario biografico dell'educazione*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013 (2 voll).

298 Igienista, partecipò al dibattito sulla riforma igienica del banco scolastico (cfr. Salvatore Pereno, *La scuola elementare nel suo arredamento*, Tipografia Claudio Stracca, Frosinone 1905).

scolastici disposti su file, collegati mediante aste con intervallo graduabile» brevettato da Dino Cominetti nel 1946 (n. 23789), il «banco monoposto, a struttura portante metallica, particolarmente per uso scolastico» brevettato dalla Industria Lavorazione Legno S.a. di Milano nel 1955 (n. 55883) o il «banco da scuola monoposto con piano inferiore porta-cartella e poggia-piedi» brevettato dalla Palini di Pisogne nel 1959 (n. 75304). Colpisce inoltre la presenza di sussidi didattici assai particolari, dei quali non è dato al momento sapere l'effettiva circolazione all'interno delle scuole, come il «pallottoliere per la composizione di parole, numeri, figure, e l'esecuzione di operazioni aritmetiche» brevettato da Giuseppe Ghiringhelli nel 1947 (n. 27658), l'«alfabetiere mobile illustrato per facilitare l'apprendimento del leggere e dello scrivere in prima classe» brevettato da Vincenzo Mattaliano nel 1948 (n. 29181), il «cartellone-ausilio didattico per l'esercitazione sulle equivalenze dei vari sistemi di misure» brevettato da Adelaide Catalano nel 1954 (n. 47871) e il «sussidio didattico a dispositivo elettrico per l'insegnamento della geografia politica d'Italia» brevettato da Giovanni Calmieri nello stesso anno (n. 49901). Colpisce infine la presenza di oggetti di consumo scolastico per i quali non si presupponeva la necessità di alcun brevetto, come i quaderni – colpiscono il «quaderno scolastico con copertina provvista di lembi ribaltabili utilizzabili per la stampa di sunti della materia del corso di studio a cui il quaderno è destinato» brevettato dalla Editoriale Domus di Milano nel 1947 (n. 25904) e il «quaderno per uso scolastico costituito da fogli di carta con una colorazione interna al suo spessore atta

a non danneggiare la vista durante la scrittura o la lettura» brevettato dalla Cartiere Paolo Pigna di Alzano Lombardo nel 1957 (n. 62120) – e addirittura gli astucci, tra i quali spicca l'«astuccio scolastico raffigurante una pistola automatica» brevettato dalla Società Italiana Lavorazione Penne e Affini di Milano nel 1948 (n. 29263), che certo qualche patema d'animo deve aver suscitato nei genitori.

Gli atti depositati presso l'Ufficio Italiano Brevetti e Marchi, tuttavia, non sono le uniche fonti che possono aiutarci ad analizzare in profondità la produzione industriale di arredi scolastici e sussidi didattici, individuandone inventori e progettisti. Sono in tal senso utilizzabili, infatti, anche le privative industriali pubblicate nei supplementi della «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» dall'Ufficio della proprietà industriale del Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio, sfogliando i cui elenchi si incontra il già noto banco scolastico Pinnarò (n. 77073)²⁹⁹, ma si scoprono anche il banco scolastico di Teodolindo Savi (n. 17706)³⁰⁰, il banco scolastico portatile di Giacinto Armaroli (n. 98682)³⁰¹, il banco scolastico di Francesco Agri (n. 2434)³⁰² e la sedia-banco ripiegabile per scuole all'aperto di Enrico Biroglio

299 Banco scolastico progettato da Gabriele Pinnarò di Santa Maria Capua Vetere (Caserta), depositato presso l'Ufficio della proprietà industriale nel 1905, che ebbe una qualche diffusione (cfr. «Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» del 12 settembre 1905, n. 213, p. 14; Gabriele Pinnarò, La questione dei banchi scolastici, esaminata nel campo della fisiologia, dell'igiene, della pedagogia e della storia, con speciale riguardo al banco scolastico Pinnarò, F. Cavotta, Santa Maria Capua Vetere 1909).

300 Cfr. «Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» dell'11 maggio 1885, n. 110, p. 4.

301 Cfr. «Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» dell'17 giugno 1909, n. 141, p. 4.

302 Cfr. «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» del 7 giugno 1915, n. 148, p. 3520.

(n. 150161)³⁰³, dei quali non è dato conoscere la fortuna commerciale, ma che contribuiscono a dar idea della ampiezza e della complessità assunte dalla produzione degli arredi scolastici all'inizio del secolo scorso.

Le inattese prospettive di ricerca offerte dalla documentazione relativa alla proprietà industriale degli arredi e dei sussidi didattici ci impongono tuttavia una riflessione. Se è vero, infatti, come abbiamo affermato in precedenza, che è ormai sempre più necessario utilizzare questa documentazione nell'ambito degli studi di storia della cultura materiale della scuola, è altrettanto vero che queste fonti non sono in grado di fornirci informazioni attendibili circa l'effettivo utilizzo che di un determinato oggetto è stato fatto all'interno delle scuole, in quanto potrebbe non essere mai stato più di un prototipo³⁰⁴.

I brevetti, in definitiva, possono essere indispensabili per conoscere la genesi progettuale e le qualità tecniche di quel determinato oggetto, ma non possono in alcun modo dimostrarne l'acquisto da parte di ditte interessate a diventarne licenziatarie al fine di produrlo in serie e commercializzarlo, né descriverci il suo impiego in classe da parte degli alunni o le pratiche didattiche effettivamente promosse dagli insegnanti tramite la sua applicazione. Per questo motivo, pertanto, lo storico che decidesse di utilizzare

303 Cfr. «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia» del 27 dicembre 1915, n. 314, p. 7305.

304 In tal senso, all'analisi sistematica dei brevetti e delle privative industriali rilasciati dall'Ufficio della proprietà industriale presso il Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio dovrebbe seguire il riscontro degli oggetti effettivamente prodotti e messi in commercio, attraverso l'esame dei contratti di cessione delle licenze di produzione conservati all'interno degli archivi d'impresa.

queste fonti, non dovrebbe mai scadere nel culto feticistico dell'oggetto sul quale ha deciso di concentrare i propri studi (approfondendone eccessivamente le caratteristiche tecniche), ma – incrociando criticamente queste con le sue fonti canoniche – dovrebbe puntare a determinare la domanda alla quale la realizzazione di quel dato oggetto tentava di rispondere, la sua effettiva diffusione e dunque la sua reale incidenza pedagogica³⁰⁵.

Riferimenti bibliografici

CHIOSSO, Giorgio; SANI, Roberto (Eds.). *Dizionario biografico dell'educazione*. Milano: Editrice Bibliografica, 2013 (2 v.).

CUBAN, Larry. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986.

DANE, Jacques; EARLE, Sarah-Jane & RUITEN, Tijs van. The Material Classroom. In: BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; POZO, María del Mar del Andrés (eds.). *The Black Box of Schooling: a Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang, 2011, p. 263-276.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *La cultura empirica della scuola: esperienza, memoria, arqueologia*. Ferrara: Volta la Carta, 2016.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *La cultura material de la escuela*. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007, p. 15-27.

305 Già Agustín Escolano Benito aveva messo in guardia gli storici dal limitarsi ad un mero culto feticistico degli oggetti della cultura materiale della scuola in: *La cultura material de la escuela*, in Id. (a cura di), *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Berlanga de Duero, 2007, p. 15-27. L'autore è recentemente tornato a ribadire tali principi generali in: Id., *La cultura empirica della scuola: esperienza, memoria, archeologia*, Volta la Carta, Ferrara 2016.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (Eds.). *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, 1999.

HAMILTON David. Patents: a neglected source in the history of education. *History of Education*, XXXVIII (2009), n. 2, p. 303-310.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (eds.). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.

LOMBARDI, Luisa. Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930). *History of Education & Children's Literature*, n. 2, 2010, p. 149-172.

LOMBARDI, Luisa. Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento. In: BIANCHINI, Paolo (org.). *Le origini delle materie: Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: SEI, 2010, p. 166-190.

MÉGLIN, Pierre. *Les industries éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

ZAMBOTTI, Sara. *La scuola sintonizzata: pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*. Torino: Trauben, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Vera Lucia Gasparda Silva: doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora titular da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Objetos da Escola. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Gizele de Souza: pós-doutora em Educação pela Università degli Studi di Firenze/Itália. Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE).

Cesar Augusto Castro: pós-doutor em Educação pela USP e pela Universidade do Porto. Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão, Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Agustín Escolano Benito: doutor pela Universidade de Madrid. Professor catedrático da Universidade de Valladolid. É fundador-diretor do Centro Internacional de Cultura Escolar - CEINCE (Berlenga de Duero / España).

Ana Chrystina Venancio Mignot: doutorado em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Pesquisadora do CNPq, Cientista de Nosso Estado - FAPERJ e Procientista - UERJ/FAPERJ.

Cristina Yanes Cabrera: professora titular do Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogia Social da Universidad de Sevilla. É responsável pelo projeto - Inventario de museos de educación y centros de investigación de patrimonio educativo.

Cynthia Greive Veiga: doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Diana Gonçalves Vidal: professora titular de História da Educação na Universidade de São Paulo. Diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (USP) Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de

Estudos e Pesquisas em História da Educação NIEPHE. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Membro do Comitê Executivo da International Standing Conference for the History of Education - ISCHE.

Dominique Poulot: membre honoraire de l'Institut Universitaire de France, Professeur à l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et ancien Président du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques (École nationale des Chartes).

Eurize Caldas Pessanha: doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - professora sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura escolar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Fabiany de Cássia Tavares Silva: Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Professora Associada da Faculdade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Guadalupe Trigueros Gordillo: professora titular do Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social da Universidad de Sevilla.

Heloisa Helena Meirelles dos Santos: doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Pesquisadora do grupo de pesquisa Instituição, Práticas Educativas e História do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Criou e coordenou o Centro de Memória Institucional - CEMI do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, da rede da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.

Heloisa Helena Pimenta Rocha: doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e pesquisadora associada do Centro de Investigación MANES (UNED/Madri).

Heloisa Barbuy: docente da Universidade de São Paulo, onde é

professora do Programa de Pós-Graduação em História Social (FFLCH) e do Programa Interunidades em Museologia. Professora Sênior no Museu da Faculdade de Direito e Pesquisadora Associada da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

Inés Dussel: doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México.

Marta Brunelli: professora titular de Educación do Departamento de Educación, Patrimonio cultural y Turismo da Università di Macerata (Italia) e Coordenadora de Educação do Museo de la escuela "Paolo y Ornella Ricca" da mesma universidade.

Martin Lawn: professorial Research Fellow, Centre for Educational Sociology. University of Edinburgh and a Senior Research Fellow, Department of Education, University of Oxford.

Rodrigo Rosselini Julio Rodrigues: doutorando em Políticas Sociais - Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), com estágio no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal). Membro do Grupo de Pesquisa "Educação, Sociedade e Região" - UENF. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF.

Rosa Fátima de Souza: professora titular de História da Educação da Universidade Estadual Paulista-Unesp, com pós-doutorado pela School of Education-University of Wisconsin /Estados Unidos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Rosilene Batista de Oliveira: doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Centro Universitário Moura Lacerda.

Samuel Luis Velázquez Castellanos: pós-doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturalle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles- França. Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista de Produtividade da FAPEMA.

Silvia Alicia Martinez: pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte

Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Educação, Sociedade e Região". Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Wiara Rosa Rios Alcântara: doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (bolsista da FAPESP). Professora da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Diadema. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP) e do Grupo de Pesquisa em História da Educação em Ciências/UNIFESP-Diadema.

Marcus Levy Bencostta: professor titular de História da Educação da Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado pela Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles/França. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Juri Meda: professor titular de História da Educação do 'Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo da Università di Macerata Itália. É membro do comitê científico das revistas "Historia y Memoria de Educação" e "History of Education & Children's Literature". Colabora com o CESCO (Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia)/Macerata.

Maria Teresa Santos Cunha: doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC e docente dos PPG/Educação e PPG/ História da UDESC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Quarta di copertina

Indispensabile. Cosmopolita. Classica. Transnazionale. Al di là di questi primi aggettivi, lascio ai lettori il piacere di scoprire loro stessi i cammini possibili per comprendere la cultura materiale della scuola in differenti tempi e luoghi, presentati in questo libro con rigore accademico e leggerezza nella scrittura. Vi consiglio di sfogliare le sue pagine, lentamente, per assaporare i 16 testi preziosi e fluidi, scritti da 24 professori/ricercatori di università nazionali ed internazionali, prodotti/organizzati con precisione sinfonica dai colleghi docenti/ricercatori Vera Gaspar, Gizele de Souza e Cesar Castro, anch'essi autori. Alimentato da ricerche consistenti, frutto del fare accademico, e impreziosito da narrazioni precise, snelle e piacevoli, questo lavoro in congiunto smuove una rete di pensieri che, dalle affinità tematiche, costruisce una conoscenza epistemologica che permette di pensare altre e nuove basi per lo studio della cultura materiale della scuola in vari terreni del linguaggio. Le prospettive qui discusse contribuiscono tanto ad estendere le memorie della scuola, quanto ad approfondire gli studi sul potenziale educativo degli oggetti che la costituiscono, articolati intorno a differenti modalità di appropriazione ed usi che ne sono stati fatti nel corso del tempo e dei luoghi. Nel renderlo pubblico, grazie al gesto generoso di farlo diventare accessibile ad un numero sempre maggiore di

lettori/lettrici, gli autori ci offrono, con la lettura, il salutare esercizio del pensare. Da tutto ciò, una certezza: questo è un libro che nasce già come un classico e si costituisce come fonte di riferimento permanente e punto di riferimento che dovrebbe essere sempre alla portata degli occhi e delle mani. (Traduzione dall'originale portoghese-brasiliano di Luca Fazzini).

Maria Teresa Santos Cunha