



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Juri Meda (2022).

Génesis y evolución de los materiales escolares en Italia a finales del siglo XIX.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 367-389)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LOS MATERIALES ESCOLARES EN ITALIA

A FINALES DEL SIGLO XIX¹

Juri Meda

A lo largo de los años recientes ha ido apareciendo progresivamente en el debate científico internacional una nueva línea de investigación relativa a la materialidad de los dispositivos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje que –en un intento por contribuir a la definición de la llamada “cultura empírica de la escuela” (Escolano, 2016) y de las prácticas educativas realmente desarrolladas en el aula– han contribuido a replantear los paradigmas heurísticos de la historia de la educación. No pretendo aquí dar cuenta de los resultados historiográficos de las investigaciones que se centran en la cultura material de la escuela porque ya están ampliamente descritos en la introducción de un trabajo reciente, al que me remito (Meda, 2016, pp. 19-38).

Hasta ahora estos estudios han contribuido a definir la incidencia creciente de la materialidad en las prácticas educativas implementadas en contextos formales de aprendizaje entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX –en detrimento de las prácticas educativas tradicionales, basadas en la transmisión verbal

¹ Una primera versión de este texto salió en el número monográfico “I consumi e la storia dell’educazione”, coordinado por Stefano Oliviero en el año 2017 para la *Rivista di Storia dell’Educazione*; sale aquí ampliado y actualizado.

del contenido por parte del maestro mediante recursos retóricos específicos y su asimilación por parte de los alumnos—, revelada por la gran variedad de material didáctico y dispositivos pedagógicos que han ido entrando progresivamente en el uso escolar cotidiano en ese periodo. Sin embargo, al mismo tiempo, estos mismos estudios no han prestado suficiente atención a la definición de las causas profundas de la proliferación de los materiales educativos y de su afirmación definitiva dentro de un contexto educativo que en siglos anteriores había funcionado sin ellos, con la significativa excepción de algunos contextos elitistas muy reducidos.²

Este estudio tiene por objeto formular algunas hipótesis interpretativas sobre las causas de la superación progresiva de la relación binómica tradicional maestro-alumno, de la exogenización de los procesos de aprendizaje al respecto de dicha relación tras la adopción de un número cada vez mayor de mediadores didácticos y de la consiguiente afirmación de la “materialidad educativa”,³ caracterizada por la centralidad de los dispositivos pedagógicos con respecto al factor humano en el campo de la eficacia docente. En nuestra opinión, la base de este fenómeno es el desarrollo de unos recursos educativos cada vez más refinados para apoyar la enseñanza con el fin de mejorar los procesos de mediación didáctica previamente confiados exclusivamente al maestro, preservándolos

² Los estudios de Monica Ferrari han demostrado el uso, en la era moderna, de dispositivos didácticos en itinerarios formativos de príncipes y princesas en algunas cortes europeas, determinando sus modos de uso y las funciones pedagógicas que se les asignan (en particular: Ferrari, 2011).

³ La expresión fue acuñada por el pedagogo italiano Riccardo Massa, quien, partiendo del materialismo histórico de matriz marxista, teorizó en algunos de sus estudios que las prácticas educativas adoptadas en el aula en época contemporánea concernían a los materiales de producción según las fuerzas socioeconómicas y los organismos políticos y de poder que caracterizaban a la sociedad en su conjunto y con diferente incidencia en los procesos de formación (en referencia a estas teorías, en particular, véase Massa, 1986; más en general sobre este fenómeno desde una perspectiva histórica y pedagógica, véase Lawn y Grosvenor, 2005, y Sørensen, 2009).

de los fallos resultantes de sus posibles déficits culturales o trastornos emocionales y haciéndolos lo más objetivos posible.⁴

LA AFIRMACIÓN DEFINITIVA DEL MÉTODO SIMULTÁNEO,
LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Y LA PROLIFERACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

La primera causa de la compleja dinámica descrita anteriormente se puede encontrar en la afirmación definitiva en el territorio italiano durante la segunda mitad del siglo XIX del método simultáneo o colectivo (método normal) en detrimento de los métodos individual –que hasta entonces era el más extendido– y mutuo y que tuvo una ligera difusión en la primera mitad del siglo XIX, para luego abandonarlo progresivamente.⁵ Esto impuso un estilo de

⁴ Los materiales didácticos a los que se hace referencia aquí consisten en pizarras, cuadernos, bolígrafos y herramientas de escritura y deben considerarse, a todos los efectos, como verdaderas “prototecnologías didácticas” porque –a diferencia de lo que siempre se ha considerado– el uso en los procesos educativos de aparatos instrumentales y tecnológicos no comienza con la “máquina de enseñanza” diseñada por el teórico de la educación programada Burrhus Frederic Skinner desde 1954 (Skinner, 1970) ni tampoco con los primeros experimentos sobre las posibles aplicaciones educativas de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también se origina en el contexto histórico descrito anteriormente (Cuban, 1986; Mæglin, 2010 y 2016) y consiste en el uso cada vez más masivo de este tipo de dispositivos, inertes o como mucho mecánicos. Las pizarras, los cuadernos, los bolígrafos y las herramientas de escritura constituyen hoy auténticos “fósiles didácticos” que todavía se utilizan –por actualizados que estén– en una escuela cada vez más tecnologizada, pero que es incapaz de cambios estructurales en la mentalidad, porque los maestros –como Bruner ya ha señalado– se adaptan a las reformas escolares adoptando, en cada caso, prácticas educativas que les permitan mantener su propia forma de enseñar (Cuban, 2013).

⁵ El método mutuo es aquel en el que la enseñanza no se imparte simultáneamente a todos los alumnos, sino que se imparte inicialmente a un grupo restringido, identificados como *monitores*, que a su vez transmiten a los demás alumnos (divididos por su nivel educativo y sus capacidades cognitivas) lo que han aprendido. El método –conocido también como lancasteriano, del nombre del pedagogo inglés Joseph Lancaster, que lo aplicó en la escuela para niños

enseñanza y un modelo de organización del espacio de aprendizaje más funcionales para los procesos de escolarización masiva exigidos por el nuevo estado unitario.⁶ De hecho, este método permitía transmitir simultáneamente los contenidos del aprendizaje a un gran número de destinatarios sentados para escuchar las enseñanzas impartidas por el maestro y para ejecutar de manera ordenada las tareas asignadas. En el pasado fueron numerosos los estudios que describieron la rápida difusión en Italia del método simultáneo (Morandini, 2003; Pruneri, 2006; Chiosso, 2011; Piseri, 2012), por lo que bastará con remitirse a ellos. En particular, Simonetta Polenghi ha puesto de manifiesto que el predominio del método normal se hizo posible desde su introducción, en primer lugar —en la década del Josefínismo— en las escuelas de la Lombardía austriaca, más tarde en las escuelas del Reino de Italia napoleónico y, por último, de acuerdo con las disposiciones legislativas, en las escuelas del Reino Lombardo-Véneto, donde se convirtió en un modelo para los sistemas escolares del resto de estados preunitarios y finalmente del italiano (Polenghi, 2012).

El pedagogo Domenico Santucci presentó con eficacia las múltiples ventajas derivadas de la adopción del método simultáneo

pobres de Southwark— tuvo cierta difusión durante el primer *Risorgimento* (unificación italiana) en el Ducado de Parma, en el Estado Pontificio y en el Reino de las dos Sicilias y luego se extendió a la Toscana gracias a Girolamo Bardi, Raffaello Lambruschini, Enrico Mayer y Cosimo Ridolfi, y a Lombardía gracias a Giovanni Arrivabene, Federico Confalonieri y Giacinto Mompiani (sobre la difusión de este método, véase, en particular Napolitano, 1986; Campagnari, 1979; Ascenzi y Fattori, 2006, y Sindoni, 2016).

⁶ Conviene especificar, para evitar tergiversaciones, que la íntima conexión existente entre el éxito del método simultáneo y el proceso de masificación de la educación en la segunda mitad del siglo XIX no prescinde del hecho de que dicho método fue introducido por Jean-Baptiste de La Salle en sus escuelas populares a finales del siglo XVII y posteriormente se popularizó gracias a la Congregación de los hermanos de las escuelas cristianas en toda Europa, pero adquiere su legitimidad definitiva por parte de los órganos administrativos estatales y su adopción dentro de los sistemas de educación pública modernos, que lo utilizaron para promover procesos de *nation building*.

en su *Guida dei precessori d'ambo i sessi e padri di famiglia per le scuole elementari comunali e private* (“Guía de los preceptores de ambos sexos y padres de familia para las escuelas primarias municipales y privadas”, 1843), en la que se criticaba el método individual el cual, según el autor, solo podía ser alabado por los preceptores que, víctimas de prejuicios inveterados, se jactaban de poder llegar “a tener éxito en sus tareas sosteniendo la vara, la correa o el látigo” (Santucci, 1843, p. 54). Santucci observó lo siguiente:

Todos los alumnos que componen la escuela, mediante este método (simultáneo), se dividen en clases y según su grado de educación leen, escriben, calculan y recitan la lección todos juntos [...] El tiempo que se emplea en el aula es más funcional para el desarrollo de los alumnos y la imitación, que es el motor más potente del corazón humano, se ve sensiblemente diseminada por el corazón de los mismos. Una escuela organizada según este método permite que todas las clases estén ocupadas y, más allá de estas ventajas, se observen el orden y la disciplina, que gira en torno al crecimiento de los alumnos. [...] En realidad, el método individual de enseñanza aporta aburrimiento, disgusto y pérdida de mucho tiempo tanto por parte de los alumnos como de los preceptores. Merece ser eliminado del santuario de la educación pública y privada, si el prejuicio del pedantismo no lo sostiene todavía. El método simultáneo, que difiere, de hecho, de los métodos anteriores, es el único método que logra su éxito y aplausos en todas las escuelas urbanas. Los alumnos que reciben las clases de un preceptor con este método y que están ante su presencia durante todo el tiempo que duran, se ven con ganas de rivalizar y aprovechar el compromiso común en comparación con los de las clases en las que se adopta el método individual, en las que los alumnos no tienen los cuidados del preceptor y se quedan sin disciplina ni orden [Santucci, 1843, pp. 55-57].

Resulta sorprendente que en la descripción que ofrece Santucci el aspecto decisivo para la adopción de un método en lugar de otro sea de carácter disciplinario y no exclusivamente pedagógico. La principal ventaja del método simultáneo es el mantenimiento de la disciplina dentro de la escuela, condición previa para un desarrollo

ordenado de las clases y para la labor sistemática de inculcación de los alumnos.⁷

Si el método individual aburre a los alumnos por su excesiva lentitud induciéndolos a actitudes de sufrimiento, insubordinación y burla y provocando la imposición por parte del maestro de medidas disciplinarias y castigos corporales,⁸ el método simultáneo garantiza orden y disciplina en el aula, con los alumnos divididos en clases según su nivel de educación y ocupados constantemente durante toda la duración de la clase. En definitiva, el método simultáneo se presenta como un sistema capaz de mantener el orden en el aula reduciendo sensiblemente las intervenciones disciplinarias del maestro, rasgos característicos del método individual, en el que el maestro se ve obligado, a menudo, a utilizar instrumentos correctivos para poner orden.

Sin embargo, esta lectura es parcial, ya que lo que podría parecer un método basado en una disminución significativa del nivel de regulación de los contextos de aprendizaje, se basa en una nueva y más sutil forma de regulación de esos mismos contextos, basada en la disciplina anatómica de los cuerpos de los alumnos mediante su introducción en un rígido dispositivo panóptico, el aula (Meda,

⁷ El término “inculturación” debe entenderse en su acepción antropológica (Kroeber, 1983, pp. 269-270).

⁸ Por lo tanto, no es casualidad que en las representaciones pictóricas de aulas y otros espacios de aprendizaje realizadas en la edad moderna al maestro se le represente con frecuencia con los más variados instrumentos de corrección en la mano (como, por ejemplo, varas, látigos o férulas, el *martinet* francés, el *paddle* inglés, la *palmatoria* ibérica y muchos otros), mientras que los alumnos también están retratados con frecuencia mientras se burlan del maestro o al ser castigados brutalmente frente a toda la clase, para demostrar que los lugares en los que se impartían las clases en aquel momento no eran espacios de por sí disciplinarios y que el orden debía ser impartido periódicamente por el maestro a través de azotes y castigos. Por otra parte, según Santucci, los preceptores que adoptaban el método individual tenían que “hacer observar la disciplina, castigar a los impertinentes, alzar la voz con fuerza para que se tranquilizaran o humillarlos si hiciera falta y, como último recurso, infligirles castigos severos para que obedecieran” (Santucci, 1843, p. 58).

2016, pp. 48-51) y la transmisión de ese “currículo implícito” al que ya han hecho referencia numerosos estudiosos.⁹

En este contexto, por lo tanto, la expresión del poder ya no se hacía a través del ejercicio de la violencia física,¹⁰ sino a través de la distribución de los cuerpos en un espacio con ciertas características según unos criterios precisos de organización jerárquica.¹¹ De hecho, como también ha señalado Michel Foucault, “la disciplina es el proceso técnico unitario mediante el cual la fuerza del cuerpo se reduce, con el menor esfuerzo, como fuerza ‘política’ y se maximiza como fuerza ‘útil’” (Foucault, 2005, pp. 169-170).

⁹ La expresión “currículo implícito” (en inglés *hidden curriculum*) hace referencia a los valores culturales dominantes, pero también a los estereotipos y prejuicios, transmitidos implícitamente en contextos formales de aprendizaje, sin que ello se refiera a los objetivos educativos que ellos mismos han declarado. Los sentimientos sociales, como la deferencia a la autoridad y la aceptación de la moral actual, forman parte de este currículo. Ya en el 2005 la historiadora inglesa Catherine Burke destacó que “el edificio escolar, sus múltiples espacios, sus paredes, sus ventanas, las puertas y los muebles no pueden considerarse ‘un contenedor neutral o pasivo’, sino más bien ‘parte activa en la modelización de la experiencia de la escuela y la comprensión de la formación’” (Burke, 2005, pp. 489-490). Desde una perspectiva más específicamente sociológica, en el 2007 Jon Prosser destacó cómo la organización de espacios, objetos y accesorios constituyera la manifestación material de la “cultura visual de la escuela”, es decir, el espíritu mismo de la institución escolar, que confiaba a sus organizaciones, al clima relacional y a la configuración misma del entorno de aprendizaje, la transmisión implícita de contenidos, significados y valores (Prosser, 2007). En términos más amplios, sobre estos aspectos, véase también Marcus, 1996, y Depaepe *et al.*, 2000.

¹⁰ Ya el pedagogo Johann Ignaz von Felbiger, llamado por María Teresa de Austria para supervisar la reforma de las escuelas normales y primarias de los Habsburgo, había teorizado cómo la disciplina no debía imponerse por la fuerza física, salvo en casos extremos, sino que debía ser interiorizada por los niños a través de una forma de autocontrol de matriz ilustrada y kantiana (sobre estas teorías pedagógicas, en concreto, véase Polenghi, 2001).

¹¹ Fulvio De Giorgi ha señalado, con razón, lo siguiente: “El pupitre no podía por sí solo instaurar la disciplina, pero imponía una constricción física que el autoritarismo severo del maestro sabía explotar al máximo” (De Giorgi, 2005, p. 13).

Por lo tanto, no es casualidad que el método simultáneo no solo implicara el recurso a un determinado método didáctico por parte del maestro, sino también la adopción de materiales específicos, indispensables para permitir el aprendizaje simultáneo de determinados contenidos por parte de numerosos individuos, haciéndolos trabajar al unísono: el pupitre para ofrecer a los individuos una superficie de trabajo y también —obligando a los cuerpos a una posición fija— para ayudar al maestro a controlar la clase; el cuaderno para ofrecer un soporte en papel versátil para los ejercicios individuales; el libro de texto —e incluso los paneles murales, típicos del método normal y del mutuo— para ofrecer contenidos normalizados según las disposiciones gubernamentales; la pizarra para evaluar periódicamente los conocimientos adquiridos y, si es necesario, para exponer a escarnio público a aquellos que no habían aprendido bien. En este contexto, se concede especial importancia a los muebles utilizados dentro de estos modernos entornos de aprendizaje. En la obra antes citada, en el apartado dedicado a “local y mobiliario de la escuela”, Domenico Santucci precisaba que

Los pupitres deberán ser de medio metro de ancho y estar dispuestos todos frente a la cátedra del maestro. Está prohibido que los maestros utilicen mesas anchas en torno a las cuales puedan situarse dos alas de alumnos, una enfrente de la otra, ya que la vigilancia será más difícil. Los asientos debían estar unidos a los escritorios [Santucci, 1843, p. 114].

La necesaria orientación de los pupitres (en realidad, simples mesas con bancos) hacia el centro del espacio, donde se encontraba simbólicamente colocada la cátedra del maestro, confirma la naturaleza panóptica del aula escolar, destinada a reforzar la vigilancia de los que estaban sometidos a procesos de inculturación.¹²

¹² Al analizar la morfología y simbología del aula, Fulvio De Giorgi especuló recientemente la teoría de la génesis formal del pupitre escolar a partir de los bancos de las iglesias, destacando las similitudes formales entre los entornos de aprendizaje y los espacios de culto (De Giorgi, 2014).

Sin embargo, la organización del espacio no es la única forma de modernizar los procesos de aprendizaje en el contexto histórico antes descrito: la organización del tiempo también es fundamental (Ragazzini, 1997; Pruneri, 2018). De hecho, la continuidad garantizada por el método simultáneo al “tiempo de instrucción” es igualmente importante: si los cuerpos de los alumnos están regulados y se mantienen en su posición, también mediante la distribución de mobiliario en el espacio, sus mentes deben mantenerse permanentemente vigilantes, con un alto nivel de atención, para captar lo mejor posible el contenido del aprendizaje.

Estamos ante lo que Inés Dussel y Marcelo Caruso definieron en 1999 como “la invención del aula”¹³ (Dussel y Caruso, 1999), es decir, la configuración de un espacio de aprendizaje estandarizado, fácilmente reproducible y organizado sobre la base de las prácticas pedagógicas que en él debían desarrollarse. A este fenómeno subyace una concepción capitalista de la educación pública típica de las sociedades burguesas, cuyo objetivo era maximizar los resultados de la actividad docente llevada a cabo en el aula por los maestros, haciendo que el proceso de aprendizaje sea cada vez menos complicado y más eficaz, es decir, según el principio del máximo beneficio con el menor derroche de energía posible, típico de los sistemas económicos masificados. Tal y como indicó Foucault, la disciplina de los cuerpos y la racionalización de los horarios lectivos impuestos por este método en particular habían producido la reducción de la “fuerza política” de los alumnos (comportamientos desviados y resistencia a los procesos de inculturación) y la maximización de la “fuerza útil” (transmisión de los valores y aprendizaje de los contenidos) de acuerdo con las tendencias de eficiencia de los procesos productivos, típicos de los sistemas económicos capitalistas.

¹³ Recientemente ha vuelto a tener una perspectiva notablemente comparativa sobre cómo organizar la educación primaria en la era contemporánea (Caruso, 2015).

La imagen que proyectaba era la de una escuela fuertemente transmisiva, basada en clases frontales realizadas según el método simultáneo, que permitía transmitir simultáneamente el contenido del aprendizaje a múltiples destinatarios sentados para escuchar y ejecutar de forma ordenada las tareas que se les asignaban, una escuela en la que la aplicación de los paradigmas éticos típicos de los procesos industriales de producción a los procesos de aprendizaje escolar habría provocado una especie de “mecanización de la enseñanza”.¹⁴

La lenta pero incesante afirmación del principio de escolarización obligatoria en las escuelas del recién creado estado posunitario italiano y el tardo pero constante aumento de la población escolar en las escuelas primarias crearon en las décadas siguientes las condiciones para la masificación definitiva de este modelo, aunque a velocidad cambiante según los contextos territoriales de referencia, con desequilibrios marcados entre escuelas urbanas y escuelas rurales y entre el sistema educativo público del norte de Italia y del sur de Italia.

¹⁴ Ya en el año 2001 –recordando que antes del siglo XIX la escuela había sido una institución esencialmente ajena a amplias capas de la población– Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso habían definido la escuela de masas como una “máquina de educar” o una tecnología replicable y masiva de aculturación (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, pp. 27-52). En conclusión, la escuela de masas –nacida en el contexto político de los Estados liberales aparecidos en Occidente con el auge de la burguesía y en el contexto económico de la economía de mercado– se configura como una especie de “cadena de montaje” de las mentalidades y las conciencias, conforme a los principios de organización científica del trabajo que Frederick W. Taylor enunció en 1911 en *The Principles of Scientific Management* (“Principios de la administración científica”) y a la racionalización del ciclo de producción según criterios de optimización económica, alcanzada a través de la descomposición y parcelación de los procesos productivos en sus distintas actividades, a los que se les asignan tiempos de ejecución estándar. Una “máquina de educar” funcional para la naciente sociedad industrial y la inmensa cantidad de beneficios que habría supuesto para las élites políticas y económicas antes mencionadas. Si se lee así, la escuela –o mejor dicho, esta escuela– fue una buena inversión para las burguesías europeas.

EL DESARROLLO DEL CONSUMO ESCOLAR
Y LA INDUSTRIALIZACIÓN DE LA
PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Si es cierto, como ha señalado Fulvio De Giorgi, que “la escuela pública del siglo XIX nació con el pupitre” (De Giorgi, 2005, p. 13), también es cierto que fue bautizada por el cuaderno y el libro, cuyo uso masivo permitió materialmente la simultaneidad del aprendizaje de los contenidos por un gran número de estudiantes dado que, al desaparecer la exclusividad de la acción pedagógica llevada a cabo por el maestro del método individual, se necesitó la ayuda de material didáctico. Por lo tanto, fue la simultaneidad de los procesos de aprendizaje introducida por el método normal la que hizo necesaria la materialización de la didáctica con el fin de permitir a los alumnos leer simultáneamente el mismo texto (directamente del libro en lugar de leer de uno en uno en voz alta del libro del maestro) y practicar la escritura al mismo tiempo (directamente sobre las pizarras¹⁵ o en el cuaderno, en lugar de escribir de uno en uno en la pizarra).

¹⁵ La evolución del uso de este recurso en clase —Pestalozzi fue uno de los primeros en utilizarla en la escuela de Yverdon— todavía tiene que estudiarse en profundidad. En 1826, Peitl escribió al respecto en la tercera edición sobre su método para las escuelas primarias del Reino Lombardo-Véneto: “En principio, los alumnos no deben escribir con pluma y tinta, sino con creta [una piedra caliza blanca] o tiza sobre la tablilla negra o sobre tablillas enceradas o de pizarra, por las siguientes razones: 1. Escribir sobre la superficie negra es más fácil para los niños porque tienen menos cosas que observar y así poco a poco se preparan para escribir sobre el papel; 2. Sobre la superficie negra todo se escribe más grande y, por lo tanto, el ojo de los niños puede reconocer la forma correcta de las líneas que componen las letras de forma más clara y fácil. 3. La mano de los alumnos, que escribiendo sobre papel vacila debido al ejercicio demasiado minucioso, escribiendo sobre la pizarra adquiere soltura” (Peitl, 1826, p. 84). Mientras Peitl citaba las “tablillas enceradas”, en la *Guida per le scuole di reciproco insegnamento* (“Guía para las escuelas de enseñanza mutua”), entre los materiales necesarios para una escuela de enseñanza mutua, se contemplaban “tablillas negras pintadas y con renglones en rojo para escribir

En este contexto, también es interesante dedicar algunas consideraciones a la pizarra, que sobrevivió al progresivo abandono del método individual, del que constituía una de las pocas dotaciones materiales, y fue reciclada en el método simultáneo.¹⁶ De hecho, en el primer método los maestros comprobaban la correcta asimilación de los contenidos de aprendizaje y corregían los errores de sus alumnos en tiempo real durante los ejercicios individuales en la pizarra. Por lo tanto, la denominada “tablilla negra” se utilizaba para hacer ejercicios prácticos de escritura y cálculo con los alumnos que no disponían de otros soportes para la escritura, tanto por la falta de disponibilidad económica como por la falta de adecuadas superficies de trabajo, que también se puede observar en las estampas y pinturas de la época (Meda y Polenghi, 2021). Además, para las administraciones municipales a las que se había encomendado la gestión de las escuelas costaba menos abastecer a los maestros con tiza en lugar de tinta, cuyo suministro para los ejercicios individuales de todos los alumnos —mediante la adopción del método simultáneo— habría agravado inevitablemente los gastos de gestión que debían soportar.

Por el contrario, la introducción del método simultáneo hizo que el cuaderno se convirtiera en el soporte para los ejercicios individuales y que la pizarra evolucionara hacia un instrumento

con tiza líquida o albayalde” (*Guida per le scuole di reciproco insegnamento*, 1830, p. 60) y en el *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili* (“Manual de educación y adiestramiento para las escuelas infantiles”) de Ferrante Aporti se leía que: “Para iniciar con seguridad el arte de la hermosa escritura, los niños de 4 años se ejercitarán trazando líneas paralelas con tiza sobre tablillas de pizarra con renglones” (Aporti, 1846, p. 115). El estudio de la cultura material de la didáctica de la escritura, analizada en relación con las dinámicas económicas relacionadas con la escolarización en masa, permitiría comprender mejor las dinámicas analizadas en este artículo.

¹⁶ La pizarra, del mismo modo, aún no ha sido objeto de investigaciones históricas detalladas en el contexto italiano, mientras que hace veinte años el historiador francés Henri Bresler ya había iniciado una reconstrucción histórica del uso didáctico de la “tablilla negra” en las escuelas francesas (Bresler, 1985 y 1993), recientemente retomada por Sylvain Wagnon (2018).

de evaluación periódica de los conocimientos adquiridos por los alumnos, expuestos por el maestro a escarnio público si no eran capaces de llevar a cabo las tareas que les habían encomendado.¹⁷ Por lo tanto, en cierta medida, la introducción del cuaderno constituyó un elemento de racionalización de los “tiempos de producción escolares”, ya que al mismo tiempo que se utilizaba para un solo ejercicio en la pizarra, también se podían hacer ejercicios individuales en los cuadernos, cada uno en su lugar y, posteriormente, realizar una comprobación en la pizarra, que también asumió funciones de corrección y disciplina. Por eso, este elemento, como ya asumí en “Mezzi di educazione di massa” (2016), confirmaría la reciprocidad por parte de la “escuela de masas” de lógicas típicas de los sistemas económicos capitalistas, orientadas a la máxima eficacia de los procesos productivos.

La necesidad de una “escuela de masas” vinculada al uso del método simultáneo de adoptar los citados materiales didácticos impuso la entrada en la escuela de una “cultura del consumo” opuesta a la cultura del conocimiento pedagógico, autárquico y artesanal, típico de la escuela precapitalista, en la que el maestro no solo era el proveedor de la acción docente, sino también el principal artífice de los dispositivos pedagógicos utilizados para cumplir dicha función.

¹⁷ También en este caso será útil observar que a la progresiva reducción de los castigos corporales en las aulas escolares, preconizada por los partidarios del método simultáneo a los que ya hemos hecho referencia ampliamente, no le correspondió una reducción paritaria de otras formas de castigo dentro del aula, como la exclusión (por ejemplo, la expulsión de clase, tener que quedarse en el aula al final de las clases, etc.) o la humillación (por ejemplo, la colocación de orejas de burro u otros castigos deshonorosos, etc.), como testimonio de un proceso solo aparente de eliminación de la disciplina de los espacios de aprendizaje. Todo esto, por supuesto, a pesar de la legislación, que prohibía expresamente el uso de este tipo de castigos en las escuelas, como se lee en el artículo 98 del Reglamento escolar del 15 de septiembre de 1860: “Quedan prohibidas las palabras injuriosas, los golpes, las señales de ignominia, los castigos corporales, como obligar a estar de rodillas o con los brazos abiertos, etc.”.

El estudio de la cultura material de la didáctica de la escritura confirma esta hipótesis de estudio. Ya se ha descrito ampliamente el proceso de codificación formal del cuaderno, del *cartolare*¹⁸—creado normalmente por el maestro o por los mismos alumnos doblando por la mitad algunas hojas de papel y cosiéndolas— al *quaderno* como lo entendemos hoy, fabricado en serie en cantidades industriales. Se puede decir que este proceso se desencadenó por el intento de eximir a maestros y alumnos de la responsabilidad de la producción propia de este recurso, inicialmente por parte de artesanos profesionales, es decir, pequeñas empresas artesanales y, por último, de industrias especializadas. Pongamos algunos ejemplos en concreto. En 1843, el calígrafo Angelo Audifredi publicó en la *Gazzetta Piemontese* una carta abierta a los maestros municipales, en la que anunciaba su propio curso de escritura en doce cuadernos recomendados por la “Guía del maestro de la escuela elemental”, que consistía en “12 cuadernos de 5 hojas cada uno de papel blanco con renglones”, y añadía:

[El curso es] principalmente para ahorrar a los antes mencionados la pérdida considerable de tiempo y el esfuerzo causado por la necesidad de crear renglones y modelar una inmensidad de papeles. La experiencia de estos tres años demuestra lo mucho que los alumnos se beneficiaron de ella, ya que con esta ayuda, el maestro puede dedicarle a la enseñanza y la educación religiosa un tiempo precioso que antes se desperdiciaba en un trabajo abrumador y manual sin poder evaluar adecuadamente a sus alumnos [*Gazzetta Piemontese*, 1843, p. 4].

El ahorro de tiempo—característico de los procesos productivos en los sistemas económicos capitalistas— y la circunscripción de las

¹⁸ En un diccionario de la lengua italiana de la época se da la siguiente definición: “Libro de memorias, diario, anales o similar” (*Dizionario della lingua italiana*, 1835, p. 514); *cartolari* se llamaban, en particular, los registros en los que los escribanos de las empresas comerciales debían anotar cuentas y memorias, como testimonio de hasta qué punto—como ya señalaba Roggero en 1999— la escuela moderna seguía siendo funcional para la formación de profesionales de la escritura y del cálculo.

funciones del maestro al simple trabajo intelectual son dos de los principales argumentos que utilizan aquellos que, con el tiempo, empiezan a mirar a la escuela pública como un nuevo y floreciente mercado. Algunas décadas más tarde, como testimonio de la larga duración de este proceso, Sebastiano Gàrgano, en sus consejos a los maestros de las escuelas rurales, recomendaba lo siguiente:

Para evitar la pérdida de tiempo que requiere hacer crear los renglones a cada cuaderno, se recomienda el papel con renglones. Que el ayuntamiento le dé al maestro una resma o dos de papel con renglones hecho a máquina de diferente manera según las distintas habilidades de los alumnos. Con este papel produce también los “cuadernos” manuales, de esta forma, al ahorrar gastos y tiempo se puede proporcionar un cuaderno a cada alumno y remediar también el inconveniente que muchos de ellos no pueden escribir por falta de papel [Gàrgano, 1894, p. 19].

Por otro parte, el paso de una fabricación doméstica de los soportes para la escritura escolar a una producción en serie es el mismo que se observa en las herramientas de escritura, como en el caso del paso de la pluma, creada manualmente al usar una pluma de oca, al bolígrafo de metal fabricado en serie por empresas especializadas y utilizado por el aprendiz de escritura.¹⁹ A este respecto, es interesante ver cómo en 1843, en la guía de los preceptores ya citada, Santucci recordaba que el corte de las plumas estaba a cargo de los alumnos, quienes debían tener ya las plumas cortadas antes de entrar en clase, y a las técnicas de corte de la pluma se le daba un relieve excepcional, ya que de la calidad del corte dependía la calidad de la escritura (Santucci, 1843, p. 106).

Estas consideraciones, aunque todavía son genéricas y necesitan más confirmaciones, nos permiten conjeturar la dinámica en virtud de la cual las pequeñas manufacturas artesanales primero y la gran

¹⁹ Cabe señalar que el lápiz –compuesto por una pasta hilada de grafito y arcilla contenida entre dos piezas de madera– fue inventado en 1812, el bolígrafo de metal en 1830, el bolígrafo estilográfico en 1884 y el bolígrafo, tal y como lo conocemos en la actualidad, se inventó hasta 1938.

industria escolar después han ido sustituyendo progresivamente a los maestros y a los alumnos en la preparación y realización de sus herramientas de trabajo cotidianas: por una parte, aprovechando las innovaciones tecnológicas que permiten técnicas de fabricación cada vez más sofisticadas de las materias primas²⁰ y proponiendo objetos poco reproducibles artesanalmente (si la realización de una pluma de escribir estaba al alcance de todos, tanto el lápiz como el manguillo para la plumilla metálica requerían técnicas de trabajo de las que ni los maestros ni los alumnos eran capaces); por otro lado, los inducían lenta pero inexorablemente a abandonar las habilidades técnicas necesarias para crear ellos mismos esas herramientas, creando de esta forma las condiciones previas para la aparición de una demanda a la que debía seguir una determinada oferta.

Los usuarios tuvieron que adaptarse gradualmente a las nuevas experiencias educativas de la industria, manteniendo sus hábitos

²⁰ En este sentido, puede afirmarse que la idea de la innovación es un instrumento de *marketing*, ya que la imposición—primero en el imaginario colectivo y luego en el mercado—de productos innovadores o, al menos, totalmente recalificados con respecto a los que antes se emplearon para llevar a cabo determinadas tareas, provoca la progresiva separación de estos últimos; como es sabido, los mecanismos de innovación en la sociedad preindustrial eran más lentos y más dilatados en el tiempo y hacían menos traumáticos los procesos de modernización en este y otros sectores. Hay que tener en cuenta que—basándose en estudios llevadas a cabo por Diana Gonçalves Vidal y Vera Lucia Gaspar da Silva sobre la retórica educativa según la cual existía una relación directa entre la compra de los modernos recursos educativos del sistema educativo brasileño y la calidad de la enseñanza—, Wiara Rosa Rios Alcântara ha observado recientemente que los anuncios publicitarios y los reconocimientos recibidos en el marco de las grandes exposiciones universales hicieron de los “pupitres de escuela” auténticos objetos de deseo, provistos, además de un valor comercial, de un excedente cultural que los presentaba como equipamiento indispensable para los sistemas educativos modernos, que ya aseguraban por sí mismos la mejora de las prácticas educativas y el aumento del rendimiento escolar de maestros y alumnos (Rios Alcântara, 2014, p. 272). Estoy convencido de que, si estos estudios se extendieran también a otros materiales didácticos, se confirmarían las dinámicas anteriormente descritas.

durante algún tiempo y adaptándose por completo al uso de los productos que la misma industria introdujo cada vez más en el mercado escolar, que se convirtieron así en objetos de gran consumo. En este sentido es emblemática la supervivencia de la práctica de renglonar manualmente las hojas que se utilizaban en el aula en un periodo de tiempo que va desde 1843 hasta 1894, previamente documentada, o incluso el uso de los *temperini*, pequeñas navajas de bolsillo utilizadas para afilar el lápiz, hasta después de la desaparición de las aulas de las plumas para escribir. Este tipo de sacapuntas fue remplazado después por otros menos peligrosos, producidos no por las empresas de cuchillería sino por la industria escolar, que adquiriría así una especie de monopolio industrial ilimitado sobre otro objeto escolar de gran consumo.

Además, la *longa manus* de la industria se ha extendido de los objetos de consumo común más habituales (libros, cuadernos, plumas, tinta, etc.) a los materiales educativos más refinados, que al principio estaban diseñados y hechos a mano por los maestros y luego fabricados en serie a nivel industrial. A este respecto, es interesante citar otro extracto de la ya mencionada guía de Domenico Santucci:

El ejercicio de la escritura facilita el progreso de la lectura. Con dicho objetivo, nuestros amados alumnos de la 1ª. clase se ejercitan en la pizarra y, por lo tanto, para estar más ocupados, pasan a escribir sílabas o frases sobre la arena [...] Para la clase que escribe sobre la arena, pensamos en crear un lápiz de madera con una punta de hierro que incluye tres acanaladuras para que los alumnos apoyen los tres dedos para sujetarlo. El uso de este lápiz de madera permite que los alumnos se acostumbren a sujetar bien el lápiz durante la escritura [Santucci, 1843, p. 113].

De la misma manera, poco más adelante se observa que en el mismo Instituto “Santucci” de Capodimonte se utilizaba una “caja tipográfica” (prácticamente un simple alfabetero con fichas de madera móviles) para las clases de enseñanza del alfabeto. Como prueba de ello, en la época preindustrial los recursos educativos eran

a menudo fruto del ingenio de los maestros que trabajaban en las instituciones educativas y los realizaban de manera artesanal para utilizarlos en sus clases. Los ejemplos podrían ser infinitos: desde los más conocidos –como las ayudas didácticas desarrolladas en el contexto de algunos métodos de enseñanza particulares (como los dones de Froebel, los materiales sensoriales y manipulativos de Montessori, etc.) o los materiales tiflodidácticos (alfabetos móviles y sensoriales, el *casellario Romagnoli*, el *cubaritmo*, etc.) –, hasta llegar a recursos –como el “lápiz de arena” o la “caja tipográfica” de Santucci– que se han mantenido en uso durante mucho tiempo en contextos limitados sin que la mayoría de la gente los conozca. La industria educativa, que ya había empezado a obtener grandes beneficios de la comercialización de los artículos escolares de mayor consumo, comenzó a interesarse por la multitud de muebles escolares y material educativo “indispensables” para las escuelas, preparando líneas de producción específicas (Meda, 2016, pp. 147-156).²¹

Ya hemos descrito ampliamente este fenómeno de proliferación de los recursos didácticos que se puede observar en los catálogos comerciales publicados por las grandes editoriales escolares que circulan desde principios del siglo XX, literalmente invadidos por los recursos didácticos utilizados para enseñar las asignaturas más variadas: escritura (alfabetarios, cuadernos preimpresos para rellenar de forma manual y modelos de caligrafía), aritmética (ábacos, reglas y otras herramientas de cálculo), geografía (mapas geográficos, globos terrestres, mapamundis y planetarios), historia (atlas históricos y láminas murales), ciencia y salud (tableros didácticos, modelos plásticos en cera, medidas de peso y colecciones científicas de dis-

²¹ Es útil considerar que el proceso de estandarización de los recursos presenta otra ventaja, que es la de aumentar exponencialmente las capacidades didácticas del maestro, que una vez más se puede leer desde el punto de vista capitalista de la eficiencia de los procesos productivos (máximo beneficio con menor derroche de energía posible), considerado, *a priori*, aplicable a los procesos de aprendizaje.

tinta índole); además de objetos y artículos que formaban parte del equipamiento didáctico del alumno (mochilas, delantales, uniformes y distintivos escolares) y el mobiliario de la escuela (pizarras, sillas y pupitres escolares).²²

Si analizamos estos recursos brevemente, observamos un dato que todavía no se ha estudiado lo suficiente excepto en el sector de la edición de libros, es decir, el protagonismo de los maestros en la concepción y diseño de gran parte de estos productos de la industria escolar. Si la prolífica temporada de estudios sobre los manuales escolares que se inició a principios del nuevo siglo en Italia ha permitido poner de relieve el papel no secundario que los maestros han tenido en la creación de los libros de texto adoptados en las escuelas, se sabe aún poco de la contribución del cuerpo docente en la concepción y el diseño de alfabetarios, ábacos, tableros y mapas geográficos. Una contribución que en realidad sí que tuvo lugar, como lo demuestra la presencia de un número considerable de maestros entre los autores de las patentes industriales registradas en la Oficina de Propiedad Industrial del Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio (Meda, 2018). De alguna forma, incluso después de la industrialización de la producción de los recursos que durante mucho tiempo les habían sido exclusivos, un puñado de maestros no se resignó al papel de cliente de las empresas especializadas en el sector escolar y no renunció a sus dotes demiúrgicas, aprovechando de manera inteligente la experiencia cotidiana de las clases para extraer nuevas ideas, patentando recursos y vendiéndolos a las industrias para que se fabricaran en serie y se comercializaran. Aunque cabe destacar que el proceso sistemático de masificación al que se sometió la educación pública durante la primera mitad del siglo XX –con un desfase cronológico nada desdeñable entre las zonas más industrializadas y las más pobres de Italia– sometió casi por completo al cuerpo docente a las editoriales y las empresas

²² Una amplia colección de dichos catálogos comerciales, utilizada en la redacción de este artículo, ha sido recopilada por quien aquí está escribiendo en el Museo de la Escuela Paolo y Ornella Ricca de la Universidad de Macerata (Italia).

industriales especializadas en la fabricación de material escolar y recursos didácticos de diferente tipo, haciendo que se convirtieran más en consumidores que en inventores y fabricantes.

CONCLUSIONES

Es en este contexto en el que se establece una unidad de intenciones entre las instituciones políticas y las empresas privadas: las instituciones necesitan enormes cantidades de ayudas didácticas que homologuen los métodos de enseñanza, igualen el contenido educativo y recalifiquen constantemente las prácticas educativas para que vayan en sintonía con los tiempos; las empresas tienen intereses en fabricar a escala industrial recursos homologados con arreglo a las directivas ministeriales para hacerlos más competitivos en el plano comercial y estandarizados formalmente (grosor, formato, etc.) con el fin de responder a las necesidades impuestas por la automatización de los procesos industriales de fabricación y facilitar su transporte y distribución, manteniendo, de esta forma, los precios al alcance de sus clientes.

La distribución de estos recursos a gran escala por parte de las empresas dio lugar a una codificación formal cada vez más refinada, si bien las crecientes necesidades de normalización educativa de los organismos centrales de la educación pública determinaron las condiciones previas para la proliferación de recursos que pudieran orientar en ese sentido las prácticas educativas de los maestros, cuya histórica libertad de enseñanza empezó a ser siempre más limitada, con propósito de orientación y también de control.

BIBLIOGRAFÍA

- Aporti, F. (1846). *Manuale di educazione ad ammaestramento per le scuole infantili*. Lugano, Suiza: Tipografia della Svizzera Italiana.
- Ascenzi, A., y Fattori, G. (2006). *L'alfabeto e il catechismo: la diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato pontificio (1819-1830)*. Pisa, Italia: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Bresler, H. (1985). *Le tableau noir de la classe*. En A.-M. Châtelet (ed.), *L'école primaire à Paris (1870-1914)* (pp. 39-42). París, Francia: Délégation à l'Action artistique de la Ville de Paris.

- Bresler, H. (1993). Du tableau noir au tableau vert de la classe, ou l'histoire du mobilier scolaire. En A.-M. Châtelet (coord.), *Paris à l'école, "qui a eu cette idée folle..."* (pp. 106-116). París, Francia: Pavillon de l'Arsenal/Picard.
- Burke, C. (2005). Containing the school child: Architectures and pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41(4-5), 489-494.
- Campagnari, V. (1979). La scuola di mutuo insegnamento di Giovanni Arrivabene. *Atti e Memorie del Museo del Risorgimento di Mantova*, (16), 23-30.
- Caruso, M. (coord.) (2015). *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th Century*. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia: la lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Turín, Italia: Società Editrice Internazionale.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. Nueva York, EE.UU.: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2013). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. Harvard, Reino Unido: Harvard Education Press.
- De Giorgi, F. (2005). *Il banco di scuola*. En *Tra banchi e quaderni* (pp. 13-16). Manduria, Italia: Barbieri.
- De Giorgi, F. (2014). Appunti sulla storia del banco scolastico. *Rivista di storia dell'educazione*, (1), 85-98.
- Depaepe, M. et al. (2000). *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools (Belgium, 1880-1970)*. Leuven, Bélgica: Leuven University Press.
- Dizionario della lingua italiana* (1835). Livorno, Italia: Pei Fratelli Vignozzi.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara, Italia: Edizione Volta la Carta.
- Ferrari, M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Turín, Italia: Einaudi (1a. ed. 1976).
- Gàrgano, S. (1894). *Avvertimenti ai maestri ed alle maestre delle scuole rurali*. Ascoli Piceno, Italia: Tipografia Cesari.
- Gazzetta Piemontese* (1843, nov. 4). n. 252, p. 4.
- Guida per le scuole di reciproco insegnamento* (1830). Florencia, Italia: Gregorio Chiari.
- Kroeber, A. L. (1983). *Antropologia: razza, lingua, cultura, psicologia, preistoria*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Lawn, M., y Grosvenor, I. (coord.) (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Oxford, Reino Unido: Symposium Books.
- Marcus, T. (1996). Early Nineteenth Century school space and ideology. *Paedagogica Historica*, 32(1), 9-50.

- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milán, Italia: Unicopli.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Meda, J. (2018). *Patentes e monopólios industriais: novas fontes para uma história da indústria escolar. Primeiras sondagens nos arquivos italianos (1880-1960)*. En V. L. Gaspar da Silva, G. de Souza y C. A. Castro (coords.), *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades* (pp. 452-459). Vitória, Brasil: EDUFES Editora.
- Meda, J., y Polenghi, S. (2021). *The impossible schools: Rural classrooms in the paintings of Italian artists during the second half of the Nineteenth Century*. En F. Comas Rubí, K. Priem y S. González Gómez (coords.), *Media matter: Images as public agents and means of shaping identities* (pp. 201-222). Berlin, Alemania: De Gruyter.
- Møeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Møeglin, P. (coord.). (2016). *Industrialiser l'éducation*. París, Francia: Presses universitaires de Vincennes.
- Morandini, M. C. (2003). *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milán, Italia: Vita e Pensiero.
- Napolitano, S. (1986). Un fautore del mutuo insegnamento nel Regno borbonico: Pabate Francesco Mastroti (1777-1847). *Incontri Meridionali*, 3(1), 39-48.
- Oliviero, S. (coord.) (2017). I consumi e la storia dell'educazione. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 4(2, n. monográfico), 103-117.
- Peitl, J. (1826). *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori*. Milán, Italia: Imperiale Regia Stamperia.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Piseri, M. (2012). *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Polenghi S. (coord.) (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Turín, Italia: Società Editrice Internazionale.
- Polenghi, S. (2001). La pedagogia di Felbiger e il metodo normale. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, (8), 245-268.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13-30.
- Pruneri, F. (2006). *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milán, Italia: Vita e Pensiero.
- Pruneri, F. (2018). Scuola ed egemonia del tempo nell'Italia post unitaria. Il caso sardo tra storia locale e nazionale. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 5(1), 191-208.
- Ragazzini, D. (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita: organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*. Milán, Italia: Bruno Mondadori.

- Rios Alcântara, W. R. (2014). *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- Roggero, M. (1999). *L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*. Boloña, Italia: Il Mulino.
- Santucci, D. (1843). *Guida dei precettori d'ambo i sessi e padri di famiglia per le scuole elementari comunali e private*. Nápoles, Italia: Tipografia Agrelli.
- Sindoni, C. (2016). Il "sistema monitoriale" in Sicilia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 3(2), 95-106.
- Skinner, B. F. (1970). *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning. Technology and knowledge in Educational practice*. Nueva York, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Wagnon, S. (2018). L'histoire du tableau noir: pour une archéologie du quotidien de la classe. En M. Figeac-Monthus (coord.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours* (pp. 75-87). Paris: Honoré Champion.