

STORIA DELL'EDUCAZIONE SPECIALE

L'adorazione del Cristo Bambino
(Scuola del Meister di Francoforte,
ca. 1515)

Metropolitan Museum
New York



Prof. Roberto Sani
*Università degli Studi di
Macerata*

Modalità dell'esame di profitto:

L'esame è orale. *Non* sono previste prove intermedie.

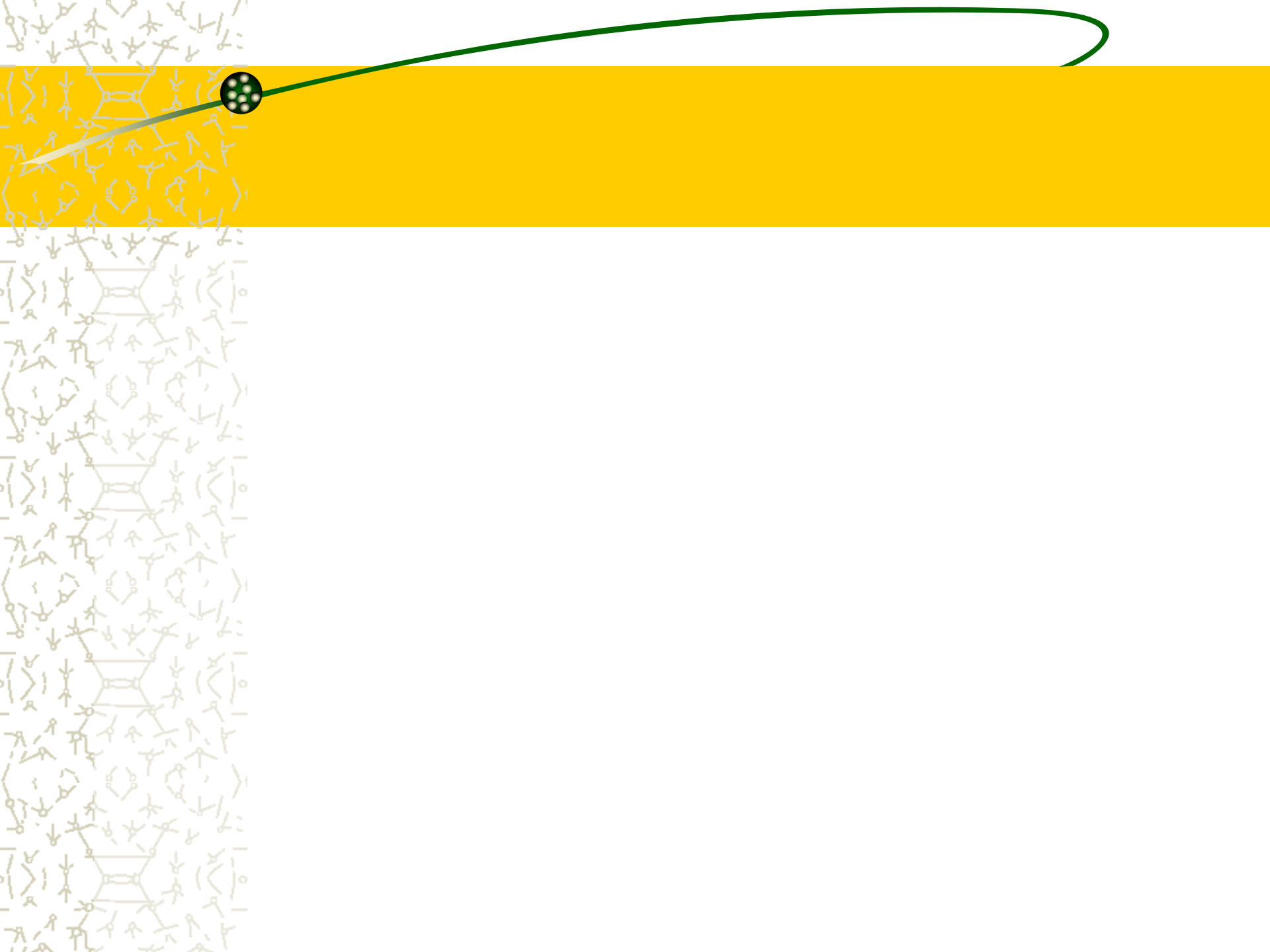
Testi da portare all'esame:

Roberto Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2007.

Una parte delle lezioni avrà carattere seminariale (approfondimento di alcuni aspetti particolari del corso) e sarà tenuta dal dott. Luigiaurelio Pomante.

Caratteristiche del corso e rapporto tra le lezioni e la bibliografia ai fini dell'esame.





1) Introduzione al corso

La *storia dell'educazione speciale* è ancora, almeno per ciò che riguarda il nostro Paese, in larga parte da scrivere. Le ragioni del *ritardo* e della *carenza di studi e di ricerche* che è dato di riscontrare in questo settore sono molteplici:

-- Per lungo tempo, nella cultura pedagogica del nostro Paese (ma il discorso può applicarsi anche alla più generale cultura pedagogica europea) si è registrato una sorta di ***pregiudizio culturale*** nei riguardi dell'*educazione speciale*, a torto considerata un *capitolo minore* – quasi un'*appendice di tipo procedurale e applicativo* – della *pedagogia generale*, e per ciò stesso giudicata *non meritevole di un'indagine storica* volta a lumeggiarne le caratteristiche di fondo, l'evoluzione sul terreno sociale e culturale, le connessioni e gli specifici itinerari in rapporto al più complessivo sviluppo del sistema formativo e scolastico.



-- Ciò spiega, ad esempio, come *i pochi contributi di carattere storico* di cui disponiamo, dovuti quasi esclusivamente agli stessi istitutori e operatori del settore, oscillino in larga misura tra la ricostruzione in prospettiva storica dei dibattiti dottrinali e dell'evoluzione dei metodi d'insegnamento

– *una storia, dunque, condotta essenzialmente sul filo delle idee e caratterizzata sovente dall'intento di legittimare questo o quell'indirizzo e sistema teorico* –

e la *rievocazione, di taglio prevalentemente cronachistico e celebrativo*, delle origini e delle vicende dei singoli istituti di recupero di rieducazione o della biografia dei più prestigiosi e benemeriti studiosi e istitutori che hanno operato in questo settore.



-- Debbono essere ricordate, inoltre, le deleterie conseguenze che, anche su questo versante, ha prodotto la *condizione di separatezza e di isolamento della ricerca storico-pedagogica ed educativa* rispetto ad altri filoni d'indagine storiografica: la storia sociale e politica, in primo luogo, ma anche quella delle istituzioni e dei processi culturali.

-- Tale condizione da un lato ha portato ad una sorta di *marginalizzazione della dimensione propriamente educativa* nelle ricostruzioni d'insieme della storia italiana ed europea tra Otto e Novecento, dall'altro non ha consentito, fino a tempi recenti, alla ricerca storico-pedagogica ed educativa di *dotarsi di strumenti, metodologie, quadri concettuali adeguati a un'indagine che è in primo luogo indagine storica*.





Medico in visita in ospedale
Stampa tedesca (ca. 1682)



La **storia dell'educazione speciale**: una *disciplina di recente costituzione*, che attinge a *molteplici saperi* (educazione, cura e assistenza, processi culturali, legislazione e ordinamenti civili e sociali) e si avvale delle indagini e dei contributi di ricerca di svariati *ambiti disciplinari* (storia, medicina, pedagogia, diritto, economia, statistica e demografia ecc.).

La **storia dell'educazione speciale**: una disciplina il cui approccio e le cui metodologie d'indagine risentono fortemente dei nuovi indirizzi della ricerca storica: dalla *storia sociale* alla *storia della mentalità*, dalla *storia delle istituzioni politiche* alla *storia del diritto e degli ordinamenti giuridici*, dalla *storia della pedagogia* alla *storia delle pratiche e delle istituzioni educative dei processi culturali*, dalla *storia dell'assistenza e della sanità* alla *storia delle chiese e delle pratiche religiose* e alla *storia dei processi culturali*.

La ***storia dell'educazione speciale***: una disciplina figlia di una *nuova e recente evoluzione della storiografia*.

Dallo *storicismo* alla *storiografia etico-politica di matrice idealistica*: una storia delle élites, delle classi dirigenti, delle grandi personalità ecc.

La rottura prodotta nel secolo XX dalle diverse generazioni degli *storici delle «Annales ESC»* (Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Jacques Le Goff),

dalla *storiografia marxista* (Bronislaw Geremek),

dalla *storiografia economico sociale anglosassone* raccolta attorno a «*Past and Present*» (Edward P. Thompson, Lawrence Stone),

alla «*nouvelle Histoire*» francese (Michel Vovelle, Krzysztof Pomian, Philippe Ariès, Pierre Goubert, Jean-Claude Schmitt, Pierre Nora),

la *ricerca epistemologica di Michel Foucault* in Francia: il profilarsi di nuovi temi, nuove soggettività, nuovi attori e protagonisti della storia: le *classi subalterne*, le *donne* e i *movimenti femminili*, l'*infanzia* e i *giovani*, la *famiglia*, le *istituzioni* e *pratiche religiose*, i *marginali* e le *diverse forme e caratteristiche della marginalità sociale* ecc.



*L'oggetto della ricerca – la **disabilità**, l'**handicap**, l'**anormalità**, la **devianza** –:*

un oggetto indistinto e sfuggente, che sembra quasi non avere lasciato tracce (fonti, documenti ecc.), da ritrovare tra le pieghe della storia.

*Il soggetto della ricerca – l'**handicappato**, il **disabile**, l'**anormale**, il **deviante** –:*

è un soggetto scarsamente individuato, che emerge talvolta confusamente da una folla di marginali, la cui storia è stata gestita e scritta da altri (le istituzioni assistenziali e di recupero, i guardiani delle strutture di ricovero e segregazione, il medico, lo psichiatra, l'educatore speciale ecc.).

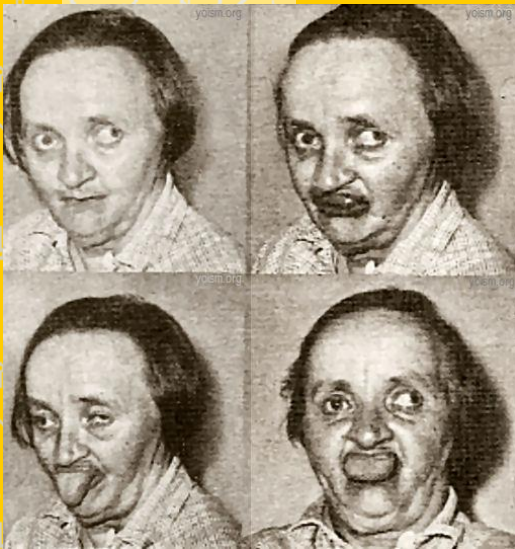


Neurastheniac
(fotografia inizi '900)



La stessa **terminologia** corrente con cui definiamo abitualmente i *destinatari dell'educazione speciale* (*handicappati, handicaped, handicapés; disabili, disabled; anormali, abnormal; devianti, irréguliers* ecc.) è molto recente: risale ai secoli XIX-XX.

Tale **terminologia** riflette da un lato l'approdo ad una *precisa distinzione* tra *anormalità* e *malattia/follia*; dall'altro, sia pure in modo graduale, ad una *classificazione e definizione* delle *molteplici forme e caratteristiche della anormalità/disabilità/devianza* (ad esempio: handicap fisici, sensoriali, mentali; soggetti instabili, idioti, irrequieti, ritardati ecc.).





Infermiera e bambina (anni 1940)

Tale terminologia riflette anche l'affermarsi di una prospettiva d'intervento di tipo medico-pedagogico, che punta sulla **educabilità** del soggetto disabile.

L'intervento medico si pone ad integrazione e supporto di quello educativo e quest'ultimo è chiamato a correggere gli errori della natura, a colmare le carenze, a riabilitare: *curare/normalizzare/recuperare*.

Stretto legame, a partire dal secolo XIX, tra medicina e pedagogia: non a caso, alle origini dell'attuale *pedagogia speciale* troviamo la *orto-pedagogia* e la *pedagogia emendatrice*.



2) Un approccio 'complesso' allo studio della storia dell'handicap/degli handicappati e dell'educazione speciale in Italia e in Europa



Classroom of Deaf Mutes, 1940.

Un ambito di studio – quello dell'**educazione speciale** – che implica necessariamente *un approccio storiografico articolato*, capace di dare conto non solamente del *dibattito sugli indirizzi e sui metodi educativi e didattici*, ma anche dell'*evoluzione della legislazione scolastica e assistenziale*, degli *ordinamenti amministrativi*, dei più generali *processi politici e culturali* che hanno influenzato, in un senso o nell'altro, lo sviluppo del settore.



Un'analisi che consenta di mettere a fuoco le caratteristiche di fondo che l'educazione e la didattica speciali hanno assunto in Italia e in Europa negli ultimi secoli

e

di farne emergere i *principali nodi problematici* e le *connessioni con il più complessivo sviluppo dell'istruzione, della scuola, dell'assistenza e con le trasformazioni culturali*

che

hanno contrassegnato, in questo stesso arco di tempo la società, implica senza dubbio una lettura a diversi livelli di questa esperienza:



- il livello degli *indirizzi pedagogici ed educativi*, volto a lumeggiare l'evoluzione sul terreno teorico e i *progressi compiuti dalla didattica speciale* in rapporto al più generale dibattito pedagogico e scientifico dell'epoca;
- il piano delle *realizzazioni concrete* – le *istituzioni educativo-assistenziali e scolastiche*, il loro operato, i risultati conseguiti , da indagare sotto il duplice profilo della «verifica sul campo» degli indirizzi e dei modelli teorici assunti e della maggiore o minore rispondenza delle istituzioni speciali ai *bisogni educativi e sociali del loro tempo*;



→ il livello, infine, delle *interazioni*, dei *condizionamenti*, dei fattori che hanno inciso in maniera più o meno rilevante e duratura sull'evoluzione del settore e ne hanno determinato la fisionomia e le caratteristiche di fondo.

Intendiamo riferirci in modo particolare al peculiare ruolo esercitato dai governi, dagli enti locali e dalla Chiesa nel campo dell'assistenza e dell'educazione; alle caratteristiche dell'ordinamento scolastico e alla legislazione sull'assistenza e sulla beneficenza; infine, ai processi di laicizzazione dell'insegnamento e della cultura e all'influsso esercitato sugli indirizzi e sulle pratiche di carattere educativo e scolastico dalle nuove istanze della didattica e della pedagogia scientifica di matrice positivistica.



3) Malattia, pauperismo e marginalità sociale tra medioevo ed età moderna

- 1) Dall'Alto Medioevo fino al termine delle Crociate, i lebbrosari si erano moltiplicati su tutta la superficie dell'Europa.



Il lebbroso e lo storpio (miniatura)



Secondo **Mathieu Paris**, in tutto il mondo cristiano ce ne sarebbero stati fino a 19.000.

In **Francia**, verso il 1266, quando Luigi VII stabilisce il regolamento dei lebbrosari, ne vengono recensiti più di 2.000. Ce ne furono fino a 43 nella sola diocesi di Parigi.

- I due più grandi si trovavano nelle immediate vicinanze di Parigi: Saint-Germain e Saint-Lazare.

A partire dal XV secolo si fa il vuoto dappertutto: il lebbrosario di Nancy, che era tra i più grandi d'Europa, ospitava solo 4 malati; altrove, nell'arco di un secolo, i lebbrosari cessano di funzionare e i loro beni sono destinati ad altre strutture assistenziali e ospedaliere.

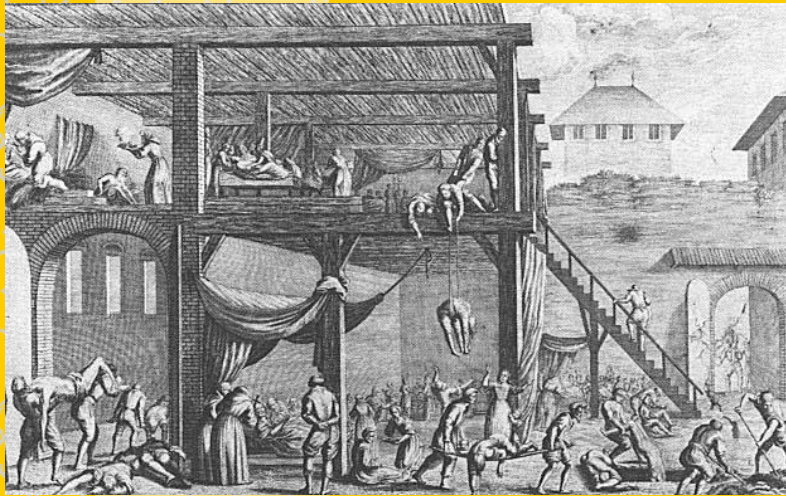


Mss XIV sec.



Per un milione e mezzo di abitanti, nel XII secolo, l'**Inghilterra** e la **Scozia** avevano aperto, solo esse, 220 lebbrosari. Ma già nel XIV secolo comincia a registrarsi un generale arretramento: nel 1342 nell'ospedale di Ripon non ci sono più lebbrosi; nel 1348 il grande lebbrosario di Saint-Alban non ospita più che 3 malati; l'ospedale di Romenal nel Kent è abbandonato ventiquattro anni più tardi per mancanza di lebbrosi; a Chatam, il lebbrosario di Saint-Barthélemy, fondato nel 1078, che era stato uno dei più importanti dell'Inghilterra, fu soppresso nel 1627, dopo che da diversi decenni non contava più ricoverati.

Nello stesso arco di tempo, anche in **Germania** si registrano la stessa regressione della lebbra e la medesima riconversione dei lebbrosari, sollecitata, come in Inghilterra, dalla Riforma protestante, che affida all'amministrazione delle città le opere di beneficenza e gli istituti ospedalieri: è quanto avviene a Lipsia, a Monaco, ad Amburgo, a Stoccarda ecc.



La regressione fino alla sparizione della lebbra non fu certamente l'effetto a lungo cercato di oscure pratiche mediche, ma il risultato spontaneo di quella segregazione, e la conseguenza, inoltre, dopo la fine delle Crociate, della rottura con i focolai d'infezione orientali.

La lebbra si ritira, lasciando senza occupazione quei luoghi miserabili e quei riti che non erano affatto destinati a sopprimerla, ma a mantenerla separata e ad una distanza consacrata.



Se il lebbroso viene ritirato dal mondo e dalla comunità cristiana, la sua esistenza manifesta pur sempre Dio, in quanto ne indica e ribadisce la sua collera e la sua bontà:



«Amico mio – si legge nel **Rituale della Chiesa di Vienna** – Nostro Signore vuole che tu sia infetto da questa malattia, e ti fa una grande grazia quando ti vuole punire dei peccati che hai commesso in questo mondo... E benché tu sia separato dalla Chiesa e dalla compagnia dei Santi, tuttavia non sei separato dalla grazia di Dio... Per la qual cosa abbi pazienza nella tua malattia, perché Nostro Signore non ti disprezza affatto a causa della tua malattia, non ti separa affatto dalla sua compagnia; ma se hai pazienza sarai salvo, come lo fu il lebbroso che morì davanti alla casa de nuovo ricco e che fu portato dritto in Paradiso».

L'*abbandono* è per il lebbroso una forma di *salvezza*; l'*esclusione* rappresenta una diversa forma di *comunione*. Il *lebbroso* è una sorta di *testimone ieratico del male*, egli acquista la salvezza attraverso/per mezzo della sua stessa esclusione.



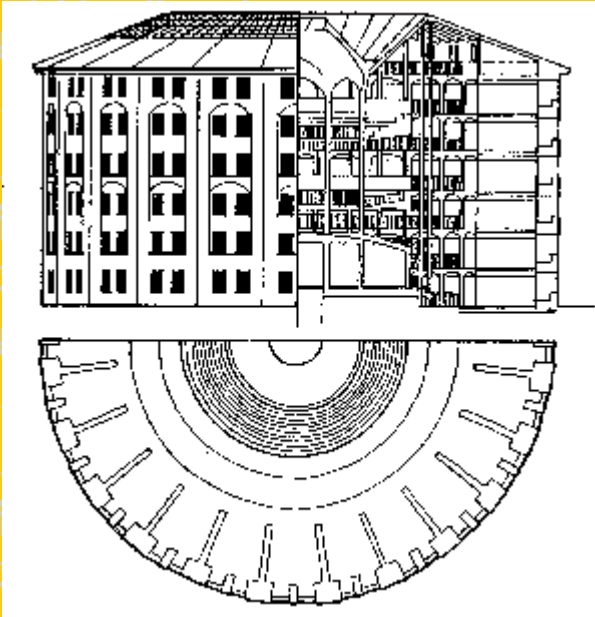
2) Un fenomeno parallelo: il *mutamento del sistema penale*, ossia la diversificazione della concezione della *pena* e del *carcere* tra medioevo ed età moderna.

Nella storia della *esecuzione della pena*, si possono distinguere tre diverse epoche durante le quali sono prevalsi *sistemi punitivi diversi*. Dalle *pene pecuniarie*, molto usate nel primo medioevo, si passò a quelle *corporali* e *capitali*, per poi giungere nel secolo XVII alla *pena detentiva*.

L'emergere della *detenzione* ed il suo affermarsi *come forma specifica della pena* avviene in epoca borghese in stretta correlazione con l'aprirsi di una nuova struttura sociale.

Il XVI-XVII secolo viene indicato come il periodo in cui matura la nuova concezione del carcere come pena dell'internamento, con la conseguente privazione della libertà dell'individuo.





Il “Panopticon” di Jeremy Bentham
(1787)



Michel Foucault, nell’esaminare la nascita delle istituzioni carcerarie e delle altre istituzioni internanti nella Francia del secolo XVII, presenta il carcere come il modello di controllo disciplinare esercitato in tutta la società da chi detiene il potere.

Coloro che divengono ‘pericolosi’ per l’ordine sociale stabilito, politico o economico che fosse, vengono coinvolti, attraverso il carcere, in un processo di normalizzazione.

3) L'altro grande fenomeno sociale – collegato allo sviluppo urbano e alla *nascita di nuove e più incisive forme di pauperismo* nell'Europa dei secoli XVI e XVII – è quello concernente la repressione del *vagabondaggio* e della *povertà oziosa*.

Muta la *concezione del povero* rispetto al medioevo (quella classica che affonda le radici nel vangelo): non più l'*identificazione tra il povero e Cristo stesso* (*Lazzaro* che alla morte è accolto tra le braccia di Dio), ma l'emergere di una concezione del *povero come soggetto socialmente pericoloso*.

La nuova concezione dei poveri e della povertà elaborata dalla *riforma luterana* e, soprattutto, da quella *calvinista* (il povero è colui che Dio non ama, che Dio rigetta...) fornirà ulteriore legittimazione e giustificazione al mutamento della mentalità e dei costumi.



L'età moderna ha spogliato la miseria della sua **positività mistica**; e questo attraverso un duplice movimento di pensiero, che ha tolto alla Povertà il suo significato assoluto, e alla Carità il valore che essa ricava dal soccorso a questa Povertà. Nel mondo di *Lutero*, in quello di *Calvino* soprattutto, **Dio non esalta più il Povero, ma lo umilia volontariamente con la sua collera!**



Mendicanti (Bruegel il vecchio)

Le manifestazioni sociali del nuovo pauperismo urbano sono varie e articolate. Fin dal secolo XVI *i poveri e i diseredati* in genere diventano *una presenza inquietante*. Essi costituiscono un pericolo per la salute e l'ordine pubblico, in quanto non riconoscono le regole comuni della convivenza urbana, ed interessano immediatamente la giustizia.



E' vero che i poveri sono sempre esistiti, ma come fenomeno sociale di vaste dimensioni sono legati alla *crisi* e alla *decomposizione del sistema feudale*.

Il *pauperismo urbano*, fatto risalire alla disgregazione della società agricola tradizionale, *accompagna la nascita della società capitalistica*.

Le società urbane non manifestavano eccessive inquietudini fino a quando il numero degli assistiti dalla beneficenza non superava il 3 o 4% della popolazione globale. Non appena la percentuale dei poveri toccava il 10% del totale della popolazione, il panico era completo.





Jacques Callot, *Mendicante*,
(1592-1635)

Il caso emblematico della **Roma** papale della fine del secolo XVI: per il numero assai alto dei poveri e dei mendicanti, che fa assumere al fenomeno un carattere di massa e di stabilità nel tempo, la povertà diviene uno dei tratti salienti della vita cittadina (ma il fenomeno è analogo in tutte le grandi città europee).

Il **Fanucci**, nel suo *Trattato di tutte l'Opere Pie dell'alma città di Roma* (Roma 1601), scrive: «A Roma non si vedono che mendicanti, e sono così numerosi che è impossibile camminare nelle strade senza averli attorno».

La *povertà* non è più la 'signora umiliata che lo sposo viene a cercare per elevarla', ma un *motivo di disordine sociale che va combattuto*. Vari sono i provvedimenti e gli editti on cui si proibisce l'accattonaggio con pene severe, prima l'arresto, poi la 'frusta' o la 'berlina', o il 'bando perpetuo' dalla città e dal suo territorio, fino alla 'galera'.



4) Per cogliere alcuni aspetti del fenomeno delle **nuove forme di pauperismo urbano**, si rivela molto interessante il verbale di un interrogatorio che i gendarmi di Roma fanno il 4 febbraio 1595 a un giovane accattone di 15 o 16 anni, di nome **Pompeo**, originario del rione Trevi.

È un documento estremamente significativo, perché Pompeo confessa e racconta il ‘suo mondo’, descrive l’ambiente da cui proviene e nel quale opera, rivela l’esistenza di una *complessa geografia di poveri ed emarginati, di vagabondi e accattoni* che cercano in vari modi, e attraverso mille stratagemmi e sotterfugi, di sbarcare il lunario. Un arcipelago di gruppi, di strategie e di comportamenti individuali e collettivi ritenuti ormai ‘socialmente pericolosi:



«Signor mio – rispose Pompeo – fra noi poveri accattanti ci sono diverse compagnie in secreto».



Th. Worlidge (1700-1766), *Mendicante*



Enumera e descrive ben 19 compagnie che operano in modo differente: quella dei *Grancette*, composta dai tagliaborse ('ladri bursaroli'); quella degli *Sbasisti*, ossia coloro che fanno gli ammalati stendendosi in terra lamentandosi e chiedendo l'elemosina; quella dei *Baroni*, che si fanno passare per finti disoccupati affamati; quella dei *Guitti*, che si rattrappiscono a terra; la compagnia dei *Gonsi* che fanno i finti pazzi; quella dei *Brischi*, che vanno nudi o seminudi; quella dei *Farfugli*, ossia coloro che accattano in abito di «Romito peregrino et simili»; quella dei *Trabocchi*, che fanno finta di non tenersi in piedi; la compagnia dei *Raburnati*, ossia di coloro che si fanno passare per «lunatici, farnetici, spiritati et stravaganti»; quelle degli *Abetolmi* e dei *Famigotti*: i primi si spacciano per soggetti che sono sfuggiti ai turchi, i secondi per soldati che sono stati depredati di ogni avere. E ancora *Bitolfi*, *Formiche soffie*, *Gassieri*, *Buratti*, *Ballerini*, *Fogliaroli*, *Burchiaroli* e *Lagnarde*.

A. Guevarre, nel suo trattato *La mendicittà provveduta nella città di Roma* (Roma 1693), denuncia:



Joris Van Vliet (1610-1635),
Mendicanti ricevono l'elemosina



«E' una stranezza il vedere una moltitudine di vagabondi e oziosi in giro dalla mattina alla sera, per le case, per le chiese, e per la città tutta, inquietando hor l'uno hor l'altro, per strappargli quasi per forza di mano una limosina, che poi si impiega in usi indegni e scandalosi [...]. Questa è una sorte di gente ostinata, e per la libertà di tanti anni incorreggibile [...]. Quanti bandi sono pubblicati? Quanti ordini? Quante minacce? E pure non si è per ancora potuto ottenere che questi vagabondi si contentino del sussidio, che abbondantemente viene offerto loro per tutti i bisogni sì temporali che spirituali. Il suddito che non vuole obbedire agli ordini ragionevoli del Principe, particolarmente se sono un gran bene al più del pubblico, deve essere castigato, il non farlo sarebbe crudeltà, non pietà. I poveri, che accattano dopo essere stati provveduti, non possono fare che per una ostinazione biasimevole, o per havere da poter sodisfare alle loro iniquità, e perciò meritano d'essere messi in prigione, e castigati severamente».

4) Il «Grande Internamento» del sec. XVII

Sparita la lebbra, cancellato o quasi il lebbroso dalla memoria individuale e collettiva, resteranno le strutture (i *lebbrosari*). E in quegli stessi luoghi, due o tre secoli più tardi, in tutta l'Europa, si ritroveranno riproposti gli stessi meccanismi di esclusione: *poveri e indigenti, vagabondi, corrigendi e delinquenti, folli* – ma anche *handicappati* – assumeranno il ruolo e le prerogative un tempo esercitati dal *lebbroso*, sia pure con un senso tutto nuovo e in una cultura profondamente differente.

Le forme resteranno le medesime, specie quella dell'**esclusione sociale**, della separazione rigorosa dalla comunità civile e religiosa: è il processo del **Grande Internamento**, che si dispiega in Francia e nel resto d'Europa, soprattutto a partire dal XVII secolo.



Nel corso del secolo XVII sorgono tutta una serie di grandi **istituti d'internamento** (reclusori), nei quali, per un secolo e mezzo, *poveri e indigenti, vagabondi, corrigendi e delinquenti, folli* – ma anche *handicappati* saranno sottoposti al regime di reclusione, attraverso il ricorso, da parte dell'assolutismo monarchico, alle cosiddette *lettres de cachet* e ad un complesso di misure arbitrarie di imprigionamento e di isolamento.



Il celebre alienista francese **Esquirol**, uno dei fondatori della moderna psichiatria, nel suo trattato *Des maladies mentales* (Paris 1838), così descrive le condizioni dei luoghi d'internamento parigini ancora in funzione all'inizio del secolo XIX

«Io li ho visti nudi, coperti di stracci, senz'altro che un po' di paglia per proteggersi dalla fredda umidità del selciato sul quale sono distesi. Li ho visti grossolanamente nutriti, privati d'aria per respirare, d'acqua per spegnere la loro sete e delle cose più necessarie alla vita. Li ho visti in balia di veri carcerieri, abbandonati alla loro brutale sorveglianza. Li ho visti in stambugi stretti, sporchi, infetti, senz'aria, senza luce, rinchiusi in antri dove si temerebbe di rinchiudere le bestie feroci».



Una data può servire come punto di riferimento: il 1656, l'anno del decreto di fondazione dell'**Hôpital général** di Parigi.

A prima vista si tratta solo di una riforma, di una semplice riorganizzazione amministrativa. Diverse istituzioni già esistenti sono raccolte sotto un'unica amministrazione: la **Salpêtrière**, **Bicêtre**, **Pitié**, **Scipion**. La nuova istituzione è destinata ad accogliere i poveri di Parigi



«di ogni sesso, provenienza ed età. Di qualsiasi tipo ed estrazione, e in qualunque condizione si trovino, validi o invalidi, malati o convalescenti, curabili o incurabili».

A **Bicêtre**, ad esempio. Nel 1710 si registra la presenza di

«epilettici, folli, insufficienti mentali, malati di scorbutto [...], ciechi [...], storpi, paralitici, invalidi e orfani».



L' **Hôpital général** di Parigi non è un'istituzione medica. È piuttosto un reclusorio, una struttura semigiuridica che accanto ai poteri già costituiti, e al di fuori dei tribunali, decide, giudica ed esegue:

la sua sovranità è quasi assoluta, la sua giurisdizione è senza appello, contro il suo diritto esecutivo non c'è possibilità di prevalere.

Nel suo funzionamento, l'**Hôpital général** di Parigi non è legato a nessuna idea medica. *Esso è un'istanza dell'ordine, dell'ordine monarchico e borghese che si va organizzando in Francia in questa stessa epoca (assolutismo monarchico).*

Questa struttura si estende ben presto in tutta la Francia. Un editto del re datato 16 giugno 1676 prescrive l'istituzione di un «**Hôpital général** in ogni città del regno». Nei decenni seguenti, su tutta la superficie della Francia vengono aperti ospedali generali: alla vigilia della Rivoluzione francese (1789) si potevano contare **Hôpital général** in circa 32 città di provincia...



Tenuta lontana dall'organizzazione degli Ospedali generali (frutto dell'*intesa* tra il *potere regio* e la *borghesia urbana*, nel quadro dell'affermazione dell'*assolutismo monarchico*), la *Chiesa francese* opera anch'essa una ristrutturazione delle sue istituzioni e opere di carità e assistenza ospedaliera di derivazione medievale

- Hospitali,
- Luoghi Pii di Assistenza,
- Orfanotrofi e Brefotrofi,
- Case di Conserva e Conservatori
- ecc.



La chiesa francese crea perfino delle organizzazioni che si propongono fini analoghi a quelli dell' **Hôpital général**.



Vincenzo de' Paoli, all'inizio del XVII secolo, riorganizza *Saint Lazare*, il più importante degli antichi lebbrosari di Parigi e istituisce la **Congregazione della Missione** (*Lazzaristi*) e le **Figlie della Carità** (*Vincenziane*) al servizio dei poveri e attivi nelle istituzioni ospedaliere.

In seguito i **Padri della Missione** (o *Lazzaristi*) dirigeranno l'*Hôpital Saint-Pierre di Marsiglia* (1699) e, nel XVIII secolo, quelli di *Armentières* (1712), di *Maréville* (1714), del *Bon Sauveur di Caen* (1735) e di *Saint-Meins di Rennes* (1780).



I religiosi dell'Ordine di **Saint-Jean de Dieu**, chiamati in Francia nel 1602, fondano la *Charité di Parigi*, nel quartiere di Saint-Germain, poi Chareton (1645), in seguito assumono la direzione delle *Charité di Senlis*, di *Saint-Yon*, di *Pontorson*, di *Cadillac* e di *Romans*.

In queste *Case d'Internamento* vengono così a mescolarsi, spesso non senza conflitti, i vecchi *privilegi della Chiesa in materia di assistenza ai poveri e ai malati e di riti dell'ospitalità*, e la

preoccupazione borghese di mettere ordine nel mondo della miseria;

il desiderio di assistere e il bisogno di reprimere, il dovere di carità e la volontà di punire.



La costituzione della *Monarchia assoluta* e la *Rinascita cattolica al tempo della Controriforma* hanno dato in **Francia** un particolare carattere a tale processo, ma **il fenomeno ha dimensioni europee**: altrove, sia pure con forme e modalità diverse, i grandi Ospizi e Reclusori della mendicizia, le Case d'internamento, opere di religione e di ordine pubblico, di soccorso e di punizione, di carità e di previdenza governativa, sono un fatto altrettanto universale e quasi contemporaneo.

Nei **Paesi di lingua tedesca (Germania, Austria, Svizzera)** sorgono le **Zuchthäuser**: *Amburgo* (1620), *Basilea* (1667), *Breslavia* (1668), *Francoforte* (1684), *Spandau* (1684), *Königsberg* (1691), *Lipsia* (1701), *Halle* (1717), *Cassel* (1720), *Brieg* (1756), *Osnabrück* (1756) e *Torgau* (1771).



In **Inghilterra**, fin dal 1575, con un atto di Elisabetta I, nascono istituzioni volte a rendere possibile «la punizione dei vagabondi e il sollievo dei poveri»: si tratta delle **Houses of Correction**, alle quali, da metà Seicento, si affiancano le **Workhouses**, che sorgono progressivamente in tutte le contee: *Bristol*, *Worcester*, *Dublino*, *Plymouth*, *Norwich*, *Hull*, *Exeter* (saranno ben 126 alla fine del XVIII secolo).

Nel giro di 150 anni il reticolato delle *istituzioni d'Internamento* (Ospedali, Ricoveri di Mendicizia, Case di correzione, Conservatori ecc.) è gettato su tutta l'Europa (Inghilterra, Olanda, Germania, Francia, Italia, Spagna ecc.).



L'umanità che abita questi *Luoghi di separazione e di isolamento* ha *dimensioni notevoli* (pochi anni dopo la sua fondazione, l'*Hôpital général* di Parigi accoglieva 6.000 ricoverati: circa l'1% della popolazione); ma soprattutto è *un'umanità eterogenea, confusa e stranamente mescolata* ai nostri occhi:

Nel 1690, tra le 3.000 persone ricoverate a Parigi nella **Salpêtrière** troviamo *indigenti, vagabondi, mendicanti*, ma anche *'donne caduche', 'vecchie rimbambite o inferme', 'epilettici', 'innocenti* [ossia: bambine] *gobbe e deformi', 'donne folli'* (suddivise in soggetti dallo *'spirito debole'* e *'pazze furiose'*), *'cieche', 'sorde', 'ragazze incorreggibili'* e *'bambine povere'*.

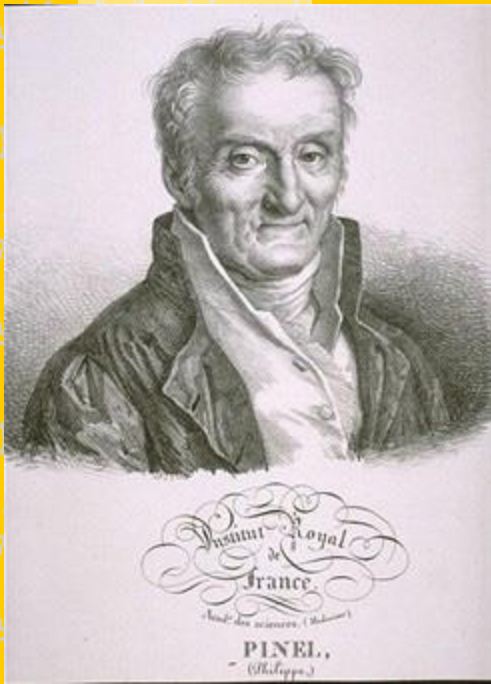


A **Bicêtre** (Parigi), nel 1737, accanto agli *'indigenti'*, ai veri e propri *'delinquenti'* e ai *'buoni poveri'*, troviamo i *'grandi e piccoli paralitici'*, gli *'alienati'* e i *'folli'*, i *'sifilitici'* e i *'ragazzi corrigendi'*.

Le **Zuchthäuser** tedesche accolgono un'umanità composita e dolente, nel cui ambito si ritrovano classificati: *'dissoluti'*, *'imbecilli'*, *'infermi'*, *soggetti dal 'cervello alterato'*, *'libertini'*, *'prostitute'*, *'insensati'*. Solo molto più tardi nascerà lo stupore di avere imprigionato insieme, all'interno dello stesso universo concentrazionario, *folli e criminali, malati e delinquenti, condannati per vari reati e soggetti disabili* (o disagiati o disadattati); *adulti e ragazzi, bambini e anziani d'ambo i sessi*.



5) Oltre la devianza e la segregazione: il dibattito medico-scientifico tra XVIII e XIX secolo e l'emergere del nuovo paradigma della 'curabilità' nell'approccio alla follia e alle malattie mentali: l'esperienza di Philippe Pinel e di Jean-Etienne Esquirol



A cavallo tra Sette e Ottocento, il contributo più significativo al *rinnovamento della psichiatria e del trattamento delle malattie mentali*, nonché al *superamento definitivo della logica dell'internamento e della segregazione*, venne portato da **Philippe Pinel** e da **Jean-Etienne Esquirol**.

Pinel, che aveva lavorato come medico per due anni a **Bicêtre** e per quattro anni alla **Salpêtrière**, fu protagonista di una *profonda riorganizzazione delle istituzioni psichiatriche* di Parigi.

Esquirol, allievo di **Pinel**, aprì una clinica psichiatrica in rue de Buffon, sempre a Parigi, e lavorò anche alla **Salpêtrière**.



Un *nuovo approccio alla follia e alle malattie mentali*: l'osservazione come metodo per penetrare nello svolgersi dei pensieri e nel vissuto mentale dei pazienti; la nozione della follia come incidente, destinato ad avere una durata temporale limitata e a sfociare pertanto nella guarigione; le passioni come fattore genetico e, al tempo stesso, terreno di cura e di normalizzazione della malattia mentale e della follia, intesa essenzialmente come alterazione delle passioni.

E' quello delle **passioni** (e della loro alterazione temporanea) il tema più originale e il *motivo centrale e dominante delle teorie* di **Pinel** (*Traité médico-philosophique de l'aliénation mentale*, Paris 1805) e di **Esquirol** (*Des passions considérés comme causes, symptômes, et moyens curatifs de l'aliénation mentale*, Paris 1809).

Le *passioni sono la causa più comune dell'alienazione mentale*. La follia rappresenta, rispetto allo stato consueto delle passioni, un 'di più', emergente dalla quotidianità. Le passioni sono collegate ai bisogni e ne dipendono. Ci sono dei *fattori che tendono a scatenarle*, a portarle ad *uno stato di perdita di controllo e di alterazione dello stato di equilibrio*.





Pinel distingue le *passioni spasmodiche* e quelle *debilitanti* e *oppressive*, come il rammarico, l'odio, il timore, la gelosia, l'invidia; tali passioni non degenerano in alienazione «se non quando si presentano ad un altissimo grado di intensità per mezzo di bruschi e violenti passaggi dall'una all'altra».

Riconducendo la *follia* a un **momento di diversa economia delle passioni**, vengono lasciate dietro le spalle le nozioni di *follia totale*, di *furore cieco*, di *impulso forzato e involontario*, impermeabile all'azione terapeutica e al trattamento morale e viene affermata pertanto la *curabilità* e la *guaribilità* della maggior parte dei casi di follia.

E' in questo contesto che sorgono le ***Maison de traitement*** (come quella istituita nel 1802 da **Esquirol** a Parigi) – una sorta di anticipazione dei futuri *manicomi* –, il cui scopo fondamentale è appunto quello di curare le malattie mentali.





Pinel fa liberare gli alienati dalle catene a La Salpêtrière
(dipinto di T. Robert-Fleury, 1875)



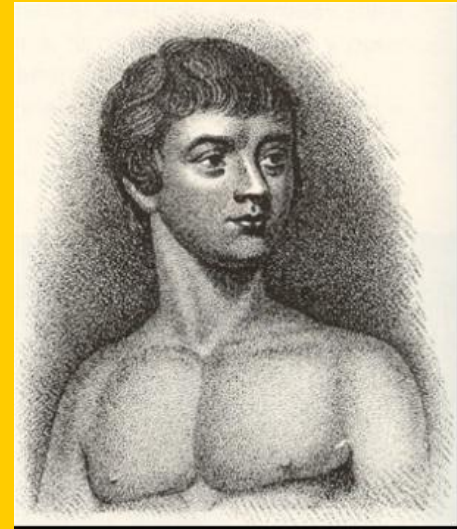
A **Parigi**, anche ***Bicêtre*** e la stessa ***Salpêtrière***, all'epoca diretta da **Pinel**, si trasformano, per volontà di quest'ultimo, in una ***maison de traitement***, ovvero in un luogo in cui la reclusione, l'isolamento, le misure di forza ecc., sono la condizione per la **applicazione del trattamento morale**, della terapia dell'alienazione.

In queste istituzioni (***Maison de traitement***), così come nei futuri Manicomi, sono previsti reparti diversi, corrispondenti ai tre stadi della malattia mentale: uno *stato acuto*, uno di *declino* e uno di *convalescenza*.

Innestati nel moto di rinnovamento che accompagna e segue immediatamente la Rivoluzione francese. **Pinel** e **Esquirol** segnano l'inizio di un approccio scientifico al problema della follia.

6) Il caso del «ragazzo selvaggio» dell'Aveyron e le intuizioni di Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838)

Il celebre caso del «*ragazzo selvaggio*» dell'Aveyron era destinato a segnare profondamente il dibattito sul rapporto tra medicina ed educazione, tra malattia e anormalità e ad aprire nuovi scenari d'intervento nei confronti dell'handicap.



Dopo essere stato individuato e catturato una prima volta, sul finire del secolo XVIII, nelle foreste del Tarn e sfuggito poco dopo alla segregazione, questo preadolescente inselvatichito, di circa dodici anni, al quale più tardi sarà dato il nome di **Victor**, fu nuovamente catturato, nel 1799, nelle foreste del dipartimento dell'Aveyron e condotto a Parigi, dove il suo caso suscitò un'enorme curiosità nell'opinione pubblica e tra gli intellettuali e i dotti. In particolare, la vicenda del selvaggio Victor attirò l'attenzione degli studiosi della ***Société des observateurs de l'Homme*** (Cabanis, Destutt de Tracy, Degérando, Volney ecc.) per la sua condizione particolare.





Fr. Truffaut, *L'enfant sauvage*, (1969)



Victor, infatti, al momento della cattura presentava tutte le caratteristiche di quello che il celebre naturalista **Linneo** aveva classificato come ***Homo ferus***: *facies* scimmiesca, assenza di linguaggio articolato, deambulazione prevalentemente quadrupede.

Victor presentava cicatrici e ferite su tutto il corpo, dormiva per terra, si nutriva e agiva come un animale selvaggio, mostrava di preferire cibi crudi e leccava qualsiasi liquido gli si offrisse da bere. Le peggiori intemperie atmosferiche lo rendevano felice; rifiutava di indossare abiti e si mostrava refrattario ad ogni forma di comportamento civile.

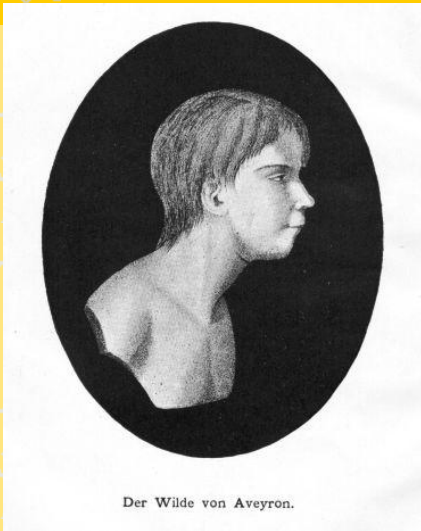
Victor fu ricoverato all'***Institut pour les sourds et muets*** di Parigi, fondato nel 1771 dall'abbé **Charles-Michel de l'Epée** (sul quale avremo modo di tornare), e affidato al medico e fondatore della moderna psichiatria **Philippe Pinel**.

Dopo una fase di osservazione del ragazzo selvaggio dell'Aveyron, **Philippe Pinel**, nel suo ***Rapporto*** presentato il 29 dicembre 1800, aveva formulato una specifica diagnosi medica: Victor, a suo avviso, presentava *forti disturbi psichici* dovuti a *lesioni cerebrali* e un evidente *deficit* per quanto riguardava le *funzioni sensoriali*.

Egli appariva di conseguenza incapace di formulare un'idea, di conferire significato alle cose, di stabilire connessioni anche elementari:

«Incapace di attenzione, ad eccezione per gli oggetti dei suoi bisogni, e conseguentemente incapace di tutte quelle operazioni della mente che essa comporta – scriveva **Pinel** nel suo ***Rapporto*** –, sprovvisto di memoria, di giudizio, di attitudine all'imitazione. Sprovvisto di qualsiasi mezzo di comunicazione. Insensibile a qualsiasi specie di sentimento morale [...]. In una parola sola, una vita puramente animale [...]. Tutto annuncia che questo ragazzo è assai poco suscettibile di affezionarsi anche alle persone che gli rendono dei buoni servizi. Noi abbiamo dunque i più alti gradi di probabilità per pensare che il ragazzo dell'Aveyron deve essere assimilato ai ragazzi o agli adulti ridotti a uno stato di demenza o di idiotismo».





A detta di **Pinel** non la società, non l'ambiente avevano posto **Victor** nelle condizioni in cui si trovava, ma la natura stessa: un'insufficienza o un deficit organico erano all'origine del suo stato intellettuale e affettivo. Egli, dunque, considerava *impossibile migliorare le condizioni di Victor*, il cui comportamento era ascrivibile tra quelli dei *soggetti affetti da idiotismo*.

Sul finire del 1800, ad occuparsi di **Victor** sarà il giovane medico **Jean-Marc Gaspard Itard**, le cui *ipotesi in ordine allo stato di salute e alle stesse possibilità di recupero del ragazzo selvaggio dell'Aveyron* si discostano radicalmente da quelle di **Pinel**.



Itard è convinto che **Victor** non sia un *malato mentale* o un *idiota*, bensì un soggetto *costituzionalmente sano*, ma affetto da un *grave ritardo* sia *sul piano cognitivo* sia su quello *affettivo*, in virtù delle *condizioni di isolamento e di abbandono* nelle quali si è trovato a dover crescere.



Attenzione: **Itard** non mette in discussione la tesi di **Pinel**, secondo cui *un idiota non poteva essere educato*. **Itard** negava che **Victor** fosse *affetto da idiotismo*. A suo avviso, **Victor**

«Non era tanto un adolescente colpito da imbecillità, quanto un bambino di dieci o dodici mesi»,

la cui particolare condizione dipendeva dall'avere

«abitudini antisociali, una testarda disattenzione, organi poco sviluppati e una sensibilità accidentalmente ottusa»,

a causa delle particolari condizioni nelle quali si era trovato a vivere.





Non si trattava, dunque, di mutare una natura malata e sostanzialmente imm modificabile, come aveva diagnosticato **Pinel**, quanto piuttosto di educare un *esprit*, di promuovere attraverso un opportuno *trattamento pedagogico* una maturazione intellettuale e affettiva che incidentalmente si era interrotta.

La complessa opera educativa (o rieducativa) condotta con **Victor** e i suoi risultati sono riassunti in due **Rapporti** predisposti dal dott. **Itard** rispettivamente nel **1801** (*Sull'educazione di un uomo selvaggio, ovvero sui primi sviluppi fisici e morali del giovane 'selvaggio' dell'Aveyron. Rapporto fatto a S.E. il Ministro degli Interni a proposito dei numerosi miglioramenti e dello stato attuale del 'selvaggio' dell'Aveyron*, Paris. Goujon, 1801) e nel **1806** (*Rapporto sui nuovi miglioramenti di Victor dell'Aveyron*, Paris, 1807).





Fr. Truffaut, *L'enfant sauvage*, (1969)



I risultati conseguiti da **Itard** con **Victor** furono modesti (scarse acquisizioni di Victor sotto il profilo del linguaggio; una 'civilizzazione' solo in parte raggiunta).

Tuttavia, **nel caso di Itard non si può parlare di una rieducazione mancata, quanto piuttosto di un'educazione incompleta e per giunta tardiva.** Sul piano storico, essa aveva il merito di essere la prima.

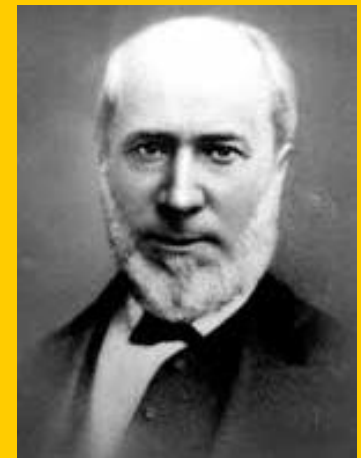
Itard ha aperto una strada che altri, in seguito, percorreranno con maggiore successo e con ben altri risultati!

7) Edouard Séguin (1812-1880) e la «educazione fisiologica» come forma di recupero dell'insufficienza mentale

Discepolo e successore di **Itard**, **Séguin** (1812-1880), che opererà fino al 1850 a Parigi con **Itard** e con **Esquirol**, e poi negli Stati Uniti, ne ha assimilato la lezione educativa e l'ha innestata su una prospettiva di tipo medico.

Con **Séguin**, l'intento itardiano di *un'educazione che abbia nell'attivazione delle capacità sensoriali il suo punto di partenza*, si precisa e si definisce in un recupero a base fisiologica e neuronale.

Séguin definirà il suo intervento nei riguardi dei soggetti caratterizzati da insufficienza mentale ***educazione fisiologica***. Egli fu *uno dei padri della pedagogia ortofrenica e uno dei principali promotori di istituzioni speciali per insufficienti mentali*.



Séguin riconosce ad Esquirol il merito di avere dato dell'*idiozia* una definizione negativa (Esquirol chiarisce *che cosa l'idiozia non è, ma non precisa che cosa essa è*), che la *distingue chiaramente*, però, *rispetto alla follia*:

«L'idiozia non è una malattia; è uno stato nel quale le facoltà dell'intelletto non si sono mai manifestate o non si sono potute sviluppare sufficientemente in modo che l'idioti abbia potuto acquisire conoscenze inerenti all'educazione che gli individui della sua età, posti nelle medesime condizioni, ricevono»

(E. Séguin, *Traitement moral. Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, Paris, Baillière, 1846).



L'INSUFFICIENZA MENTALE SECONDO SÉGUIN

Muovendo da tale premessa, **Séguin** si pone il *problema della definizione dell'insufficienza mentale e della creazione di centri specializzati per i portatori di questo tipo di handicap:*

*separare definitivamente **idiozia** e **follia**,
mostrare le possibilità di **recupero dell'idiozia**
attraverso l'**educazione fisiologica**:*

questo è l'obiettivo che Séguin persegue fin dagli anni della sua attività a Parigi, non senza polemiche e contrasti con gli ambienti medici e psichiatrici del suo tempo e in contrasto con le opinioni diffuse e con la mentalità imperante.

Basti pensare che la proposta di **Séguin** di destinare agli *insufficienti mentali* delle istituzioni separate rispetto ai manicomi e agli ospizi e reclusori per alienati, si scontrò con la *Legge del 1838 sulla reclusione obbligatoria dei folli*, che non distingueva fra folle e idiota e, soprattutto, manteneva una certa *ambiguità circa la sua applicazione a soggetti di età inferiore ai 12-14 anni.*



Chiamato nel biennio 1846-1847 ad operare presso L'**Ospizio degli Incurabili di Parigi** (fondato nel 1632 e destinato ad accogliere gli *indigenti affetti da malattie incurabili, fra i quali idioti, insufficienti mentali lievi, ciechi, paralitici* ecc.), **Séguin** introdusse per la prima volta come criterio di base per il lavoro medico una

distinzione

fra i ricoverati di cui non era dato supporre un possibile sviluppo intellettuale – e che destinava ad un semplice percorso di addestramento al lavoro manuale –, e i ricoverati – soprattutto i più giovani e con limitazioni meno gravi –, per i quali era possibile introdurre un vero e proprio percorso di educazione intellettuale.



Séguin si mostra convinto che «alcune funzioni possono essere restituite lì dove mancano»; per gli *idioti* il problema dell'educazione è quello di

«regolarizzare l'uso dei sensi, di moltiplicare le nozioni, di sviluppare le idee, i desideri, le passioni di creature che, lasciate a se stesse, rimarrebbero senza legame, senza rapporto con il mondo esterno, resterebbero idioti: è una questione di dinamica vitale [...]. Il metodo d'insegnamento che propongo non insegnerà all'idioti sordo ad udire, né a sostituire lo sguardo con l'udito; ma insegnerà ad ascoltare a colui che già sentiva, ma senza avere coscienza dei fenomeni dell'udito, e che di conseguenza non ascoltava né entrava con il senso dell'udito in comunicazione utile con i suoi simili».



Occorreva fare in modo che il fanciullo idiota fosse «dotato di una quantità sufficiente di idee, di attitudini, per rendersi utile a se stesso e agli altri»; la sua *educazione* deve essere necessariamente *integrale* e

«deve comprendere: 1. l'*attività*; 2. l'*intelligenza* e 3. la *volontà* che corrispondono ai tre aspetti dell'essere umano: il *sentimento*, lo *spirito*, la *moralità*. L'*attività* è il *sentimento* tradotto in atto; l'*intelligenza* è la funzione dello *spirito*; la *volontà* è la *spontaneità moralizzata*»

(E. Séguin, *Traitement moral. Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, Paris, Baillière, 1846).



L'intervento operato da **Séguin** con i ricoverati dell'**Ospizio degli Incurabili di Parigi** comprendeva:

- una serie di **esercizi fisici**, destinati a favorire un migliore uso funzionale degli arti del corpo;
- un'attività di **alfabetizzazione**, preceduta dall'acquisizione di una serie di nozioni quali: il colore, l'astrazione lineare, le differenze, le analogie, le dimensioni, la configurazione, il rapporto di un nome con una figura, il rapporto della figura con il suo nome, il rapporto di una sola emissione di voce o sillaba con più segni, il rapporto della parola scritta e pronunciata con l'idea che la parola scritta rappresenta;
- il cosiddetto **trattamento morale**, già attuato da **Pinel** ed **Esquirol** nella cura e riabilitazione dei folli, e riproposto da **Séguin** in una versione differente. **L'obiettivo: rendere l'insufficiente mentale più adeguato ad una serie di situazioni esistenziali con le quali ha la possibilità di confrontarsi.**



Séguin definisce l'**insufficienza mentale** una **infermità del sistema nervoso** che ha per **effetto radicale** di **sottrarre tutto o parte degli organi e delle facoltà del bambino all'azione regolare della volontà** e lo **abbandona agli istinti**, sottraendolo al mondo morale.

Il **metodo di Séguin** punta a riattivare, attraverso interventi mirati e adattati alle singole situazioni, il settore muscolare, neurologico, sensoriale, intellettuale e morale:

1. L'educazione muscolare comprende esercizi destinati ad acquisire l'assunzione della immobilità, della stazione eretta, della prensione; l'apprendimento delle operazioni tipiche della vita quotidiana;



2. L'educazione sensoriale mira a collegare le operazioni dei sensi e dell'attività mentale:

«La vista delle immagini – scrive ad esempio **Séguin** – è un energico stimolante per lo sguardo; c'è in esse un elemento poetico del quale non si tiene abbastanza conto nell'educazione in generale; esse acquiscono le percezioni istintive al punto da dargli tutta l'apparenza di operazioni intellettuali, e gli artisti, molti dei quali sono di notoria ignoranza, debbono gran parte dei loro successi alle impressioni ritenute dalla immensa quantità di immagini che hanno compulsato [...]. Quanti fra i miei allievi hanno fatto maggior progresso sono proprio quelli che sono stati messi in rapporto intellettuale con il più gran numero di creazioni artistiche»

(E. Séguin, *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots*, Paris, Baillière, 1842);



3. L'**alfabetizzazione**, che tiene conto dei differenti limiti degli allievi e dei possibili usi pratici: apprendimento delle serie numeriche, del calcolo, delle quantità;

4. Il **trattamento morale** inteso come esercizio della volontà, piegata e diretta ad un uso più completo e corretto dell'intelligenza.



Durante la permanenza negli Stati Uniti, **Séguin** approfondisce le sue riflessioni sull'**educazione fisiologica**, nel cui ambito sviluppa il progetto delle **écoles physiologiques**, attraverso le quali fornire **un'educazione attraverso i sensi** (non dei sensi, attenzione!!!), e **per il tramite appunto dei sensi**, diretta allo sviluppo del sistema nervoso periferico e del cervello.



L'influsso di **Séguin** sulla psicopedagogia e sul metodo educativo infantile di **Maria Montessori**. La **Montessori** approfondì i **Mémoires** di **Itard** e il **Traitement moral** di **Séguin**.



Da **Séguin** la **Montessori** riprese l'idea che un metodo educativo inventato per i bambini idioti e tardo-mentali potesse applicarsi anche, e con indubbio successo, ai bambini normali e ne mutuò il progetto e l'impianto di un'**educazione fisiologica** per tutti i fanciulli, approfondendone i principi e le tecniche, il nucleo del suo metodo sta nella valorizzazione dell'**educazione sensoriale** (forma, colori, suoni), attuata secondo una metodologia studiata più accuratamente e più precisa di quanto fosse quella di Séguin.





Anche per la **Montessori**, come per **Séguin**, *l'educazione dei sensi è collegata alla produzione delle idee, allarga il campo della percezione e fornisce una solida base allo sviluppo dell'intelligenza.*

Al principio del secolo XX, in Italia, **Maria Montessori** fa proprio il motivo centrale e fondamentale della proposta di **Séguin**: ovvero quello del **superamento (andare oltre) della *diagnosi medica***, senza eluderla, puntando **sull'*educazione come forma di recupero* parziale o totale degli effetti e delle conseguenze dell'insufficienza mentale.**



8) Aspetti e caratteristiche dell'educazione speciale dei sordomuti: dalle origini alla fine del secolo XIX

La fase delle origini e dei primi sviluppi dell'educazione dei sordomuti in Italia, ossia quella dell'Ottocento preunitario, si rivela di fondamentale importanza ai fini della comprensione delle vicende successive. È' in questo periodo, infatti, che si determina, nelle sue linee essenziali, il modello istituzionale e operativo che caratterizzerà le iniziative per l'istruzione e l'educazione dei sordomuti nel nostro paese per oltre un secolo e ne condizionerà profondamente, come vedremo, la fisionomia e gli stessi indirizzi culturali e metodologico-didattici.



Per comprendere appieno le caratteristiche e le ragioni del successo di questo *modello*:

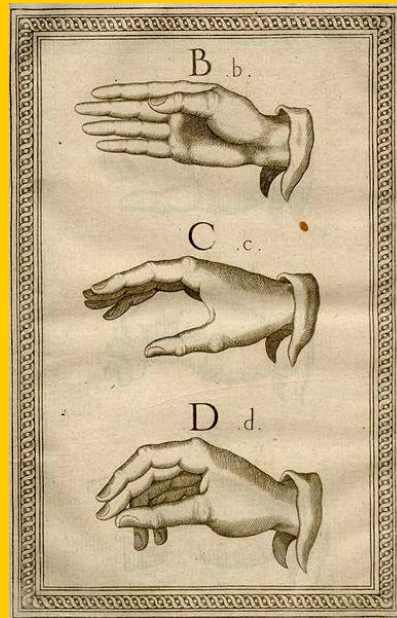
Nell'Europa a cavallo *tra Sette e Ottocento*, erano *due i poli più progrediti nel campo dell'educazione dei sordomuti*, e che tali poli costituivano un punto di riferimento imprescindibile per gli educatori delle varie nazioni. Si trattava di vere e proprie «scuole» con *metodi, indirizzi e ordinamenti profondamente diversi*.

La **scuola francese**, che faceva capo all'abate **Charles-Michel de l'Épée** e all'Istituto per i sordomuti di **Parigi** (*Institut National des Sourds-muets de Paris*), da lui fondato nel 1771 ed eretto poi, per volontà sovrana, a istituzione pubblica nel 1778.

La **scuola tedesca**, che aveva il suo promotore e principale animatore nell'insegnante laico **Samuel Heinicke** e il suo centro a **Lipsia**, dove l'**Heinicke** aveva dato vita, con la protezione e il sostegno finanziario del re di Sassonia, a una **scuola pubblica gratuita** per i sordomuti.



L'*elemento principale* – sebbene non unico – di *differenziazione* tra le due esperienze risiedeva nel **metodo d'insegnamento adottato con i sordomuti**.



Nell'Istituto dell'abate de l'Épée l'istruzione era impartita prevalentemente attraverso il **metodo mimico o gestuale**, che l'istitutore francese aveva modificato, trasformando i gesti naturali in un vero e proprio sistema regolato di comunicazione (*gesti convenzionali o metodici*).

Integravano la mimica altri due metodi: la **dattilologia**, ossia l'**alfabeto manuale** («scrittura aerea», come la definiva il de l'Épée), e la **scrittura**, che rendeva possibile al sordomuto la comunicazione con quanti ignoravano la **mimica** e la **dattilologia**.



Nella scuola dell'**Heinicke**, al contrario, era bandita la mimica e l'istruzione dei sordomuti si fondava esclusivamente sul *linguaggio orale*, ossia sul metodo che prevedeva l'insegnamento «della parola con la parola».

Tutt'altro che ignoto all'abate **de l'Épée**, il *metodo orale* praticato a **Lipsia** era anche da questi utilizzato, sia pure in rari casi: in particolare con gli allievi migliori e già istruiti per mezzo della mimica. Ciò in quanto l'ecclesiastico francese lo riteneva poco adatto, per l'*elevato grado di difficoltà* che presentava, ai sordomuti di mediocre intelligenza; e, soprattutto, *scarsamente funzionale*, per le cure assidue e i tempi lunghi che richiedeva, ad *un'istruzione di massa*.

A questo *uso limitato e aggiuntivo* del *metodo orale* si atterrano anche i discepoli e i numerosi seguaci italiani dell'abate **de l'Épée**.



Le *istituzioni per i sordomuti sorte in Italia nel primo cinquantennio del secolo XIX* s'ispirarono essenzialmente al sistema francese e, tranne rari e isolati casi, adottarono il ***metodo mimico*** integrato dalla ***dattilologia*** e dalla ***scrittura***.

All'origine di tale scelta si pongono *diverse motivazioni*:

- i primi istitutori italiani (come nel caso di **Tommaso Silvestri**) avevano soggiornato a lungo a Parigi, presso il **de l'Épée**, per apprendervi il metodo;
- diversi istitutori italiani – ed è il caso degli scolopi **Ottavio Assarotti** e **Tommaso Pendola**, dell'ecclesiastico napoletano **Benedetto Cozzolino** e del sacerdote modenese **Severino Fabriani** – si erano formati direttamente sugli scritti dell'abate francese e del suo successore **Roch-Ambroise Sicard** e sulla coeva pubblicistica specializzata d'oltralpe;





Padre Ottavio Assarotti

- la **dominazione napoleonica in Italia** contribuì infine a diffondere il **metodo francese**, soprattutto attraverso il consolidamento delle prime, fragili esperienze e istituzioni educative per i sordomuti sorte per iniziativa di singoli istitutori privati, attribuendo loro il riconoscimento giuridico e la dotazione finanziaria (è il caso, ad esempio, della scuola aperta a Genova dall'abate **Assarotti** e trasformata nel 1812 in Istituto nazionale; come pure dell'Istituto di Milano, sorto per iniziativa privata nel 1805 e posto qualche anno più tardi, dal governo del Regno Italico, a carico dello Stato).

Per comprendere appieno le *ragioni del successo del **modello francese***, occorre però anche soffermarsi sul *tipo di evoluzione che, sotto il profilo istituzionale e organizzativo, l'educazione dei sordomuti conobbe in Italia nel corso del primo sessantennio dell'Ottocento.*



Tra il 1801 e il 1861 sorsero nella penisola ben **27 Istituti speciali d'istruzione ed educazione**, dei quali 25 nella fase successiva al Congresso di Vienna. **Promotori e fondatori** di tali Istituti furono, nella quasi totalità dei casi, **ecclesiastici e religiosi**.

Accanto all'opera degli **Scolopi**, dei **Somaschi** e delle **Figlie della Carità di Vincenzo de'Paoli**, deve essere segnalata quella delle *nuove congregazioni religiose sorte nel secolo XIX*.

Circa una diecina di fondazioni religiose sorsero, tra il 1828 e il 1874, con lo specifico ed esclusivo fine di dedicarsi alla cura e all'educazione e istruzione dei sordomuti d'ambo i sessi. Tra queste, meritano di essere ricordate le **Figlie della Provvidenza** (Modena), fondate da **don Severino Fabriani**; la **Compagnia di Maria** (Verona), fondata da **don Antonio Provolo**; la **Piccola Missione per i sordomuti** (Bologna), dei fratelli sacerdoti **Giuseppe e Cesare Gualandi**; l'**Istituto dei Padri Salesiani** (Napoli) fondato da **Luigi Ajello**; l'**Istituto dei Salesiani e delle Salesiane dei Sacri Cuori** (Molfetta), fondato da **don Filippo Smaldone**.



Numerose altre congregazioni religiose ottocentesche si occuparono, in questo periodo, dell'educazione dei sordomuti: dalle **Canossiane** (che fondarono e diressero buona parte degli Istituti femminili della Lombardia e del Veneto), ai **Pavoniani**, dalle **Ancelle della Carità di Maria Crocifissa Di Rosa**, alle **Suore Marcelline di Luigi Biraghi**, dai **Fratelli Bigi** del padre **Lodovico da Casoria** alle **Suore Stimmatine**, alle **Figlie di N.S. al Monte Calvario**, alle **Suore Maestre di S. Dorotea** di Vicenza.

Le ragioni che spinsero ecclesiastici e religiosi ad occuparsi dei sordomuti:

1. la più complessiva opera assistenziale ed educativa della Chiesa in favore della gioventù povera e abbandonata;
2. assicurare ai sordomuti, attraverso l'indispensabile ausilio dell'istruzione, la possibilità stessa di acquisire il concetto di Dio e la conoscenza delle principali verità della fede;
3. preservare i sordomuti – specie le femmine – dai gravi pericoli morali ai quali la loro particolare condizione di minorati, accompagnata sovente dalla povertà e dallo stato di abbandono, li esponeva nel mondo.



Si comprende bene, allora, come il *metodo mimico* dell'abate *de l'Épée* si prestasse assai meglio di quello tedesco - più difficile da applicare e meno rapido e sicuro sotto il profilo dei risultati - a realizzare tali obiettivi.

Allo stesso modo, è chiaro che una struttura come quella dell'**Istituto/Internato** (Convitto con scuola interna), direttamente mutuata dal *sistema francese*, si prestasse assai meglio dell'**Externat** (Scuola esterna) del *modello tedesco* a preservare i sordomuti dai pericoli morali e ad assicurare loro, negli anni della formazione, un ambiente protetto.



Evoluzione fatta registrare dalle istituzioni educative per i sordomuti nella fase preunitaria:



1) la **dislocazione degli Istituti speciali per i sordomuti sul territorio** corrispondeva solo parzialmente alla **domanda di educazione speciale riscontrata nelle diverse regioni della penisola** nello stesso periodo, e solo parzialmente coincideva con le **aree di maggiore diffusione della piaga del sordomutismo**.

Fino alla metà degli anni Cinquanta, ad esempio, per l'intero bacino dell'Italia meridionale e insulare funzionò **un solo Istituto**, quello di *Palermo (1834)*, destinato per altro ad accogliere, per circa un cinquantennio, solo *poche decine di convittori*.



Tra il 1855 e il 1860 furono fondati *altri tre Istituti* (Napoli-S. Maria de' Monti, Catanzaro, Casoria), anch'essi con una *capacità di posti assai limitata*.

Massiccia *concentrazione di istituti speciali per i sordomuti*, nello stesso periodo, nei territori del Lombardo-Veneto: ben **14 internati/convitti** (11 in Lombardia e 3 nel Veneto), sul totale di 27.

Si tratta degli Istituti di: *Milano* (Regio Istituto, 1805), *Verona* (Istituto Provolo, 1830), *Brescia* (Istituto Pavoni, 1836), *Vicenza* (Istituto Farina, 1840), *Crema* (Canossiane, 1840); *Bergamo* (Canossiane, 1844), *Cremona* (Canossiane, 1847), *Venezia* (Canossiane, 1849), *Como* (Canossiane, 1852), *Milano* (Sordomuti poveri di campagna, 1853), *Mantova* (Ancelle della Carità, 1853), *Lodi* (Istituto S. Gualtiero Vecchio, 1856), *Pavia* (Canossiane, 1856), *Brescia* (Canossiane, 1856).



2) Tipologia e status giuridico-amministrativo degli Istituti per i sordomuti.

Per tutto il primo sessantennio dell'Ottocento, furono assai pochi i convitti che riuscirono a fornire annualmente ospitalità e istruzione ad un numero superiore ai 20-30 sordomuti:

- peculiare condizione di organismi sostenuti prevalentemente dalla carità privata (lasciti, donazioni, legati pii, sussidi di diversa provenienza);
- solo in qualche caso sovvenzionati regolarmente dai governi o dagli enti locali (comuni, province).
- Ciò spiega l'impegno profuso dai primi istitutori italiani (ricordiamo in particolare **Severino Fabriani**, **Tommaso Pendola**, **Eliseo Ghislandi** e, più tardi, **Giulio Tarra**), attraverso gli scritti, gli interventi sui grandi organi di stampa (l'«*Antologia*» del Viesseux, la «*Rivista ligure*», la «*Guida dell'Educatore*» del Lambruschini, le «*Lettere popolari*» e «*L'Istituto*» di Torino), la promozione di **pubblici saggi**, nell'opera di sensibilizzazione dell'opinione pubblica in favore dell'educazione dei sordomuti.



- Così come spiega le crescenti pressioni esercitate dagli stessi sui rispettivi governi, soprattutto a partire dagli anni Quaranta, al fine di ottenere il riconoscimento giuridico e una dotazione finanziaria stabile, al pari delle altre istituzioni scolastiche ed educative.
- Iniziative, queste ultime, coronate sovente da successo, come testimoniano i *casì dell'Istituto di Siena, di quello di Roma e dei due Istituti, femminile e maschile, di Modena.*
- Nel caso del **Ducato Estense** e dello **Stato Pontificio**, *l'elevazione a istituzioni educative pubbliche dei convitti esistenti coincise con l'introduzione dell'obbligo, per tutti i sordomuti in età scolare, di ricevere la prima istruzione.*



3) Pur contrassegnate in taluni casi da **uno status ambiguo**, *oscillante tra il riconoscimento della funzione eminentemente educativa e scolastica e la collocazione tra le opere assistenziali e caritative*, le iniziative in favore dei sordomuti furono sostenute, nel corso del primo sessantennio del sec. XIX, da **un'intensa e feconda elaborazione culturale e pedagogica**, destinata in molti casi a far compiere un **vero e proprio salto di qualità alla pratica didattica e formativa degli Istituti**.

Nonostante la **carenza di collegamenti** (resi difficili anche dalla frammentazione politica della penisola) e la **mancaanza di una stampa specializzata e di un'organizzazione editoriale nazionali**, che contribuirono ad accentuare l'**isolamento degli Istituti** e a **limitare la circolazione delle esperienze e dei risultati degli studi**;

proprio in questa fase (anni Quaranta e Cinquanta del sec. XIX) abbiamo la pubblicazione delle ricerche linguistico-grammaticali di **Severino Fabriani** e delle innovative riflessioni in materia di *didattica speciale* di **Antonio Provolo**, di **Tommaso Pendola** e di **Giulio Tarra**.



Sul **piano più propriamente filosofico e pedagogico**, la riflessione degli istitutori dei sordomuti trovò, in questi come negli anni seguenti, un punto di riferimento fondamentale nelle **dottrine di Antonio Rosmini**. Soprattutto la *gnoseologia* e la *filosofia morale* rosminiane alimentarono gli studi e le ricerche di educatori come **Tommaso Pendola, Giulio Tarra, Eliseo Ghislandi** e altri.

Contatti e scambi da sempre esistenti tra gli istitutori speciali italiani e i loro colleghi stranieri divennero in questo periodo più intensi e frequenti (corrispondenze epistolari, viaggi di studio, invio di pubblicazioni ecc.), fino ad assumere, in qualche caso, la forma di collaborazioni stabili.

Intorno alla metà dell'Ottocento vide la luce, nella penisola, una manualistica specializzata per l'insegnamento ai sordomuti, cui si accompagnò la pubblicazione dei primi testi scolastici (sillabari, catechismi, letture graduate, manuali) appositamente redatti per le scuole speciali.



9) Il dibattito sulla riforma del metodo d'insegnamento e la svolta metodologica al Congresso internazionale di Milano (1880) degli istitutori dei sordomuti

Alla vigilia dell'unificazione nazionale prende l'avvio il processo che, nell'arco di un ventennio, avrebbe portato anche in Italia al definitivo abbandono della *mimica* e degli altri metodi tradizionali ad essa collegati e all'adozione, come sistema d'insegnamento comune ed esclusivo, del *metodo orale*.

Un'**autentica rivoluzione** non soltanto sotto il profilo metodologico e didattico, ma anche, in particolare, sul piano culturale e della mentalità.



Un simile mutamento, pur realizzato con gradualità (dapprima con l'introduzione del cosiddetto ***metodo misto***, e solo in seguito con l'approdo al vero e proprio ***metodo orale puro***), incontrò, almeno in principio, perplessità e resistenze, specie da parte di quegli istitutori e di quelle scuole che maggiormente si erano impegnati nel perfezionamento del tradizionale **metodo mimico**.

Il rinnovamento prese le mosse dalla Lombardia, l'area culturalmente più vicina al mondo tedesco, dove ancora si conservava la *memoria della solitaria ma significativa esperienza di insegnamento con il metodo orale condotta dall'ecclesiastico veronese Antonio Provolo*, prematuramente scomparso nel 1842; e dove, soprattutto, i contatti con gli ambienti pedagogici e con gli studiosi e istitutori speciali tedeschi erano stati sempre mantenuti vivi.





Don Giulio Tarra

Protagonisti della riforma del metodo d'insegnamento: l'abate **Giulio Tarra**, nominato nel 1855 direttore del neonato Istituto dei sordomuti poveri di campagna di Milano, e don **Serafino Balestra**, direttore dal 1865 dell'Istituto femminile di Como tenuto dalle Canossiane.

La loro opera incontrò il determinante appoggio di quello che, dopo la morte degli altri grandi istitutori della prima metà del secolo XIX (**Giuseppe Bagutti, Ottavio Assarotti, Severino Fabriani**), era ormai divenuto il principale punto di riferimento per gli educatori dei sordomuti italiani: il direttore dell'Istituto di Siena padre **Tommaso Pendola**.

Si deve in special modo a **Tommaso Pendola** e alla rivista *«Dell'educazione dei sordomuti in Italia»*, da lui fondata nel 1872 con l'obiettivo di promuovere una coscienza unitaria tra gli educatori della penisola e di potenziare gli studi nel settore dell'educazione speciale, se il problema dell'adozione del **metodo orale** ha superato i confini un po' angusti delle dispute tra istitutori e si è imposto come questione d'importanza nazionale.



Il passaggio al nuovo sistema d'insegnamento non rifletteva solamente un'esigenza di **modernizzazione didattica-metodologica**, ma **investiva il significato e le finalità stesse dell'opera educativa nei riguardi dei sordomuti**.



Lo sottolineava lo stesso **Tommaso Pendola** in un articolo pubblicato nel 1873 sulla rivista **«Dell'educazione dei sordomuti in Italia»**, nel quale, dopo aver sottolineato che soltanto l'insegnamento «della parola con la parola» poteva consentire al sordomuto di uscire dall'isolamento e di stabilire un'effettiva comunicazione con il mondo degli «udenti» - ossia con l'intera società - e non solo con i suoi «comuni compagni di sventura», aggiungeva:

«La mimica porta con sé il pericolo di materializzare le idee pure, e di produrre fatali illusioni [...]; la sintassi della lingua mimica non risponde ai procedimenti logici del pensiero, come vi corrisponde la parola articolata».



Il *metodo orale*, dunque, considerato come *lo strumento più idoneo* per consentire al sordomuto di **sviluppare appieno le sue doti intellettuali** e di **integrarsi positivamente nella vita sociale**.

Le tappe che hanno scandito l'affermazione del nuovo metodo in Italia:

Nel settembre del **1873**, convocato dallo stesso Pendola e dalla rivista da lui diretta, si apriva a **Siena** il primo **Congresso degli Insegnanti italiani dei sordomuti**, il quale, al termine di un ampio e serrato confronto tra i rappresentanti dei diversi Istituti della penisola, deliberò l'adozione del sistema orale:

«L'istruzione dei sordomuti - recitava il documento approvato a conclusione dell'incontro - vuolsi impartire col mezzo precipuo della parola».



Il **Congresso internazionale di Milano (1880)**, la scelta per il *metodo orale* – auspici proprio i delegati italiani (**Giulio Tarra, Serafino Balestra e Pasquale Fornari**), fra i più attivi e intelligenti sostenitori della svolta – assunse un carattere ancora più marcato ed esclusivo:

Il **Congresso internazionale di Milano (1880)**, la scelta per il *metodo orale* – auspici proprio i delegati italiani (**Giulio Tarra, Serafino Balestra e Pasquale Fornari**), fra i più attivi e intelligenti sostenitori della svolta – assunse un carattere ancora più marcato ed esclusivo: «Il Congresso – si affermava nelle dichiarazioni finali approvate dai partecipanti – considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti, per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, dichiara che il *metodo orale* deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione dei sordomuti»; inoltre, «considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola [...] e alla precisione delle idee, dichiara che il *metodo orale puro* deve essere preferito».



10) Difficoltà e progressi dell'educazione dei sordomuti nell'Italia postunitaria

Accolte in via di principio, le deliberazioni del **Congresso internazionale di Milano del 1880 furono ben lungi dall'incontrare, almeno fino alla fine del secolo, un'effettiva e organica applicazione negli Istituti della penisola.**

Le cause di tale ritardo sono da addebitare alle condizioni di difficoltà e di crescente disagio in cui l'intero settore dell'istruzione speciale per i sordomuti si trovò ad operare dopo l'Unità.

1) Un primo problema che si pose, all'indomani dell'unificazione nazionale, fu quello dello status e della funzione delle istituzioni educative per i sordomuti e, più in generale, dei convitti e delle scuole speciali.



Al pari degli Asili infantili, com'è noto, tali Istituti non erano compresi dalla legge Casati del 1859 tra quelli di carattere propriamente scolastico.

La soluzione adottata per il loro inquadramento giuridico-amministrativo:

1. Tre dei Convitti-scuola esistenti nella penisola – quelli di **Genova**, **Milano** (l'ex I.R. Istituto) e **Palermo** – furono riconosciuti come ***Istituti governativi d'istruzione*** e sottoposti al ministero della Pubblica Istruzione, dapprima alle dirette dipendenze della *Direzione delle Scuole Medie*, più tardi a quelle della *Direzione generale dell'Istruzione primaria e popolare*.
2. Fino al 1909 il ministero della Pubblica Istruzione non riconobbe ai **docenti ed educatori di questi Istituti** il titolo di *insegnanti pubblici*, in virtù della **mancata attribuzione del valore legale al diploma di abilitazione all'insegnamento speciale** da essi posseduto.



3. Un quarto Istituto, quello di **Roma**, elevato anch'esso a **Regio Stabilimento** come i tre sopra ricordati, venne posto sotto la giurisdizione di uno speciale **consorzio Governo-Provincia**, al quale furono attribuite le competenze sull'amministrazione e sul funzionamento del convitto e delle relative scuole interne.



Istituto Tommaso Pendola (Siena)



4. Il resto degli Istituti, ossia **la maggior parte di essi**, *laddove non stabilirono di conservare la gestione privata*, furono **trasformati in Opere Pie**.
5. Nel 1880, a **distanza cioè di un ventennio dall'unificazione nazionale**, la situazione era la seguente: su **35 Istituti** in funzione, ben **18 risultavano eretti in Opere Pie** e **13 figuravano come Stabilimenti privati**.

La promulgazione della **Legge 3 agosto 1862**, con la quale veniva **disciplinata la beneficenza** e si procedeva all'**organamento** e alla **determinazione dei criteri di gestione delle Opere Pie**.

Questo provvedimento, che **recepiva** con poche modificazioni la **Legge Rattazzi del 20 novembre 1859 sulle Opere Pie del Regno di Sardegna**, a sua volta *ispirata alla legislazione assistenziale belga*, rifletteva innanzi tutto la **concezione privatistica e contraria all'impegno dello Stato nel settore caritativo-assistenziale tipica del liberalismo ottocentesco**.

Come avrebbe sottolineato in seguito **Aristide Gabelli**, si

«mirava piuttosto a spogliare il governo di facoltà e di poteri che ad accaparrargliene, nell'intendimento che a poco a poco imparassero a farne buon uso i cittadini».



La **trasformazione** della maggior parte degli **Istituti/Convitti speciali per i sordomuti** in **Opere Pie** portò di fatto al loro **declassamento a istituzioni meramente assistenziali** e, di conseguenza, alla **perdita dello status originario di Istituti d'istruzione e di educazione** che, come nel caso degli Istituti di **Milano, Genova, Modena e Siena**, era stato loro riconosciuto dai passati governi preunitari.

Regio Educatorio Estense per i Sordomuti



Ciò spiega le **resistenze frapposte alla nuova disciplina** sulle opere assistenziali da taluni Stabilimenti per i sordomuti. E' il caso, ad esempio, dell'ex **Educatorio Estense di Modena** il quale, **dopo una serie di ricorsi contro la legge del 1862, vide riconosciute le proprie ragioni da un pronunciamento espresso nel 1879 dal Consiglio di Stato a sezioni riunite**: «Gli Istituti pei sordomuti - veniva affermato nel pronunciamento - non sono dei semplici ricoveri ma veri collegi d'istruzione ed educazione».

Sulla base di un simile convincimento, **il Consiglio di Stato si spingeva molto oltre nelle sue determinazioni**, riconoscendo senz'altro «l'esclusione degli Istituti pei sordomuti dal numero delle Opere Pie, poiché di fatto in essi la beneficenza e la carità hanno ragione non di fine, ma di mezzo precipuo ed indispensabile. Il fine arduo e nobilissimo rimane l'istruzione e l'educazione dei sordomuti».

Va ricordato, tuttavia, che in virtù della sua **mancata ricezione da parte del Governo, il parere espresso dal Consiglio di Stato rimase lettera morta** e che, di conseguenza, **nessun concreto provvedimento intervenne a modificare la condizione giuridica e amministrativa delle istituzioni educative speciali inquadrare tra le Opere Pie.**

2) Ma il principale e più grave problema con cui i vari Stabilimenti per i sordomuti dovettero fare i conti fu quello legato ai finanziamenti pubblici.



Vale la pena di ricordare in primo luogo che, «per ragioni stringenti del pubblico erario», nel 1870 dal bilancio del ministero della Pubblica Istruzione, al quale erano ascritti, furono soppressi i fondi assegnati ad alcuni degli Istituti speciali dai rispettivi governi preunitari.

A fronte di tale provvedimento, occorre sottolineare che i sussidi destinati alle istituzioni per i sordomuti, distribuiti tra i vari capitoli di spesa dei due ministeri competenti – il dicastero della **Pubblica Istruzione** e il dicastero dell'**Interno** – furono sempre largamente insufficienti rispetto ai bisogni e alle crescenti necessità del settore.

Basti dire che, **nel 1880**, dei 910 posti gratuiti offerti dai 35 Istituti in funzione, lo Stato ne finanziava complessivamente 23, a fronte dei 110 posti a carico delle province e, soprattutto, dei 773 sostenuti economicamente dalla beneficenza privata. Vent'anni più tardi, **nel 1902**, dei 2.793 sordomuti accolti gratuitamente nei convitti speciali solo 129 risultavano a carico dello Stato.



Quadro complessivo dei **finanziamenti pubblici (Stato e Enti locali)**:

nel 1880 quasi 1/4 degli Istituti (ossia 9 su 35) riceveva solamente sussidi privati (lasciti, donazioni, ecc.); 21 su 35 usufruivano di sostegni economici – peraltro assai contenuti – dalle province; mentre solo 10 su 35 potevano contare sui sussidi comunali;

nel 1901, a fronte di un intervento finanziario dei privati che superava, seppure di poco, il milione e mezzo di lire, i contributi erogati da Stato e Enti locali ammontavano complessivamente a 465 mila lire (il carico maggiore – quasi 250 mila lire – pesava sulle province): ossia meno di 1/3 del totale.

Un simile stato di cose era destinato ad avere **pesanti ripercussioni sull'andamento organizzativo e didattico degli Stabilimenti per i sordomuti** e sul più generale **sviluppo dell'istruzione speciale in Italia**. Un pur rapido sguardo all'evoluzione del settore nella fase post-unitaria consente di precisare tale affermazione:



A. Merita di essere segnalata, innanzi tutto, la **contenuta espansione degli Istituti speciali**: dai 27 registrati nel 1861 si passa infatti ai 48 del 1898 (nel 1880 erano 35), con un incremento complessivo nell'arco del quarantennio pari al 78% (21 unità), di gran lunga inferiore a quello riscontrato, nello stesso periodo, sul versante delle scuole elementari.

B. Per ciò che concerne i **livelli di alfabetizzazione e di scolarizzazione primaria dei sordomuti**, i dati relativi mostrano, per lo stesso periodo, una *crescita decisamente modesta*, e comunque *di gran lunga inferiore ai rispettivi tassi riferiti all'intera popolazione italiana*: nel 1880, su 7.000 sordomuti in età scolare solo poco più di 1/5 riceveva un'istruzione regolare; un ventennio più tardi, nel 1898, i soggetti inseriti nelle scuole speciali ammontavano a 1/4 del totale. Il censimento generale del 1901 documentava come *solamente il 27% dei sordomuti dai sei anni in su fosse capace di leggere*, a fronte del 52% di alfabeti riscontrato sul complesso della popolazione.



- C. **Insufficiente corrispondenza** tra la specifica **domanda di educazione speciale delle diverse aree della penisola** e la **distribuzione geografica degli Istituti**: di fronte, infatti, ad una *diffusione della piaga del sordomutismo* che, sia pure in maniera disuguale e non uniforme, *interessava un po' tutte le regioni* (con punte maggiori nelle aree montane, nelle province del Nord-Ovest, nelle isole e in alcune zone del Meridione), ancora *nel 1898 esistevano solo 11 Stabilimenti in tutta l'Italia meridionale, contro i 37 dislocati nel Centro-Nord*.
- B. Il problema si rivela ancora più grave se si prendono in esame **dimensioni quali la capienza e il numero di posti dei diversi Istituti**: *sul totale dei 2.299 alunni censiti nel 1898, solo 495 (ossia meno di 1/4) apparteneva ai convitti-scuola del Sud e delle isole*. Soprattutto gli Stabilimenti sorti dopo il 1860 – in *primis* quelli dell'Italia meridionale e insulare – sembrano soffrire condizioni di particolare disagio: si tratta in genere di Istituti piccoli, caratterizzati da una situazione finanziaria incerta, talora ai limiti della sussistenza, con un numero di posti-alunno decisamente basso. Basti dire che *nel 1898, sul totale dei 48 convitti-scuola esistenti, ben 17, in massima parte quelli dislocati nell'Italia meridionale e insulare, contavano un numero di allievi inferiore alle 30 unità*.



Non sembra azzardato parlare, a proposito delle istituzioni scolastiche ed educative per i sordomuti dell'Ottocento postunitario, di **un sistema a due velocità**, con **differenze notevoli tanto sotto il profilo geografico (Nord-Centro/Sud-Isole) quanto sotto quello giuridico-amministrativo (Regi istituti da un lato, Opere Pie e Convitti privati dall'altro).**



Le **disparità**, gli **squilibri**, la forte **differenziazione di situazioni** si riscontrano anche – e soprattutto – sul terreno della **proposta formativa**, del **profilo scientifico-culturale del corpo docente** e, in particolare, della **qualità dell'offerta didattica degli Istituti**.

Un **approfondimento** dell'analisi su questo versante implica necessariamente una **lettura a più livelli** e, soprattutto, la **presa in esame di un numero sufficientemente ampio e rappresentativo di indicatori**.



1) Un primo parametro: l'effettiva applicazione del metodo orale-puro:

Al **principio degli anni Ottanta** (nel momento in cui il Congresso internazionale di Milano deliberava l'adozione di tale metodo in tutte le scuole speciali per i sordomuti), la situazione nei 35 Istituti esistenti nella penisola era la seguente: solo in 8 di essi veniva applicato il **metodo orale-puro**, con la totale esclusione dell'apporto di altre tecniche; in 21 Istituti era pure utilizzato il **metodo orale**, ma si tollerava, soprattutto nella fase iniziale dell'istruzione, il ricorso alla **mimica naturale** (metodo misto); negli altri 6 Istituti, infine, si faceva ricorso a una pluralità di metodi e di tecniche: dalla **mimica** alla **dattilologia**, dalla **parola articolata** alla **scrittura** (come ausilio per l'apprendimento della lingua parlata).



Nel 1892, a distanza di oltre un decennio, **la situazione non presentava mutamenti di rilievo**, tanto che, nella relazione svolta al II Congresso nazionale dei maestri dei sordomuti, celebratosi a Genova nel 1892, **Giulio Ferreri** denunciava il parziale fallimento, almeno in Italia, della prospettiva formulata dodici anni prima a Milano di estendere il metodo orale-puro a tutti gli Istituti. Nel migliore dei casi, affermava il vicedirettore dell'Istituto di Siena, «ci si contentò di bandire il gesto dalla scuola, ma si lasciò alla porta di questa, perché allievi e maestri lo riprendessero alla fine delle esercitazioni scolastiche».

Se era vero che ormai quasi più nessuno praticava in modo esclusivo il **metodo gestuale**, la **dattilologia** e la **scrittura**, era altrettanto vero che il **metodo misto** veniva ancora largamente utilizzato, nell'insegnamento scolastico, in buona parte degli Istituti della penisola.



Specie negli Istituti più piccoli e periferici, che disponevano di pochi maestri, talora forniti di una preparazione pedagogica e didattica raffazzonata, di fronte alla maggiore complessità di applicazione del **metodo orale-puro**, si preferiva infatti ricorrere al meno impegnativo connubio della **mimica** con la **parola articolata**.

«Tornati i congressisti ai loro Istituti - ricordava Giulio Ferreri - credettero d'innestare in un momento il metodo orale su quello misto, che, sebbene non dichiarato, era pur quello che si usava nella maggior parte delle scuole [...]. Il metodo orale si applicò con titubanza, era quindi naturale che i risultati non fossero ottimi».



2) Una **ulteriore conferma del persistere**, nel campo dell'educazione dei sordomuti, di un sistema a due velocità si ricava dall'**analisi dei curricoli formativi e dei piani di studio adottati nei diversi Istituti speciali della penisola.**

Se prendiamo come riferimento l'anno scolastico 1880-1881, ad esempio, non è difficile riscontrare forti differenze:

- A. negli Istituti Regi e in quelli di più antica e solida tradizione (Milano e le altre istituzioni lombarde, Torino, Genova, Modena, Bologna, Siena, Roma, Palermo ecc.) il **curricolo** si presenti notevolmente **ricco e articolato**; e come anzi, in diversi casi, il ventaglio delle discipline insegnate risulti di gran lunga superiore a quello delle prime tre classi della scuola elementare obbligatoria riordinata nel 1877 dal ministro Michele Coppino. Tra gli **insegnamenti comuni** figurano: *lingua e grammatica italiana, catechismo, storia sacra, storia patria, geografia, calligrafia, aritmetica, geometria, storia naturale*; ai quali si aggiungono sovente discipline quali: *«doveri civili», ginnastica, sistema metrico decimale, disegno lineare applicato alle arti.*





*Pia Casa Arcivescovile per i Sordomuti e le
Sordomute in Napoli e Casoria (Napoli)
ca. 1920*



B. Nei piccoli Istituti, specie quelli dell'Italia meridionale e delle isole (Catanzaro, Molfetta, Casoria, Napoli-S. Maria de' Monti, Cagliari ecc.), il piano di studi risulta essere, per converso, assai più contenuto ed essenziale, con un'offerta disciplinare assimilabile a quella del ciclo inferiore delle scuole elementari rurali. Esso *comprendeva in genere la lingua italiana, il catechismo e la storia sacra, ai quali erano talora affiancati gli elementi di storia patria, geografia e aritmetica, nonché i «lavori femminili» per le classi o sezioni destinate alle fanciulle.*

3) **L'esame dei libri di testo adottati** nelle rispettive scuole **conferma il sensibile divario** che, anche sotto il **profilo curricolare e didattico**, è dato di riscontrare tra i diversi Istituti della penisola.

Gli stabilimenti posti sotto il diretto controllo del ministero della Pubblica Istruzione e quelli di più antica e solida tradizione didattica e culturale rivelano marcate differenze rispetto agli altri.

Dagli **elenchi dei manuali e libri di lettura** in essi utilizzati emergono una serie di elementi dei quali è necessario tenere conto:

-- la maggiore varietà e il costante aggiornamento dei testi, innanzi tutto;

-- ma anche lo sforzo di differenziare le letture per le diverse classi del corso (letture graduate) e di rendere possibile, attraverso l'adozione di manuali distinti, un effettivo approfondimento delle singole discipline stabilite nel curriculum.



Tra i libri di testo maggiormente diffusi in queste scuole figurano peraltro alcune delle opere più valide e accreditate della pubblicistica scolastica specializzata del secondo Ottocento:

Il Sillabario pei sordomuti di **Giovanni Nicolussi**;

le *Lecture graduate* di **Giulio Tarra**;

i *racconti* e gli *avviamenti alla composizione* di **Tommaso Pendola**, **Carlo Perini**, **Pasquale Fornari**, **Antonino Parato**, **Luigi Pelliccioni** e del già ricordato **Giovanni Nicolussi**;

le *grammatiche della lingua italiana* redatte da **Severino Fabriani**, **Geminiano Borsari**, **Ciro Marzullo** e **Lino Lazzeri** ;

i *manuali di geografia e di storia patria* pubblicati da **Ettore Ricotti**, **Antonino Parato**, **Luigi Pelliccioni** e **Giulio Tarra**;

i *catechismi* e i *compendi di storia sacra* messi a punto da **Tommaso Pendola**, **Severino Fabriani**, **Giulio Tarra**, **Valeriano Bianchi**, **Eliseo Ghislandi** e **Domenico Graglia**.



Negli Istituti dell'Italia meridionale e insulare, viceversa, il quadro appare carente tanto sotto il profilo del numero quanto sotto quello della tipologia e degli *standard* qualitativi dei manuali e libri di testo adottati, fino ai casi limite degli stabilimenti di Napoli e Catanzaro nelle cui scuole era previsto l'utilizzo del solo libro di lettura – rispettivamente i *Cento racconti ad uso dei sordomuti* di Carlo Perini e i *Raccontini* di Pasquale Fornari – integrato, nel caso dell'istituto calabrese, dal già ricordato *Sillabario* di Giovanni Nicolussi.

4) Analoghi risultati si riscontrano laddove si prenda in esame la **dotazione di sussidi e strumenti didattici** (cartelloni, litografie, quadri iconografici, apparecchi speciali per gli esercizi linguistici ecc.) delle diverse istituzioni speciali.

5) Il **notevole divario** che caratterizzava i diversi Istituti speciali della penisola si riflette anche nella presenza o meno di **sussidi e strumenti per l'aggiornamento degli insegnanti dei sordomuti**.



Anche in questo caso si registra la **modesta circolazione**, nei **piccoli Istituti**, di **trattati scientifici**, **manuali di metodo**, **pubblicazioni periodiche per gli istitutori**, a fronte dell'esistenza di vere e proprie biblioteche specializzate a disposizione del corpo docente che si riscontra negli Istituti Regi e in quelli di più antica e solida tradizione.

Tra i **testi più diffusi e utilizzati** si ritrovano: il manuale di J.-J. Valade-Gabel, *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets*, e quelli di A. Blanchet, di H. Cousin e di M. Hill; *La metodica applicata all'istruzione ed educazione del sordo-muto*, pubblicata da T. Pendola, il testo di P. Fornari *La chiave per far parlare i sordomuti italiani* e il *Cours d'articulation* dato alle stampe da M. Magnat.



11) Cinquant'anni di discussioni, polemiche e progetti di legge per il riordinamento delle scuole speciali dei sordomuti (1872-1923)

Dopo l'Unità: reiterate e crescenti pressioni esercitate sul governo e sul Parlamento dagli istitutori dei sordomuti nel corso dei loro congressi e attraverso le pagine della stampa specializzata.

In particolare su *«Dell'educazione dei sordomuti in Italia»*, diretta da **Tommaso Pendola** e poi da **Luigi Pelliccioni**, **Valeriano Bianchi** e **Giulio Ferreri**; e sulla *«Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini»*, fondata a Milano nel 1907 da **Luigi Casanova**.





Necessità di porre mano ad un *generale riordinamento del settore* attraverso il **riconoscimento della funzione di istituzioni deputate all'istruzione ed educazione dei sordomuti degli stabilimenti esistenti** e, nel contempo, **dell'applicazione anche ai sordomuti delle disposizioni relative all'obbligo scolastico sancite dalla legge Casati e poi, dopo il 1877, dalla legge Coppino.**

Tra il 1872 e il 1918 furono istituite **sei commissioni ministeriali** e presentati alla Camera dei deputati ben **sette progetti di legge** in materia, i quali non ebbero neppure l'onore della discussione parlamentare.

Anzi, in virtù dell'«insuperabile scoglio», come scriveva **Giulio Ferreri**, frapposto dal necessario stanziamento di cospicui «mezzi finanziari» da parte dello Stato, **tali progetti rimasero «lettera morta».**



Il primo progetto, messo a punto dall'allora titolare della Pubblica Istruzione **Cesare Correnti**, fu presentato ufficialmente alla Camera nella seduta del **25 aprile 1872**; ad esso fecero seguito quelli predisposti, sulla base delle indicazioni fornite dalle varie commissioni di esperti, dai ministri **Guido Baccelli** (1881), **Michele Coppino** (1886), **Paolo Boselli** (1890), **Emanuele Gianturco** (1897), **Nunzio Nasi** (1902), **Agostino Berenini** (1918).

Il progetto di legge «**Pel riordinamento delle Scuole speciali dei sordomuti**» presentato nel **1872** dal ministro **Cesare Correnti** sarebbe divenuto *il modello e l'imprescindibile punto di riferimento, sul piano dell'impostazione e degli indirizzi e criteri ispiratori, di quelli elaborati successivamente.*

Esso riflette ampiamente le **aspirazioni e i propositi di matrice cattolico-liberale del padre Tommaso Pendola**, che ne fu il diretto ispiratore, in ordine al **ruolo e alle prerogative dello Stato in campo educativo e scolastico.**



Progetto di Legge Correnti (1872):

- sanciva l'estensione delle norme sull'istruzione obbligatoria previste dalla legge Casati anche ai sordomuti (artt. 1-2);
- stabiliva che «gli istituti e le scuole speciali dei sordomuti, anche provinciali, comunali o private», pur conservando la loro originaria configurazione giuridica, fossero ammessi al finanziamento pubblico, attraverso un sistema misto Stato-Enti locali, che prevedeva stanziamenti distribuiti «a carico per un terzo del Governo, per un terzo della Provincia, e per un terzo del Comune» (artt. 3-5);
- il governo si riservava altresì di «concorrere per un terzo nella spesa per la istituzione di nuovi posti gratuiti e borse [di studio] presso gli istituti e le scuole speciali dei sordomuti» (art. 6).



Progetto di Legge Correnti (1872):

- faceva proprie le preoccupazioni espresse a più riprese dal Pendola e dagli altri maggiori istitutori italiani dei sordomuti circa la necessità di mantenere elevati la qualità culturale e scientifica e il livello delle prestazioni didattiche degli Istituti esistenti e di quelli in via di costituzione, nonché di dedicare particolari cure alla formazione professionale degli insegnanti speciali. Al riguardo, l'art. 6 stabiliva: «Il Governo non concederà sovvenzioni di sorta, neppure sussidiando la istituzione di posti gratuiti e borse [di studio] a quegli Istituti e a quelle Scuole antiche o nuove, aperte o da aprirsi, che credessero di non abbracciare e praticare i metodi di insegnamento ai risultati e alle esigenze della moderna scienza ed esperienza informati»;
- inoltre, con il successivo art. 7 sanciva l'assunzione, da parte dello Stato, di tutte le spese necessarie a «mantenere almeno una scuola normale per l'educazione dei sordomuti, e per l'istruzione pratica dei maestri ed istitutori speciali».



I **successivi progetti** di riordinamento del settore **riproponevano**, senza sostanziali modificazioni, l'**impostazione** e i **criteri d'intervento** fissati dal progetto di legge del 1872 di **Cesare Correnti**.

Fa eccezione l'ultimo di essi, ossia il **progetto di legge predisposto nel 1918 dal ministro Agostino Berenini** sulla base delle indicazioni fornite da un'apposita commissione ministeriale insediata nello stesso anno, la quale poté avvalersi dei **risultati raggiunti da una precedente commissione di esperti**, quella istituita nel 1914 dall'allora titolare della **Pubblica Istruzione Luigi Credaro**, che era stata costretta a interrompere i suoi lavori a causa della guerra.



Per ovviare all'ostacolo che aveva portato all'accantonamento di tutti i progetti precedenti, ossia l'ingente copertura finanziaria necessaria al riordinamento del settore, il **progetto Berenini** introduceva **una variante significativa** allo schema tradizionale:

esso stabiliva che, in un primo tempo, lo Stato avrebbe provveduto alla sistemazione amministrativa e didattica solo di alcuni istituti; nel contempo, avrebbe aumentato il numero degli alunni a carico dell'erario;

in seguito, l'intervento statale sarebbe stato esteso gradualmente anche agli altri Istituti, sulla base delle specifiche esigenze delle varie regioni.



L'impostazione del progetto Berenini era destinata ad essere recepita, qualche anno più tardi, dal ministro della Pubblica Istruzione **Giovanni Gentile**, il quale com'è noto, nell'ambito della riforma generale dell'istruzione pubblica che porta il suo nome, con il **R.D. del 31 dicembre 1923 n. 3126**:



estese l'obbligo scolastico «ai ciechi ed ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l'ottemperanza» (per i sordomuti l'obbligo era esteso fino al 16° anno d'età);

provvide al riordinamento amministrativo e didattico dell'intero settore. In forza di tale provvedimento, infatti, tutti gli stabilimenti d'istruzione speciale per i sordomuti furono posti sotto la diretta sorveglianza del ministero della Pubblica Istruzione;

solo tre di essi – ossia i **Regi Istituti di Milano, Roma e Palermo** – vennero riconosciuti, però, come Istituti governativi e posti direttamente a carico del bilancio statale;



per gli altri il **R.D. 31 dicembre 1923** introduceva un regime di parificazione, sulla base del quale il governo s'impegnava a sovvenzionare con appositi stanziamenti iscritti al bilancio della Pubblica Istruzione quegli Istituti riconosciuti idonei ad assolvere i compiti stabiliti dalla legge (capo XI, artt. 5-6 e 10).

la nuova normativa introdotta dalla riforma Gentile del 1923 riordinava fra l'altro anche le scuole di metodo per gli insegnanti speciali e introduceva talune importanti modifiche all'ordinamento didattico degli Istituti (artt. 8-9).

Con la **riforma Gentile del 1923** si concludeva una lunga stagione di attese, di discussioni, di vivaci polemiche legate alla questione – per molti versi fondamentale – dell'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione per i sordomuti.



12) Le nuove sfide del secolo XX. Il mutamento del paradigma originario di stampo ottocentesco

Già a partire dai primi anni del nuovo secolo, l'ambiente degli istituti speciali italiani era stato interessato da altre non meno importanti questioni:

- la rimessa in discussione del modello organizzativo e didattico tradizionale incentrato sul convitto-scuola, sopravvissuto anche al cambiamento del metodo e alle profonde trasformazioni che il settore aveva subito nell'arco di un quarantennio: dagli istituti alle scuole diurne (e alle classi differenziali), all'integrazione dei sordi nella scuola dell'obbligo (1977);



- il maturare, tra le file dei maestri ed istitutori dei sordomuti, di una più accentuata coscienza critica nei riguardi della complessiva arretratezza del sistema delle scuole speciali e del suo crescente isolamento rispetto alle correnti vive della riflessione pedagogica e didattica e all'evoluzione del sistema scolastico nazionale e della conseguente necessità di favorire la modernizzazione del settore: dalla *pedagogia emendatrice* alla *pedagogia speciale*;
- la diretta partecipazione degli insegnanti dei sordomuti alle iniziative per il rinnovamento dell'istruzione e della scuola e per la tutela degli interessi della classe docente: la graduale *laicizzazione del corpo docente* e la *nascita delle associazioni professionali di categoria*.



Nel corso della *Prima riunione dei maestri italiani dei sordomuti*, svoltasi a Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899, ad esempio, fu deliberato di dare vita all'***Unione fra i maestri italiani dei sordomuti***, alla quale aderirono numerosi insegnanti ed educatori speciali operanti negli Istituti per i sordomuti della penisola.

Nel giugno 1901, l'***Unione fra i maestri italiani dei sordomuti***, presieduta dal direttore del R. Istituto dei sordomuti di Napoli prof. Ernesto Scuri, aderì all'*Unione Nazionale delle Maestre e dei Maestri Italiani* (UMN), fondata all'inizio del nuovo secolo da **Luigi Credaro**. Successivamente, dopo una lunga polemica interna iniziata fin dal 1907, nel luglio 1910, alcuni istitutori ed insegnanti dei sordomuti italiani di orientamento cattolico (L. Casanova, G.B. Picozzi, A. Hecker ecc.) deliberarono di abbandonare l'*Unione fra i maestri italiani dei sordomuti*, in polemica con l'indirizzo laicista e filo-governativo impresso all'***Unione fra i maestri italiani dei sordomuti*** dai suoi vertici, e di dare vita ad un nuovo sodalizio: l'***Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali Affini***.



Fonti

- *Atti del Congresso Internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Roma, Tip. Eredi Botta, 1881;
- *Atti della prima Riunione dei Maestri Italiani dei Sordomuti, tenuta in Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1900;
- *Atti del Primo Congresso degli Insegnanti Italiani dei Sordomuti (1873)*, ristampa a cura e con introduzione di Osvaldo Tosti, Siena, Scuola Tipografica Sordomuti, 1972;
- *Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenuto in Genova dal 1° al 6 settembre 1892*, Genova, Tipografia del R. Istituto Sordomuti, 1893;
- *Atti del Terzo Congresso Nazionale per l'educazione dei sordomuti tenuto in Bologna nei giorni 12, 13, 14 settembre 1907*, Bologna, Tipografia Sordomuti, 1907;
- Balbi A., *Cenni statistici degli istituti dei sordomuti*, in «Biblioteca Italiana», 1838, 89, pp. 37-44;
- Blanchet A., *Manuel pour l'enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires*, Paris, L. Hachette, 1866;
- Bourneville M., *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie*, Paris, 1891;
- *Circulaires de l'Institut royal des sourds-muets de Paris à toutes les institutions des sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique, et de l'Asie*, Paris, Impr. Royale, 1827 (I)-1836 (IV);



- *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets* par M. l'Abbé Deschamps, Chapelain de l'Église d'Orléans. Suivi d'une Dissertation sur la Parole, traduite du latin de Jean-Conrad Amman, Médecin d'Amsterdam. Par M. Beauvais de Préau, Docteur en Médecine à Orléans, Paris, Chez les Freres Debure, MDCCLXXIX;
- Cousin H., *Enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires. Ite partie. Livre du maître*, Lons le Saunier, Fr. Gauthier, 1875;
- Cozzolino D., *Cenno storico sul merito di diversi sistemi d'insegnamento dei sordomuti*, Napoli, Tip. Reale Albergo dei Poveri, 1878;
- Degérando J.-M., *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, Paris, Méquignon, 1827, 2 voll.;
- Épée Ch.-M. de l', *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujettis à une Méthode*, Paris, Nyon, MDCCLXXVI;
- Épée Ch.-M. de l', *De la Véritable manière d'instruire les sourds muets, confirmée par une longue expérience*, Paris, Nyon, MDCCLXXXIV;
- Esquirol J.-E., *Des passions considérés comme causes, symptômes, et moyens curatifs de l'aliénation mentale*, Paris, 1809;
- Fabriani S., *Sopra la statistica dei sordo-muti degli Stati Estensi nell'anno 1838. Memoria*, Modena, Tip. Eredi Soliani, 1849; Fornari P., *Il sordomuto e la sua istruzione*, Milano, Hoepli, 1897;
- Heinicke S., *Beobachtung über Stumme und die menschliche Sprache*, Hamburg, 1778;



- Heinicke S., *Über die Denkart der Taubstummen*, Leipzig, 1783;
- Heinicke S., *Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache*, Leipzig, 1786;
- Hill M., *Aleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer*, Essen, Bädeker, 1840;
- Hill M., *Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummen-Anstalten*, Weimar, H. Böhlau, 1867;
- *Inchiesta statistica sugli Istituti dei sordomuti e dei ciechi*, Roma, Tip. Pasqualini e Zappa, 1887;
- Itard J.-M., *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, Paris, 1831;
- *Essai sur l'éducation, et spécialement sur celle du sourd-muet, par M. Désiré Ordinaire*, Paris, Impr. Hachette, 1838;
- Jamet P.-F., *Mémoire sur l'instruction des sourds muets*, Caen, Imprimerie de l'Académie, 1820-1821;
- Magnat M., *Cours d'articulation. Enseignement de la parole articulée aux sourds-muets*, Paris, Sandoz et Fischbacher, 1874;
- Mangioni F., *L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice in Italia*, Firenze, Tip. Romula, 1899;
- *Manuel d'Enseignement Pratique des Sourds-Muets. Par M. Bébian, Ancien Censeur des Études de l'Institution Royale des Sourds-Muets de Paris; Directeur d'une Institution spéciale de Sourds-Muets. Ouvrage adopté et publié par le Conseil d'Administration de l'Institution Royale des Sourds-muets*, Paris, Méquignon, 1827, 2 voll.;



- Pendola T., *Tavole statistiche dei sordo-muti esistenti nel Granducato di Toscana al termine dell'anno 1843*, Siena, Tip. O. Porri, 1844;
- Pendola T., *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tip. del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855;
- Pinel Ph., *Traité médico-philosophique de l'aliénation mentale*, Paris, 1805;
- Raseri E., *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia. Risultati dell'Inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880;
- Sacchi G., *Scuole speciali per sordomuti e ciechi*, in Id., *Relazione sullo stato dell'istruzione elementare e tecnica in Lombardia durante l'anno 1846*, in «Annali Universali di Statistica», 13 (1847);
- Scuri E., *Le basi scientifiche della pedagogia riparatrice e coordinamento di essa alla pedagogia generale*, Napoli, E. Pietrocola, 1907;
- Scuri E., *Problemi fondamentali e questioni di pedagogia emendativa*, Napoli, Tip. Albergo dei Poveri, 1918;
- Séguin E., *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots*, Paris, Baillièrre, 1842;
- Séguin E., *Traitement moral. Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, Paris, Baillièrre, 1846;
- Séguin E., *Rapport et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*, trad. Fr., Paris, 1995;



- Sicard R.-A., *Cours d'instruction d'un Sourd-Muet de naissance, et qui puet être utile à l'Education de ceux qui entendent et qui parlent. Avec Figures et Tableaux*, Paris, Le Clere, et a Londres, chez Charles Prosper, 1803;
- Sicard R.-A., *L'art d'enseigner à parler aux sourd-muet de naissance*, Paris, Imprimerie J.G. Dentu, 1820;
- Sicard R.-A., *Théorie des signes pour servir d'introduction à l'étude des langues*, Paris, Roret, 1823;
- *Tavole statistiche dei Sordo-Muti esistenti nelle Legazioni dello Stato Pontificio: Bologna, Ferrara, Forlì, Ravenna, compilate nel 1852 dai fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi di Bologna*, Bologna, Società Tipografica Bolognese, 1853;
- Tenon M., *Mémoires sur les Hôpitaux*, Paris, 1788;
- Valade-Gabel J.-J., *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française*, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1857.

Studi e ricerche

- Alard J., *Controverse entre l'Abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets (traduit du latin)*, Paris, Impr. G. Pelluard, 1881;
- Babini V.A, Cotti M., Minuz F., Tagliavini A., *Tra sapere e potere. La psichiatria italiana nella seconda metà dell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1982;



- Berthier F., *L'abbé del'Épée, sa vie, son apostolat, se travaux, sa lutte et ses succès*, Paris, Lévy Frères, 1852;
- Bru P., *Histoire de Bicêtre*, Paris, 1890;
- Della Peruta F. (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 7. Malattia e medicina*, Torino, Einaudi, 1984;
- Ferreri G., *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Editrice Società Libreria, 1917, 3 voll.;
- Foucault M., *Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison*, Paris. Gallimard, 1961;
- Foucault M., *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, Paris, P.U.F., 1963;
- Foucault M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975;
- Foucault M., *Les anormaux*, Paris. Gallimard, 1999;
- Foucault M., *Le pouvoir psychiatrique*, Paris, Gallimard, 2003;
- Garnett C.B. (Ed.), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michel de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, New York, Vintage Press, 1968;
- Gaussen L., *Étude sur les principaux instituteurs des sourds-muets et leurs méthodes*, Bordeaux, L. Coderc, 1877;
- Geremek B., *La pietà e la forza. Storia della miseria e della carità in Europa*, Roma-Bari, Laterza, 1986;
- Henry M., *La Salpêtrière sous l'Ancien régime*, Paris, 1921;



- *Il buon selvaggio nella cultura francese ed europea del Settecento*, Firenze, Olschki, 1981;
- *Institution Impériale des sourds-muets de Paris*, Paris, Typ. Boucquin, 1859;
- Lane H., *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, trad. it., Padova, Piccin, 1989;
- Moravia S., *La scienza dell'uomo nel '700*, Roma- Bari, Laterza, 1970;
- Moravia S., *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Roma-Bari, Laterza, 1972;
- *Notice sur l'Institution Nationale des Sourds-muets de Paris*, Paris, Typ. Institution Nationale, 1896;
- Osman N., *Samuel Heinicke*, München, Nashorn-Verlag, 1977;
- Pancera C., *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del «diverso» prima di Itard*, in «I problemi della pedagogia», XL (1994), n. 3;
- Paultre Ch., *De la répression de la mendicité et du vagabondage en France sous l'Ancien régime*, Paris, 1906;
- Sani R. (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale (SEI), 2007.

