

L'organizzazione dello spazio scolastico tra disciplinamento anatomico e liberazione del bambino nella scuola primaria italiana (1860-1977)

Juri Meda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0054-3622>

Riassunto: Questo contributo – partendo dalla descrizione delle disastrose condizioni materiali delle aule della scuola primaria dopo l'Unità d'Italia – descrive il processo che porta, attraverso l'intensificazione della lotta all'analfabetismo e il conseguente aumento della popolazione scolastica, ad un crescente necessità di regolamentare gli spazi e introdurre i banchi scolastici. Da questo momento in poi il banco scolastico è stato sottoposto ad un processo di codificazione formale che si è sviluppato tramite la sua produzione industriale da parte di aziende specializzate. Nella prima metà del XX secolo, i banchi scolastici subirono un processo di sclerotizzazione formale che ne ritardò l'adattamento a modelli stranieri più innovativi, sia dal punto di vista funzionale che estetico. Infine, nel secondo dopoguerra, l'emergere di nuovi modelli educativi basati sui principi dell'attivismo pedagogico e il crescente interesse dimostrato da parte dei *designers* industriali per gli arredi scolastici crearono le condizioni per un profondo rinnovamento degli spazi di apprendimento e un definitivo superamento delle funzioni di disciplinamento anatomico precedentemente attribuite al banco scolastico.

Parole chiave: scuola primaria; cultura materiale; spazio di apprendimento; disciplina; Italia.

1 Premessa

Nella sua sintetica nota sull'evoluzione del banco scolastico all'interno del catalogo della mostra documentaria "Tra banchi e quaderni", curata da Paolo Ricca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia nel 2005, Fulvio De Giorgi evidenziava lucidamente come la scuola pubblica ottocentesca fosse nata col banco, in quanto esso consentiva da un lato di razionalizzare gli spazi e di ottimizzarne l'organizzazione, abbattendo conseguentemente le spese, e dall'altro di assolvere alle esigenze di disciplinamento degli insegnanti, i quali si trovavano a dover governare classi affollate e chiassose, composte in larga parte di fanciulli provenienti dalle classi popolari, che mal digerivano di dover rimanere stipati nella medesima stanza per ore, fermi a sedere, ad ascoltare la lezione e a fare gli esercizi loro assegnati. Rilevava De Giorgi: "Il banco non poteva certo da solo instaurare la disciplina, ma imponeva una costrizione fisica che l'autoritarismo severo del maestro sapeva poi sfruttare



al meglio". Se si studiano i mutamenti intervenuti nel corso del tempo nell'ambito dell'organizzazione dello spazio scolastico, ci si rende immediatamente conto di quanto questa osservazione sia determinante per definire la genesi del banco scolastico, che coincide appunto con la genesi della scuola pubblica nel nostro Paese. La scuola come la conosciamo oggi – potremmo dire la "scuola di massa" – nasce effettivamente col banco. Cerchiamo di capirne la ragioni.

2 L'organizzazione dello spazio scolastico nelle scuole elementari italiane del periodo post-unitario (1860-1877)

Il R. Decreto 15 settembre 1860, n. 4336 – che fissava il regolamento dell'istruzione elementare in esecuzione della Legge 13 novembre 1859, n. 3725 (meglio nota come "Legge Casati") – indicava le suppellettili e i sussidi di cui doveva essere provvista ciascuna scuola. La dotazione fondamentale dell'aula era così composta: "banchi da studio con sedili in numero sufficiente per tutti gli allievi", una tavola per il maestro, un armadio con chiave, una stufa, "calamaio pel maestro e calamai infissi per gli allievi", "un quadro rappresentante le unità fondamentali e le misure effettive del sistema metrico decimale", un crocifisso e un ritratto del re; altro materiale didattico occorrente per la prima classe e per quelle successive era fissato in articoli seguenti (Decreto 15, 1860)¹. Nel regolamento dell'istruzione elementare del 1860 si parlava dunque di "banchi da studio con sedili in numero sufficiente per tutti gli allievi", ma non si proponeva alcun modello, lasciando alle amministrazioni comunali – cui all'epoca era affidata la titolarità gestionale delle scuole elementari – la facoltà di definirlo autonomamente.

I legislatori del nuovo stato unitario, dunque, avevano stabilito un principio generale, ma avevano poi scaricato la sua realizzazione sulle autorità municipali, le quali – specie nelle regioni meridionali – non erano in grado di affrontare questa spesa. I locali scolastici erano quasi sempre inadeguati, ricavati per lo più da conventi e altri edifici pubblici, ed erano spesso e volentieri fatiscenti. Gli arredi che vi erano posti erano spesso sottratti a chiese, conventi e oratori oppure erano affidati a falegnami locali, senza alcun prototipo di riferimento; in genere si trattava di comuni tavole, accoppiate a sedie o a panche indipendenti e senza schienale, realizzate alquanto artigianalmente. Non era raro, tuttavia, che le scuole elementari rurali del periodo post-unitario non fossero in alcun modo provviste di arredi.

Di queste aule, fortunatamente, sono rimaste delle rappresentazioni pittoriche di moderato valore artistico, per quanto dotate di uno straordinario potenziale euristico. Si tratta delle opere di due pittori italiani minori, Francesco Bergamini (1850-1910ca.) e Giuseppe Costantini (1843-1893), attivi nella seconda metà dell'Ottocento, specializzati nella "pittura

¹ Cfr. Decreto 15 settembre 1860, n. 4336, art. 140 e segg.

d'interni" con autentico accento veristico e tratti estremamente realistici². Ispirandosi direttamente alla realtà quotidiana, tra le altre cose, questi due pittori ci offrono una visione limpida delle condizioni delle scuole elementari all'indomani del processo di unificazione nazionale in alcune tra le aree più disagiate del neonato Paese. Quello che maggiormente colpisce nei loro dipinti – oltre alla scarsa illuminazione e alle spaventose condizioni igienico-sanitarie degli ambienti – è l'assetto formale delle aule, caratterizzate dalla presenza di una tavola nera su treppiede o a parete per le esercitazioni collettive, da qualche sparuto sussidio didattico e dalle panche da chiesa. Mancano completamente i banchi.

Nel dipinto "La scuola di villaggio" di Giuseppe Costantini del 1886, l'aula rappresentata ha ancora queste caratteristiche; in particolar modo, è interessante rilevare come sulla sinistra compaia una scrivania da studio con poltrona, adibita a cattedra, sulla quale due alunni si stanno esercitando nella scrittura, mentre sulla destra siano ritratte due panche, su cui giacciono abbandonati alcuni libri. In queste opere i bambini sono rappresentati spesso mentre leggono, senza alcun supporto su cui poggiare i libri, che sono tenuti in mano nel corso della lettura. Gli esercizi di scrittura – invece – erano compiuti su fogli volanti appoggiandosi a superfici di fortuna (come nel citato quadro del Costantini) oppure direttamente alla lavagna, anche perché la carta era assai rara nelle scuole rurali e il maestro la distribuiva con estrema parsimonia ai propri allievi³, tanto che nelle scuole siciliane del tempo – sul modello delle scuole lancasteriane – gli alunni imparavano le lettere dell'alfabeto imprimendole con le proprie dita sulla sabbia posta in un leggio di legno, munito di una cornice rialzata⁴.

Le condizioni disastrose in cui versavano le scuole elementari rurali ritratte nei dipinti di Bergamini e Costantini erano con ogni probabilità le stesse denunciate, anni prima, dalle commissioni d'inchiesta sulla istruzione elementare nominate nel 1868 dal Ministro della Pubblica Istruzione Emilio Broglio e nel 1869 dal nuovo Ministro Cesare Correnti, le quali lamentavano l'apertura di uno scarso numero di scuole nei comuni delle regioni meridionali e la completa inadeguatezza dei locali, degli arredi e dei sussidi scolastici utilizzati, oltre ad un inevitabilmente elevatissimo tasso di analfabetismo.

In queste scuole mancava ogni cosa e le prescrizioni relative alle dotazioni mobiliari e tecniche previste dal regolamento dell'istruzione elementare del 1860 erano puntualmente disattese e l'obiettivo di avere "banchi da studio con sedili in numero sufficiente per tutti gli allievi" era assai lungi dall'essere raggiunto. La situazione nelle scuole urbane era senza

² Sulle modalità di rappresentazione delle scuole elementari italiane di fine Ottocento all'interno dei dipinti dell'epoca e sul loro impiego come fonti visuali, si veda: Meda (2021)

³ Sulla materialità educativa nelle scuole elementari italiane di fine Ottocento, si veda: Meda (2022a).

⁴ Questa particolare pratica didattica si è recentemente concentrata Caterina Sindoni in: *Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. Quaderni di Intercultura*, VII, 2015, pp. 101-116.

dubbio migliore, ma – in un paese in cui la maggior parte della popolazione era impiegata in agricoltura e la consistente schiera dei renitenti alla leva scolastica proveniva dal mondo contadino – questo dato dà la dimensione di un fenomeno purtroppo generalizzato.

Già nel 1869 il Ministro Cesare Correnti aveva incaricato la commissione d'inchiesta sull'istruzione elementare da lui nominata di studiare disposizioni di legge capaci di rendere efficace l'obbligo dell'insegnamento primario, inserite poi in un articolato progetto di legge, presentato dal Correnti stesso nel 1870. Tra queste disposizioni di legge, c'era anche l'applicazione di concrete sanzioni nei confronti dei genitori inadempienti rispetto all'obbligo scolastico dei figli (come il pagamento di un'ammenda amministrativa, l'interdizione dall'esercizio dell'elettorato politico e amministrativo per un anno, etc.). Tali provvedimenti furono in parte ripresi all'interno della "Legge Coppino" del 1877, la quale ribadiva l'obbligatorietà dell'istruzione primaria inferiore, cioè per i fanciulli d'età compresa tra i 6 e i 9 anni, età nella quale – in particolar modo in ambito rurale e contadino – i bambini entravano a tutti gli effetti nel mondo del lavoro e costituivano una risorsa essenziale per la propria famiglia; anche in questo caso, era prevista la pena di un'ammenda pecuniaria per i genitori inadempienti.

Queste concrete misure iniziarono ad abbattere sensibilmente il tasso di evasione scolastica anche nelle campagne⁵. Il costante aumento della popolazione scolastica, tuttavia, iniziò a porre numerosi problemi alle amministrazioni comunali, tenute per legge a porre i maestri nelle condizioni materiali di erogare l'istruzione a tutti coloro ne avessero diritto. Fu proprio tale aumento – unito alla prassi dell'insegnamento collettivo e alla conseguente necessità di far sedere contemporaneamente un certo numero di scolari occupando il minimo di spazio – a provocare la necessità di un più rigido ordinamento dello spazio scolastico, per ottenere il quale furono utilizzati proprio i banchi, utilizzati come veri e propri dispositivi disciplinari (Foucault, 1976; Dussel; Caruso, 1999)⁶. Fu in tale contesto che si provvide a eliminare progressivamente gli ampi spazi vuoti rappresentati all'interno dei dipinti precedentemente analizzati, disponendovi gli arredi in modo tale da costringere i movimenti degli alunni ed imporre loro l'assoluta immobilità, considerata condizione essenziale per il corretto svolgimento delle lezioni. Iniziò pertanto a diffondersi – anche all'interno delle scuole rurali più recondite – l'assetto classico dell'aula, ispirato allo stesso impianto scenico dei luoghi di culto, con la rappresentazione simbolica della rapporto asimmetrico esistente tra

⁵ Per una analisi statistica puntuale dei processi di alfabetizzazione in Italia, si veda: Toscani (1999).

⁶ Su questo concetto di disciplinamento sociale dei corpi, si rimanda a: Foucault (1976). Secondo Foucault, infatti, la scuola – al pari della caserma, della fabbrica, del manicomio e di altre "istituzioni totali" – permetteva il controllo minuzioso delle operazioni del corpo e i sistemi educativi erano in questo senso procedimenti disciplinari per la fabbricazione di corpi (e menti) docili. Attraverso la costruzione di uno spazio seriale (aula), infatti, che pone il maestro nelle condizioni di controllare contemporaneamente ogni allievo, il suo corpo viene catturato in una fitta rete di dispositivi di controllo che lo modellano, gestendone in maniera perfettamente razionale i movimenti e i comportamenti.

predicatore-maestro e credente-alunno per mezzo della sopraelevazione della cattedra sui banchi (come, nelle chiese, l'altare sulle panche), quasi che la scuola fosse un tempio laico, il "tempio del sapere", all'interno del quale si doveva adottare la medesima condotta tenuta in chiesa, consistente nell'ossequioso silenzio, nella staticità e nel rispetto della liturgia in corso⁷.

3 Il banco scolastico come strumento di disciplinamento dei corpi e la critica montessoriana (1877-1909)

La riorganizzazione dello spazio scolastico in funzione delle esigenze di mantenimento dell'ordine, tuttavia, produsse alcune conseguenze immediate, ben descritte nel 1912 dall'insegnante Paolina Benci in un opuscolo, in cui descriveva così un'aula-tipo degli anni '70 dell'Ottocento, composta da una settantina di alunni:

Gli scolari sono seduti su delle lunghe banche, ciascuna delle quali offre un sedile poco comodo ad una dozzina; il gomito di ciascuno sfrega quello del vicino; alcuni, i più piccoli, scrivono in ginocchio, perché non arrivano al banco, che i più grandi hanno dovuto allontanare per far posto alle loro gambe, che non entravano; altri, i più grandi, curvano la loro schiena sì che sembrano cariatidi; altri infine, i mezzani, hanno una posizione media tra seduti e ritti; nessuno è comodo, si vede facilmente dalla posizione che debbono prendere i quaderni sul banco, dalle gambe accavalciate, dai gomiti che si protendono oltre la decenza sul banco da scrivere, dall'espressione di alcune facce che si arrossano nella fatica di un'occupazione compiuta senza la minima comodità (Benci, 1912, p.14)⁸.

I primi banchi ottocenteschi, infatti, non rinunciavano al modello della seduta collettiva tipico delle panche in uso nelle scuole fino a quel momento, cui veniva aggiunto uno scrittoio fisso della stessa lunghezza, che era però spesso posto a distanza inadeguata dalle sedute. Questi banchi (in genere da 6 posti, ma che potevano giungere fino a 8 posti) furono però presto dismessi, in quanto – seppur disciplinarmente efficaci (i posti centrali erano utilizzati per isolare e neutralizzare gli alunni più discoli) – rendevano più arduo il monitoraggio delle attività didattiche da parte del maestro ed esponevano al rischio di continue interruzioni da parte di coloro i quali, dovendosi alzare per i più svariati motivi, costringevano ad alzarsi anche i compagni che sedevano nella loro stessa fila. Gli insegnanti iniziarono pertanto a chiedere alle amministrazioni comunali banchi più razionali, che non producessero rumori molesti, permettessero il costante controllo degli alunni da parte del maestro, consentissero

⁷ Su questo concetto, in particolare, cfr.: De Giorgi (2014), pp. 85-98.

⁸ Per una panoramica più generale, si veda il paragrafo intitolato *Un po' di storia del banco scolastico nelle scuole elementari*.

la libera circolazione del maestro tra i banchi per controllare gli esercizi e apportare le necessarie correzioni, fossero stabili e garantissero la corretta esecuzione degli esercizi (soprattutto calligrafici) e dai quali gli alunni potessero uscire periodicamente autonomamente al fine di espletare i propri bisogni fisiologici.

Le istanze più frequentemente presentate dai maestri alle autorità locali facevano riferimento a banchi a due massimo tre posti, fissi a terra, coi sedili uniti agli scrittoi, disponibili per file parallele distanziate da corsie, utilizzate dagli alunni per defluire e dal maestro stesso per circolare liberamente tra i banchi. L'organizzazione dello spazio scolastico, tuttavia, non cambiava e continuava a ispirarsi a una concezione adulto-centrica dell'aula, nella quale le file dei banchi convergevano verso la cattedra dell'insegnante, considerato l'autorità incontrastata e il centro del processo d'apprendimento, per indurre il quale ricorreva al metodo simultaneo, che gli consentiva di rapportarsi contemporaneamente all'intera classe⁹.

In questo periodo, il banco scolastico entrò al centro d'un animato dibattito, che vide impegnati a lungo pedagogisti, medici e igienisti, i quali avevano iniziato a rendersi conto delle disfunzioni e delle patologie causate dalla sua scarsa ergonomia e dal suo mancato proporzionamento antropometrico alle dimensioni dei suoi utenti. Non esistevano infatti ancora norme specifiche per la costruzione dei banchi. Nel 1877 l'ispettore scolastico Emilio Orengo aveva fornito alcune indicazioni generali relative alla costruzione del banco di scuola, elaborando anche una tabella contenente le misure delle varie parti di esso in relazione alla statura degli alunni (Orengo, 1877). Nel 1884, poi, l'igienista Emanuele Latino aveva dedicato un efficace trattato alle malattie della scuola e alla riforma igienica degli arredi scolastici, in cui – tra le altre cose – aveva elencato i cinque requisiti fondamentali del cosiddetto "banco igienico": a) proporzionamento alla statura degli alunni; b) funzionalità dei sedili; c) ispezionabilità da parte dell'insegnante; d) facilitazione delle operazioni di pulizia; e) fornitura di adeguate superfici d'appoggio alle varie parti del corpo (Latino, 1884).

Fu però solo quattro anni più tardi che furono finalmente emanate le prime disposizioni di legge in materia, stilate dal medico Luigi Pagliani. Il Regio Decreto 11 novembre 1888, n. 5808 stabilì infatti le caratteristiche generali del cosiddetto "banco scolastico ministeriale", un banco a due posti, a parti fisse, munito di schienale e con una distanza nulla tra il bordo inferiore dello scrittoio e il bordo esterno del sedile¹⁰. A questo modello dovevano attenersi

⁹ È interessante notare come il metodo simultaneo si fondasse sul disciplinamento anatomico dei corpi degli alunni attraverso il loro inserimento in un rigido dispositivo panottico (l'aula) e sulla trasmissione del cosiddetto "curriculum implicito" (*hidden curriculum*). In questo contesto, pertanto, l'espressione del potere non avveniva più attraverso l'esercizio della violenza fisica, ma attraverso la distribuzione dei corpi in uno spazio dotato di determinate caratteristiche, in base a precisi criteri di organizzazione gerarchica, come hanno notato Dussel e Caruso (1999).

¹⁰ Regio Decreto 11 novembre 1888, n. 5808 "Regolamento ed istruzioni tecnico-igieniche per l'esecuzione della legge 8 luglio 1888 sugli edifici scolastici" ("Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia", 30 novembre 1888, n. 282, pp. 5538-5542), approvante il regolamento per l'esecuzione della Legge 8 luglio 1888, n. 5516 (serie

le amministrazioni comunali nella costruzione dei banchi, che – in questa fase – era ancora affidata a piccole falegnamerie locali non specializzate.

Fu però proprio in questo contesto che – intravedendo un mercato in costante espansione – iniziarono a nascere i primi stabilimenti industriali specializzati nella costruzione di banchi e altri arredi scolastici, come l'Opificio nazionale Giuseppe Pezzarossa di Bari (attivo già a partire dal 1884), l'Officina di attrezzi scolastici Bini di Firenze e la premiata fabbrica di materiale didattico e scientifico Vincenzo Toffoli & Figli di Calalzo di Cadore (Belluno), fondata nel 1898, che produsse per qualche tempo anche arredi per le scuole¹¹.

Lo straordinario sviluppo del mercato scolastico in seguito al processo di scolarizzazione di massa e la necessità per le scuole di dotarsi di arredi non improvvisati ma uniformati a precisi parametri ergonomici sostenne il costante aumento del raggio d'azione di queste imprese, che iniziarono a contendere il primato fino a quel momento incontrastato delle piccole falegnamerie locali (la cui estrema artigianalità è ben evidenziata dall'irregolarità del contorno dello schienale del banco ottocentesco a tre posti conservato presso il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" di Macerata, sul quale sono ancora visibili i segni della limaccia), che ricevevano il mandato di costruire i banchi per la scuola elementare del paese direttamente dall'Ufficio tecnico comunale. Di questo sistema, aveva ancora da lamentarsi la ditta Pezzarossa nel 1906, quando in un proprio catalogo commerciale notava:

Il deplorabile sistema di affidare la costruzione dei banchi scolastici ai falegnami, i quali, pur avendo un modello da imitare, subordinando la lavorazione alle larghezze del legname e all'economia delle spese, continua ancora sino al punto che un Consiglio comunale della provincia di Salerno ha deliberato di aprire una gara fra falegnami del Comune per la costruzione dei banchi scolastici¹².

Le consuetudini erano dure da sradicare, in particolare all'interno dei piccoli centri abitati e delle frazioni rurali, che erano però anche quelli più bisognosi di ammodernare i propri edifici scolastici. Le ditte specializzate nella costruzione degli arredi scolastici si impegnarono per diffondere al massimo i propri prodotti, presentandoli alle mostre campionarie e alle esposizioni universali, ottenendo premi e menzioni d'onore, brevettandoli e

3) "Istruzioni tecnico-igieniche intorno alla compilazione dei progetti di costruzione di nuovi edifici scolastici". Le caratteristiche di questi banchi, preferibilmente a due posti, sarebbero state ribadite anche all'interno del Titolo VIII "Locali, mobili e materiale didattico" del R. Decreto 9 ottobre 1895, n. 623, approvante il regolamento per l'istruzione elementare ("Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia", 18 ottobre 1895, n. 246, pp. 5482-5502).

¹¹ Su queste e molte altre aziende italiane specializzate nella produzione di banchi scolastici, la ricercatrice brasiliana Gecia Aline Garcia, dell'Università Federale del Paraná, ha condotto una ricerca approfondita, in corso di pubblicazione

¹² Catalogo *Banchi e arredi scolastici del Cav. Prof. Giuseppe Pezzarossa*, Stab. Tip. Figaro, Bari, 1906, p. 20, conservato presso la Biblioteca del Monumento nazionale di Praglia (fondo Antonio Fogazzaro, 19/III/36).

consequendone i relativi attestati di privativa industriale e trovando i modi più economici di commercializzarli, al fine di mantenere i prezzi competitivi.

Sulla spinta del processo di scolarizzazione di massa, i banchi di scuola divennero dunque dei veri e propri “mezzi di educazione di massa”, finendo con l’essere sottoposti a un processo di standardizzazione formale (norme di costruzione e relative tabelle antropometriche) e con l’essere prodotti in serie su scala industriale al fine di indurre una generalizzata omologazione dei metodi di insegnamento e dei processi di apprendimento. Quella che sottendeva a questo fenomeno era una concezione capitalistica dell’istruzione pubblica tipica delle società borghesi, che puntava a massimizzare i risultati dell’attività didattica svolta in classe dagli insegnanti, rendendo il processo di apprendimento sempre meno complesso e sempre più efficace, fondato cioè sul principio del massimo profitto col minor spreco di energie possibile, tipico dei sistemi economici massificati. In tale contesto socio-culturale, pertanto, gli arredi stessi erano razionalizzati al massimo, assolvendo ad esigenze di apprendimento di concetti, nozioni e precetti morali, di organizzazione degli spazi e di corretto sviluppo fisiologico, in modo da capitalizzare al meglio gli investimenti necessari per il loro acquisto. Il rapporto esistente tra alunno-banco-aula all’interno di siffatto sistema scolastico finiva in qualche modo per costituire la trasposizione pedagogica di quello esistente tra operaio-macchina-fabbrica all’interno dei sistemi produttivi industriali, nei quali la macchina rendeva il processo produttivo meno complesso e sempre più efficace, costringendo l’operaio all’automazione dei propri movimenti e rendendo così la sua attività più redditizia per il datore di lavoro. Allo stesso modo, il banco scolastico industriale intensificava le capacità di lavoro degli scolari, prolungando notevolmente la capacità di resistenza in posizione fissa degli alunni e limitandone al minimo le distrazioni.

Ne usciva il quadro di una scuola fortemente trasmissiva, fondata sulla lezione frontale condotta secondo il metodo simultaneo, che consentiva di trasmettere contemporaneamente i contenuti dell’apprendimento a una molteplicità di destinatari, seduti ad ascoltare e ad eseguire ordinatamente i compiti loro assegnati. Era una scuola dominata dal maestro, non a caso posto in posizione centrale e sopraelevata tramite il predellino, nella quale bisognava stare immobili e in silenzio¹³. Una scuola al cui interno l’applicazione dei paradigmi etici tipici dei processi produttivi industriali ai processi di apprendimento scolastico aveva provocato una sorta di “meccanizzazione della didattica”, di “automazione dell’apprendimento”, che costituiva una degenerazione della pedagogia scientifica di stampo positivista e che sarebbe stata successivamente molto criticata dalla pedagogia neo-idealista in quanto incentrata sugli esiti univoci e salvifici del metodo d’insegnamento e non sulla specificità del soggetto coinvolto, sulle sue inclinazioni naturali e i suoi specifici bisogni d’apprendimento.

¹³ Sulla funzionalità del silenzio in una scuola fondata sulla mera trasmissione orale dei contenuti da parte del maestro, si vedano i recenti studi di: Verstraete (2016; 2022); Dávila Balsera e Naya Garmendia (2023).

Era un modello educativo contro il quale – col nuovo secolo – iniziavano a levarsi le prime voci ostili, che avrebbero finito col criticare anche l'assetto formale di quella scuola. Tra queste, nel 1909, c'era anche quella della pedagoga Maria Montessori, che ne *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* ribaltava la prospettiva dalla quale si era guardato fino a quel momento alla riforma igienica dei banchi scolastici:

Esisteva il banco brutto e cieco ove si ammassavano gli scolari: viene la scienza e perfeziona il banco. In tale opera essa tutti contempla i contributi dell'antropologia: le età del fanciullo e la lunghezza delle sue gambe, per modellare a una giusta altezza il sedile; con cura matematica calcola le distanze tra il sedile e il leggio, perché il dorso del bambino non si deformi nella scoliosi; e perfino separa i sedili, [...] affinché il fanciullo ci stia seduto appena appena, sì da non potersi più nemmeno sgranchire con mosse laterali, e ciò per essere separato dal vicino; e il banco è costruito in modo che il fanciullo sia il più possibile visibile nella sua immobilità: tutta questa separazione ha l'intento occulto di prevenire atti di perversione sessuale in piena classe – e ciò anche negli asili d'infanzia. Che dire di tale prudenza in una società ove sarebbe scandaloso enunciare dei principi di morale sessuale nell'educazione, per non contaminare l'innocenza? Ma ecco la scienza che si presta a questa ipocrisia, fabbricando macchine. Non solo; la compiacenza va più in là; la scienza perfeziona i banchi in modo da permettere al massimo punto possibile l'immobilità del fanciullo, o se si vuole, da risparmiargli ogni mossa (Montessori, 1909 *apud* Barni 1925, p. 8-9).

La Montessori poi lanciava il suo affondo:

Io credo che tra non molto la gente stupita vorrà proprio toccar con le mani i nostri banchi-modello e rileggere coi propri occhi sui libri il loro scopo, illustrato da parole e da figure – quasi non credendo a se stessa. Il banco aveva lo scopo d'impedire la scoliosi degli scolari! Cioè gli scolari eran sottoposti ad un tal regime, che, pur essendo nati sani, potevano contorcersi nella colonna vertebrale [...] È incomprendibile come la cosiddetta scienza abbia lavorato, a perfezionare un istrumento di schiavitù nella scuola senza essere minimamente penetrata almeno da un raggio di luce del movimento che si svolgeva al di fuori, nell'opera di liberazione sociale. [...] Evidentemente il mezzo razionale di combattere la scoliosi degli scolari è di cambiare la forma del lavoro in guisa che essi non siano più obbligati a rimanere per molte ore del giorno in una posizione viziosa. È una conquista di libertà quella che occorre, non il meccanismo di un banco (Montessori, 1909 *apud* Barni 1925, p. 8-9).

Le riflessioni proposte sui banchi scolastici dalla Montessori nel volume che per primo avrebbe rese note le sue rivoluzionarie teorie pedagogiche al mondo intero erano in piena linea con i principi cardine della sua pedagogia, che mirava alla liberazione del bambino, ostaggio di una scuola trasmissiva e repressiva, tarata sui grandi numeri. Questa scuola

voleva disciplinare i bambini, privati del corpo, della voce e di qualsiasi peculiarità che ne osteggiasse l'omologazione, inibendone i movimenti anche attraverso un'organizzazione razionale degli spazi. Secondo Montessori, invece, la disciplina derivava dalla libertà del bambino di sviluppare la propria creatività naturale, anche attraverso il movimento, che svolgeva un ruolo centrale nella sua corretta evoluzione psichica e cognitiva¹⁴. Nella sua concezione, infatti, il movimento era la condizione fondamentale per lo sviluppo di tutte le attività mentali e il corpo era il mezzo attraverso cui la mente entrava in contatto con la realtà circostante. Come avrebbe scritto in un articolo pubblicato nel 1932 sulla rivista bimestrale dell'Opera Montessori, infatti, "l'intelligenza nel costruirsi ha bisogno dell'attività motrice" e "la motricità è fattore di sviluppo mentale" (Montessori, 1932, p. 323).

4 Lo stallo primo-novecentesco: il banco scolastico tra standardizzazione e sclerotizzazione formale (1909-1945)

Le critiche mosse nel 1909 dalla Montessori, tuttavia, non avrebbero minimamente messo in crisi questo modello di scuola né tantomeno il suo assetto formale. Il processo di standardizzazione formale dei banchi scolastici sarebbe proseguito negli anni successivi, quando – con la definitiva avocazione allo Stato dell'istruzione elementare nel 1911 (Legge Daneo-Credaro) – lo sviluppo costante della scolarizzazione di massa avrebbe richiesto una rigida organizzazione degli spazi scolastici in ordine alla loro efficienza tecnica e alla economicità della loro gestione, trasformando definitivamente il principale elemento d'arredo dell'aula scolastica in un vero e proprio "mezzo di educazione di massa"¹⁵.

Non a caso, nel 1912 fu approvato un nuovo modello di banco ministeriale¹⁶, fisso, a due posti, con distanza nulla o negativa, dotato di predella e schienale, con un ripostiglio per i libri munito di fronte di rete metallica, al fine di evitare la caduta dei libri o il furto di oggetti da parte dei compagni di classe antistanti e per consentire la vigilanza da parte del maestro¹⁷. Il modello a parti fisse (noto come "tedesco") continuava pertanto a prevalere su quello a parti disgiunte (noto come "americano"), prediletto invece dalla Montessori, che sarebbe stato sistematicamente adottato nelle scuole italiane solamente a partire dal secondo

¹⁴ Più in generale, sulla concezione montessoriana degli spazi educativi, si veda: Marcarini (2014, p. 143-165).

¹⁵ Su questo concetto, cfr.: Meda (2016).

¹⁶ R. Decreto 11 gennaio 1912, n. 12 approvante il regolamento ministeriale per l'applicazione delle Leggi n. 383 del 15 luglio 1906 e n. 487 del 4 giugno 1911 (presentava anche tabelle relative alle misure antropometriche per età e alle misure dei banchi con tavoletta fissa e/o mobile).

¹⁷ Cfr. *Norme per la costruzione dei banchi di scuola*, in *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 26, 1 febbraio 1912, pp. 605-606; *Norme per la costruzione dei banchi di scuola*, in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, n. 18, 18 aprile 1912.

dopoguerra. Nonostante ciò, vi fu chi si ispirò fin da subito alle innovazioni montessoriane, producendo alcuni tra i primi banchi a parti disgiunte ad essere utilizzati nelle scuole italiane, come quelli fatti costruire tra il 1909 e il 1911 a Città di Castello da Alice Hallgarten Franchetti per la scuola de La Montesca o quelli progettati nel 1914 per la scuola rurale di Colle di Fuori dall'educatore Alessandro Marcucci e poi adottati anche in altre scuole dell'Agro Romano¹⁸. Rimasero però, occorre dirlo, dei casi isolati.

Come aveva giustamente rilevato Maria Montessori, d'altronde, il problema della conformazione e della disposizione degli arredi scolastici era connaturato alle pratiche didattiche che si svolgevano all'interno delle aule e per riformare realmente gli arredi era prima necessario riformare la didattica. Da questo punto di vista, tuttavia, è interessante rilevare come la scuola italiana primo-novecentesca – per quanto scossa da profondi cambiamenti – non fu senz'altro una scuola rivoluzionaria sul piano dello sviluppo e della applicazione delle metodologie didattiche, che la cappa conservatrice imposta dal fascismo – il quale condivideva la funzione disciplinante attribuita agli arredi fin dal secolo precedenti, anche ai fini di ideologizzazione dell'infanzia – contribuì a fossilizzare. Non a caso, all'interno del capitolo dedicato specificamente alle norme per la costruzione dei banchi per le scuole elementari (XXII) del Decreto Ministeriale del 4 maggio 1925, contenente le norme per la compilazione dei progetti di edifici scolastici, individuava nel banco a parti fisse, a uno o due posti, dotato di predella e schienale, con un ripostiglio per i libri munito di fronte di rete metallica, il modello prediletto, pur aggiungendo che: "I tipi di banco con un elemento mobile (tavoletta a scorrimento, sedile a pendolo, ecc.) sono ammissibili, a condizione che non risultino rumorosi, facili a scomporsi, capaci di dar luogo a traumatismi, né troppo costosi"¹⁹.

Il modello a parti fisse continuò pertanto ad andare per la maggiore nel nostro paese fino agli anni Trenta, a discapito di quello a parti disgiunte, adottato nel frattempo con successo nei sistemi scolastici degli altri paesi occidentali. Ciò non implica che non ci fosse chi – in quello stesso contesto – premesse per un ammodernamento nelle modalità di organizzazione degli spazi scolastici. Il pedagogista Andrea Franzoni, ad esempio, nell'intervento tenuto il 15 aprile 1937 alla Mostra nazionale per l'arredamento e la decorazione della scuola, organizzata dall'Associazione Fascista della Scuola alla Fiera Internazionale di Milano, osservava:

È principio ormai indiscusso nel campo degli studi psicologici e pedagogici che l'educazione consiste nel libero sviluppo delle attività infantili, nella autonomia e nella libertà dell'educando: e che perciò compito dell'educatore è quello di favorire una tale spontaneità col mettere il fanciullo in grado di poterla veramente esplicare. In

¹⁸ Su questi banchi, in particolare, cfr.: Alatri (2006); Alatri e Maino (2015); Di Biasio (2021).

¹⁹ Decreto Ministeriale 4 maggio 1925 "Approvazione delle norme per la compilazione dei progetti di edifici scolastici" (*Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 196, 25 agosto 1925, pp. 3617-3622).

altri termini, collocare il fanciullo in un ambiente dove egli possa spontaneamente crescere nella espansione delle sue forze e tendenze ingenite, non solo senza alcun impedimento, ma col favore dell'ambiente medesimo. Di qui la cura, dirò anzi la preoccupazione di tutti i metodi odierni più in voga, nel volere, come primo atto, predisporre opportunamente l'ambiente scolastico, di cui l'arredamento è la parte principale. [...] Conseguenza: non più pesantissimi banchi incomodi che paion fatti per la costrizione e la prigionia dei fanciulli con la quasi impossibilità di pulizia, ma tavolineti mobili e relative sedie. [...] E tutti questi mobili adatti alla portata della scolaresca (Franzoni, 1937, p. 3617)²⁰.

L'auspicio del Franzoni preludeva a una importante rivoluzione, che giunse con il Regio Decreto 27 maggio 1940, n. 875, all'interno del quale – nel capitolo un capitolo dedicato specificamente all'arredamento per le scuole elementari (XVIII) – si sanciva lo storico passaggio dal "banco-scrittoio" a superficie inclinata (ancora prescritto nel Decreto Ministeriale del 4 maggio 1925), al "banco-tavolino", a superficie piana, ancora oggi in uso all'interno delle nostre scuole (Decreto Real, 1940)²¹. Questo banco doveva essere "in legno nostrano e ben stagionato", "risultare non troppo pesante per facilitare lo spostamento, sia per quando occorra variarne la disposizione nell'aula, sia per essere trasportato all'aperto" e il piano poteva "essere verniciato o anche ricoperto di linoleum o altro materiale adatto" (Decreto Real, 1940). Si specificava inoltre che: "La costruzione del banco-tavolino deve permettere il perfetto accostamento di due o più banchi per la formazione di più ampi tavolini, opportuni per esercitazioni speciali e per la refezione, ove questa venga servita nell'aula" (Decreto Real, 1940).

5 Il secondo dopoguerra tra rivoluzione del design e rinnovamento pedagogico: la lotta per la liberazione del bambino continua (1945-1977)

Il definitivo sdoganamento del "banco-tavolino" – la cui concreta adozione nelle scuole italiane fu ritardata dallo scoppio della Seconda guerra mondiale, che provocò agli edifici scolastici e ai loro arredi gravi danni, creando però le condizioni per un rinnovamento autentico – prelude in qualche modo alle profonde innovazioni del secondo dopoguerra. L'adozione di questo modello fu ribadita all'interno del capitolo VI "Arredamento" del D.P.R. I dicembre 1956, n. 1688, in cui si stabiliva che gli arredi scolastici dovevano essere "di semplice e solida fattura, e tali da costituire, nei loro particolari e nel loro insieme, un tutto armonico sia

²⁰ Franzoni, A., *L'arredamento della scuola nei riflessi dell'educazione*, in Fiera Internazionale di Milano, *Mostra nazionale per l'arredamento e la decorazione della scuola. Raduno del 15 aprile 1937-XV indetto dall'Associazione Fascista della Scuola: relazioni*, Gruppo d'azione per le scuole del popolo, Milano, 1937, pp. 5-7 (cit. p. 5).

²¹ Regio Decreto 27 maggio 1940, n. 875 "Approvazione di nuove norme per la compilazione dei progetti d'edifici scolastici per le scuole elementari e preelementari" ("Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia", n. 170, 22 luglio 1940, pp. 2735-2743).

per le forme che per il colore". Vi si descriveva nel dettaglio anche il tavolino per gli alunni, che doveva essere a uno e due posti ed essere costruito preferibilmente in legno duro di ottima qualità e ben stagionato, mentre gli elementi di sostegno potevano essere di metallo verniciato a fuoco o cromato. Esso doveva inoltre "essere solido, ma leggero, facilmente trasportabile dagli stessi alunni e tale che possa perfettamente accostarsi ad altri tavolini secondo l'uso didattico che il maestro vorrà farne" (Decreto presidencial... 1688)²². Il decreto passava quindi a descrivere le caratteristiche della seggiola abbinata al tavolino.

È interessante notare come al progressivo de-disciplinamento dello spazio scolastico²³ e alla rinuncia a utilizzare i banchi come veri e propri dispositivi disciplinari corrisponda una evoluzione estetica degli stessi, che divengono meno pesanti e squadrati e si distinguono per l'uso di linee più morbide e di colori sempre più intensi. Questa evoluzione, in realtà, corrispondeva alla maturazione all'interno della civiltà occidentale d'un mutato "sentimento dell'infanzia" rispetto al passato e dal riconoscimento all'infanzia di un proprio particolare statuto sociale, culturale, estetico e psicologico, che le dava accesso ad una serie di diritti universali, tra cui quello al benessere e al bello, inteso nell'accezione munariana²⁴. Fu in questi stessi anni che gli architetti iniziarono a curare gli arredi nei dettagli, considerandoli parte integrante del progetto architettonico globale, e che il banco e la sedia (ormai due elementi separati) divennero oggetto di sperimentazione da parte di progettisti come Giuseppe Terragni, Luigi Caccia Dominioni, Achille e Pier Giacomo Castiglioni e Marco Zanuso, che contribuirono in maniera determinante in quel periodo al dibattito sul "movimento moderno" nell'architettura²⁵.

Il 1960 fu un anno cruciale. Nel dicembre dell'anno precedente il Parlamento Italiano aveva approvato un disegno di legge che stabiliva un piano per la costruzione di oltre centotrentamila nuove scuole. Nel 1960 si tenne a Milano la XII Triennale di Milano, dedicata ai

²² D.P.R. 1 dicembre 1956, n. 1688 "Approvazione di nuove norme per la compilazione dei progetti di edifici ad uso delle scuole elementari e materne".

²³ In questo periodo, il processo di democratizzazione della scuola e la crescente fortuna dei modelli attivistici avevano determinato un mutamento sostanziale nella disposizione degli arredi, abbandonando il modello "ad arena" e "a barriera" (congenito alla ghettizzazione dei somari nell'ultima fila di banchi) e adottando quello più egualitario a "ferro di cavallo" o a "U", così come quello "a blocchi" per le attività laboratoriali. Su questo aspetto, si veda in particolare: Giorgi, P., *Sviluppo dell'edilizia scolastica in Italia (XIX-XX secolo)*, in G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea Edizioni, Firenze, 2016, pp. 109-128 (in particolare il paragrafo *La riflessione sull'edilizia per la scuola dell'Italia democratica*, pp. 121-128, quando si riferisce alla flessibilizzazione degli arredi scolastici e alla loro disposizione nello spazio a partire dagli anni '50).

²⁴ Su Bruno Munari e, più in generale, sul rapporto tra arte, *design* ed educazione nel suo pensiero, si vedano: Meneguzzo (1993): p. 44-45, p. 80-81; Casciani (1988).

²⁵ Su questi aspetti, cfr.: Maino (2003); Maurer (2015); Cappelletti (2024) e Meda (2024a).

due grandi temi della casa e della scuola²⁶. Non a caso, quell'anno, il Compasso d'Oro, il più prestigioso dei riconoscimenti destinati al disegno industriale italiano, fu dedicato dall'Associazione per il Disegno Industriale (ADI) allo studio di elementi industrializzati per l'edilizia scolastica elementare; il premio fu conferito alla sedia scolastica T12, composta da tre tubi di acciaio e fogli di compensato curvato, progettata da Luigi Caccia Dominioni e da Achille e Pier Giacomo Castiglioni e prodotta dalla ditta Palini (impresa storica del settore)²⁷.

È questo anche un periodo di importanti sperimentazioni, con la ricerca e l'impiego di nuovi materiali, come i rivestimenti in formica o il metallo curvato per telai al posto del legno Thonet²⁸, ma anche l'irruzione del colore, che sostituisce progressivamente la tinta legno. Sperimentazioni che sono anche e soprattutto pedagogiche, con il recupero della lezione montessoriana – per un lato – e l'apertura ai precetti fondamentali dell'attivismo pedagogico e dell'educazione democratica, che negli anni Sessanta aveva iniziato a diffondersi nella scuola italiana.

Ne era un esempio il maestro elementare Mario Lodi, che sin dall'inizio degli anni Cinquanta aveva promosso un rinnovamento radicale della scuola italiana, applicando i principi pedagogici elaborati da Célestin Freinet²⁹. Nella piccola scuola di campagna nella quale entra come maestro di ruolo, Lodi era entrato immediatamente in crisi, notando che i bambini opponevano una disciplina passiva, stando "fermi come statue, in silenzio e coi cervelli inerti", mentre quando uscivano dalla scuola davano libero sfogo alla propria esuberanza e socialità naturale. Annotava nel 1951 nel suo diario:

Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita (Lodi, 1963, p. 10).

Era questa – nella metafora lodiana – la "scuola-prigione" (evocante le teorie foucaultiane alle quali abbiamo già fatto riferimento), nella quale il maestro formava poco a poco "l'anima del maresciallo", addetto al mantenimento dell'ordine, anche tramite il ricorso alla

²⁶ Su questa manifestazione, si veda: *Una esperienza didattica*, Industrie grafiche Nicola Moneta, Milano, 1960; Unrra-Casas, *Congresso internazionale di edilizia scolastica*, XII Triennale, Milano, 1960; *Britains new schools: a record of achievement (1945-1960)*. 12. Triennale di Milano (July 16th-November 4th 1960), Geo. Gibbons Ltd., Leicester-London 1960.

²⁷ Sobre esta empresa, ver: Fenaroli (2023).

²⁸ Michael Thonet è stato un ebanista austro-ungarico, che inventò una tecnica di lavorazione del legno curvato.

²⁹ Su Mario Lodi, si veda il recente: Meda (2024b), pp. 139-163.

violenza fisica³⁰. L'alternativa a questo modello era l'educazione democratica, nel quale il maestro scendeva dal predellino e affiancava il bambino nel proprio percorso formativo, perché:

La condizione dello scolaro somiglia a quella dell'operaio della grande fabbrica. L'operaio lavora alla catena di montaggio senza partecipazione perché la motivazione di quel che fa gli è estranea, egli si sente ed è solo un congegno passivo che non può né creare né decidere, ed ha accettato quel mestiere perché gli occorre la busta paga per sopravvivere (Lodi, 1970, p. 21)..

Per cui, secondo Lodi, era necessario:

Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società (Lodi, 1963, p. 23).

Per questo motivo, il "Freire italiano" promosse una riconfigurazione radicale degli spazi di apprendimento, che venne presa a modello da numerosi altri maestri e maestre aderenti al movimento freinetiano italiano. Nella sua classe la cattedra era addossata completamente al muro e invasa di materiali didattici; alcuni banchi erano messi da un lato, in fila, per le attività individuali; altri erano raggruppati, gli uni di fronte agli altri, pronti per le attività collettive. La prospettiva adultocentrica era completamente superata. Il maestro non stava quasi mai di fronte ai bambini, ma più spesso in mezzo a loro, a osservare e ascoltare piuttosto che a parlare. "Non c'è cattedra: per me una sedia è più che sufficiente" (Lodi, 1963), annoterà Lodi nel suo diario.

L'ultima grande innovazione in questo ambito fu forse l'approvazione nel 1977 della nuova normativa per l'arredo scolastico UNI 7713³¹, che stabiliva che il piano di scrittura dei tavolini doveva essere orizzontale, privo di fori, scanalature e sporgenze e che i tavolini della stessa grandezza dovevano poter essere accostati, per formare superficie di lavoro più grandi, senza che tra i piani di scrittura rimanessero spazi vuoti³². Scompariva – a questo punto – anche l'ultimo segno che il tempo aveva lasciato impresso sui banchi scolastici: il buco per il calamaio, reso inutile dall'adozione delle penne a sfera ormai in quasi tutte le

³⁰ Sull'uso della violenza in classe in una prospettiva storica, si veda: Meda Meda (2022b), pp. 167-199.

³¹ Questa normativa è entrata in vigore il 30 novembre 1977 ed è decaduta il 26 ottobre 2006, sostituita dalla normativa sulle dimensioni funzionali (UNI ENV 1729-1:2003) e sui requisiti di sicurezza e metodi di prova (UNI ENV 1729-2:2003).

³² Cfr. Cerullo; Longoni e Zanuttini (2004, p. 245-247).

scuole. L'UNI 7713 aveva però un grave vizio, rilevato recentemente nel corso di una intervista da Marco Canazza dell'Associazione Italiana Fornitori e Produttori Scolastici (Assodidattica) con grande lucidità, vale a dire la sua eccessiva rigidità nella prescrizione di dimensioni predefinite per gli arredi, probabilmente allo scopo di dare uniformità a un settore in cui gli aspetti estetici e funzionali erano demandati all'estro dei produttori³³.

Questo – unito alla persistenza di modelli tradizionali di arredo, alla scarsità di fondi destinati al rinnovamento delle scuole, alla conseguente scarsa propensione all'innovazione delle aziende e alla mancata partecipazione degli utenti finali alla scelta degli arredi (affidata alle amministrazioni locali) – ha contribuito a fossilizzare per quasi trent'anni l'arredo scolastico in uno standard obsoleto, che è definitivamente giunto il momento di lasciarsi dietro le spalle.

³³ Si veda a questo proposito: Canazza, M., *Il panorama contemporaneo italiano degli arredi per la scuola*, in G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, cit., pp. 167-172.

REFERÊNCIAS

- ALATRI, G. **Uma vida para educar, entre arte e socialidade**: Alessandro Marcucci (1876-1968). Unicopli: Milão, 2006.
- ALATRI, G.; MAINO, MP. (ed.). **Alessandro Marcucci. Disegni e arredi tra Balla e Cambellotti. Catalogo della mostra (Galleria Simone Aleandri Arte Moderna – Roma, 18 ottobre-31 novembre 2015)**. Edizioni Officine Vereia: Roma, 2015.
- BARNI, G. **Novo modelo de banco escolar portátil**. Bemporad: Florença, 1925.
- BENCI, P. **A carteira escolar na escola primária**. Tipografia Salvini: Florença, 1912.
- CAPPELLETTI, G. School Architecture and Furniture in Italy, 1950-1970. In: Paciaroni, L. **The School and Its Many Pasts: The Different Types of School Memory**. EUM: Macerata, 2024, pp. 181-190.
- CASCIANI, S. Casciani, S., **Arte industriale: gioco oggetto pensiero**. Danese e la sua produzione. Arcadia: Milano, 1988.
- CERULLO, C; LONGONI, M; ZANUTTINI, R. **Legno-sughero-arredo**: guida alla normativa tecnica. Lampi di Stampa: Milano, 2004, pp. 245-247.
- DÁVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L. M. La “señal”, um objeto da escola disciplinada e da pedagogia do silêncio. **Cabás**, n. 30, 2023, p. 19-36.
- DE GIORGI, F., Il banco di scuola. In: **Tra banchi e quaderni**, Barbieri: Manduria, 2005, pp. 13-16 (cit. p. 13).
- DE GIORGI, F. Appunti sulla storia del banco scolastico. **Rivista di Storia dell’Educazione**, n. 1, 2014, pp. 85-98.
- DI BIASIO, S. Da “sedere compostamente” a “stare comodamente”: l’esperienza delle scuole dell’Agro Romano e Pontino come laboratorio sulla storia del banco scolastico. In: ASCENZI, A.; COVATO, C.; ZAGO, G. (eds.). **Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive**, Eum: Macerata, 2021, pp. 465-478.
- DUSSEL, I., CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensino**. Santillana: Buenos Aires, 1999.
- FENAROLI, G.E., **Palini Legno**. Protagonista indiscussa dell’arredo scolastico nel ’900. Auser Cultura Edizioni: Pisogne, 2023.
- FOUCAULT, M. **Sorvegliare e punire: nascita della prigione**. Einaudi: Turim, 1976.
- LATINO, E., **Le malattie della scuola e la riforma igienica degli arredi scolastici**. Paravia: Torino, 1884, pp. 25-26.
- LODI, M. **C’è speranza se questo accade al Vho**. Edizioni Avanti!: Milão, 1963.
- LODI, M. **Il paese sbagliato**. Einaudi: Torino, 1970, p. 21.

- MAINO, M. P. **A misura di bambino**: cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia, 1870-1970. Laterza: Roma-Bari, 2003.
- MARCARINI, M. Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. **Formazione, Lavoro, Persona** (revista digital), v. 4, n. 10, abr., 2014, pp. 143-165.
- MAURER; D. Il design per la scuola. In: FERRARI; M. (ed.). **Di ogni ordine e grado**: l'architettura della scuola. Rubbettino: Soveria Mannelli, 2015, p. 75-85.
- MEDA, J. **Mezzi di educazione di massa**. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo. FrancoAngeli: Milão, 2016.
- MEDA, J.; POLENGHI, S. The Impossible Schools: Rural Classrooms in the Paintings of Italian Artists during the Second Half of the Nineteenth Century. In: COMAS RUBÍ, X.; PRIEM, K.; GONZÁLEZ GÓMEZ, S. (eds.). **Media Matter**: Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation. De Gruyter: Berlin, 2021, pp. 203-224.
- MEDA, J. Génesis y evolución de los materiales escolares en Italia a finales del siglo XIX. In: Escolano Benito, A.; CAMPOS ALVA, E.L. **Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España**. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación: México, 2022, pp. 367-389.
- MEDA, J.; PACIARONI, L. Miedo y vergüenza: breve historia de dos emociones escolares (Italia, siglo XX). In: PIMENTA ROCHA, H.H.; TORO BLANCO, P. **Infância, juventude e emoções na história da educação**. Fino Traço: Belo Horizonte, 2022b, p. 167-199.
- MEDA, J.; PACIARONI, L.; SANI R. (eds.). **The School and Its Many pasts**, 2024a. Disponível em: <https://eum.unimc.it/it/catalogo/857-the-school-and-its-many-pasts>.
- MEDA, J. Mario Lodi, il maestro che cominciava dai bambini. In: SILVESTRI, L.; DI BIASIO S. (eds.). **Maestre e maestri della ricostruzione**. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico, Mondadori: Milão 2024b, pp. 139-163.
- MENEGUZZO, M. **Bruno Munari**. Laterza: Bari, 1993.
- MONTESSORI, M., **Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini**. Lapi: Città di Castello, 1909.
- MONTESSORI, M. La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti. **Montessori**, n. 6, nov./dez.1932, pp. 323-329.
- ORENGO, E., **Dell'edifizio scolastico, dell'arredamento e del banco in particolare**, Tipografia De Maria: Torino, 1877.
- TOSCANI, X. Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla Guerra mondiale, In: PAZZAGLIA, L. (ed.), **Cattolici, educazione e trasformazioni socioculturali in Italia tra Otto e Novecento**. La Scuola: Brescia, 1999, pp. 283-340.
- VERSTRAETE, P. Lessons in Silence: Power, Diversity and the Educationalisation of Silence. **Di-GeSt**. Journal of Diversity and Gender Studies, v. 3, n. 2, 2016, pp. 59-74.

VERSTRAETE, P. The silent child: Reform pedagogy, the self and the problematization of shyness in the classroom. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 15, 2022, pp. 297-321.

Ricevuto a giugno/2024 | Approvato a gennaio/2025

MINI BIOGRAFIA

Juri Meda

È professore ordinario di Storia dell'educazione presso l'Università di Macerata (Italia). È stato membro del Consiglio direttivo della Società Italiana per la Storia dell'Educazione (CIRSE) durante i suoi mandati e segretario della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). Attualmente sono membro del Consiglio Direttivo della Conferenza Internazionale Permanente per la Storia dell'Educazione (ISCHE) e presidente dell'Istituto Storico della Resistenza e dell'Età Contemporanea "Mario Morbiducci" di Macerata.

E-mail: juri.meda@unimc.it