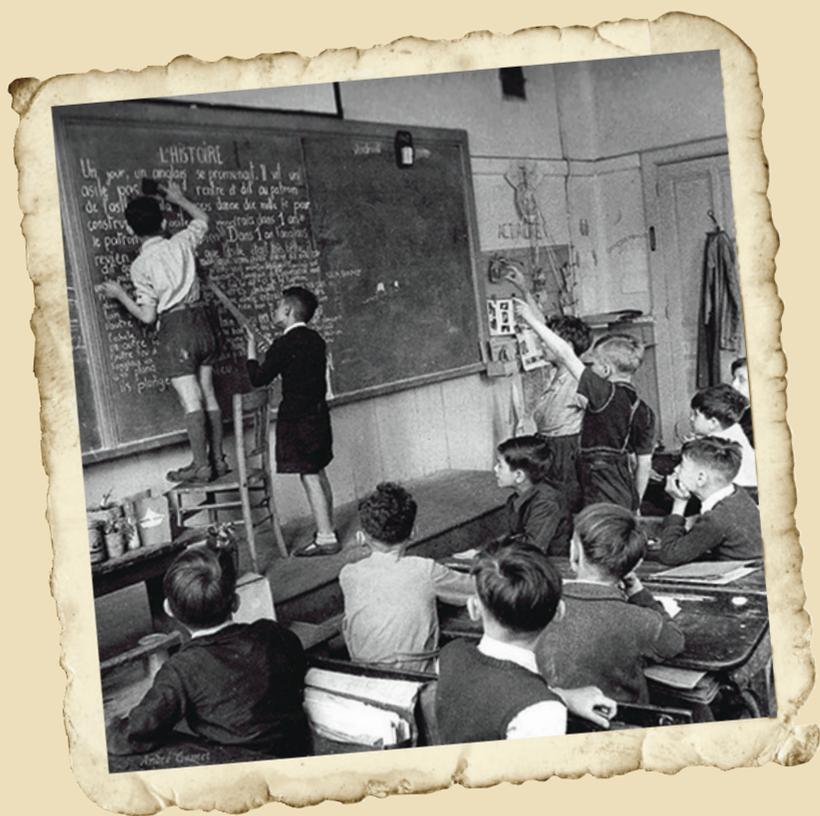


# Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi

a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani



**FrancoAngeli**

COLLANA DI STORIA DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE  
E DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA STUDI

## ***Collana di Storia delle istituzioni educative e della Letteratura per l'Infanzia***

Diretta da *Anna Ascenzi* (Università degli Studi di Macerata, Italy) e *Dorena Caroli* (Università degli Studi di Bologna, Italy)

Comitato scientifico internazionale: *Annemarie Augscholl* (Libera Università di Bolzano, Italy), *Emy Beseghi* (Università degli Studi di Bologna, Italy), *Carmen Betti* (Università degli Studi di Firenze, Italy), *Antonella Cagnolati* (Università degli Studi di Foggia, Italy), *Maria Helena Camara Bastos* (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil), *Marta Brunelli* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Mariella Colin* (Université de Caen, France), *Carmela Covato* (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), *Zohreh Ghaeni* (The Institute for Research on the History of Children's Literature, Iran), *Carla Ghizzoni* (Università Cattolica di Milano, Italy), *Margot Hillel* (Australian Catholic University, Australia), *Juri Meda* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Eliane Mimesse Prado* (Centro Universitario Internazionale del Paraná, Curitiba, Brazil), *Maria Cristina Morandini* (Università degli Studi di Torino, Italy), *Maria João Mogarro* (University of Lisboa, Portugal), *Gabriela Ossenbach Sauter* (UNED Madrid, Spain), *Elisabetta Patrizi* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Tiziana Pironi* (Università degli Studi di Bologna, Italy), *Simonetta Polenghi* (Università Cattolica di Milano, Italy), *Luigiaurelio Pomante* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Alla A. Salnikova* (University of Kazan, Russia), *Roberto Sani* (Università degli Studi di Macerata, Italy), *Ivanka Stricevic* (University of Zadar, Croazia), *Guillemette Tison* (Université d'Artois, France), *Ariclê Vechia* (University Tuiuti do Paraná, Brazil), *Aleksandra Vranes* (University of Belgrado, Serbia), *Cristina Yanes* (University of Siviglia, Spain).

La collana è articolata in due distinte sezioni – *Studi* e *Saggi* – e accoglie pubblicazioni scientifiche e opere di alta divulgazione rivolte non solamente agli specialisti del settore, ma anche a studenti universitari, insegnanti e cultori degli studi storico-educativi e di letteratura per l'infanzia. In particolare, essa rivolge specifica attenzione a ricerche originali sulle istituzioni scolastiche e sulle pratiche educative che hanno caratterizzato l'Europa in epoca moderna e contemporanea, come pure sulla produzione e circolazione letteraria per l'infanzia, l'educazione e la scuola dell'Otto e del Novecento.

Ogni volume della collana è sottoposto a referaggio a 'doppio cieco'. Il Comitato scientifico internazionale esercita anche le funzioni di Comitato dei referee. Coordinatrice del referaggio è *Elisabetta Patrizi* (Università degli Studi di Macerata, Italy).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi

a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani



**FrancoAngeli** COLLANA DI STORIA DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE  
E DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA/STUDI

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della formazione,  
dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.

Isbn 9788835103011

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate  
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel  
momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso  
dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103011

# Indice

<b>Presentazione</b> di <i>Roberto Sani</i>	pag. 11
<b>Saluto del Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (CIRSE)</b> di <i>Fulvio De Giorgi</i>	» 13
<b>Prima Sessione</b> <b>Condizione economica e sociale</b> <b>e processi di scolarizzazione nell'Italia unita</b>	
<b>Introduzione alla Prima Sessione dei lavori</b> di <i>Carmen Betti</i>	» 19
<b>1. La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne</b> di <i>Roberto Sani</i>	» 25
1. Le premesse ideologiche e politiche della costruzione dello Stato borghese	» 25
2. Il «doppio binario» scolastico e le sfide dell'educazione nazionale: istruzione e processi formativi nell'Italia postunitaria (1861-1900)	» 29
3. Le coraggiose aperture dell'età giolittiana e la svolta restauratrice della riforma Gentile (1923) e della politica scolastica del regime fascista	» 34

4. La nascita dell'Italia democratica e repubblicana nel secondo dopoguerra: il lento e difficoltoso cammino della scuola e dell'università verso il superamento delle barriere socio-economiche e l'inclusione delle classi subalterne	pag. 42
<b>2. I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento</b>	
di <i>Carla Ghizzoni</i>	» 47
1. Introduzione	» 47
2. All'indomani dell'Unità: i provvedimenti dei governi della Destra storica	» 48
3. I maestri negli anni della Sinistra storica	» 56
4. I maestri e le «povertà educative» degli alunni di fine Ottocento: l'azione di «Scuola e Famiglia» a Milano	» 61
5. L'epilogo: dall'età giolittiana al primo dopoguerra	» 69
<b>3. L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) e la lotta all'analfabetismo e all'evasione scolastica nel Meridione</b>	
di <i>Brunella Serpe</i>	» 74
1. L'analfabetismo in Italia e nel Mezzogiorno: dati e analisi	» 74
2. 1921: l'Opera contro l'analfabetismo e l'impegno dell'Animi	» 78
<b>4. Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)</b>	
di <i>Juri Meda</i>	» 87
1. Premessa	» 87
2. La scuola inclusiva di Don Lorenzo Milani	» 88
3. La scuola democratica di Mario Lodi	» 94
4. Conclusioni	» 101
<b>5. Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento</b>	
di <i>Luigiaurelio Pomante</i>	» 102
1. Dalla gestione «per via amministrativa» della Scuola e dell'Università al Piano decennale	» 102

2. I «reali bisogni» dell'istruzione superiore e i lavori della Commissione Ermini	pag. 108
3. Luigi Gui e il tentativo di riforma dell'Università italiana	» 112
4. Il fallimentare destino del ddl n. 2314 e la contestazione studentesca	» 117
5. Conclusioni	» 126

**Seconda Sessione**  
**La discriminante di genere e le sue ricadute sulla scuola  
e sui processi formativi**

<b>6. La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita</b> di <i>Carmela Covato</i>	» 131
1. Premessa	» 131
2. Educazione e istruzione	» 136
3. All'indomani dell'Unità	» 141
4. Una scuola adatta alle donne	» 145
<b>7. Italia Donati e le altre: la «Via Crucis» delle maestre elementari nell'Italia liberale tra retorica paternalistica borghese ed esperienze di marginalità e discriminazione</b> di <i>Anna Ascenzi</i>	» 151
1. «Il suicidio di una maestra calunniata»	» 151
2. Il trionfo della morale piccolo borghese	» 154
3. Matilde Serao e la denuncia della condizione magistrale femminile	» 156
4. Una battaglia di civiltà	» 158
<b>8. La donna, l'istruzione superiore e l'accesso alle professioni in Italia tra Otto e Novecento</b> di <i>Tiziana Pironi</i>	» 161
1. La situazione odierna	» 161
2. Le radici nel passato	» 166
3. L'accesso alla scuola secondaria	» 168
4. L'ingresso all'Università	» 169
5. La figura della professoressa	» 173

<b>9. Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi</b>	
di <i>Francesca Borruso</i>	pag. 177
1. Il rinnovamento pedagogico nel dopoguerra italiano	» 177
2. Il nesso tra liberazione ed educazione: la riflessione di Dina Bertoni Jovine fra analisi storica e attualità	» 181
3. Il contributo di Tina Tomasi fra rinnovamento storiografico, dibattito pedagogico e condizione femminile	» 185

### Terza Sessione

#### Le disabilità mentali, sensoriali e di altro genere e l'accesso all'istruzione e alla scuola

<b>10. Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento</b>	
di <i>Maria Cristina Morandini</i>	» 193
1. Introduzione	» 193
2. Un recente approccio storiografico	» 193
3. Le prime esperienze educative nella penisola	» 196
4. Un travagliato iter legislativo	» 200
5. Tra le mura dell'istituto	» 205
<b>11. Orfani dello Stato: le istituzioni assistenziali e rieducative per sordomuti, ciechi e tardomentali nell'Italia liberale</b>	
di <i>Anna Debè</i>	» 212
1. Premessa	» 212
2. Il caso dei sordi	» 213
3. Il contesto milanese	» 215
<b>12. Protagonisti e itinerari della Pedagogia speciale in Italia dall'Unità al secondo dopoguerra</b>	
di <i>Giuseppe Zago</i>	» 219
1. Le origini della Pedagogia speciale in Italia	» 219
2. Le nuove aperture di fine Ottocento	» 222
3. Normalità e anormalità nel positivismo evolucionistico di De Dominicis	» 225
4. Il contributo di due pionieri: De Sanctis e Montesano	» 228

5. Studi ed esperienze pedagogiche nella prima metà del Novecento	pag. 232
6. «Anormalità e normalizzazione» nel pensiero e nell'opera di Maria Montessori	» 236
7. Gli sviluppi della Pedagogia speciale in Italia fra continuità e cambiamento	» 241
<b>13. La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadatti». I primi bilanci</b>	
di <i>Monica Galfrè</i>	» 245
1. La sfida di una scuola uguale per tutti	» 245
2. Classi di aggiornamento e classi differenziali	» 247
3. Confini incerti	» 250
4. Il ritardo nella scuola di massa	» 252
5. Un primo bilancio	» 255
6. Classi separate?	» 256
<b>14. La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale</b>	
di <i>Catia Giacconi</i>	» 261
1. Traiettorie normative e culturali	» 261
2. Temi e problemi della pedagogia e della didattica speciale	» 264
<b>15. Sulla «storia emancipativa» dei giovani ciechi in Italia</b>	
di <i>Roberta Caldin</i>	» 269
1. Premessa	» 269
2. Il ricordo e la gratitudine	» 274
3. La responsabilità del cambiamento	» 279
4. Una storia, nella storia dell'integrazione, in Italia	» 281
5. L'impossibile possibile	» 285
<b>Indice dei nomi</b>	» 289



# *10. Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*

di Maria Cristina Morandini\*

## **1. Introduzione**

La storia sul sistema formativo per disabili in Italia tra Otto e Novecento è stata caratterizzata da forti resistenze, anche di natura culturale, all'interno della società civile e da carenze e ritardi sul piano della legislazione scolastica. Se è vero, infatti, che l'Ottocento è considerato il secolo della scuola per il popolo, come attesta l'introduzione del principio dell'obbligo scolastico seppur limitatamente ai primi anni della scuola elementare<sup>1</sup>, è altrettanto vero che dall'applicazione di tale principio furono escluse le persone affette da *deficit* di natura intellettiva e senso-motoria. Il diritto/dovere all'istruzione per questa categoria di soggetti verrà riconosciuto solo in epoca fascista grazie anche alla propaganda e all'opera di sensibilizzazione condotta, in occasione dei congressi e sugli organi della stampa specializzata, dai pedagogisti e dagli istitutori che operavano nel settore. Nel nostro paese il cammino verso l'integrazione è stato, quindi, l'esito di lente e faticose conquiste.

## **2. Un recente approccio storiografico**

La ricostruzione dei modelli pedagogici e delle istituzioni educative rivolte al mondo della disabilità presuppone il ricorso dello studioso a un approccio interdisciplinare che spazia dalla storia della legislazione scolastica

\* Università degli Studi di Torino.

1. La legge Coppino del 15 luglio 1877 n. 3961 aveva decretato l'obbligo di frequenza per il triennio del ciclo elementare inferiore. Sulla genesi e sui contenuti del provvedimento cfr. G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 47-74.

a quella dell'assistenza, dalla storia della mentalità e del costume a quella della medicina, dalla storia dell'evoluzione degli ordinamenti amministrativi a quella dei processi di integrazione. Si tratta, infatti, di esperienze che si pongono al crocevia di una pluralità di dimensioni strettamente correlate: politico-economica, socio-culturale, filantropico-religiosa. È un'analisi che, nel restituire un ricco e articolato quadro di riferimento, focalizza inoltre l'attenzione sulla vita delle persone, indagata nella realtà concreta e quotidiana. Si spiega, così, l'interesse, sotto il profilo scolastico-educativo, per le pratiche didattiche e per il programma delle singole discipline con il ricorso a fonti di natura «materiale», in passato trascurate come, ad esempio, i libri di testo, i sussidi e il materiale didattico<sup>2</sup>.

È un approccio storiografico relativamente recente. I primi contributi, che risalgono agli anni Novanta del secolo scorso, sono quelli di Roberto Sani sull'educazione dei sordomuti: data, infatti, al 1993 l'articolo dal titolo *Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione* apparso sulla rivista «Pedagogia e vita»<sup>3</sup>.

In precedenza su questo tema esistevano poche e settoriali pubblicazioni a carattere prevalentemente celebrativo e cronachistico: dalla ricostruzione delle origini e delle vicende di singoli istituti di educazione alle biografie dei più prestigiosi e benemeriti istitutori, agli opuscoli sull'evoluzione dei metodi d'insegnamento. È una impostazione storiografica che, riproposta dallo studioso all'interno di articoli, saggi, monografie e voci di dizionario<sup>4</sup>, ha rappresentato un significativo modello per gli storici dell'educazione e i giovani ricercatori interessati ad avviare ricerche nell'ambito della storia della disabilità. Questa chiave di lettura volta a cogliere la pluralità di dimensioni, in un settore all'apparenza circoscritto e specialistico, non è stata infatti applicata solo all'educazione dei non udenti. Agli studi di Maria Cristina Morandini e

2. Tra gli studi più recenti relativi a questo filone di ricerca cfr. J. Meda, A. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas: actas del I. Workshop Italo-Espanol de Historia de la cultura escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, EUM, 2013; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; F. Targhetta, *Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola*, «History of Education & Children's literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 587-592.

3. R. Sani, *Severino Fabriani educatore delle sordomute nella Modena della Restaurazione*, «Pedagogia e vita», vol. LI, n. 3, 1993, pp. 52-82.

4. Le pubblicazioni spaziano dal saggio *Istituzioni scolastiche e didattica speciale nell'Italia dell'Ottocento: le scuole per i sordomuti*, in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica, e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, all'articolo *Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from Napoleonic era to the Gentile reforms*, pubblicato su «History of Education & Children's literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 35-55; dalla curatela di Roberto Sani del volume *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, alle voci sul *Dizionario Biografico dell'Educazione (DBE)*, curato in collaborazione con Giorgio Chiosso, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

di Anna Debè sul mondo della sordità<sup>5</sup> si affiancano, infatti, alcuni scritti relativi all'istruzione dei rachitici e dei soggetti privi della vista. Si possono citare, a titolo esemplificativo, l'articolo dedicato all'Istituto dei ciechi di Torino, pubblicato sulla rivista «History of Education & Children's Literature», diretta da Roberto Sani e la monografia, in lingua inglese, sull'Istituto milanese Gaetano Pini, edita sempre a Macerata, indice di una filiazione con la cittadina marchigiana non solo accademica, ma anche editoriale<sup>6</sup>.

Quali sono le ragioni all'origine di questo tardivo interesse? Uno dei motivi è forse da ricercare nell'orientamento che ha caratterizzato, a lungo, la storiografia pedagogica italiana, incline a privilegiare lo studio delle teorie generali dell'educazione secondo una logica puramente speculativa che non teneva conto della loro possibile declinazione sul piano concreto in termini di istituzioni formative e di pratiche didattiche né, tanto meno, delle loro eventuali ricadute sul contesto socio-culturale. Al contrario, l'affermazione di nuove tendenze, orientate a valorizzare il ruolo della dimensione «materiale» nella ricerca storico-educativa, ha dato un considerevole impulso a questo filone di indagine.

Sulla preferenza per molto tempo accordata agli ambiti tradizionali di ricerca ha influito, inoltre, un pregiudizio culturale che individuava nell'educazione speciale una sorta di «capitolo minore – quasi un'appendice di tipo procedurale e applicativo – della pedagogia generale»<sup>7</sup>, un settore, pertanto, non meritevole di uno studio ad ampio respiro.

All'interno di questo campo di indagine, numerosi sono ancora gli aspetti suscettibili di approfondimento non solo in ordine al contesto scolastico: dai programmi delle discipline ai libri di testo; dalla formazione e aggiornamento degli insegnanti alla produzione e utilizzo di sussidi didattici; dalle riviste specialistiche del settore ai trattati medico-scientifici, destinati a modificare, nel corso del Novecento, i rapporti e gli equilibri fra la componente medica e la dimensione educativa; dalle diverse forme di partecipazione degli istituti alla vita del territorio (concorsi, esposizioni locali e/o nazionali) alle iniziative dell'associazionismo adulto, promotore di società sportive e impegnato sul versante culturale e ricreativo. Inesplorato è anche il fronte della disabilità plurisensoriale su cui mancano specifici studi relativi sia ai modelli pedagogici sia alle istituzioni formative<sup>8</sup>.

5. Cfr., in particolare, l'agile volumetto di A. Debè, «*Fatti per arte parlanti*». Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento, Milano, Educatt, 2014 e la monografia di M.C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.

6. Cfr. M.C. Morandini, *Torino benefica: l'istituto per l'educazione dei ciechi*, «History of Education & Children's literature», vol. VIII, n. 1, 2013, pp. 657-671; S. Polenghi, *Educating the cripples: the Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, EUM, 2009.

7. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. VII.

8. M.C. Morandini, *Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research*, «Espacio, tiempo y educación», n. 3, 2016, pp. 235-247.

### 3. Le prime esperienze educative nella penisola

A fine Settecento risale la presenza, in Italia, di istituti che si occupano di assicurare ai disabili un primo livello di alfabetizzazione e l'apprendimento di un mestiere: se l'acquisizione della lettura e della scrittura era funzionale all'esercizio dei diritti civili (possibilità di entrare in possesso di patrimoni e lasciti testamentari così come quella di contrarre matrimonio), la formazione professionale consentiva un positivo inserimento nella società. Si trattava, in questa prima fase, di istituti rivolti a soggetti privi della vista o dell'udito<sup>9</sup>. Dal punto di vista cronologico si può notare una preferenza accordata ai sordomuti (sordi nella terminologia odierna) per un duplice ordine di ragioni: da un lato la percezione da parte delle autorità pubbliche di un maggior grado di pericolosità sociale (più facilmente dei ciechi potevano commettere reati a scapito della sicurezza e della tutela dell'ordine pubblico); dall'altro l'individuazione, all'interno dei circuiti cattolici, dell'istruzione come unico strumento in grado di garantire la conoscenza delle verità di fede a persone altrimenti destinate a vivere, a causa del *deficit* uditivo, in uno stato di completo isolamento (il non vedente poteva essere introdotto ai contenuti della religione attraverso l'oralità). Il secondo fattore non è di importanza secondaria se si considera la natura dei primi istituti.

Si trattava, infatti, di scuole-convitto che, salvo rare eccezioni, nascevano su iniziativa di ecclesiastici, congregazioni religiose e privati cittadini, elemento destinato ad incidere negativamente in ordine ad una loro capillare e omogenea diffusione nella penisola. Un intervento riconducibile unicamente alla generosità e allo spirito caritatevole dei singoli e, quindi, basato, per sua stessa natura, su risorse economiche precarie ed incerte, non era, inoltre, in grado di garantire la continuità nel tempo, requisito indispensabile per l'avvio e il consolidamento di qualsiasi progetto non necessariamente circoscritto alla sfera educativa. Non a caso la mappatura sul territorio nazionale di questa tipologia di istituti evidenzia, nell'Ottocento, una considerevole sperequazione geografica a discapito del Mezzogiorno e delle isole, indice dell'esistenza di un sistema a doppia velocità.

Alla luce di tali presupposti non sorprende nemmeno la difficoltà di disporre di una sede idonea, per dimensioni e struttura, alla destinazione d'uso: all'inizio spesso l'unica soluzione era rappresentata dall'affitto di piccoli e vetusti locali all'interno di case private o di edifici dismessi di proprietà di opere di beneficenza o di congregazioni religiose. La costruzione *ex novo* di un fabbricato era contemplata solo in una fase successiva quando

9. Le prime istituzioni educative per non udenti sono quelle promosse, negli anni Ottanta del XVIII secolo, a Napoli e Roma, rispettivamente, dagli abati Benedetto Cozzolino e Tommaso Silvestri. Bisogna attendere la fine degli anni Trenta dell'Ottocento per l'apertura a Milano e a Padova di analoghi percorsi di formazione rivolti ai soggetti privi della vista.

l'esperienza aveva acquisito un carattere stabile<sup>10</sup>. Nel caso dei soggetti rachitici e deficienti, di cui parleremo più avanti, occorre, inoltre, garantire spazi salubri, preferibilmente immersi nel verde, e dotati di specifici arredi scolastici.

Altrettanto evidente è la costante esigenza di raccogliere fondi attraverso forme di finanziamento di natura non solo occasionale. Consuetudine era il ricorso al sistema della sottoscrizione, pubblicizzato dai locali organi di stampa: l'entità della somma versata costituiva il criterio per distinguere i benefattori in tre tipologie di soci (azionari, perpetui, fondatori). Non mancavano eventi legati a circostanze particolari: dalle tombole e lotterie, promosse dalle associazioni del territorio, ai saggi scolastici di fine anno aperti alla cittadinanza nella convinzione che una pubblica dimostrazione dei risultati conseguiti dagli allievi, durante il percorso di studi, potesse indurre le autorità politiche e religiose del luogo così come i privati a devolvere somme di denaro all'istituto. Qualche introito, infine, derivava dalla vendita dei manufatti realizzati dagli alunni disabili che beneficiavano solo di una parte del ricavato<sup>11</sup>.

Queste istituzioni educative, distribuite a macchia di leopardo e soggette ad una condizione di precarietà economica, erano nettamente inferiori al fabbisogno. Non va, infatti, dimenticato che la cecità e la mancanza d'udito, non sempre di origine congenita, potevano manifestarsi anche all'interno di contesti di privazioni materiali o poco salubri. Non era, quindi, infrequente nelle famiglie povere la degenerazione di un'otite in sordità né tanto meno la perdita della vista come conseguenza di una trascurata infezione agli occhi. Dall'analisi dei dati relativi al fenomeno dell'analfabetismo appare evidente la sproporzione tra il numero di italiani ciechi e non udenti e quello dei posti disponibili nelle strutture, medio-piccole, deputate alla loro educazione. Ulteriormente limitata era la possibilità di un accesso a titolo gratuito grazie all'erogazione di sussidi da parte degli enti locali (comuni, province e Stato) o alle donazioni e ai lasciti di singoli benefattori. La maggior parte delle famiglie degli alunni era pertanto tenuta, in base al reddito, a pagare una retta, intera o ridotta (la cosiddetta mezza pensione) che, spesso, gravava su nuclei domestici numerosi con più di un figlio disabile a carico. Maggiormente pe-

10. Emblematiche, nel contesto torinese, sono le esperienze avviate da Giovanni Battista Scagliotti e da Ernesto Ricardi di Netro. Il primo, fondatore di una scuola per sordomuti e ciechi all'epoca della Restaurazione, si rivolgeva, con periodica insistenza e scarso successo, alle autorità municipali e governative per la concessione di un edificio o, in alternativa, per il pagamento di un assegno utilizzabile ai fini della stipulazione di un contratto d'affitto con privati. Il secondo, uno dei principali fautori del locale istituto per non vedenti, aveva dovuto ripiegare, dopo una serie di accurate e infruttuose ricerche, sull'acquisto di una piccola casa con l'inevitabile conseguenza di circoscrivere l'azione educativa alla componente maschile.

11. La parte dei proventi di cui beneficiavano gli alunni veniva depositata su un libretto di risparmio a loro intestato: in assenza di vincoli, legati al compimento della maggiore età, il denaro poteva essere riscosso al momento dell'uscita dall'istituto.

nalizzate apparivano le donne all'interno di un sistema che, in linea con la mentalità del tempo, prevedeva una rigida separazione tra i sessi e, quindi, la necessità di provvedere ad una duplicazione di spazi: aule, dormitori, bagni, refettori. Dove, infatti, non era possibile, per ragioni di bilancio, istituire due sezioni si tendeva a privilegiare quella maschile sia per le migliori prospettive d'inserimento degli uomini nel mondo del lavoro sia per la complessità del modello educativo femminile che imponeva di dedicare una particolare attenzione all'esercizio di virtù come la castità, il pudore e la riservatezza. Alla luce di tali presupposti non sorprende quanto rilevato, nel 1901, dal Censimento: nella popolazione italiana i soggetti di età superiore ai sei anni in grado di leggere erano pari al 52%, quasi il doppio rispetto ai connazionali ciechi (22%) e non udenti (27%)<sup>12</sup>.

Solo negli anni Settanta dell'Ottocento si manifestò, in Italia, l'interesse per l'educazione dei soggetti rachitici in coincidenza con l'affermazione di un modello di filantropia laica alternativa a quello caritatevole di matrice cattolica. La prima esperienza fu quella della scuola diurna torinese che, aperta nel 1872 dal conte Ernesto Ricardi di Netro in collaborazione con il dottor Alberto Gamba, era destinata a precedere, di un paio d'anni, la nascita del ben più noto istituto milanese Gaetano Pini<sup>13</sup>. In un clima positivista orientato alla valorizzazione della scienza come strumento di progresso anche sul versante sociale, medici ed esponenti del mondo politico, in prevalenza anticlericali e massoni, iniziarono ad investire nel settore della previdenza e in quello dell'assistenza pubblica. Non è un caso che all'Esposizione Nazionale del 1884, svoltasi a Torino, nella città all'epoca più positivista d'Italia, per usare l'espressione dello storico Umberto Levra<sup>14</sup>, figurasse uno specifico padiglione dedicato a tali ambiti. Posto tra l'edificio del Risorgimento e la Porta Moresca, uno dei quattro ingressi della mostra, ospitava pubblicazioni, materiali e oggetti relativi alla salute e all'igiene applicata ai luoghi di studio e di lavoro, alla persona e alla vita della collettività oltre ad offrire un quadro delle numerose ed eterogenee istituzioni impegnate a svolgere, nella penisola, un'azione di prevenzione e di assistenza sotto il profilo sanitario (ospedali, ospizi, istituti per rachitici) e quello economico e morale (casse di risparmio e banche popolari, società operaie di mutuo soc-

12. Per ulteriori approfondimenti cfr. Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio – Direzione generale della Statistica, *Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 febbraio 1901*, Roma, Tip. Bertero, Vol. II, Tavola IV – *Numero dei ciechi e dei sordo-muti*, quadro C, 1903, p. 352.

13. Sulle prime realtà educative per soggetti rachitici avviate nella penisola cfr., oltre al già citato volume, S. Polenghi, *Gaetano Pini e il Pio istituto di Rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», CXXI-CXXXII, v. XI, s. XII, 2005-2006, pp. 265-306 e M.C. Morandini, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, «History of Education & Children's literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 241-257.

14. Cfr. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, p. 115.

corso, opere pie ed enti destinati alla gioventù abbandonata, disabile o dalla condotta deviante)<sup>15</sup>.

Si inaugurava, così, una stagione in cui grazie ai progressi della medicina sull'individuazione delle cause e delle manifestazioni dei disturbi sensoriali e psichici fu possibile non solo fornire basi scientifiche più solide ai modelli pedagogici e alle pratiche didattiche messe a punto per non udenti e ciechi, ma estendere l'azione educativa a categorie di soggetti fino ad allora considerate non suscettibili di apprendimento. Tra fine Ottocento e inizio Novecento il noto medico Sante De Sanctis (1862-1935) aprì, in diversi quartieri della città capitolina, degli *asili-scuola* che, rivolti ad «anormali dell'intelligenza e del carattere», comprendevano le prime tre classi del ramo inferiore degli studi, un giardino dell'infanzia e una sezione preparatoria<sup>16</sup>. Si trattava di un modello di *scuola autonoma* o *ausiliaria* che, attraverso un'istruzione di base e l'avviamento al lavoro, si proponeva di «preparare alla vita» i propri allievi. Nel caso di *deficit* gravi la cura e l'educazione venivano invece assicurate all'interno degli istituti medico-pedagogici: al primo, avviato a Chiavari da Antonio Gonnelli-Cioni (1854-1912)<sup>17</sup>, ne seguirono altri nel Nord e nel Centro della penisola<sup>18</sup>.

Queste esperienze furono l'esito di un intenso e fecondo dibattito che, aperto al confronto europeo con la letteratura specialistica del settore, era destinato a confluire in una ricca messe di studi di pedagogia emendativa<sup>19</sup> e nella pubblicazione di nuovi periodici dal carattere più marcatamente medico-scientifico: dalla «Rassegna di pedagogia e igiene» per l'educazione dei sordomuti e la profilassi del sordomutismo (1894-1905?), sorta su iniziati-

15. Cfr. Esposizione generale italiana in Torino 1884, *Relazione generale compilata da Edoardo Daneo*, Torino, Stamperia Reale, 1886, Vol. I, pp. 120-127 e Vol. II, pp. 115-121. Nell'ambito della previdenza e dell'assistenza pubblica furono chiamati a concorrere anche gli italiani residenti all'estero. Gli enti locali e il mondo dell'associazionismo aderirono con entusiasmo all'iniziativa come attestano i quasi duemila espositori all'interno del padiglione.

16. In merito all'organizzazione degli Asili-scuola cfr. S. De Sanctis, *L'educazione dei deficienti*, Milano, Vallardi, 1915, pp. 210-212. Sulla figura e sull'operato del medico umbro cfr. G. Cappellari, D. De Rosa, *Il padiglione Ralli: l'educazione dei bambini anormali tra positivismismo ed idealismo*, Milano, Unicopli, 2003, pp. 21-43; G.P. Lombardo, *I sogni nella psicologia di Sante de Sanctis*, Roma, Magi, 2008; F. Zurlini, *De Sanctis Sante*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. I, pp. 463-464.

17. Per ulteriori approfondimenti cfr. P. Bettoli, *L'educazione dei frenastenici in Italia e l'opera dei coniugi Gonnelli-Cioni*, Bergamo, Fagnani, 1901; G. Pesci, *Gonnelli-Cioni, antesignano della pedagogia clinica in Italia*, Roma, Edizioni scientifiche Ma.Gi., 1999; R. Sani, *Gonnelli-Cioni Antonio*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. I, pp. 675-676.

18. Ricordiamo, a titolo esemplificativo, l'Istituto medico-pedagogico torinese, l'Istituto «S. Vincenzo» di Milano, l'Istituto emiliano di Bertalia presso Bologna, l'Istituto «Umberto I» di Firenze, «Villa Amalia» a Roma.

19. Si pensi, ad esempio, ai testi di Ernesto Scuri (*Le basi scientifiche della pedagogia riparatrice e coordinamento di essa alla pedagogia generale*, 1907; *Problemi fondamentali e questioni di pedagogia emendativa*, 1918) o a quello di Francesco Mangioni (*L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice italiana. Studio critico*, 1905).

va di Ernesto Scuri, alla «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (1907-1922?) che, promossa da Luigi Casanova, divenne nel primo ventennio del Novecento, «grazie alla collaborazione tra pedagogisti, clinici di fama e insegnanti delle scuole speciali, un punto di riferimento della moderna pedagogia speciale in Italia»<sup>20</sup>; da «L'Ortofrenia» (1894-1895?), rivista mensile medico-pedagogica diretta dal già ricordato Gonnelli-Cioni, al «Bollettino dell'Associazione romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri» (1907-1968, dal 1911 «Infanzia anormale»), fondato da Giulio Ferreri, insieme a De Sanctis<sup>21</sup>.

#### 4. Un travagliato iter legislativo

La classe politica ottocentesca, già poco incline a investire nelle scuole primarie frequentate dai figli del popolo perché preoccupata, in prevalenza, della formazione della futura *leadership* del paese, decise di delegare al consorzio civile la responsabilità delle istituzioni per soggetti disabili. È una scelta in linea con il carattere assistenziale che lo Stato riconosceva alle esperienze promosse in tale ambito, accomunandole, di fatto, a quelle degli enti morali e delle Opere pie, dedite alla beneficenza e soggette, pertanto, al controllo del Ministero dell'Interno. Non stupisce, pertanto, la volontà di escludere tali istituti dalle disposizioni della legge Casati, il primo provvedimento organico in materia scolastica che, emanato il 13 novembre 1859, era volto a normare il sistema degli studi dal ciclo elementare all'università<sup>22</sup>.

Nei confronti dell'eterogeneo ed ampio settore della beneficenza lo Stato liberale assunse, infatti, una posizione di disimpegno come si evince dalla legge del 3 agosto del 1862 n. 753, relativa all'organamento e alla determinazione dei criteri di gestione delle Opere pie<sup>23</sup>. È un orientamento riconducibile ad un duplice ordine di fattori: da un lato a una concezione privatistica che, nell'attribuire al governo il ruolo di semplice supervisore, tendeva a demandare alle congregazioni religiose e ai singoli cittadini il compito di promuovere iniziative a sostegno delle categorie più disagiate della società (ma-

20. A. Ascenzi, *Casanova Luigi*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. I, p. 289.

21. Per una puntuale ricostruzione della storia delle singole riviste si rimanda alla lettura delle schede nn. 142, 770, 876 e 941, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 111-113, 472, 531 e 568-569.

22. Sulla legge Casati cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 316-329.

23. F. Della Peruta, *Le Opere Pie dall'Unità alla Legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispiana*, *Atti del LV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Sorrento 6-9 dicembre 1990)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 195-250; G. Farell Vinay, *Povertà e politica nell'Ottocento. Le Opere Pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia, 1997, pp. 159-184.

lati, poveri, orfani, vecchi, mendicanti e vagabondi); dall'altro a un criterio di prudenza e di mera opportunità politica che consigliava di «non allargare ulteriormente il fronte del contenzioso con il clero», detentore del monopolio in questo campo, «in un momento assai delicato per il consolidamento dello Stato unitario». Il Regno d'Italia, di recente costituzione, appariva infatti fragile, indebolito dalla presenza di forze centrifughe e caratterizzato da una netta frattura tra paese legale e paese reale. Non mancavano, inoltre, motivazioni di carattere economico come «il timore che l'ingerenza governativa potesse assottigliare il flusso delle liberalità benefiche» e la preoccupazione per le «pericolose ripercussioni» sul piano della finanza pubblica dell'avvio di una «politica interventista dall'alto»<sup>24</sup>.

Nonostante questo particolare *status* giuridico, gli istituti per non udenti e ciechi svolgevano, come ricordato, un'importante funzione educativa ed etico-sociale. Non sorprende pertanto, all'indomani dell'Unità, la continua e reiterata richiesta rivolta dagli istitutori alla classe politica ai fini del riconoscimento da un lato del diritto dei disabili all'istruzione, dall'altro della qualifica agli istituti esistenti di istituzioni deputate alla loro educazione. Nell'ambito relativo alla sordità merita di essere segnalata la campagna condotta da Tommaso Pendola sulle pagine «Dell'educazione dei sordomuti», la prima rivista specialistica del settore, fondata a Siena nel 1872<sup>25</sup>. Allo stesso anno risale, a firma di Cesare Correnti, la presentazione del primo progetto volto ad estendere ai sordomuti e ai non vedenti, in linea con quanto previsto dalla legge Casati, il principio dell'istruzione obbligatoria limitatamente al biennio inferiore del ciclo elementare. Nei sette articoli che lo compongono, il promotore individuava anche le condizioni funzionali all'apertura delle scuole per l'assolvimento dell'obbligo scolastico oltre a predisporre un percorso di formazione destinato a questa specifica categoria di insegnanti.

Alle diverse tipologie di istituti e di scuole speciali del regno (provinciali, comunali, private) era concessa la possibilità di accedere al finanziamento pubblico (Stato ed enti locali) senza modificare la configurazione giuridica originaria. Il sussidio governativo era vincolato all'adozione di metodi d'insegnamento conformi «ai risultati e alle esigenze della moderna scienza ed esperienza». L'attenzione alla qualità della didattica è evidente anche nella scelta di avviare, con i fondi statali, una scuola normale finalizzata alla preparazione del personale docente<sup>26</sup>. Le difficoltà riscontrate nella copertura

24. Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, cit., p. 221.

25. Sulla lunga storia del giornale cfr. O. Tosti, *I cento anni de «L'Educazione dei Sordomuti»*, «L'Educazione dei Sordomuti», serie VII, n. 1, gennaio-febbraio 1972, pp. 3-24 e L. Gobbi, *Tommaso Pendola e la rivista «Dell'educazione dei sordomuti in Italia» (1872-1884)*, Tesi di Laurea, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Magistero, a.a. 1994-1995. Per uno sguardo ai contenuti cfr. *L'educazione dei sordomuti: rivista fondata da Tommaso Pendola. Indici bibliografici dal 1872 al 2002*, Siena, Cantagalli, 2003.

26. Il testo del Disegno di Legge sul «Riordinamento delle scuole speciali pei sordo-muti», presentato dal ministro Correnti il 25 aprile 1872 alla Camera dei deputati, è riprodotto in

delle spese – non bisogna dimenticare che sui comuni già gravavano i costi relativi all’istituzione e al mantenimento delle scuole elementari – costituirono il principale ostacolo all’approvazione del provvedimento che non fu nemmeno oggetto di discussione parlamentare.

Un’identica sorte toccò ai successivi disegni di legge, di cui furono promotori, nell’ordine, i ministri Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emmanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902) e Agostino Berenini (1918). È un esito fallimentare giustificato dal fatto che tutti, ad eccezione dell’ultimo, ripresero, senza sostanziali modifiche, la proposta Correnti. Solo Berenini introdusse una variante significativa, esito di un confronto all’interno di un’apposita commissione insediatasi nell’anno di presentazione del progetto<sup>27</sup>. Nel testo, infatti, si prevedeva di operare un iniziale riordinamento del settore circoscritto a pochi istituti di gestione governativa: a fronte del limitato numero di soggetti disabili in grado di beneficiare del provvedimento si ipotizzava un aumento dei posti a carico dell’erario già presenti nei diversi istituti. L’intenzione del ministro era quella di estendere gradualmente l’intervento dello Stato alle rimanenti istituzioni educative sulla base delle esigenze specifiche delle singole regioni.

Questa impostazione fu recepita, con successo, da Giovanni Gentile all’interno della riforma scolastica del 1923. Tra i numerosi decreti sottoposti dal filosofo siciliano alla firma del re, volti a ridefinire l’assetto dell’intero sistema di studi, figura, infatti, quello del 31 dicembre n. 3126 che, per la prima volta, sanciva l’applicazione del principio dell’obbligo scolastico «ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l’ottemperanza»: fino all’età di sedici anni per gli alunni non udenti, fino all’età di quattordici anni per quelli privi della vista in linea con la concomitante estensione a otto anni del percorso di scolarizzazione delle classi popolari<sup>28</sup>. Emanato in epoca fascista, il decreto risulta particolarmente funzionale alla logica di controllo e d’indottrinamento del regime relativa a tutte le dimensioni della vita scolastica e alla gestione degli ambiti educativi extrascolastici come testimonia la nascita, di lì a poco, dell’Opera Nazionale Balilla (ONB), organizzazione del tempo libero in cui confluirono

*Rendiconto per gli anni 1870-1871 della Commissione promotrice la educazione dei sordomuti poveri di campagna nella provincia di Milano*, Milano, Tip. Pogliani e C., 1872, pp. 97-98.

27. Presieduta dall’onorevole Angelo Roth, sottosegretario di Stato per la Pubblica istruzione, si era avvalsa dei risultati raggiunti da una precedente commissione di esperti, nominata nel 1914 dal ministro Luigi Credaro e costretta a sospendere i lavori l’anno successivo a causa dell’entrata in guerra dell’Italia. Per ulteriori approfondimenti cfr. i seguenti articoli della «Rivista di pedagogia emendatrice per l’educazione dei sordomuti e degli anormali affini»: *Riforma...nei nostri istituti* (vol. XII, n. 1-3, 1918, pp. 39-40); *La «Commissionissima» pei sordomuti* (vol. XII, n. 7-9, 1918, pp. 131-134); *Per la riforma degli Istituti dei sordomuti* (ivi, pp. 139-140).

28. R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 – *Disposizioni sull’obbligo dell’istruzione*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia», n. 28, 2 febbraio 1924, p. 549.

no, in maniera pressoché esclusiva, maschi e femmine di età compresa tra i sei e i diciotto anni<sup>29</sup>.

Nell'intento di rendere effettivo tale principio, si procedette ad una riorganizzazione degli istituti presenti sul territorio nazionale. Tutti gli stabilimenti d'istruzione speciale per sordomuti furono posti sotto la diretta sorveglianza del Ministero della Pubblica Istruzione: quelli di Milano, Roma e Palermo, che fungevano da modello nelle rispettive aree geografiche (Nord, Centro, Sud), erano governativi e, quindi, interamente finanziati dallo Stato. Gli altri potevano ricevere sovvenzioni, «previo soddisfacimento di alcuni requisiti stabiliti per legge»: l'adozione dei programmi ministeriali e il possesso da parte del personale docente dello specifico titolo di studio, rilasciato dalle scuole di metodo di Milano e Napoli<sup>30</sup>. Questa tipologia di istituti, a cui si riconosceva la qualifica di parificati, era destinata a rappresentare, inizialmente, solo una minima parte delle strutture educative per non udenti avviate nelle diverse zone della penisola. Si trattava quindi, almeno nella prima fase, di una soluzione poco onerosa per le casse dell'erario. Le maggiori difficoltà nell'ottemperare alle condizioni richieste riguardavano la formazione degli insegnanti, motivo per cui il ministero, in via eccezionale, consentì l'accesso agli esami per il conseguimento del diploma anche ai privatisti con un biennio di tirocinio senza escludere l'ipotesi di concedere la conferma definitiva alle maestre che, seppur sprovviste di abilitazione, potevano vantare una lunga e comprovata esperienza nel settore<sup>31</sup>. Il compito di individuare gli istituti italiani per non vedenti ritenuti idonei a garantire l'assolvimento dell'obbligo scolastico fu attribuito al bolognese Augusto Romagnoli (1879-1946), professore cieco già collaboratore del ministro nella stesura del decreto del 31 dicembre 1923<sup>32</sup>. Figura di rilievo nell'ambito dell'educazione delle per-

29. Sull'ONB, fondata nel 1926, cfr. le monografie di P. Bartoli, C. Pasquini Romizi, R. Romizi, *La organizzazione del consenso nel regime fascista: l'Opera Nazionale Balilla (ONB) come istituzione sociale di controllo*, Perugia, Istituto di etnologia e antropologia culturale della Università degli Studi, 1983 e di C. Betti, *L'Opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

30. La prima, intitolata a Gerolamo Cardano, era stata aperta nel 1836 dal sacerdote Giuseppe Bagutti. La seconda, dedicata alla figura di Benedetto Cozzolino e promossa dal pedagista Ernesto Scuri, risaliva al 1907.

31. Le norme a cui dovevano attenersi gli istituti riconosciuti idonei all'assolvimento dell'obbligo scolastico sono contenute nel R.D. 2 luglio 1925 (n. 995) – *Regolamento per l'istruzione dei sordomuti*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 277, 28 novembre 1925, pp. 4718-4721.

32. Sulla figura e sul pensiero pedagogico dell'istitutore bolognese cfr. D. Caputo, *Augusto Romagnoli e i problemi dei minorati della vista*, Napoli, Istituto editoriale del Mezzogiorno, 1968; F. Gatto, *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Messina, Peloritana, 1977; S. Parlato, *Augusto Romagnoli (1879-1946): il maestro dei ciechi. Biografia, scritti, esperienze educative*, Tesi di laurea magistrale in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e di Scienze dell'Educazione, a.a. 2012-2013.

sone prive della vista, è considerato il padre della tiflopedagogia, scienza volta a promuovere uno sviluppo globale della personalità del non vedente attraverso una piena valorizzazione delle potenzialità cognitive, psichiche e relazionali. Nota è la teoria dei sensi vicarianti che, come si evince dall'espressione etimologica, possono essere utilizzati dal cieco per sopperire, almeno in parte, alle funzioni del senso mancante: accanto a quelli tradizionalmente riconosciuti ne figurano altri quattro (aptico, termico, anemestestico, muscolare) che producono una serie di sensazioni, avvertite sull'intera superficie del corpo, relative al calore, al movimento dell'aria e all'azione di sforzo, più o meno lieve, a cui sono sottoposti i muscoli. A Romagnoli venne anche affidata la direzione della Regia Scuola di metodo per gli educatori dei soggetti con *deficit* visivo, fondata a Roma il 15 novembre 1925<sup>33</sup>.

Le altre categorie di disabili non beneficiarono del provvedimento relativo al principio dell'obbligo scolastico. Va comunque rilevato un timido interesse della classe politica nei confronti delle persone «anormali» evidente in alcune scelte del ministro Credaro alla vigilia della Grande Guerra: si pensi all'avvio, nel 1913, di una specifica indagine statistica condotta sulla popolazione italiana in età scolare<sup>34</sup> oppure all'attivazione, nello stesso anno, di un corso magistrale, a Roma, Napoli e Palermo, rivolto agli insegnanti di alunni deboli di mente<sup>35</sup>, iniziativa, destinata ad affiancarsi alla prima Scuola magistrale ortofrenica che, aperta ad inizio secolo nella capitale da Giuseppe Ferruccio Montesano, formava personale docente specializzato nell'educazione dei frenastenici<sup>36</sup>.

Con l'entrata in vigore della riforma Gentile si concludeva, almeno per sordomuti e ciechi, «una lunga stagione di attese, di discussioni, di vivaci

33. Cfr. R.D. 15 novembre 1925, n. 2483 – *Istituzione in Roma di una Regia scuola di metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 20, 26 gennaio 1926, p. 362. Segue il regolamento relativo all'organizzazione e al funzionamento della scuola.

34. Dai dati raccolti in quell'anno risulta che a Roma la percentuale di alunni anormali all'interno delle scuole primarie si attestava intorno all'1% con una prevalenza dei maschi (1,27%) rispetto alle femmine (0,68%). Di poco inferiore alla metà era il dato relativo alla popolazione scolastica milanese (0,48%). Cfr. *Primi risultati delle statistiche sui fanciulli deboli di mente. Statistica delle scuole comunali di Roma e Relazione sulla Statistica degli alunni anormali iscritti nelle Scuole elementari ordinarie del Comune di Milano*, «Infanzia Anormale», vol. VII, n. 6, 1914, pp. 94-96 e n. 9-10, pp. 148-150.

35. Il programma compilato dal ministero per il corso magistrale è contenuto, in nota, nelle pagine iniziali dell'*Educazione dei deficienti* di Sante De Sanctis.

36. La Scuola magistrale ortofrenica ebbe, a partire dal 1913, un proprio bollettino dal titolo «L'assistenza dei minorenni anormali». Cfr. al riguardo la rispettiva voce in Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 69-70. Sulla figura e sull'operato del medico potentino, unito a Maria Montessori da un forte sodalizio scientifico e affettivo, cfr. C. De Sanctis, *Giuseppe Ferruccio Montesano*, Bari, Grafiche Cressati, 1962; V. Babini, *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, FrancoAngeli, 1996; F. Zurlini, *Montesano Giuseppe Ferruccio*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. II, pp. 193-194.

polemiche legate alla questione dell'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione»<sup>37</sup>. Non bisogna, infatti, dimenticare che erano trascorsi quasi settant'anni dall'affermazione del principio dell'istruzione obbligatoria per i fanciulli delle classi popolari, sancito dalla legge Casati.

## 5. Tra le mura dell'istituto

Come si svolgeva la vita degli allievi disabili nelle strutture che li ospitavano? Il modello organizzativo adottato dagli istituti era quello collegiale che prevedeva l'internato: poche, nel corso dell'anno, erano le occasioni di rientro in famiglia, rappresentate dalle festività natalizie e pasquali e dalle vacanze nel mese di agosto. Le visite dei parenti erano ammesse nel rispetto di un rigido protocollo che stabiliva orari e luoghi di ricevimento. Le uscite occasionali così come i periodi di permanenza presso colonie agricole o marine erano regolamentati da precise disposizioni<sup>38</sup>.

I tempi della giornata erano scanditi dal susseguirsi di una serie di attività: dalla sveglia alla colazione; dalla partecipazione giornaliera alla Santa Messa, nelle istituzioni gestite da ecclesiastici e da congregazioni religiose, all'inizio delle lezioni; dai momenti di ricreazione dedicati al gioco a quelli in cui si consumavano i pasti fino a quando ci si preparava per la notte.

Dalla logica del convitto erano parzialmente escluse le esperienze educative rivolte ai deficienti. Presso la struttura risiedevano, infatti, solo i soggetti accolti negli istituti medico-pedagogici: gli altri, iscritti agli *Asili scuola*, avevano una frequenza diurna con orario prolungato (dalle ore 8 alle ore 17) senza interruzioni infrasettimanali o pause estive. Analogo era il modello della *Sezione Scuole*, annessa all'Istituto Rachitici di Torino: un servizio di *omnibus* garantiva, ogni giorno, ai bambini che vivevano nelle zone più lontane della città la presenza alle lezioni e il successivo ritorno in famiglia<sup>39</sup>. L'internato era previsto unicamente per quelli ospitati, per un periodo di degenza, nell'infermeria dell'istituto ortopedico.

37. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 35.

38. Nell'istituto dei non udenti del capoluogo piemontese spettava al rettore individuare i luoghi delle passeggiate degli allievi. Gli istitutori avevano il divieto di «condurli in case o giardini particolari, di lasciarli fermare in istrada» per evitare frequentazioni «con persone estranee alla Scuola». Cfr. *Regolamento interno per la Regia Scuola Normale de' sordomuti di Torino (18 febbraio 1839)*, in Archivio storico del Regio Istituto dei sordomuti di Torino, *Esordi della reale scuola e sua fondazione*, m. 29, f. 3.

39. Ben dieci articoli delle *Disposizioni transitorie. Sezioni dell'Istituto (15 settembre 1887)* regolamentavano il servizio dell'*omnibus*: dall'indicazione dei luoghi di fermata e dei rispettivi orari all'individuazione del personale incaricato della sorveglianza durante il percorso; dal possesso dei requisiti per usufruire gratuitamente del mezzo di trasporto all'obbligo per i parenti di accompagnare e recuperare puntualmente alla fermata i bambini loro affidati.

L'accesso alle istituzioni educative per soggetti affetti da *deficit* psichici o sensoriali era subordinato al possesso di alcuni requisiti: lo stato di famiglia comprovante la condizione di indigenza dei genitori e il certificato medico che attestava l'avvenuta vaccinazione contro il vaiolo, la principale malattia infettiva dell'epoca. L'età di ammissione e la durata del percorso scolastico differivano in ordine alla tipologia di disabilità dell'alunno e al grado di complessità dei metodi adottati. Il programma di studi presentava, invece, elementi comuni ed era in linea con quello previsto dal Ministero della Pubblica Istruzione per il ciclo elementare: all'acquisizione delle abilità strumentali della lettura, della scrittura e dei primi rudimenti del calcolo si affiancava, infatti, lo studio delle nozioni di storia e geografia<sup>40</sup>.

Un ruolo importante era riconosciuto alla ginnastica, non ancora resa obbligatoria per legge nelle scuole primarie<sup>41</sup>: se per il soggetto sordomuto il movimento, oltre a rinvigorire l'organismo reso debole dal difetto di udito, era infatti destinato ad avere positive ripercussioni sull'apparato respiratorio e, quindi, sulla capacità di emettere suoni, per il cieco era utile a correggere alcuni difetti nella postura (il dondolio delle braccia, la camminata curva). Nel caso degli alunni rachitici l'esigenza di favorire l'attività motoria non si traduceva nella semplice scelta di dedicare, ogni giorno, un lasso di tempo allo svolgimento di esercizi individuali e collettivi, ma costituiva il criterio sotteso alla stessa organizzazione didattica come attesta la necessità da un lato di assicurare una permanenza nei banchi non superiore, senza interruzione, ai sessanta minuti, dall'altro di prevedere dopo il pranzo un'ora di ricreazione o passeggiata in siti non lontano dalla scuola, salubri e poco frequentati<sup>42</sup>. Duplice era la finalità attribuita alla ginnastica negli Asili-scuola per deficienti: una relativa allo sviluppo corporeo con particolare attenzione alla coordinazione dei movimenti e al potenziamento della forza muscolare delle mani e degli arti inferiori; l'altra volta a promuovere la dimensione etica attraverso l'acquisizione dell'abitudine all'ordine e alla disciplina. Da questo genere di considerazioni appare evidente la necessità di instillare, negli alunni anormali, norme di condotta, universalmente accettate, mediante il

40. In alcuni istituti per sordomuti e ciechi figurava anche l'insegnamento della religione, obbligatorio nelle scuole elementari italiane fino all'entrata in vigore della già richiamata legge Coppino. Non mancavano casi in cui era prevista, accanto al sacerdote, la presenza di ministri del culto di altre confessioni.

41. Solo nel luglio del 1878, con la legge n. 4442, il Ministro della Pubblica Istruzione, Francesco De Sanctis, la inserirà tra le materie obbligatorie del ciclo elementare. Sul provvedimento cfr. P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana: normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 99-146.

42. Nel *Regolamento della Società delle Scuole elementari gratuite per ragazzi e ragazze rachitici in Torino*, approvato nel dicembre del 1873, si sollecitava l'insegnante di ginnastica a adottare i «sistemi riconosciuti migliori» e a «cercare di studiare attentamente la costituzione fisica di ciascun ragazzo onde poter applicare a ognuno cure speciali». Cfr. Morandini, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, cit., p. 243.

ricorso ad un procedimento di carattere induttivo: i princìpi potevano, infatti, essere desunti dalle buone azioni compiute o viste compiere – di cui bisognava tenere vivo il ricordo – o attraverso il disciplinamento, in casi pratici, di emozioni ed istinti nell'intento di destare «gli atrofici o torpidi sentimenti morali»<sup>43</sup>.

Centrale nell'esperienza educativa di ciechi e non udenti era l'avviamento ad un mestiere: la persona affetta da *deficit* uditivo veniva impiegata, in prevalenza, nei laboratori di falegnameria, sartoria e nelle tipografie o nell'orticoltura, se ritenuta priva dell'intelligenza necessaria per l'acquisizione di specifiche competenze professionali; il cieco poteva sviluppare la sua naturale predisposizione per la musica o trasformarsi in un abile artigiano dell'intreccio o dell'impagliatura<sup>44</sup>. Le fanciulle si dedicavano ai lavori donneschi: con l'ago, l'uncinetto o i ferri da calza cucivano, ricamavano e rammendavano capi di biancheria. Una preziosa vetrina per i prodotti realizzati dagli alunni era rappresentata da mostre ed esposizioni a carattere locale e/o nazionale dove non era infrequente ricevere, come premio, medaglie d'oro o d'argento: è il caso, ad esempio, delle sordomute dell'Istituto di Cagliari che nel 1898 inviarono a Torino un fazzolettino in pizzo, una federa, una stola e un quadro ricamato in seta<sup>45</sup>.

Nella prima fase della vita dell'istituto, in cui cospicue erano le spese relative all'apertura e al mantenimento della struttura, si tendevano a privilegiare esperienze esterne di apprendistato grazie alla stipula di accordi o convenzioni con artigiani locali. Successivamente, consolidata la gestione e il funzionamento dell'ente, si preferiva avviare laboratori interni sotto la diretta sorveglianza del consiglio di amministrazione: era un sistema che, oltre a scongiurare il rischio di sfruttamento o di impiego in attività estranee al tirocinio, poneva gli allievi al riparo «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»<sup>46</sup>. Il lavoro aveva un ruolo fondamentale anche nell'educazione dei deficienti. A quello manuale-educativo, finalizzato a promuovere lo sviluppo della capacità di attenzione degli alunni, si affiancavano esperienze propedeutiche all'esercizio di una professione in grado di valorizzare le attitudini individuali e di favori-

43. Per ulteriori approfondimenti cfr. S. De Sanctis, *Dell'educazione dei deficienti*, cit., p. 277. La «morale pratica» figurava tra gli insegnamenti speciali che, alla fine di ogni trimestre, erano oggetto di valutazione negli asili-scuola della capitale.

44. Cfr. T. Zappaterra, *L'educazione dei ciechi: dal mito alla rappresentazione scientifica*, in M. Gecchele e P. Dal Toso (a cura di), *Educare alla diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, ETS, 2019, p. 128.

45. *I sordomuti di Cagliari all'esposizione di Torino. Relazione sull'istituto pei Sordomuti della Città di Cagliari presentata al Comitato provinciale per l'esposizione di Torino del 1898*, Cagliari, Tip. Muscas di P. Valdès, 1898, p. 15.

46. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, cit., p. 9.

re nel soggetto l'acquisizione di un'autonomia sotto il profilo economico in linea con la già richiamata idea di scuola come preparazione alla vita<sup>47</sup>.

Si trattava di un programma di studi ambizioso, destinato ad avere piena attuazione solo all'interno di quelle realtà educative che disponevano di risorse finanziarie adeguate. Il divario economico tra gli istituti, oltre ad avere ripercussioni sul piano dell'offerta formativa, incideva sulla qualità della didattica: l'efficacia dell'insegnamento non dipendeva, infatti, solo dalla preparazione e dalle competenze metodologiche dei docenti, ma anche dalla ricchezza della dotazione dei sussidi e dalla varietà dei libri scolastici in uso. Nel caso dei manuali evidente è la differenza tra l'utilizzo del solo libro di lettura, talvolta integrato dal sillabario, e l'adozione di una serie di testi, distinti per discipline e classe di frequenza dell'alunno. Analogo è il discorso relativo ai metodi. Si pensi, per quanto riguarda l'educazione dei sordomuti, alle difficoltà incontrate nell'applicazione del metodo orale puro che, nell'escludere il ricorso alla mimica, poneva la lettura labiale alla base dell'insegnamento della parola. È un sistema che, a causa dell'elevato livello di complessità, risultava particolarmente oneroso per le casse degli istituti, costretti a prevedere un ampliamento del percorso di studi e una riqualificazione del personale insegnante<sup>48</sup>.

Le pratiche didattiche, diverse secondo la tipologia della disabilità, potevano essere l'esito di un percorso condiviso e, quindi, unanimemente riconosciuto o soggette ad un continuo confronto dialettico all'interno della comunità scientifica di riferimento: basti pensare alla pacifica e universale accettazione del Braille per l'educazione dei ciechi o all'acceso e controverso dibattito tra segnanti e oralisti in quella dei sordomuti. Nel caso degli anormali si prediligeva l'istruzione individuale o a piccoli gruppi, basata sul principio della rotazione scolastica volto ad evitare l'affaticamento: nel corso della mattinata le classi, composte da un numero massimo di dieci/dodici allievi, si avvicendavano dalle sale di lavoro all'aula, luogo dell'apprendimento formale. Al di là delle differenze, espressione delle specifiche caratteristiche dei soggetti destinatari dell'insegnamento, comuni erano l'attenzione e l'apertura nei confronti della letteratura pedagogica contemporanea di cui si recepiavano le istanze di rinnovamento. Si pensi, ad esempio, alla

47. Erano previsti laboratori di sartoria per le femmine e di legatoria, tipografia e falegnameria per i maschi. Nell'asilo-scuola aperto al Testaccio era offerta agli alunni la possibilità di svolgere un lavoro agricolo su piccoli appezzamenti di terreno adibiti a giardinetto e a orto. Cfr. *Relazione sull'andamento degli Asili-Scuola di Roma per l'anno scolastico 1913-14*, «Infanzia Anormale», vol. VII, n. 7-8, 1914, p. 124.

48. Non a caso ancora nel 1892, a oltre un decennio di distanza dal Congresso di Milano che decretava la superiorità del metodo orale rispetto a quello mimico, molti erano gli istituti in cui il gesto bandito dalla scuola rimaneva sulla soglia «perché allievi e maestri lo riprendessero alla fine delle esercitazioni scolastiche». Cfr. *Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenutosi in Genova dal 1° al 6 settembre 1892*, Genova, Tip. del Regio Istituto dei Sordomuti, 1893, pp. 100-101.

creazione, nella seconda metà del XIX secolo, dei musei didattici su modello della *lezione delle cose* di matrice positivista, alla base dei programmi per la scuola elementare redatti da Aristide Gabelli nel 1888<sup>49</sup>. In un locale, all'interno di apposite vetrinette, venivano raccolti e catalogati oggetti funzionali a favorire negli alunni l'acquisizione di conoscenze sulla base dell'esperienza diretta. Nelle istituzioni educative riservate ai soggetti rachitici era applicato, sull'esempio delle migliori scuole elementari italiane ed estere, il sistema fröbeliano: il materiale messo a punto dal pedagogista tedesco veniva utilizzato, per le varie esercitazioni, anche nella sezione preparatoria degli Asili-scuola o nelle scuole autonome per deficienti<sup>50</sup>.

L'immagine dell'educazione speciale come microcosmo capace di riflettere, pur nel rispetto delle peculiarità, le dinamiche che caratterizzarono la storia della scuola dopo l'unificazione è evidente nella stessa manualistica. I libri di testo, differenti nella struttura e nella forma espositiva da quelli comunemente in uso (talvolta anche nella scelta della pubblicazione, affidata a stamperie o tipografie ospitate all'interno degli stessi istituti), veicolano infatti, in modo esplicito, la nuova sensibilità, di inizio Novecento, nei confronti dell'infanzia, sensibilità incline a valorizzare gli aspetti tipici di questa prima età della vita (l'irrequietezza, la curiosità), concepiti non più come difetti da stigmatizzare, ma come modalità e strategie di esplorazione poste in atto dal fanciullo per conoscere la realtà circostante. È un atteggiamento benevolo da parte dell'adulto che ispira l'utilizzo di un linguaggio orientato a descrivere sentimenti ed emozioni (*Desidero tanto di abbracciarvi, Vi mando mille baci*)<sup>51</sup> senza disdegnare il ricorso, in alcuni, casi, a termini onomatopeici. Il bambino, al centro della narrazione, assume un ruolo attivo nelle vicende personali e familiari che lo coinvolgono. Emblematici, al riguardo, sono i testi di italiano: se *Lingua familiare nella vita. Letture per i sordomuti e per le sordomute* (1904) di Guido Meucci ruota attorno al vissuto di un ragazzino di nome Silvio e della sua famiglia, *Il terzo libro di lettura e di lingua dei sordomuti* (1903) di Giuseppe Morbidi presenta spesso le nozioni «sotto forma di appunti, scritti su un piccolo libretto che Rodolfo, studente desideroso di imparare, porta sempre con sé in tasca»<sup>52</sup>. Ai giovani lettori non mancano occasioni per immedesimarsi con i protagonisti del racconto:

49. Sui programmi Gabelli del 1888 cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 93-103.

50. Cfr. *Relazione sulla visita fatta alla scuola autonoma «Zaccaria Treves» a Milano il 28-29 aprile 1915 in occasione del Congresso scientifico «Pro fanciulli anormali», «Infanzia anormale», vol. III, n. 9-10, 1915, pp. 143 e 146.*

51. G. Morbidi, *Il terzo libro di lettura e di lingua per i sordomuti*, Siena, Tipografia Calasanziana, 1903, pp. 54 e ss.

52. M.C. Morandini, *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie: discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 162-163.

Guardate laggiù nella via! C'è un ragazzino che corre. Egli ha i libri sotto il braccio. Arriva ora a scuola; ha fatto tardi. Poverino! Ha il viso rosso rosso e il fiato grosso. La fronte gli gocciola di sudore. Quel ragazzo ha corso molto. Perché quel ragazzino ha fatto tardi? Forse s'è fermato per la via a giocare. Chi lo sa? Egli si asciuga il sudore, e poi apre la porta di scuola. Entriamo zitti zitti anche noi insieme a lui. Che gli dice il maestro?<sup>53</sup>

Una forma di interscambio tra la produzione scolastica specializzata e quella rivolta agli alunni delle elementari si evince, inoltre, dalla presenza di nomi comuni nell'elenco degli autori. Sempre nell'ambito dell'educazione dei soggetti non udenti, segnaliamo la figura di don Giulio Tarra (1832-1889), rettore dell'istituto milanese dei Sordomuti poveri di campagna di Milano che scrisse testi destinati ad avere un'ampia circolazione nel ramo inferiore degli studi<sup>54</sup>.

All'insegnante delle scuole speciali, oltre ad una competenza di natura metodologico-didattica e a un rigoroso senso etico, si richiedevano specifiche attitudini e capacità relazionali: in primo luogo l'assunzione di modi affettuosi e cortesi e di un atteggiamento dolce e paziente al fine di assicurare, nell'istituto, un «clima di serena indulgenza» non solo durante le ore di studio. All'adozione di un contegno garbato, rispettoso e attento alle esigenze degli allievi era tenuto anche il personale inserviente con cui il disabile entrava in contatto durante la permanenza all'interno della struttura. Se la condizione di isolamento, determinata dalla privazione dell'udito, poteva, infatti, essere all'origine di un carattere introverso, diffidente e, a tratti aggressivo, il *deficit* della vista tendeva ad alimentare nel soggetto cieco la paura di non essere amato come i coetanei vedenti. Era un approccio amorevole ma, al tempo stesso, fermo e deciso, funzionale al mantenimento della disciplina. Nei regolamenti dei singoli istituti e scuole non mancano, pertanto, precise e puntuali disposizioni, basate sul ricorso alla punizione e al premio. Non erano previste pene corporali: non si escludeva, tuttavia, la possibilità di ricorrere all'espulsione a fronte di gravi forme di negligenza e di insubordinazione come, ad esempio, atti di reiterata disobbedienza verso i superiori<sup>55</sup>. La condotta esemplare nelle aule, nei laboratori e durante la ricreazione diventava oggetto di pubblico encomio o della concessione di un piccolo pre-

53. Morbidi, *Il terzo libro di lettura e di lingua per i sordomuti*, cit., p. 26.

54. Tra i testi con numerose edizioni, presenti nelle aule scolastiche e nelle biblioteche familiari talora fino agli inizi del Novecento, citiamo, a titolo esemplificativo, *Il libro del bambino* (1861), le *Lecture graduate al fanciullo italiano* (3 voll., 1862), i *Dialoghi familiari e scenici per i fanciulli italiani* (1876) e le *Serate liete. Novelle e poesie dilettevoli educative ad uso dei giovinetti d'ambo i sessi* (1885). Cfr. R. Sani, *Tarra Giulio*, in Chiosso, Sani (a cura di), *DBE*, cit., Vol. II, p. 565.

55. Erano previste anche forme di punizione più lievi che spaziavano dall'ammonizione in privato al richiamo ufficiale alla presenza dei compagni; dalla riduzione della razione quotidiana del cibo alla segregazione in camera per uno o più giorni.

mio di natura pecuniaria. Nelle scuole per rachitici e deficienti le insegnanti avevano, inoltre, il compito di somministrare le medicine nei giorni e negli orari stabiliti dal medico che monitorava, costantemente, lo stato di salute degli allievi<sup>56</sup>. Diverse, in ordine alla tipologia di *deficit* diagnosticato, erano la formazione e le attitudini che i maestri degli anormali doveva dar prova di possedere: se la relazione con i deboli di mente richiedeva una grande energia comunicativa, quella con le persone affette da disturbi legati alla sfera psicologica e morale andava, invece, improntata al principio di autorità, esercitato con freddezza.

Questo quadro, non certo esaustivo, sulle istituzioni educative in Italia per soggetti disabili tra Otto e Novecento rivela, a fronte della latitanza dello Stato, la presenza di una realtà ricca ed eterogenea, vivace e dinamica che, nei limiti caratterizzati, come ricordato, da una condizione di persistente precarietà economica e da uno *status* giuridico ambiguo, oscillante tra il riconoscimento della funzione eminentemente educativa e scolastica e la collocazione tra le opere assistenziale e caritative, ha saputo offrire un valido ed efficace modello formativo, funzionale all'inserimento nel contesto sociale e moderno perché capace di recepire, pur nelle rispetto delle specifiche esigenze, gli orientamenti della pedagogia contemporanea e le innovazioni sul versante metodologico-didattico.

56. Le maestre erano inoltre tenute a garantire l'igiene dei locali e quella personale degli allievi: per essere ammessi alle lezioni, si legge nel già citato *Regolamento della Società delle scuole elementari per ragazzi e ragazze rachitici in Torino* (27 dicembre 1873), bisognava «avere le vestimenta pulite, il viso e le mani ben nette, e portar seco una pezzuola da naso» (art. 57). Cfr. Archivio storico del comune di Torino, *Miscellanea opere pie e beneficenza*, c. 188, p. 17.

# 11. Orfani dello Stato: le istituzioni assistenziali e rieducative per sordomuti, ciechi e tardomentali nell'Italia liberale

di Anna Debè\*

## 1. Premessa

Il XIX secolo fu per l'Italia il momento storico in cui sorsero le prime importanti iniziative educative destinate ai soggetti disabili. Le premesse a tale processo sono rintracciabili nell'Europa del Settecento, quando personalità del calibro di Charles-Michel de l'Épée e Samuel Heinicke avevano dato avvio, rispettivamente in Francia e in Germania, ai due modelli didattico-pedagogici per l'educazione dei sordomuti che sarebbero stati ispiratori delle esperienze realizzate durante i decenni successivi in tutto il continente. Nel secolo dell'Illuminismo si colloca anche il contributo del francese Valentin Haüy, lungimirante iniziatore di un fattivo interesse educativo verso i disabili della vista. Solo nel corso dell'Ottocento si concretizzarono invece le prime pioneristiche esperienze pedagogiche per gli insufficienti mentali, attuate ancora una volta in Francia dai noti medici Jean Marc Gaspard Itard ed Édouard Séguin. Esse maturarono come esito di un processo – non banale né privo di criticità – che condusse al riconoscimento della distinzione fra malattia mentale e deficit intellettuale, nonché delle potenzialità educative degli anormali psichici<sup>1</sup>.

\* Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza.

1. Per una panoramica generale sul contributo di questi noti educatori dei disabili sensoriali e intellettivi cfr. A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988; A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000; F. Bocci, *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011; M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Roma, Carocci, 2012; P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016; P. Alfieri, *Dalla «metafisica illuminista» alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, «CQIA rivista – Formazione, lavoro, persona», n. 20, 2017, pp. 141-148.

Parimenti a ciò che accadde nel resto d'Europa, anche in Italia l'interesse verso le disabilità sensoriali anticipò quello per le disabilità mentali. Difatti, se per i sordomuti e i ciechi già a inizio Ottocento si erano sviluppate sul territorio ben strutturate realtà educative, l'attenzione per i deficienti si manifestò più tardivamente, negli anni a cavallo con il Novecento.

Al di là delle ragioni alla base di questo processo “a due velocità”, perlopiù connesse alla possibilità per ciechi e sordi di sostituire il senso leso con un altro senso, rendendo dunque evidente la propria educabilità, ciò che accomuna entrambi gli ambiti risulta essere il protagonismo pressoché assoluto della filantropia laica e soprattutto della carità religiosa nella promozione delle iniziative educative. Ancora all'indomani dell'Unità d'Italia, l'azione dei privati non risultava essere sostenuta da un altrettanto significativo impegno pubblico. Lo Stato era latitante nel neonato settore educativo speciale.

## 2. Il caso dei sordi

Emblematico di tale situazione risulta essere il caso dell'educazione dei sordomuti, nei confronti del quale si è registrata un'attenzione storiografica più feconda rispetto a quella rivolta agli altri settori della pedagogia speciale<sup>2</sup>. In particolare, i fondamentali studi in materia di Mario Gecchele, Maria Cristina Morandini e Roberto Sani hanno consentito di ricostruire il quadro istituzionale entro cui operarono le realtà educative per i sordi tra Otto e Novecento, sondando anche le ragioni alla base dello scarso intervento pubblico<sup>3</sup>.

Già a partire dall'età della Restaurazione, fu soprattutto il contributo delle congregazioni religiose, molte delle quali costituitesi con il fine di occuparsi

2. Cfr. M.C. Morandini, *L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F. Ugolini (a cura di), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, ETS, 2015, pp. 125-132; Ead., *Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 235-247.

3. Senza pretesa di esaustività, si ricorda di R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008; di M.C. Morandini, *La conquista della parola: l'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010 e *L'educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l'inclusione*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, ETS, 2019, pp. 137-159; di M. Gecchele i tre ampi saggi *Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano*, *L'Istituto "privato" e "vescovile" per i sordomuti di Trento* e *L'abate Antonio Provolo e l'istruzione dei sordomuti a Verona*, in Sani (a cura di) *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 111-169; 293-344; 345-380. Sul tema cfr. anche: A. Debè, «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EduCatt, 2014; Ead., «S'ha a dare la parola al sordomuto?». *Il confronto sul metodo orale al congresso di Milano del 1880*, «Nuova Secondaria», n. 10, 2017, pp. 32-35.

specificamente dell'educazione dei sordomuti, a colmare la lacuna nell'ambito dell'assistenza ai privi di udito. Solo pochi degli stabilimenti inaugurati in quel periodo erano però sovvenzionati dai governi o dagli enti locali, mentre la maggior parte di essi fondava la propria sussistenza sulla generosità dei benefattori. Nonostante le rimostranze di autorevoli voci, come quelle dei sacerdoti Severino Fabriani, Tommaso Pendola, Eliseo Ghislandi e Giulio Tarra, che cercarono di sollecitare l'interesse pubblico nei confronti degli istituti educativi italiani, all'indomani dell'Unificazione soltanto i convitti di Genova, Milano (ex Imperial Regio Istituto) e Palermo furono riconosciuti come Istituti Governativi d'istruzione e posti alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione. La maggior parte degli istituti assunse invece lo status giuridico di Opera Pia e con esso anche l'inquadramento fra le realtà assistenziali. Veniva dunque negato il valore educativo e didattico di questi stabilimenti, coltivato invece con grande attenzione e competenza dagli istitutori che avevano investito sulla qualità pedagogica e culturale dei loro progetti. Come ha messo in luce Roberto Sani, tale situazione rivelava primariamente «la concezione privatistica e contraria all'impegno dello Stato nel settore caritativo-assistenziale tipica del liberalismo ottocentesco»<sup>4</sup>, a cui si affiancava la volontà di non mettere in crisi i rapporti già complessi con la Chiesa, a cui si doveva l'esistenza e la sussistenza di larga parte delle iniziative destinate alle fasce più fragili della società.

Alle importanti difficoltà espresse a livello del riconoscimento giuridico degli stabilimenti per i sordomuti conseguirono ulteriori complessità, che investirono sia l'ambito economico, non essendo lo Stato interessato a sovvenzionare tali esperienze, sia quello pedagogico, poiché l'elaborazione e la diffusione della riflessione educativa si scontrò con le scarse possibilità operative degli istituti. In tal senso, è nota la denuncia fatta da Giulio Ferreri nel 1892, quando lamentò la mancata applicazione a livello nazionale del metodo orale puro, che invece a Milano durante il Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti del 1880 aveva ricevuto ampia legittimazione, sancita dall'approvazione che «il metodo orale [doveva] essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione de' sordomuti»<sup>5</sup>. Alla vigilia del nuovo secolo, al di là dei pochi istituti posti sotto il diretto controllo del ministero della Pubblica Istruzione o di quelli che potevano vantare una solida e radicata tradizione educativa, negli altri stabilimenti del Regno si riscontrava non di rado una proposta didattica di scarso valore, un piano studi contenuto, una limitata varietà di testi e manuali, una preparazione degli insegnanti poco accurata.

All'interno del quadro appena delineato, gli istitutori dei sordomuti continuavano la loro battaglia, soprattutto attraverso la propaganda sulle prin-

4. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., p. 21.

5. *Atti del congresso internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 di settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Roma, tip. Eredi Botta, 1881, p. 171.

cipali riviste di settore e in occasione dei convegni da loro stessi organizzati. Tra gli obiettivi perseguiti vi era il riconoscimento da parte dello Stato della funzione educativa e didattica degli istituti, come pure l'estensione dell'obbligo scolastico ai sordomuti. In realtà, né la legge Casati né la legge Coppino avevano formalmente estromesso i disabili sensoriali dall'obbligo, ma solo nel 1923, nell'alveo della riforma generale della scuola del ministro Gentile, essi furono espressamente inclusi nel processo di istruzione obbligatoria. Nello specifico, la riforma prevedeva che l'obbligo scolastico, generalmente fissato a quattordici anni, fosse esteso al sedicesimo anno d'età per i sordomuti. Questo intervento normativo lascia intendere una maggiore attenzione dello Stato nei confronti dei non udenti e dei loro peculiari bisogni formativi, tra cui la necessità di tempi di apprendimento più distesi. Dopo il fallimento dei sette progetti di legge elaborati fra il 1872 e il 1918 – e mai discussi in Parlamento – tra cui spiccava quello presentato nel 1872 dal ministro Cesare Correnti, con la riforma Gentile si riuscì anche a promuovere un riordinamento del settore, a seguito del quale tutti gli stabilimenti educativo-scolastici per i sordi furono posti sotto la sorveglianza del ministero della Pubblica Istruzione, che ne assicurava il sostegno economico<sup>6</sup>.

### 3. Il contesto milanese

In questo articolato panorama educativo proprio dell'Italia liberale, si registrava altresì uno squilibrio fra il centro-nord e il sud del Paese. Nell'area centro-settentrionale, e in particolar modo in Lombardia, Veneto e Piemonte, territori in cui si concentravano le nuove congregazioni religiose, gli istituti per sordi erano più numerosi e offrivano una proposta educativa generalmente migliore rispetto a quelli del meridione e delle isole. In particolare, risulta esemplare la realtà di Milano, dove nel corso dell'Ottocento sorsero ben due istituti per sordi. Il primo fu fondato dal lionese Antoine Eyraud nel 1805 e posto un paio di anni dopo sotto la protezione del governo napoleonico<sup>7</sup>, mentre il secondo, avviato nel 1854 da don Eliseo Ghislandi e dal conte Paolo Taverna e affidato alla direzione di don Giulio Tarra, fin da subito dovette affidarsi alla generosità dei privati e in parte degli enti locali<sup>8</sup>. Nonostante le complessità derivanti da un sostentamento dipendente in maniera pressoché esclusiva dai

6. Cfr. F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in G.M. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 55-80; Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità*, cit., pp. 30-37.

7. Cfr. Gecchele, *Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano*, cit.

8. Cfr. F. Fusina, *Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 251-292.

benefattori, il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna divenne una realtà di punta dell'intero settore. A far da traino a questa esperienza educativa fu senza dubbio il Tarra, annoverato fra i più solerti istitutori dei sordi e tra i più strenui promotori e difensori del metodo didattico orale puro, oltre che apprezzato scrittore di testi educativi per bambini udenti e non<sup>9</sup>.

Il contesto meneghino si mostrava ugualmente attento anche alle necessità educative di altre categorie della disabilità. Si ricorda, a proposito, l'esperienza dell'Istituto dei Ciechi. Sorto nel 1840 su progetto di Michele Barozzi, esso fu il primo sul territorio, nonché tra i primi in Italia, ad andare incontro alle esigenze educative dei non vedenti, assistiti con il precipuo fine di promuoverne l'indipendenza lavorativa e l'inserimento sociale. Ancora una volta, siamo di fronte a un Ente la cui sussistenza era garantita dalla munificenza dei cittadini milanesi, tanto generosi da permettere all'Istituto di raggiungere importanti traguardi educativi. Tra questi, spicca l'adozione del sistema Braille nel 1864<sup>10</sup>. Solo nel 1926 l'Istituto dei Ciechi fu dichiarato istituto scolastico e, pertanto, posto alle dipendenze del ministero della Pubblica Istruzione<sup>11</sup>.

La Milano «benefica e previdente»<sup>12</sup> non ignorò nemmeno il campo delle disabilità psichiche. Tra i primi istituti italiani a occuparsi di anormalità mentali è infatti da ricordare l'Istituto San Vincenzo per l'educazione dei deficienti, inaugurato nel 1901 grazie all'iniziativa di don Luigi Casanova. In relazione alla sua apertura, si scrisse che «con l'istruzione di quei [...] deficienti progrediva la stessa pedagogia speciale dei deficienti»<sup>13</sup>, a sottolineare il contributo che la struttura dava all'avanzamento della più estesa riflessione sull'educazione degli insufficienti intellettivi. Nell'esperienza del San Vincenzo risalta da un lato l'innovativo intervento del mondo ecclesastico ambrosiano in un settore assistenziale ancora scarsamente considerato, dall'altro la mancata partecipazione dello Stato all'Opera, sostenuta invece dalla generosità dei privati. Non a caso il bollettino mensile dell'Ente era stato evocativamente denominato «La Beneficenza». L'Istituto rimase a lungo unico punto di riferimento del capoluogo lombardo nel campo delle anormalità mentali<sup>14</sup>. Fu necessario attendere il 1915 per vedere operativa sul mede-

9. Cfr. Debè, «Fatti per arte parlanti», cit.

10. Cfr. M. Canella, *Profilo storico dell'Istituto dei Ciechi dagli esordi al 1945*, in M.G. Bascapè, M. Canella, S. Rebora (a cura di), *Luce su luce. L'impegno della solidarietà dalla carità alla scienza*, Milano, Istituto dei Ciechi di Milano, 2003, p. 30.

11. Cfr. E. Ceppi, *I minorati della vista. Storia e metodi educativi*, Roma, Armando, 1981<sup>2</sup>, p. 28.

12. Cfr. L.E. Rossi, *Milano benefica e previdente: cenni storici e statistici sulle istituzioni di beneficenza e di previdenza*, Milano, F. Marcolli, 1906.

13. C. Somaruga, *Dopo venticinque anni. Appunti storici*, Milano, Scuola Tip. Ist. S. Vincenzo, 1926, p. 12.

14. Per un approfondimento sulla storia dell'Ente cfr.: I. Marano, *Tra scienza e carità. L'Istituto San Vincenzo per l'educazione dei deficienti*, «Storia in Lombardia», n. 1, 2003, pp. 39-52; M. Vanin, *Dalla parte degli ultimi. L'Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un*

simo territorio una scuola speciale di eguale fama. Intitolata alla memoria del fisiologo Zaccaria Treves, che alla direzione del Laboratorio civico di psicologia pura ed applicata si era dedicato allo studio dei fanciulli con anomalie nervose mentali e alla preparazione dei maestri<sup>15</sup>, la scuola speciale ebbe come modello l'Asilo-scuola romano di Sante De Sanctis, dal quale però si discostò su un piano gestionale, essendo essa eccezionalmente ed esclusivamente sostenuta a livello economico dal Comune di Milano, in quel momento amministrato dalla giunta laica socialista guidata da Emilio Caldara<sup>16</sup>.

Infine, nel novero degli enti milanesi per disabili operativi nel periodo a cavallo fra Otto e Novecento è necessario includere il Pio Istituto per i rachitici, tra le primissime istituzioni del genere – seconda solo a Torino<sup>17</sup> – inaugurate sul territorio italiano ed europeo. L'Istituto fu avviato nel 1874, in stretta relazione al processo di industrializzazione, nonché alle connesse problematiche igienico-sanitarie, che investì la città ambrosiana e altre zone del nord Italia. Il merito della sua apertura è da attribuire al medico massone Gaetano Pini, al quale si deve anche un approccio verso i bambini e ragazzi rachitici che coniugava il trattamento medico con l'intervento educativo. Durante la sua direzione Pini fu supportato dal noto educatore milanese Giuseppe Sacchi, presidente del Consiglio d'amministrazione dell'Ente. Grazie all'interesse di donne e uomini della nobiltà locale, banche, imprenditori e semplici cittadini, l'Istituto conobbe fin da subito notevole espansione e fama, che gli valsero la vittoria di diversi premi e che lo portarono a divenire modello per altre scuole per rachitici sviluppatesi in Italia, come quelle di Mantova, Cremona, Verona, Bergamo. Con la successiva direzione di Pietro Panzeri e soprattutto di Riccardo Galeazzi, a inizio Novecento fu completata, in parallelo a ciò che stava avvenendo a Torino, la trasformazione dell'Ente da scuola per bambini rachitici a clinica ortopedica postuniversitaria. Inoltre, nel 1908 Galeazzi aprì a carico del Pio Istituto per i rachitici la Scuola Speroni per storpi, mutilati e paralitici, prima e a lungo unica scuola speciale in Italia per fanciulli e fanciulle gravemente motulesi<sup>18</sup>.

*secolo di fedeltà, una storia ambrosiana*, Milano, NED, 2009; A. Debè, *Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo*, «CQIA rivista – Formazione, lavoro, persona», n. 20, 2017, pp. 149-157.

15. Treves diresse il Laboratorio milanese dal 1907 al 1910. Per un approfondimento sulla sua figura cfr. la relativa scheda biografica curata da A. Debè in *DBE, Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da G. Chiosso, R. Sani, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. II, pp. 598-599.

16. Cfr. A. Bencini Bariatti (a cura di), *La scuola «Treves-De Sanctis» di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, «Quaderni di infanzia anormale», n. 4, Milano, Tipostile C. Buzzetti, 1962.

17. Sull'esperienza torinese cfr. M.C. Morandini *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 241-257.

18. Cfr. S. Polenghi, *Gaetano Pini e l'Istituto dei Rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», vol. XI, 2005-2006, pp. 265-305; Ead., *Raddrizzare gli arti, rieducare i mu-*

Tutte queste esperienze milanesi testimoniano dunque la presenza sul territorio di una robusta rete di solidarietà impegnata a colmare un lacunoso apparato assistenziale e in aggiunta – come riconosce Edoardo Bressan – rendono evidente il marcato «impegno capace di unire carità e cultura»<sup>19</sup> delle personalità del clero ambrosiano che si spesero alacremente nel promuovere e sostenere esperienze di notevole valore educativo. Ampliando lo sguardo al contesto nazionale, è da rilevare che non ovunque l'intervento di religiosi o di filantropi laici ebbe esiti così felici come nel caso della città lombarda, eppure ciò che accomunò gran parte delle iniziative fu il loro generarsi in risposta al mancato interesse statale nei confronti dei disabili. Solo nel Novecento lo Stato assunse un ruolo più centrale nel settore, come si è visto in riferimento alla riforma Gentile e come conferma, ad esempio, anche l'esperienza delle scuole speciali. Tali scuole, la cui origine è riconducibile al succitato operato di fine Ottocento del neuropsichiatra romano De Sanctis, si diffuse in Italia di inizio XX secolo nelle città di maggiore dimensione, dove i Comuni si incaricarono della loro implementazione e gestione finanziaria. Solo nel 1933, ovvero quando fu portato a termine il processo di avocazione statale delle scuole elementari, la loro direzione amministrativa fu trasferita sotto le competenze dello Stato italiano<sup>20</sup>.

*tilati. L'ortopedia di Riccardo Galeazzi all'Istituto dei Rachitici*, in E. Canadelli, P. Zocchi (a cura di), *Milano scientifica 1875-1924, Vol. 2: La rete del perfezionamento medico*, Milano, Sironi, 2008, pp. 217-235; Ead., *Educating the cripples. The Pious Institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, EUM, 2009; *Die Erziehung der Krüppelkinder in Italien zwischen Medizin und Pädagogik. Die Krüppelanstalt von Mailand: vom Positivismus bis zum Faschismus (1874-1937)*, in A. Nobik, B. Pukanszky (a cura di), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, pp. 223-233.

19. E. Bressan, *La città solidale*, in Bascapè, Canella, Reborà (a cura di), *Luce su luce*, cit., p. 11.

20. Cfr. O. Sagramola, *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 18-22.