

Dare voce al silenzio

L'esperienza educativa dell'Istituto per giovani sordomute a Bologna tra Otto e Novecento

Rossella Raimondo



SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

§

ε

§

§

ε

ε



SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

La Collana *Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri*, in acronimo SPES, intende costituire uno spazio aperto di condivisione e di espansione della ricerca scientifica, nell'area delle scienze pedagogiche nelle loro diverse articolazioni e in rapporto alle diverse tradizioni epistemologiche tradizionalmente indicate come "scuole accademiche". L'obiettivo è di rendere facilmente reperibili e disponibili, a livello nazionale e internazionale, per mezzo della pubblicazione in *open access*, dati di ricerche sul campo, prime analisi di studi empirici, esperienze di R-A, sperimentazioni educative e didattiche, nonché gli esiti non definitivi di studi esplorativi di attuale interesse pedagogico. Pubblicheremo del pari materiali documentari, studi storici e storico-teoretici, monografie e/o antologie, che siano rappresentativi di linee consolidate di studio e ricerca, oppure proposte di nuove esplorazioni. La Collana intende, in sintesi, collocarsi nella direzione dell'*open science*, rendendo disponibili alla discussione materiali originali, offerti ad ulteriori sviluppi di ricerca anche da parte di altri studiosi: mettere in comune la ricerca perché la ricerca diventi comune.

Collana diretta da:

Michele Caputo (Università di Bologna).

Condirettori:

Lucia Balduzzi (Università di Bologna).

Tiziana Pironi (Università di Bologna).

Ira Vannini (Università di Bologna).

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

Comitato scientifico:

Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Roberta Caldin (Università di Bologna), Letizia Caronia (Università di Bologna), Andrea Ciani (Università di Bologna), Cristiano Corsini (Università di Roma Tre), Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna), Piergiuseppe Ellerani (Università di Bologna), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Elisa Guasconi (Università di Bologna), Line T. Hilt (Università di Bergen), Arianna Lazzari (Università di Bologna), Lorena Milani (Università di Torino), Maria Teresa Moscato (Università di Bologna), Giorgia Pinelli (Università eCampus), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Maria Grazia Riva (Università di Milano).

Comitato di redazione:

Giovanni Davoli, Giorgia Pinelli, Tommaso Rompianesi

Politiche editoriali:

Referaggio double blind

© 2026 The Author(s)

Quest'opera è soggetta alla licenza [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This work is licensed under [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Progetto grafico copertine e template (a titolo gratuito):

Grafica Monti

Via Pietro Spino, 57,

24126 Bergamo BG

www.grificamonti.it

Dare voce al silenzio

L'esperienza educativa dell'Istituto per giovani sordomute a Bologna tra Otto e Novecento

Rossella Raimondo

β

ε

ϕ

σ

α

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

α



Edito da:
Dipartimento delle Arti
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria
Bertin"
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri
Volume n. 4
Raimondo Rossella
Dare voce al silenzio
L'esperienza educativa dell'Istituto per giovani sordomute a Bologna tra
Otto e Novecento

Foto in copertina e in appendice:
Le foto raffigurano l'Istituto per giovani sordomute di Bologna, curate
dall'autrice e gentilmente autorizzate dalla Fondazione del Pio Istituto
Sordomute Povere

ISSN: 3103-2915

ISBN (online): 9788854972346

DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8925>

Indice

Introduzione	pag.	7
1. Educazione e sordità in Francia e in Italia nell'Ottocento: quadro europeo, matrici culturali e processi istituzionali	»	13
1.1 Premessa	»	13
1.2 L'educazione dei sordomuti: una recente questione storiografica	»	21
1.3 Il contributo francese all'educazione dei sordomuti e la sua diffusione in Italia	»	25
1.4 La ricezione del modello francese nella realtà italiana	».	33
2. Il "caso" bolognese	»	37
2.1 Assistenza e povertà nella Bologna premoderna: una genealogia istituzionale	»	37
2.2 L'Istituto sordomute povere di Bologna	»	44
2.3 Il progetto educativo dei fratelli Gualandi	»	61
2.4 Il consolidamento istituzionale e la svolta metodologica (1872-1904)	»	66
2.5 Metodo orale e stabilizzazione istituzionale	»	70
3. I cambiamenti avvenuti nel secondo dopoguerra	»	81
3.1 Il dibattito sulla deistituzionalizzazione e le sue ricadute sui servizi esistenti	»	81
3.2 L'educazione alla sordità nel nuovo contesto socio-scolastico italiano	»	85
3.3 L'Istituto Sordomute Povere di Bologna tra tradizione e innovazione	»	89
3.4 L'Istituto Sordomute Povere di Bologna nel contesto attuale	»	96
Riferimenti bibliografici	»	101

Appendici: documenti e foto	»	109
Cenni biografici sulla contessa Giuseppina Ranuzzi	»	111
Statuto Organico del Pio Istituto delle Povere Sordomute di via Braina in Bologna	»	119
Tavole statiche dei Sordo-muti nelle legazioni dello Stato Pontificio. Bologna, Ferrara, Forlì, Ravenna compilate nel 1852 dai fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi	»	123
Indice dei nomi	»	135
Foto	»	139

Introduzione

Tra Otto e Novecento, la società italiana ha pensato, definito e educato la sordità entro coordinate culturali, pedagogiche e linguistiche che ne hanno orientato a lungo la rappresentazione e il trattamento istituzionale.

È dentro questo quadro che si colloca la vicenda dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna. Ricostruirne la storia non significa limitarsi all'analisi di un'esperienza locale, né alla descrizione del suo sviluppo organizzativo. Significa, piuttosto, aprire una riflessione di più ampia portata, nella quale si intrecciano scelte terminologiche, modelli educativi e processi di legittimazione sociale.

La genesi del presente studio è riconducibile a una circostanza archivistica tanto fortuita quanto rivelatrice, a conferma di come il lavoro storico si sviluppi spesso all'incrocio tra contingenza archivistica e rigore metodologico. Nel corso di un'indagine condotta presso l'Archivio della Città Metropolitana di Bologna, finalizzata all'analisi di un fondo relativo alle colonie, è emerso un documento che, pur collocandosi ai margini del percorso originariamente delineato, ha orientato l'attenzione verso un diverso ambito di ricerca, trasformando uno "scarto" laterale in una nuova linea di indagine. Si tratta di un'istanza indirizzata al Consiglio provinciale di Bologna e sottoscritta da Caterina Pallavicini Ranuzzi, con la quale ella faceva richiesta di un sussidio economico a sostegno dell'istituzione scolastica fondata alcuni anni prima, nel 1845, da sua figlia Giuseppina Ranuzzi: l'Istituto Sordomute Povere. Quel documento – che porta in sé, quasi in filigrana, una rete di relazioni e

una precisa idea di educazione capace di misurarsi con le istituzioni – e quella firma – chiara, ferma, consapevole – metteva in luce non soltanto la semplice richiesta di un finanziamento, bensì era la “spia” di qualcos’altro.

Si trattava piuttosto di un invito a sollecitare, con estrema urgenza, legittimazione e riconoscimento, quindi continuità, stabilità, durata di un’esperienza educativa che non poteva rimanere un episodio isolato o una semplice iniziativa privata, che doveva invece essere oggetto di attenzione pubblica e di responsabilità collettiva. Si chiedeva, soprattutto, di essere “ascoltati” ancora: non soltanto nel senso amministrativo dell’istanza, ma nel senso più profondo di un appello che interrogava la società intera, mettendo in discussione i suoi criteri di inclusione.

Questo libro nasce da qui. È il tentativo di attraversare quell’appello, seguendo gli indizi lasciati da Caterina Pallavicini Ranuzzi e ricomponendo, traccia dopo traccia, il quadro storico-educativo entro cui l’Istituto Sordomute Povere ha preso forma, ha assunto significato e, nel tempo, si è trasformato.

È proprio a partire da questa esigenza di “ascolto” che si comprende il senso di quella “scoperta” archivistica da cui tutto ha avuto origine.

Illmi Signori

La Pia Unione delle Signore della Carità, essendo state gentilmente favorite come negli scorsi anni dal Provinciale Consiglio dell’assegno di S. 250 per l’Educandato delle Sordo-Mute situati in istrada Santo Stefano al n. 102 sotto la Parrocchia della SS. Trinità ricorre alla SS. LL. Illma onde abbiano la bontà di ordinare il relativo mandato di pagamento per far fronte agli impegni assunti per provviste di generi alimentari per le suddette.

Nella lusinga si venia favorita la sottoscritta a nome delle compagne gliene anticipa i più vivi ringraziamenti mentre si protesta

Bologna 29 ottobre 1856

Devma Obblma Serva

Caterina Pallavicini Ranuzzi¹

¹ Archivio della Città Metropolitana di Bologna, Archivio generale, anno 1856, Tit. 7, b. 193. Desidero ringraziare sentitamente la dott.ssa Maria Letizia Bongiovanni,

Una scoperta, solo in apparenza laterale rispetto al percorso di ricerca inizialmente intrapreso, che costituisce infatti un esempio significativo della natura non lineare del procedimento euristico in ambito storico-educativo. La ricerca d'archivio non procede infatti, come ormai noto, per traiettorie rigidamente predeterminate; si sviluppa attraverso rimandi interni alle fonti, tramite connessioni inattese, scarti che talvolta si rivelano fecondi. Lo studio storico si distingue – pur nella strutturale fragilità e parzialità delle fonti – per la sua funzione connettiva. Anche quando la trama documentaria si presenta lacunosa, il lavoro storiografico continua a ricomporre lacerti e a costruire nessi di senso, sottraendo il passato alla dispersione dei frammenti e restituendogli una forma intelligibile.

In tal senso, quel rinvenimento non rappresenta una semplice coincidenza archivistica, ma il punto di innesto di una nuova domanda storiografica: non più soltanto l'analisi di un fondo, ma l'esplorazione di un'esperienza educativa che, proprio attraverso una richiesta di riconoscimento istituzionale, rivendicava di essere restituita alla storia.

Un approfondimento che non sarebbe stato possibile senza l'accesso alle carte conservate presso l'Archivio della Fondazione Istituto Sordomute Povere e senza la disponibilità del dottor Vittorio Ranuzzi de' Bianchi, il cui contributo ha consentito di trasformare un'intuizione archivistica in un percorso di ricerca strutturato, fondato su fonti dirette e su una ricostruzione puntuale delle vicende istituzionali che connotarono la storia dell'Istituto². La Fondazione Gualandi³ ha costituito un ulteriore e decisivo snodo nel percorso di

responsabile dell'Archivio della Città metropolitana di Bologna, e il dott. Francesco Rosa, punti di riferimento costanti nel mio percorso di studi. L'Archivio, divenuto nel tempo un vero e proprio "luogo del cuore", è stato all'origine di molte delle ricerche che ho avuto modo di sviluppare a partire dal 2011.

² A Francesca, Elisa e Anna Rosa va altresì la mia sincera gratitudine per aver agevolato il reperimento delle carte, offrendo un supporto prezioso alle attività di consultazione e approfondimento.

³ Desidero esprimere la mia più sincera gratitudine alla dott.ssa Franca Marchesi, che ha facilitato il reperimento della documentazione e ha dimostrato costante disponibilità nel corso dell'intero lavoro di ricerca. Ringrazio altresì il dott. Lorenzo Campioni per i suggerimenti che hanno contribuito alla stesura del terzo capitolo del presente volume. Un ringraziamento speciale va alla prof.ssa Tiziana Pironi, guida imprescindibile e punto di riferimento costante nel mio percorso di

ricerca, consentendo di attivare un dialogo diretto con padre Vincenzo Di Blasio e padre Savino Castiglione, mediato da Monica Salomone. Tale intermediazione si è rivelata particolarmente feconda, poiché ha reso possibile il reperimento e l'analisi di materiali documentari fino ad oggi inesplorati. In particolare, si fa riferimento al manoscritto intitolato *Cenni biografici della contessa Giuseppina Ranuzzi*, conservato a Roma, la cui rilevanza ha indotto a includerne la trascrizione integrale in appendice al presente volume. Il documento, infatti, non solo arricchisce e problematizza le prospettive emerse nel corso di questa indagine, ma si configura altresì come una fonte di primaria importanza per la ricostruzione della storia sociale dell'educazione, offrendo nuovi elementi interpretativi sul ruolo delle élite femminili nei processi educativi e assistenziali dell'epoca.

L'analisi della documentazione ha consentito di ricostruire le vicende dell'Istituto tra XIX e XX secolo, collocandole entro il più ampio quadro delle iniziative educative e assistenziali rivolte alle persone affette da sordità nel periodo preunitario e postunitario. In tale contesto emerge con particolare evidenza la figura di Giuseppina Ranuzzi, definita nelle fonti coeve «prima educatrice dei sordomuti a Bologna»: una figura che si colloca all'incrocio tra filantropia, istanze di istruzione popolare e progressiva istituzionalizzazione dell'educazione speciale. Nel solco del lavoro inaugurato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani nel *Dizionario Biografico dell'Educazione*, si è opportunamente osservato come «siano note soltanto le biografie degli attori principali, mentre restino in ombra quelle dei personaggi più defilati rispetto alla visibilità storica, ma talora non meno incisivi sul piano delle realizzazioni pratiche» (Sani, 2013, p. 12). Muovendo da tale consapevolezza, la presente ricerca intende colmare, almeno in parte, questa lacuna storiografica, assumendo la biografia di questa donna non solo come oggetto autonomo di indagine, ma come chiave interpretativa per ricostruire la storia della realtà educativa da lei fondata e diretta. In tale prospettiva, essa si delinea come un'esperienza pionieristica nel contesto cittadino, rivolta a giovani

formazione. Sono inoltre grata alla prof.ssa Valeria Paola Babini per l'attenta lettura del volume e per i preziosi consigli offerti.

provenienti da famiglie indigenti e volta a coniugare alfabetizzazione, formazione professionale e integrazione sociale.

Il termine sordomuto, impiegato nelle fonti storiche e nel linguaggio giuridico fino alla legge 20 febbraio 2006, n. 95 – che ne ha disposto la sostituzione con sordo in tutte le disposizioni legislative vigenti – non è una semplice etichetta classificatoria, ma il precipitato lessicale di una costruzione culturale sedimentata nel tempo. Esso presuppone un nesso causale tra sordità e mutismo che la letteratura specialistica ha da tempo smontato: l'eventuale mancata acquisizione della parola non dipende da alcuna alterazione dell'apparato fono-articolatorio, generalmente integro, bensì dal mancato accesso al canale uditivo nella fase cruciale dello sviluppo linguistico. La conseguenza – l'assenza di parola – è stata storicamente scambiata per la causa, producendo una sovrapposizione concettuale tra deficit percettivo e incapacità espressiva che ha orientato per secoli tanto il lessico comune quanto le pratiche istituzionali. Nel presente lavoro il termine sarà pertanto conservato esclusivamente in riferimento alla denominazione storica dell'Istituto e al lessico delle fonti coeve.

In ultima analisi, comprendere il caso bolognese significa misurarsi con le origini e le motivazioni profonde che presiedettero alla nascita dell'educazione speciale nel contesto italiano. Tale chiarimento terminologico non è dunque accessorio: chiama in causa il contesto in cui nacquero le prime istituzioni educative rivolte ai sordi, e le ragioni per cui esse precedettero, sul finire del XVIII secolo, quelle destinate ai ciechi (Zappaterra, 2019; Morandini, 2021, pp. 239-242) e a qualsiasi altra categoria di soggetti ritenuti ineducabili⁴. La priorità non fu casuale: i non vedenti erano considerati meno problematici sul piano dell'ordine pubblico e, attraverso il linguaggio orale, si riteneva possibile assicurare loro un livello elementare di istruzione e l'accesso ai contenuti fondamentali della dottrina religiosa. La sordità poneva invece un problema di ordine diverso: l'assenza di accesso spontaneo al linguaggio verbale

⁴ Per l'educazione degli individui affetti da rachitismo sarà infatti necessario attendere gli anni Settanta dell'Ottocento, mentre per coloro che il linguaggio coevo definiva "deficienti" l'attenzione sistematica si consoliderà soltanto verso la fine del secolo. Cfr. Babini, 1996; Morandini, 2021.

alimentava la convinzione che la persona sorda fosse esclusa non soltanto dalla comunicazione ordinaria, ma dalla piena partecipazione alla vita civile e religiosa. L'istruzione dei sordomuti acquisiva così una valenza insieme pedagogica e morale, in cui alfabetizzazione e inclusione nell'ordine simbolico condiviso erano percepite come inseparabili.

E, tuttavia, la storia dell'educazione dei sordi in Italia non segue un andamento lineare. Essa è attraversata da tensioni, da modelli pedagogici contrapposti, da visioni divergenti della persona sorda e del suo rapporto con il linguaggio. È in questo quadro complesso – talora conflittuale – che si inserisce l'esperienza dell'Istituto bolognese. Analizzarne le origini, lo sviluppo organizzativo e l'impatto sociale significa non soltanto restituire consistenza storica a una realtà locale, ma osservare, in scala ridotta, le dinamiche più ampie che hanno segnato la storia dell'educazione dei sordi e delle politiche assistenziali tra Otto e Novecento.

Capitolo 1
Educazione e sordità in Francia e in Italia
nell'Ottocento: quadro europeo, matrici culturali e
processi istituzionali

1. Premessa

L'Italia dell'Ottocento elabora la propria grammatica sull'educazione della sordità all'interno di un più ampio quadro culturale e pedagogico che, nel rappresentare l'infanzia come spazio privilegiato di normazione etico-civile, produce dispositivi testuali e simbolici di straordinaria influenza. Una tradizione secolare aveva identificato nella capacità di parlare il criterio fondamentale per sancire la "specialità" dell'essere umano rispetto agli altri esseri viventi: una sovrapposizione tra parola fonica, anima e intelligenza che aveva pesato sulla storia della sordità come un dispositivo di esclusione particolarmente tenace. Come ha mostrato Donata Chiricò (2020), «il corpo sordo, in quanto tale, diventa così un luogo da colonizzare con la ferocia tipica di chi, misconoscendo l'altro, può continuare a viverci come speciale» (p.1). In questo quadro, l'educazione dei sordomuti non era semplicemente una questione pedagogica, ma un problema che toccava le fondamenta filosofiche, mediche e giuridiche della civiltà moderna.

Il celebre libro *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886) costituisce un momento centrale per cogliere il nesso profondo tra immaginario

scolastico, ideologia nazionale e costruzione sociale della diversità. Nel capitolo *La sordomuta*, De Amicis intreccia la scena dell'esame – rituale liturgico della scuola postunitaria – con la presenza perturbante della giovane allieva sorda, iscritta in un orizzonte pietistico e performativo in cui il deficit uditivo diviene occasione di esibizione pubblica della “vittoria” della scuola sulla natura.

LA SORDOMUTA

28, domenica

Non potevo finirlo meglio che con la visita di questa mattina il mese di maggio. Udiamo una scampanellata, corriamo tutti. Sento mio padre che dice in tuono di meraviglia: — Voi qui, Giorgio? — Era Giorgio, il nostro giardiniere di Chieri, che ora ha la famiglia a Condove, arrivato allora allora da Genova, dov'era sbarcato il giorno avanti, di ritorno dalla Grecia, dopo tre anni che lavorava alle strade ferrate. Aveva un grosso fagotto fra le braccia. È un po' invecchiato, ma sempre rosso in viso e gioviale.

Mio padre voleva che entrasse; ma egli disse di no, e domandò subito, facendo il viso serio: — Come va la mia famiglia? Come sta Gigia?

— Bene fino a pochi giorni fa, — rispose mia madre.

Giorgio tirò un gran sospiro: — Oh! Sia lodato Iddio! Non avevo il coraggio di presentarmi ai Sordomuti senz'aver notizie da lei. Io lascio qui il fagotto e scappo a pigliarla. Tre anni che non la vedo la mia povera figliuola! Tre anni che non vedo nessuno dei miei!

Mio padre mi disse: — Accompanalo.

— Ancora una parola, mi scusi, — disse il giardiniere sul pianerottolo.

Ma mio padre l'interruppe: — E gli affari?

— Bene, — rispose, — grazie a Dio. Qualche soldo l'ho portato. Ma volevo domandare. Come va l'istruzione della mutina, dica un po'. Io l'ho lasciata che era come un povero animaletto, povera creatura. Io ci credo poco, già, a questi collegi. Ha imparato a fare i segni? Mia moglie mi scriveva bene: — Impara a parlare, fa progressi. — Ma, dicevo io, che cosa vale che impari a parlare lei se io i segni non li so fare? Come faremo a intenderci, povera piccina? Quello è buono per capirsi fra loro, un disgraziato con l'altro. Come va, dunque? Come va?

Mio padre sorrise, e rispose: — Non vi dico nulla; vedrete voi; andate, andate; non le rubate un minuto di più.

Uscimmo; l'istituto è vicino. Strada facendo, a grandi passi, il giardiniere mi parlava, rattristandosi. — Ah! la mia povera Gigia! Nascere con quella disgrazia! Dire che non mi son mai sentito chiamar padre da lei, che lei non s'è mai sentita chiamar figliuola da me, che mai non ha detto nè inteso una parola al mondo! E grazia che s'è trovato un signore caritatevole che ha fatto le spese dell'istituto. Ma tanto... prima degli otto anni non c'è potuta andare. Son tre anni che non è in casa. Va per gli undici, adesso. È cresciuta, mi dica un po', è cresciuta? È di buon umore?

— Ora vedrete, ora vedrete, — gli risposi affrettando il passo.

— Ma dov'è quest'istituto? — domandò. — Mia moglie ce l'accompagnò ch'ero già partito. Mi pare che debba essere da queste parti.

Eravamo appunto arrivati. Entrammo subito nel parlatorio. Ci venne incontro un custode. — Sono il padre di Gigia Voggi, — disse il giardiniere; — la mia figliuola subito subito. — Sono in ricreazione, — rispose il custode, — vado a avvertir la maestra. — E scappò.

Il giardiniere non poteva più nè parlare, nè star fermo; guardava i quadri alle pareti, senza veder nulla.

La porta s'aperse: entrò una maestra, vestita di nero, con una ragazza per mano.

Padre e figliuola si guardarono un momento e poi si slanciarono l'uno nelle braccia dell'altro, mettendo un grido.

La ragazza era vestita di rigatino bianco e rossiccio, con un grembiale bianco. È più alta di me. Piangeva e teneva suo padre stretto al collo con tutt'e due le braccia.

Suo padre si svincolò, e si mise a guardarla da capo a piedi, coi lucciconi agli occhi, ansando come se avesse fatto una gran corsa; e sciamò: — Ah! com'è cresciuta! come s'è fatta bella! Oh la mia cara, la mia povera Gigia! La mia povera mutina! È lei, signora, la maestra? Le dica un po' che mi faccia pure i suoi segni, che qualche cosa capirò, e poi imparerò a poco a poco. Le dica che mi faccia capire qualche cosa, coi gesti.

La maestra sorrise e disse a bassa voce alla ragazza: — Chi è quest'uomo che t'è venuto a trovare?

E la ragazza, con una voce grossa, strana, stuonata come quella d'un selvaggio che parlasse per la prima volta la nostra lingua, ma pronunciando chiaro, e sorridendo, rispose: — È mi-o pa-dre.

Il giardiniere diede un passo indietro e gridò come un matto: — Parla! ma è possibile! Ma è possibile! Parla? Ma tu parli, bambina mia, parli? dimmi un poco: parli? — E di nuovo l'abbracciò e la baciò sulla fronte tre volte. — Ma non è coi gesti che parlano, signora maestra, non è con le dita, così? Ma cosa è questo?

— No, signor Voggi, — rispose la maestra, — non è coi gesti. Quello era il metodo antico. Qui s'insegna col metodo nuovo, col metodo orale. Come non lo sapevate?

— Ma io non sapevo niente! — rispose il giardiniere, trasecolato. — Tre anni che son fuori! O me l'avranno scritto e non l'ho capito. Sono una testa di legno, io. O figliuola mia, tu mi capisci, dunque? Senti la mia voce? Rispondi un poco: mi senti? Senti quello che ti dico?

Ma no, buon uomo, — disse la maestra, — la voce non la sente, perchè è sorda. Essa capisce dai movimenti della vostra bocca quali sono le parole che voi dite; ecco la cosa; ma non sente le vostre parole e neppure quelle che essa dice a voi; le pronuncia perchè le abbiamo insegnato, lettera per lettera, come deve atteggiar le labbra e muover la lingua, e che sforzo deve far col petto e con la gola, per metter fuori la voce.

Il giardiniere non capì, e stette a bocca aperta. Non ci credeva ancora.

— Dimmi, Gigia, — domandò alla figliuola, parlandole all'orecchio, — sei contenta che tuo padre sia ritornato? — E rialzato il viso, stette a aspettar la risposta.

La ragazza lo guardò, pensierosa, e non disse nulla.

Il padre rimase turbato.

La maestra rise. Poi disse: — Buon uomo, non vi risponde perchè non ha visto i movimenti delle vostre labbra: le avete parlato all'orecchio! Ripetete la domanda tenendo bene il vostro viso davanti al suo.

Il padre, guardandola bene in faccia, ripeté: — Sei contenta che tuo padre sia ritornato? che non se ne vada più via?

La ragazza, che gli aveva guardato attenta le labbra, cercando anche di vedergli dentro alla bocca, rispose francamente:

— Sì, so-no contenta, che sei tor-na-to, che non vai via.... mai più.
Il padre l'abbracciò impetuosamente, e poi in fretta e in furia, per accertarsi meglio, la affollò di domande.

— Come si chiama la mamma?

— An-tonia.

— Come si chiama la tua sorella piccola?

— A-de-laide.

— Come si chiama questo collegio?

— Dei sor-do-muti.

— Quanto fa due volte dieci?

— Venti.

Mentre credevamo che ridesse di gioia, tutt'a un tratto si mise a piangere. Ma era gioia anche quella.

— Animo, — gli disse la maestra, — avete motivo di rallegrarvi, non di piangere. Vedete che fate piangere anche la vostra figliuola. Siete contento, dunque?

Il giardiniere afferrò la mano alla maestra e gliela baciò due o tre volte dicendo: — Grazie, grazie, cento volte grazie, mille volte grazie, cara signora maestra! E mi perdoni che non le so dir altro!

— Ma non solo parla, — gli disse la maestra; — la vostra figliuola sa scrivere. Sa far di conto. Conosce il nome di tutti gli oggetti usuali. Sa un poco di storia e di geografia. Ora è nella classe normale. Quando avrà fatte le altre due classi, saprà molto, molto di più. Uscirà di qui che sarà in grado di prendere una professione. Ci abbiamo già dei sordomuti che stanno nelle botteghe a servir gli avventori, e fanno i loro affari come gli altri.

Il giardiniere rimase stupito daccapo. Pareva che gli si confondessero le idee un'altra volta. Guardò la figliuola e si grattò la fronte. Il suo viso domandava ancora una spiegazione.

Allora la maestra si voltò al custode e gli disse:

— Chiamatemi una bimba della classe preparatoria.

Il custode tornò poco dopo con una sordomuta di otto o nove anni, entrata da pochi giorni nell'istituto.

— Questa, — disse la maestra, — è una di quelle a cui insegniamo i primi elementi. Ecco come si fa. Voglio farle dire e. State attento. — La maestra aperse la bocca, come si apre per pronunciare la vocale e, e accennò alla bimba che aprisse la bocca nella stessa maniera. La bimba obbedì. Allora la maestra le fece

cenno che mettesse fuori la voce. Quella mise fuori la voce, ma invece di e, pronunziò o. — No, — disse la maestra, — non è questo. — E pigliate le due mani della bimba, se ne mise una aperta sulla gola e l'altra sul petto, e ripeté: — e. — La bimba, sentito con le mani il movimento della gola e del petto della maestra, riaperse la bocca come prima, e pronunziò benissimo: — e. — Nello stesso modo la maestra le fece dire c e d, sempre tenendosi le due piccole mani sul petto e sulla gola. — Avete capito ora? — domandò. Il padre aveva capito; ma pareva più meravigliato di quando non capiva. — E insegnano a parlare in quella maniera? — domandò dopo un minuto di riflessione, guardando la maestra. — Hanno la pazienza d'insegnare a parlare a quella maniera, a poco a poco, a tutti quanti? a uno a uno?... per anni e anni?... Ma loro sono santi, sono! Ma loro sono angeli del paradiso! Ma non c'è al mondo una ricompensa, per loro! Che cosa ho da dire?... Ah! mi lascino un poco con la mia figliuola, ora. Me la lascino cinque minuti per me solo.

E tiratala a sedere in disparte cominciò a interrogarla, e quella a rispondere, ed egli rideva con gli occhi lustri, battendosi i pugni sulle ginocchia, e pigliava la figliuola con le mani, guardandola, fuor di sé dalla contentezza a sentirla, come se fosse una voce che venisse dal cielo; poi domandò alla maestra: — Il signor direttore, sarebbe permesso di ringraziarlo?

— Il direttore non c'è, — rispose la maestra. — Ma c'è un'altra persona che dovrete ringraziare. Qui ogni ragazza piccola è data in cura a una compagna più grande, che le fa da sorella, da madre. La vostra è affidata a una sordomuta di diciassette anni, figliuola d'un fornaio, che è buona e le vuol bene molto: da due anni va a aiutarla a vestirsi ogni mattina, la pettina, le insegna a cucire, le accomoda la roba, le tien buona compagnia. Luigia, come si chiama la tua mamma dell'Istituto?

La ragazza sorrise e rispose: — Cate-rina Gior-dano. — Poi disse a suo padre: — Mol-to, mol-to buona.

Il custode, uscito a un cenno della maestra, ritornò quasi subito con una sordomuta bionda, robusta di viso allegro, vestita anch'essa di rigatino rossiccio col grembiale grigio; la quale si arrestò sull'uscio e arrossì; poi chinò la testa, ridendo. Aveva il corpo d'una donna, e pareva una bambina.

La figliuola di Giorgio le corse subito incontro, la prese per un braccio come una bimba e la tirò davanti a suo padre, dicendo con la sua grossa voce: — Ca-te-rina Gior-dano.

— Ah! la brava ragazza! — esclamò il padre, e allungò la mano per carezzarla, ma la tirò indietro, e ripeté: — Ah! la buona ragazza, che Dio la benedica, che le dia tutte le fortune, tutte le consolazioni, che la faccia sempre felice lei e tutti i suoi, una buona ragazza così, povera la mia Gigia, è un onesto operaio, un povero padre di famiglia che glielo augura di tutto cuore!

La ragazza grande accarezzava la piccola, sempre tenendo il viso basso e sorridendo; e il giardiniere continuava a guardarla, come una madonna.

— Oggi vi potete pigliar con voi la vostra figliuola, — disse la maestra.

— Se me la piglio! — rispose il giardiniere. — Me la conduco a Condove e la riporto domani mattina. Si figuri un po' se non me la piglio! — La figliuola scappò a vestirsi. — Dopo tre anni che non la vedo! — riprese il giardiniere. — Ora che parla! A Condove subito me la porto. Ma prima voglio far un giro per Torino con la mia mutina a braccetto, che tutti la vedano, e condurla dalle mie quattro conoscenze, che la sentano! Ah! la bella giornata! Questa si chiama una consolazione.! Qua il braccio a tuo padre, Gigia mia! — La ragazza, ch'era tornata con una mantellina e una cuffietta, gli diede il braccio.

— E grazie a tutti! — disse il padre di sull'uscio. — Grazie a tutti con tutta l'anima mia! Tornerò ancora una volta a ringraziar tutti!

Rimase un momento sopra pensiero, poi si staccò bruscamente dalla ragazza, tornò indietro frugandosi con una mano nella sottoveste, e gridò come un furioso: — Ebbene, sono un povero diavolo, ma ecco qui, lascio venti lire per l'istituto, un marengo d'oro bell'e nuovo.

E dando un gran colpo sul tavolino, vi lasciò il marengo.

— No, no, brav'uomo, — disse la maestra commossa. — Ripigliatevi il vostro denaro. Io non lo posso accettare. Ripigliatevelo. Non tocca a me. Verrete quando ci sarà il direttore. Ma non accetterà nemmeno lui, statene sicuro. Avete faticato troppo per guadagnarveli, pover'uomo. Vi saremo tutti grati lo stesso.

— *No, io lo lascio, — rispose il giardiniere, intestato; — e poi..... si vedrà.*

Ma la maestra gli rimise la moneta in tasca senza lasciargli il tempo di respingerla.

E allora egli si rassegnò, crollando il capo; e poi, rapidamente, mandato un bacio con la mano alla maestra e alla ragazza grande, e ripreso il braccio della sua figliuola, si slanciò con lei fuor della porta dicendo: — Vieni, vieni, figliuola mia, povera mutina mia, mio tesoro!

E la figliuola esclamò con la sua voce grossa: — Oh-che-bel-sole! (De Amicis, 1886, pp. 289-297).

Nel testo, la sordità non riproduce semplicemente una condizione fisiologica, ma realizza un significante culturale che sollecita nel lettore un sentimento di compassione moralizzante e che, proprio attraverso la teatralizzazione dello sforzo comunicativo (lettura labiale, articolazione faticosa delle parole, sguardi attenti degli adulti), mette in scena un paradigma inclusivo solo apparente, fondato sull'assimilazione forzata e sulla cancellazione della differenza. Il fatto che la figlia – presentata come oggetto di meraviglia e di commossa gratitudine – parli con una «voce grossa, strana, stuonata» appresa «lettera per lettera» attraverso un addestramento articolatorio, e non attraverso i segni che costituivano la sua modalità comunicativa adeguata, è lo specchio di un paradigma pedagogico che riduce la persona sorda a un problema da correggere. Una tale rappresentazione, inscritta nel lessico retorico ottocentesco sull'infanzia vulnerabile, cristallizza una visione fortemente individualizzante e familistica della disabilità uditiva, che oscura le dimensioni istituzionali e metodologiche dell'educazione delle giovani sorde.

Il successo straordinario del romanzo – come hanno ricordato Sani e Ascenzi (2006, pp. 171-179) in un'analisi magistrale – si radica proprio nella sua capacità di codificare la scuola come apparato di costruzione della cittadinanza e di uniformazione simbolica: un quadro all'interno del quale la disabilità, e in particolare la sordità, trova posto soltanto nella misura in cui è ricondotta alla norma. La rimozione dei sistemi gestuali contribuisce a consolidare una costruzione culturale della sordità fondata sull'oralità come unica

cornice possibile di inclusione. La scena deamicisiana restituisce un clima culturale nel quale la scuola dell'Italia postunitaria, e con essa l'educazione speciale, profilano spazi di forte regolazione normativa (Pacelli 2023 e 2025). Non è casuale che tale rappresentazione letteraria si produca proprio negli anni in cui il Congresso di Milano (1880) aveva sancito a livello internazionale il primato del metodo orale, imponendo la marginalizzazione della lingua dei segni dalle istituzioni educative di tutta Europa.

Comprendere la portata di questa svolta richiede di risalire alle radici filosofiche e medico-scientifiche da cui essa emerge: è solo in questo quadro che le scelte pedagogiche dell'Ottocento acquistano il loro pieno significato storico. Come ha sottolineato Chiricò (2020, p. 2), il paradigma dell'oralismo non nasce con il Congresso di Milano, ma affonda le proprie radici in una tradizione che attraversa Cartesio, il sensismo sette-ottocentesco e la nascente medicina delle malattie dell'orecchio⁵. Il presente capitolo intende ricostruire tale cornice storico-teorica, nella convinzione che la storia dell'educazione dei sordi non possa essere separata dalla storia più ampia delle scienze umane, della filosofia del linguaggio e della medicalizzazione del corpo che ne segnarono profondamente le traiettorie istituzionali e metodologiche.

2. L'educazione dei sordomuti: una recente questione storiografica

In età moderna, e in particolare tra Sette e Ottocento, la questione educativa dei sordomuti incontra un processo di ridefinizione dei saperi che accompagna la nascita delle scienze umane. È in questo clima intellettuale che la sordità viene progressivamente interpretata come condizione capace di interrogare le forme elementari della vita mentale e i rapporti tra percezione, linguaggio e socializzazione. L'attenzione verso i soggetti esclusi o marginali si carica così di una duplice valenza: da un lato, esprime l'urgenza di elaborare risposte

⁵ Donata Chiricò ricostruisce come la tradizione oralista fondi la propria legittimità su una secolare sovrapposizione tra parola fonica, intelligenza e umanità, generando quello che lei definisce "audismo".

pedagogiche adeguate alle nuove sensibilità sociali; dall'altro, costituisce un banco di prova teorico per verificare l'ipotesi – propria dell'Illuminismo – che lo sviluppo individuale sia modellato dall'esperienza e dall'intervento educativo. L'educazione dei sordomuti diviene un campo di indagine dove convergono problemi filosofici, psicologici e antropologici, prefigurando la configurazione disciplinare che accompagnerà l'Ottocento europeo (Cerea, 2021, pp. 15-18).

Tuttavia, prima ancora di ricostruire questo processo intellettuale, è necessario fare i conti con la lunga storia del pregiudizio che ne costituisce il presupposto. Come ha mostrato Chiricò (2020), questa storia è caratterizzata da una tendenza strutturale a identificare l'assenza di parola fonica con l'assenza di pensiero: una sovrapposizione che attraversa Aristotele, Descartes e i grammatici dell'età moderna⁶. Sul piano medico, tale pregiudizio si traduce in un insieme di pratiche riabilitative tanto aggressive quanto prive di fondamento fisiologico (Chiricò, 2014): dalla perforazione del timpano inaugurata nel 1801 dal chirurgo inglese Ashley Cooper, alle purghe, alle frizioni di mercurio, alle cauterizzazioni e al galvanismo, una gamma di interventi che Jean Itard – medico dei sordi e «padre dell'audiologia» – avrebbe definito, con onestà intellettuale, «cieche torture imposte a un organo privato delle sue funzioni» (Itard, 1842, p. VII). Del resto, la marcata approssimazione che contraddistingueva le conoscenze mediche dell'epoca relativamente alle patologie dell'orecchio e dell'udito risultava talmente problematica da indurlo a dedicare quasi un ventennio allo studio approfondito di tali fenomeni. Il suo obiettivo principale era quello di elaborare un trattato capace di sottrarre «al dominio della pura pratica questa branca negletta e quasi disdegnata dell'arte di guarire» (Ibidem). È significativo che questa presa di distanze avvenisse all'interno della stessa istituzione pedagogica che aveva ospitato il caso di Victor dell'Aveyron (Gecchele, 2019): a testimonianza del fatto che la medicalizzazione del corpo sordo e la sua educazione non furono mai vicende separate, ma aspetti di un medesimo sguardo clinico-normativo.

⁶ «Per secoli [...] si è finito per vivere quel corpo come uno straniero da tenere fuori dal porto presunto sicuro della parola parlata» (Chiricò, 2020, pp. 1-2)

In questo quadro, la storiografia italiana ha risentito di quello che Sani (2008) indica come un persistente «pregiudizio culturale», e che ha relegato l'educazione speciale a un «capitolo minore» o a «un'appendice applicativa e procedurale» della pedagogia, privo di un adeguato riconoscimento epistemologico (p. VII): si è trattato di silenzi (Cambi e Ulivieri, 1994) storico-sociali tramutatisi, nel tempo, in altrettante «latitanze» storiografiche (Bacchetti, 1994), come nel caso della «difficile storia degli handicappati» (Canevaro e Goussot, 2000).

«La storia dell'educazione speciale - e in particolare quella dell'educazione dei sordi - è ancora, almeno per ciò che riguarda il nostro Paese, in larga parte da scrivere», afferma infatti Sani (2008, p. VII), introducendo il volume, da lui curato, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Egli sottolinea come risultino ancora frammentari gli studi in questo ambito, in genere dedicati a dibattiti teorici o al racconto, da una prospettiva interna e con un taglio cronachistico e agiografico, in merito alla storia dei singoli istituti e alla celebrazione delle personalità degli istitutori più illustri.

Rilevando l'assenza di analisi storiche più sistematiche e approfondite, anche a causa di una marginalizzazione della ricerca storico-pedagogica nell'ambito della storia italiana, Sani pone dunque l'accento sulla necessità di nuovi studi sull'argomento, attraverso un «approccio storiografico complesso» (Sani, 2008, p. VIII) che tenga conto non solo dell'evoluzione dei modelli teorici elaborati sull'educazione dei sordi ma anche della loro realizzazione concreta nelle differenti esperienze italiane, da ricondurre all'interno del quadro più ampio dello sviluppo dell'istruzione e della scuola e delle trasformazioni socio-culturali che hanno caratterizzato la storia italiana tra Otto e Novecento. La sua proposta è dunque quella di «ricomporre» e ricostruire questo capitolo di storia dell'educazione con uno sguardo ad ampio respiro, che tenga in considerazione non solo i dibattiti metodologici che l'hanno caratterizzato ma anche i suoi aspetti legislativi, amministrativi e istituzionali, nonché politici, culturali e sociali. Segue questa direzione il suo saggio, che apre il volume citato ripercorrendo la storia dell'educazione dei sordi in Italia da una prospettiva di storia delle istituzioni e dei processi culturali, inserita nell'ambito più generale del percorso di

alfabetizzazione e scolarizzazione prima e dopo l'unificazione italiana e di cui sono individuate tre fasi principali (il periodo delle «origini e primi sviluppi» dall'età napoleonica fino all'Unità, il periodo dall'Unità a fine Ottocento, il periodo dai primi anni del Novecento alla prima guerra mondiale). Al contributo di Sani, che oltretutto offre una ricchissima bibliografia di fonti e studi sull'argomento, seguono le ricerche di studiosi di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, che analizzano, da un punto di vista soprattutto istituzionale e amministrativo, le origini e l'evoluzione delle diverse iniziative per i sordi promosse in diverse regioni italiane (Lombardia, Veneto, Piemonte, Campania, Puglia, Sardegna), ponendo l'attenzione anche su quelle meno conosciute e studiate, sul ruolo assunto dalle congregazioni religiose, come le Figlie della Carità Canossiane in Lombardia, nonché sulla biografia e il lavoro di studiosi e educatori più o meno celebri (come Antonio Provolo, Severino Fabriani, Filippo Smaldone oltre a Don Giulio Tarra)⁷.

Successivamente, il volume di Maria Cristina Morandini del 2010 dal titolo *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, nel far propria l'indicazione di Sani per un approccio storiografico più articolato, si concentra sul caso specifico del Regio Istituto per sordomuti di Torino. Le ricerche di Anna Debè (2014) prendono poi in considerazione il contesto

⁷ Si riporta qui l'indice completo: "L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze e discussioni" di Roberto Sani; "L'istruzione dei sordomuti a Torino nell'Ottocento" di Maria Cristina Morandini; "Origini e primi sviluppi dell'Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano" di Mario Gecchele; "Le istituzioni per l'educazione delle sordomute promosse dalle Figlie della Carità Canossiane in Lombardia di Gabriella Oneta; "Il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1998) di Francesca Fasina; "L'Istituto «privato» e «vescovile» per i sordomuti di Trento" di Mario Gecchele; "L'abate Antonio Provolo e l'istruzione dei sordomuti a Verona" di Mario Gecchele; "Severino Fabriani e l'educazione delle sordomute nella Modena della Restaurazione (1822-1849) di Roberto Sani; "Filippo Smaldone e le iniziative per l'educazione dei sordomuti nell'Italia meridionale" di Paola Patrizia Saldini; "Istituzioni educative e istruzione dei sordomuti in Sardegna tra Otto e Novecento" di Irene Serra.

milanese⁸, portando alla luce le caratterizzazioni che assunse la storia della sordità a Milano e, in particolare, evidenziando la figura di don Giulio Tarra, divenuto, grazie al suo contributo teorico e operativo, esponente di spicco a livello internazionale nella seconda metà dell'Ottocento.

Tale clima è indispensabile per comprendere il modo in cui, sul finire del Settecento e nel corso dell'Ottocento, l'Europa elabora modelli pedagogici per l'educazione dei sordomuti destinati a circolare ben al di là dei singoli confini nazionali, contribuendo a definire, nel caso italiano, pratiche educative che uniscono filantropia, religione, didattica e istituzionalizzazione.

3. Il contributo francese all'educazione dei sordomuti e la sua diffusione in Italia

La storia moderna dell'educazione dei sordi non può essere compresa senza confrontarsi, preliminarmente, con la lunga traiettoria del pensiero medico e filosofico che aveva fondato la propria autorità sull'identificazione tra parola articolata e intelligenza. Come ha mostrato Chiricò (2020) attraverso un'analisi che intreccia filosofia del linguaggio, semiotica e storia della medicina, questa identificazione non è un'evidenza naturale, ma il prodotto di una costruzione culturale che attraversa secoli di riflessione sull'essere umano (pp. 1-4)⁹.

È noto come la Francia costituisca la matrice fondativa del paradigma europeo dell'educazione dei sordomuti. Le prime ricerche

⁸ Sempre per quanto riguarda il contesto milanese, nel 2018 Carlotta Frigerio ha invece dato alle stampe il volume *Paolo Taverna. Il conte amico dei sordomuti (1804-1878)*, dedicandolo al politico e filantropo che si spese alacremente a favore dell'apertura del Pio Istituto e ne fu benefico sostenitore. Sempre Frigerio nel 2020 ha pubblicato un libro dal titolo *Felice Carbonera: «vero maestro-educatore dei sordomuti» (1819-1881)*. È invece del 2023 il testo di Veronica Fonte intitolato *L'opera delle Canossiane a favore delle sordomute. Madre Teresa Bosisio al Pio Istituto dei Sordi di Milano (1883-1964)*.

⁹ L'autrice ricostruisce come la tradizione filosofica avesse per secoli identificato parola e intelligenza, trasformando il sordomuto in un essere privo di accesso alla ragione.

in tal senso possono essere collocate nella seconda metà del Settecento, nell'ambito delle analisi empirico-sensiste sulle facoltà umane e degli studi medico-fisiologici sui processi fisici, psicologici e affettivi dell'essere umano intrapresi dagli *Idéologues*. Per l'importanza assegnata al linguaggio, considerato lo strumento privilegiato per indagare la genesi delle idee, è in questo quadro filosofico che si sviluppano i primi studi sul legame tra idee e segni, su come la lingua fissi e comunichi il pensiero, contribuendo al suo sviluppo. Essi trovarono avvio a partire dal lavoro compiuto dal sacerdote francese Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) che nel 1771 fondò, a Parigi, *l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris*, la prima scuola pubblica rivolta all'educazione dei sordi, prima di allora limitata a un numero esiguo di bambini, perlopiù figli di famiglie nobili che affidavano la loro istruzione a precettori privati. In questo ambito, possono essere ricordati anche i tentativi di Pedro Ponce de León (1520-1584) in Spagna nel XVI secolo e di John Wallis (1616-1703) in Inghilterra nel XVII secolo. È importante ricordare che il metodo dei segni de l'Épée non nasce come semplice risposta tecnica a un deficit sensoriale, ma come tentativo, profondamente radicato nelle istanze illuministiche, di offrire alle persone sordomute un accesso simbolico alla dimensione del pensiero: un percorso alternativo alla parola fonica che consenta di restituire, attraverso il gesto regolato, il legame tra rappresentazione, comunicazione e ragione.

Generalmente considerati incapaci di apprendere, per la concezione diffusa secondo la quale l'incapacità di parlare equivaleva all'incapacità di sviluppare un pensiero complesso (Radutzky, 1995), ai bambini delle classi popolari era precluso l'accesso all'istruzione; di conseguenza, l'impegno profuso da de l'Épée nella sua scuola, aperta a studenti di qualsiasi estrazione sociale, rappresentò una svolta decisiva. Attraverso un metodo educativo innovativo – basato su un linguaggio visivo di comunicazione costituito da un sistema codificato di espressioni facciali e segni manuali¹⁰ – il sacerdote dimostrò infatti che i

¹⁰ Comprendendo che i sordi avevano già una forma naturale di comunicazione, decise di sviluppare un sistema di segni codificato per trasformarlo in metodo educativo; frutto della combinazione di segni naturali (già usati spontaneamente

sordomuti potevano apprendere a leggere e scrivere; il suo contributo diede così via alla possibilità di una loro istruzione strutturata e sistematica, accessibile a tutti, nonché a un metodo in grado di trasformare la “mancanza” in competenza comunicativa¹¹, un metodo che dalla Francia approdò al resto d’Europa e anche in Italia.

Il successore di de l’Épée, Roch-Ambroise Sicard (1742-1822), direttore dal 1789 dell’*Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris*, diede un assetto sistematico a tale approccio, elaborando un procedimento che combinava linguaggio dei segni, dattilologia e scrittura (Sicard, 1808), e ponendo così l’*Institut National des Jeunes Sourds de Paris* al centro della scena pedagogica europea (Bocci, 2011). Egli, nel 1800, accolse un ragazzino di dieci-dodici anni, incapace di parlare, vissuto fino a quel momento nei boschi, divenuto celebre come il «selvaggio dell’Aveyron». Il ritrovamento di Victor nei boschi dell’Aveyron e il suo trasferimento in un ospizio della cittadina di Saint-Affrique, dove fu inizialmente osservato e descritto dal medico naturalista Pierre Joseph Bonnaterre (1752-1804), suscitavano un interesse immediato: la notizia fu ripresa dai principali fogli parigini e giunse rapidamente all’attenzione della comunità intellettuale della capitale. Sebbene non presentasse anomalie morfologiche evidenti rispetto ai coetanei, il ragazzo portava sul corpo numerose cicatrici e non era in grado di mantenere stabilmente la posizione eretta. Procedeva perlopiù carponi, talvolta al «trotto» o al «galoppo», e si accovacciava sulle ginocchia dondolandosi. In luogo del linguaggio articolato emetteva suoni inarticolati e gutturali; a tratti era attraversato da crisi improvvise. Si nutriva di ghiande, noci, castagne crude e patate. Mentre l’olfatto e il gusto apparivano particolarmente sviluppati, risultavano assenti – secondo le prime osservazioni – «giudizio, pensiero e memoria». Mosso da bisogni elementari, si mostrava del tutto «estraneo ai bisogni e alle abitudini sociali» (Bonnaterre, p. 26). Il ragazzo venne poi affidato alle cure del giovane medico Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) (Genovesi, 2000), che con lui compì, come è noto, un

dai sordi per comunicare), segni convenzionali (per esprimere concetti grammaticali e astratti) e l’uso della scrittura.

¹¹ Si rimanda all’impianto storico-pedagogico già consolidato in Radutzky (1995), Grimandi (1960).

vero e proprio esperimento antropologico sull'acquisizione del linguaggio e della socialità, sulla base delle teorie sensiste¹².

In questa prospettiva si colloca anche la lettura proposta da Roberta Caldin (2020), secondo la quale «il ritrovamento del sauvage dell'Aveyron rappresenta l'inizio di un'avventura pedagogico-educativa originalissima, che trova nell'*educabilità*, intesa come *possibilità*, la sua coordinata essenziale e che segna un vero e proprio spartiacque e una rottura epistemologica nella pedagogia e nella storia delle persone con disabilità» (p. 21). L'accento posto sull'*educabilità* come orizzonte di possibilità consente di cogliere la portata teorica dell'esperimento itardiano: non soltanto un intervento su un singolo soggetto, ma la messa alla prova dell'ipotesi sensista secondo cui le facoltà superiori si strutturano attraverso l'esperienza e l'azione educativa. La vicenda del cosiddetto «selvaggio dell'Aveyron» ebbe un'eco straordinaria nel dibattito scientifico tra Sette e Ottocento, divenendo un caso emblematico all'incrocio tra filosofia, medicina, pedagogia e nascente antropologia. Non si trattava del primo episodio di bambino “ritrovato” allo stato selvaggio¹³; del tutto nuova era però la qualità degli interrogativi

¹² La sua *Mémoire sur les premiers développements du sauvage de l'Aveyron*, 1801 a cui sarebbe seguito qualche anno dopo il *Rapports ed Mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron*, 1807 è considerato un manifesto della filosofia sensista. Seguace di Locke, Helvétius e Condillac, con Victor, Itard avrebbe messo alla prova sperimentalmente le tesi dei maestri sul legame tra sensi, idee, facoltà fisiche, intellettuali, morali dell'essere umano e quindi della genesi del pensiero e del linguaggio. I due resoconti di Itard sono contenuti nel testo di Sergio Moravia, *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. Pinel e dell'Anonimo della "Décade"*, 1972.

¹³ Nella sua *Notice* lo stesso Bonnaterra rievocava brevemente la storia di numerosi giovani di ambo i sessi, in diverse epoche e regioni europee, trovati nei boschi dopo avere vissuto a lungo isolati allo stato selvaggio. «Fin dall'inizio del secolo XVII, d'altronde, alcuni scrittori avevano narrato o avevano accennato a vicende di questo genere. Nel secolo successivo Linneo aveva addirittura avvertito la necessità di catalogare con cura alcuni casi di sua conoscenza diretta o indiretta: dal giovane allevato dai lupi della Hesse nel 1344 (*Juvenis Lupinus Hessensis*), ai due ragazzi vissuti nei Pirenei nella più assoluta solitudine (*Pueri Pyraenaici*), alle due fanciulle denominate rispettivamente *Puella Campanica* e *Puella Karpfensis* perché trovate l'una nell'interno della Campania e l'altra nelle foreste dei Carpazi. Alcuni anni più tardi i due *philosophes* Rousseau e Condillac avevano alluso, fra gli altri, ad un caso che aveva particolarmente colpito l'opinione pubblica

scientifici che esso sollevava, in un momento in cui le scienze umane stavano prendendo forma come campo autonomo di ricerca.

Per i contemporanei, Victor rappresentava una figura-limite, una soglia teorica attraverso la quale esplorare ciò che distingue la natura dalla cultura e verificare quanto l'educazione potesse incidere sulla formazione delle idee e delle forme elementari della socialità. La sua vicenda non assume dunque rilievo soltanto sul piano pedagogico, ma propone un banco di prova per indagare empiricamente la genesi del pensiero (Cerea, 2021, pp. 25-28).

Il caso attirò perfino l'attenzione del gruppo degli *Idéologues*¹⁴, riuniti attorno al salotto di Anne-Catherine de Ligniville, Madame Helvétius (1722-1800) e impegnati nel progetto di fondazione di una nuova «scienza delle idee» che tenesse insieme diverse discipline emergenti interessate allo studio dell'essere umano. Convinti di essere gli eredi diretti dell'Illuminismo, essi ripresero, in chiave empirico-sensista, alcune questioni centrali del movimento politico, culturale e filosofico che si sviluppò in Europa nel XVIII secolo: che cosa caratterizza la natura umana?; che cosa distingue l'essere umano dall'animale?; quale influsso esercita il *milieu* sulla formazione dell'individuo?; fino a che punto la natura umana è modificabile attraverso l'educazione e le condizioni sociali? In questa prospettiva, l'«ideologia» viene intesa, nel senso originario del termine, come scienza dei processi di formazione delle idee, cioè come disciplina generale capace di indagare la genesi, le combinazioni e lo sviluppo del pensiero a partire dall'esperienza sensibile.

Contro il dualismo cartesiano e l'ipotesi di idee innate, gli autori empirico-sensisti sostenevano infatti che tutte le idee derivassero

settecentesca: quello di un giovane allevato dagli orsi nelle foreste della Lituania, poi catturato nel 1694 ed entrato nei cataloghi linneani coll'inevitabile nome latino di *Juvenis Ursinus Lithuanus*. Il piccolo *sauvage* dodicenne preso nei boschi dell'Aveyron non era dunque che uno dei numerosi juvenes vissuti lontano dal consorzio umano in circostanze più o meno eccezionali». Cfr. Moravia, 1972, pp. 4-5.

¹⁴ Si tratta di filosofi come Antoine Destutt De Tracy, medici come Pierre Jean Georges Cabanis, Xavier Bichat, Philippe Pinel, storici, giuristi ed economisti come Costantin-François de Volney, Benjamin Constant, Joseph-Marie Degérando, scienziati e naturalisti come George Cuvier. Per approfondimenti si veda Moravia, 1974.

dalle sensazioni e dalle relazioni che l'essere umano intrattiene con l'ambiente: ovvero che gli individui sono uguali per natura e le differenze dipendono dall'educazione e dal contesto sociale. La figura di un bambino cresciuto fuori da ogni contesto civile offriva un'occasione ritenuta unica per osservare, quasi in stato "originario", il processo di formazione delle idee, del linguaggio e delle forme elementari di socialità.

Non a caso, Louis-François Jauffret (1770-1840), tra i promotori della *Société des observateurs de l'homme*¹⁵ – fondata a Parigi nell'autunno del 1799 –, contribuì a mobilitare intorno al caso di Victor un vero e proprio momento di osservazione collettiva, per mettere alla prova, in situazione estrema, le tesi sensiste sul rapporto tra natura, educazione e cultura. Si collocano qui le due letture divergenti proposte da Philippe Pinel (1745-1826) e Jean-Marc-

¹⁵ Preziosa testimonianza dell'attività della *Société des Observateurs de l'homme* è l'Introduzione alle memorie della Società degli Osservatori dell'Uomo pubblicata, tradotta in italiano, in appendice al volume di Sergio Moravia che costituisce una sorta di definizione programmatica della nuova scienza dell'uomo, descrivendone in modo sistematico i contenuti principali, gli obiettivi e il metodo. «La nuova società che si è appena formata si è consacrata alla scienza dell'uomo sotto il triplice aspetto fisico, morale e intellettuale: essa ha invitato alle sue osservazioni i veri amici della filosofia e della morale, il profondo metafisico e il medico, lo storico e il viaggiatore, colui che studia il genio delle lingue e quegli che dirige e protegge i primi sviluppi dell'infanzia. In talo modo, l'uomo, seguito, paragonati nei diversi aspetti della vita, diverrà il soggetto di lavori tanto più utili in quanto saranno sottratti ad ogni passione, ad ogni pregiudizio, e soprattutto ad ogni spirito sistematico», ("Magasin Encyclopédique", anno VIII, tomo I, pp. 408-409, trad. it. Sergio Moravia, 1978, p. 71). È importante sottolineare la struttura interdisciplinare della *Société*: solo per fare alcuni esempi, vi partecipano naturalisti, filosofi, medici, geografi-esploratori, storici-archeologi oltre a vari studiosi di medicina, geografia, storia, economia. «C'è la piena consapevolezza che la costruzione della *Science de l'homme* implica l'apporto di un insieme vasto di saperi che si intersecano, si intercettano attorno all'oggetto del conoscere e sono rimodellati dalla sensibilità da anthropologistes di un Jauffret e di un Degérando. L'organizzazione multidisciplinare della *Société* è rimasta un fattore esemplare tanto importante quanto praticamente isolato, dato che la ripresa degli studi dell'*homme*, dal secondo '800, segmenterà i vari saperi in scuole chiuse: gli psicologi, i sociologi, gli antropologi, i pedagogisti, ecc. non sono in grado di parlarsi. Solo Vygotskij e Piaget – ma siamo di fronte a due fuoriclasse – diedero vita a organizzazioni multidisciplinari per la costruzione, rispettivamente, della pedologia e dell'epistemologia genetica». Cfr. Crescenza, 2020, p. 97.

Gaspard Itard. Il primo, considerato all'epoca il fondatore della psichiatria moderna (conosciuto anche come il "liberatore dei folli"), interpretò l'assenza di linguaggio, la povertà delle reazioni affettive e le difficoltà relazionali di Victor come esito di una lesione organica irreversibile, che rendeva vana ogni prospettiva educativa e destinava il ragazzo all'ospedalizzazione. Itard, giovane medico dell'*Institution des Sourds-Muets de Paris*, formulò invece un'ipotesi di segno opposto: attribuì le difficoltà cognitive e relazionali del ragazzo non ad un "male" naturale, ma a una storia di isolamento prolungato, leggendo la sua condizione come uno "svantaggio" storicamente prodotto e, almeno in parte, recuperabile attraverso un programma sistematico di educazione sensoriale e morale.

Muovendo da questa ipotesi, Itard elaborò un progetto pedagogico sperimentale, con l'obiettivo di verificare empiricamente il legame tra sensazioni, formazione delle idee e sviluppo delle facoltà fisiche, intellettuali e morali. Nelle sue *Relations* egli definì, in forma programmatica, una serie di obiettivi: innanzitutto, inserire Victor in una forma minima di vita sociale, sottraendolo all'isolamento; in secondo luogo, risvegliare la sensibilità attraverso la sollecitazione progressiva dei sensi, concepiti come luogo di interazione tra corpo e "anima"; terzo, arricchire il repertorio delle idee a partire da nuove esperienze percettive e relazionali; quarto, condurlo gradualmente all'uso della parola, sulla base di bisogni comunicativi via via più differenziati; infine, favorire lo sviluppo del pensiero riflessivo, assumendo che l'intelligenza non sia un dato innato, ma il prodotto di un lavoro educativo che affina i sensi e li organizza in forme più complesse di elaborazione.

Victor rappresenta così la prova vivente del nesso postulato dai sensisti tra grado di civiltà, intensità della sensibilità e sviluppo delle facoltà superiori. Le pagine di Itard, in cui il medico si interrogava, per esempio, se il ragazzo fosse "più felice" nella condizione di vita precedente o nella nuova esistenza regolata dall'istituzione, aprirono interrogativi che attraverseranno a lungo le scienze umane: sul rapporto tra bisogni, progresso e felicità, sul significato dell'"addomesticamento" dei desideri, fino alle critiche novecentesche alla società capitalistica formulate, fra gli altri, da Herbert Marcuse e dalla Scuola di Francoforte.

Alla luce di queste premesse, il progetto educativo di Itard non può essere considerato un episodio isolato della storia della pedagogia speciale, ma il punto di incontro interno a un movimento intellettuale che, tra Illuminismo e primo Ottocento, ripensa in profondità il rapporto tra sensazione, linguaggio e sviluppo delle facoltà. L'idea che la mente si formi attraverso la modulazione degli stimoli sensoriali, e che l'intelligenza derivi dall'organizzazione progressiva delle esperienze, conferisce all'educazione un ruolo decisivo nella "costruzione" del soggetto, trasformandola in un motore di civilizzazione. Proprio questa fiducia nella perfettibilità dell'essere umano – tipica delle scienze umane allora in formazione – si rifletterà poi nelle pratiche pedagogiche rivolte ai sordomuti: è su questo terreno che si comprenderà, nei decenni successivi, la diffusione e la differenziazione dei modelli educativi europei, nonché la loro ricezione nel contesto italiano (Cerea, 2021, pp. 29-31).

Acquisita la fama grazie a questo caso, Itard si sarebbe in seguito specializzato nello studio delle patologie auricolari e del mutismo a livello terapeutico e educativo; ricerche poi proseguite da uno dei suoi allievi, Edouard Séguin (1812-1880), che sarebbe divenuto uno dei più grandi esperti dell'idiotismo. Le ricerche di Itard e di Séguin non riscossero, nell'immediato, molta notorietà, se non diversi anni dopo grazie a Maria Montessori, che dal lavoro di questi due studiosi avrebbe tratto spunto (Babini, 1996). La studiosa venne infatti inviata a Parigi per poter osservare da vicino il funzionamento degli istituti medico-pedagogici francesi: qui entrò in contatto con gli scritti di Itard e di Séguin, che cominciò a trascrivere sistematicamente per poterli studiare in profondità¹⁶. Proprio da questo lavoro derivò l'elaborazione dei suoi materiali didattici, direttamente ispirati alle esercitazioni sensoriali impiegate da Itard con Victor e fondati sull'assunto, tipico del sensismo Sette-Ottocentesco, secondo cui il perfezionamento delle funzioni intellettuali procede attraverso l'affinamento progressivo delle funzioni percettive e motorie.

Diversa fu invece la traiettoria del metodo gestuale di de l'Épée, la cui diffusione in numerosi Paesi europei fu quasi immediata,

¹⁶ Ricorda Montessori: «ricopiai in italiano, da cima a fondo, gli scritti di questi autori, in calligrafia, quasi preparando dei libri, come i benedettini prima della diffusione della stampa» (Montessori, [1948] 2000, p. 32).

grazie alla relativa facilità di insegnamento e apprendimento; tale metodo attirò rapidamente l'interesse di alcuni educatori italiani, i quali, fino ad allora, avevano adottato un'impostazione prevalentemente basata sull'oralità e sulla scrittura.

In Francia si formò di conseguenza una generazione di istitutori europei (tra cui numerosi italiani) che si fecero veicoli di diffusione di tali pratiche nei loro rispettivi Paesi. Proprio l'esperienza francese, come ha osservato Sani (2008) nella sua *Premessa*, costituisce «il principale riferimento per le prime esperienze educative rivolte ai sordomuti in Italia» (p. VIII), fungendo da polo paradigmatico per la traslazione metodologica e istituzionale.

Parallelamente alla matrice francese, il mondo tedesco elaborò – soprattutto grazie all'opera di Samuel Heinicke (1727-1790) – un modello alternativo, fondato sulla cosiddetta “viva parola”, che poneva al centro l'addestramento articolatorio e la progressiva sostituzione del gesto con l'oralità. La dialettica tra il metodo mimico-gestuale francese e quello fonico tedesco – resa particolarmente evidente già nel Congresso internazionale di Parigi del 1834 e destinata a culminare nel Congresso di Milano del 1880 – rappresenta uno dei nodi teorici, e pratici, più significativi dell'intera storia dell'educazione dei sordomuti in Europa.

Indubbiamente si tratta di cambiamenti che non possono essere compresi se non vengono ricondotti all'interno del quadro istituzionale, scientifico, giuridico e culturale del tempo. Come sottolinea Sani (*Ibidem*), l'adozione di un metodo non è mai un fatto puramente didattico, bensì il risultato di equilibri complessi tra forze sociali, discorsi pedagogici e dispositivi di potere.

4. La ricezione del “modello” francese nella realtà italiana

Su questo sfondo, l'Italia preunitaria e poi postunitaria recepì in maniera differenziata – ma sostanzialmente coerente – il modello francese: lungo tutto l'arco del primo Ottocento si assistette alla progressiva costituzione di istituti per sordomuti sostenuti da filantropia religiosa, enti locali, congregazioni femminili e, in alcuni casi, dall'amministrazione pontificia. In particolare, pur mantenendo un approccio misto, i sacerdoti Tommaso Silvestri (1744-1789) e

Ottavio Assarotti (1753-1829) adottarono e svilupparono il metodo dei segni: rispettivamente, il primo aveva soggiornato, nel 1783, per un anno presso l'istituto di l'Épée per apprenderne il metodo (Grimandi, 1960; Radutzky, 1995)), mentre il secondo fu allievo di Sicard (Lane, 1995); proprio a loro dobbiamo la fondazione dei primi due istituti per sordi in Italia, rispettivamente a Roma nel 1784 e a Genova nel 1802 (Istituto Nazionale dal 1812). Grazie soprattutto al sostegno dello Stato Pontificio e delle autorità locali, essi divennero un punto di riferimento per la nascita di numerose istituzioni nel Nord e Centro Italia, come gli istituti di Milano (Regio Istituto 1805), Torino (1814), Modena (Istituto delle Figlie della Provvidenza 1820), Parma (1826), Siena (Regio Istituto 1828), Cremona (Canossiane 1847), Verona (Istituto Provolo 1830), Ferrara (1829), Brescia (Istituto Pavoni 1836), Vicenza (Istituto Farini, 1840), Crema (Canossiane 1840), Trento (1842), Bergamo (Canossiane 1844) Bologna (Istituto Sordomute povere 1845; Istituto Gualandi 1850), Venezia (Canossiane 1849), Como (Canossiane 1852), Mantova (Ancelle della Carità 1853), Lodi (Istituto S. Gualtiero Vecchio 1856), Pavia (Canossiane 1856). Fino alla metà del secolo, nell'Italia meridionale, fu funzionante solo l'Istituto di Palermo (1834), a cui fecero seguito gli istituti di Napoli (S. Maria de' Monti 1855), di Catanzaro (Istituto Provinciale 1859) e di Casoria (Istituto per le sordomute 1860).

La diffusione del metodo mimico-gestuale nelle scuole per sordomuti costituisce perciò una testimonianza evidente della centralità del paradigma francese nella definizione delle prime pratiche educative italiane. La ricezione non si limitò puramente all'applicazione di un metodo, bensì coinvolse modelli organizzativi, rapporti con le famiglie, strutture disciplinari e concezioni antropologiche (per esempio, quelle relative a deficit, moralizzazione e lavoro). Le prime scuole che accolsero soggetti affetti da sordità si configurarono inoltre come uno spazio in cui si affrontarono dinamiche di genere, ceto e cittadinanza, rendendo tali istituti veri e propri osservatori delle tensioni sociali che attraversarono l'Italia nel corso dell'Ottocento.

Si apre, in questo modo, un nuovo scenario culturale e educativo: le acquisizioni della medicina e delle scienze dell'epoca, nell'individuazione delle cause e delle manifestazioni dei disturbi

sensoriali e psichici, rendono possibile l'elaborazione di modelli pedagogici e pratiche didattiche non più riservati a pochi privilegiati. Alle prime scuole destinate ai sordomuti e ai ciechi si affiancano progressivamente istituti per rachitici e deficienti, volti a estendere l'intervento educativo a soggetti fino ad allora ritenuti ineducabili. Queste realtà assumevano prevalentemente la forma di scuole-convitto, cui si accedeva previa certificazione della condizione di povertà familiare e dell'avvenuta vaccinazione antivaiolosa. La loro funzione era orientata a ricondurre l'individuo a una condizione di "normalità" mediante un'azione correttiva orientata all'inserimento sociale e professionale (Morandini, 2021, pp. 231-260).

In questo quadro si colloca la cosiddetta pedagogia emendatrice, elaborata da Ernesto Scuri, che mirava a «emendare o riparare gli effetti funesti» prodotti da «anomalie fisiche e psichiche» (Scuri, 1899, p. 9), integrando intervento educativo e competenza medica. Nelle opere pubblicate tra il 1894 e il 1918, Scuri insisteva sulla necessità di trattare l'istruzione del sordomuto in connessione con l'ambito delle deficienze somatico-psichiche, sostenendo al contempo che tale prospettiva, estesa al «vastissimo campo delle anomalie umane», dovesse rimanere ancorata alla pedagogia generale. La sua formazione anatomico-fisiologica – avendo egli frequentato la Facoltà di Medicina prima di orientarsi agli studi umanistici – lo condusse a promuovere ricerche sulla respirazione dei sordomuti, poi proseguite dal figlio. In tale contesto mise a punto il metronomo, strumento a oscillazione pendolare destinato a educare il ritmo respiratorio e, attraverso supporti visivi, a favorire l'acquisizione del «giusto tono del linguaggio» in luogo della «monotonia sillabica» (Mangioni, 1899, p. 68).

In questa tessitura nazionale, le esperienze locali – tra le quali il "caso" bolognese, avviato nel 1845, erede diretto dei modelli elaborati in Francia – danno l'idea di un processo esteso ma assai diversificato. Nella prima metà dell'Ottocento, l'Istituto che a Bologna accolse le bambine e le ragazze sordomute, e che si colloca pienamente nell'ambito dell'azione filantropico-religiosa del tempo, si contraddistinse nell'adozione del metodo gestuale, per poi subire, nell'ultimo trentennio del secolo, quelle trasformazioni metodologiche contraddistinte dal predominio dell'oralismo.

In conclusione, la genealogia europea e italiana dell'educazione dei sordomuti rivela come la sordità non si configuri mai come una semplice condizione medico-fisiologica, ma si inserisca in un insieme di dimensioni culturali e istituzionali all'interno delle quali convivono modelli di cittadinanza, pratiche normative e rappresentazioni sociali. È in questo quadro che la scena deamicisiana della giovane sordomuta assume un valore paradigmatico: essa rende visibile e concreto, anche se in forma letteraria, quel dispositivo di normalizzazione che le istituzioni educative europee e italiane costruiscono e consolidano tra Sette e Ottocento.

Capitolo 2

Il “caso” bolognese

1. Assistenza e povertà nella Bologna premoderna: una genealogia istituzionale

Assistenza e povertà costituiscono due dimensioni profondamente intrecciate con la storia della città di Bologna: ricostruire, in una prospettiva di lungo periodo, le dinamiche e i processi di sostegno rivolti ai poveri e agli emarginati significa collocarli entro il più ampio quadro delle trasformazioni culturali e istituzionali che interessarono l'Europa tra Medioevo ed età moderna. Nel corso di tale evoluzione, la povertà cessò progressivamente di essere interpretata come una condizione dotata di valore sacrale – segno di umiltà evangelica e occasione di redenzione attraverso la carità e l'aiuto reciproco – per assumere invece i tratti di un fenomeno sociale da regolamentare, controllare e, in ultima istanza, contenere. Il panorama caritativo-assistenziale di questo ampio arco cronologico si presenta estremamente articolato e comprende una pluralità di istituzioni e di pratiche che riflettono fasi differenti della storia civile, culturale, sociale e, in modo particolare, religiosa. La genesi di tali istituzioni, per i secoli considerati, va attribuita in modo pressoché costante a soggetti o motivazioni riconducibili alla religione cristiana. Il potere politico, infatti, non annoverava l'assistenza ai poveri tra le proprie funzioni principali: essa era percepita come un'attività accessoria, strettamente subordinata alle esigenze di ordine pubblico. Le autorità civili erano consapevoli che una

popolazione esposta a fame, disoccupazione o epidemie potesse costituire un potenziale fattore di instabilità e di minaccia all'assetto sociale. Gli interventi assistenziali degli antichi regimi, pertanto, non si fondavano sul riconoscimento di un diritto del bisognoso, ma piuttosto sul perseguimento di un interesse politico volto alla conservazione dell'ordine costituito.

In questo contesto, il potere civile delegava alla Chiesa gran parte delle competenze in materia di assistenza, riconoscendole anche un ruolo normativo di primaria rilevanza. Tale primato ecclesiastico fu però progressivamente messo in discussione con l'affermarsi delle monarchie assolute e, successivamente, degli Stati nazionali, in particolare nei confronti di quelle istituzioni assistenziali che avevano assunto un forte peso sociale ed economico. Questi mutamenti avviarono il superamento del modello assistenziale tradizionale dell'Antico Regime, secondo un processo lungo, complesso e non sempre lineare.

La storiografia ha ricostruito, a grandi linee, l'evoluzione dell'assistenza sociale ai poveri, agli emarginati e ai cosiddetti "diversi" attraverso una periodizzazione che distingue tre fasi principali: una medievale, caratterizzata da un atteggiamento etico-sociale sostanzialmente positivo nei confronti della miseria; una moderna, collocabile tra la seconda metà del XVI e il XVII secolo, segnata dal paradigma del "rinchiudimento" dei poveri (Ritter, 1996); e una fase illuministica e preindustriale, in cui la beneficenza si intreccia con la nascente economia pubblica (Giusberti, 1986). La città di Bologna riproduce in modo emblematico tale evoluzione, sebbene con specificità proprie dovute al suo equilibrio tra potere comunale, autorità ecclesiastica e aristocrazia senatoria.

L'assenza di una documentazione anteriore all'anno Mille (Fanti, 1997) non consente di delineare con precisione le forme più antiche dell'assistenza, ma la teologia della *caritas* cristiana suggerisce l'esistenza di pratiche organizzate di solidarietà, già radicate nella vita urbana. La comunità cristiana aveva per obbligo evangelico e per legge ecclesiastica il dovere di occuparsi dei poveri, categoria che comprendeva non soltanto coloro che versavano in uno stato di indigenza, ma tutti quelli che avevano bisogno di aiuto morale e materiale per i motivi più disparati. Tra XII e XIII secolo le opere di misericordia tendono a consolidarsi in forme istituzionalizzate. In

questo contesto assume particolare rilievo la fondazione degli ospedali, termine che in questa fase non designa ancora un'istituzione specificamente preposta alla cura degli infermi, ma indica piuttosto enti dotati di funzioni eterogenee: dalla semplice ospitalità notturna per viandanti e pellegrini, alle attività di brefotrofia – come nel caso dell'Ospedale degli Esposti –, fino alla cura degli ammalati e all'assistenza agli inabili. A tale fenomeno si affianca la diffusione delle cosiddette *Domus Dei*, strutture analoghe a quelle documentate fino al XV secolo in numerose città italiane (Milano, Venezia, Reggio Emilia, Ferrara). Si trattava di abitazioni concesse in locazione gratuita ai poveri che, nel caso di Bologna, sorsero in prossimità del monastero di San Nicolò, nel settore nord-occidentale della città.

La crescita delle donazioni, la mobilitazione degli ordini mendicanti e l'azione parrocchiale delineano un sistema assistenziale pluralistico, fondato sull'interazione tra clero e laici devoti. Tuttavia, già nel XIII secolo emergono segni di una tensione morale nuova: gli statuti comunali del 1259–1267 stigmatizzano i “falsi mendicanti”, prefigurando quella distinzione tra poveri meritevoli e non meritevoli che sarà centrale nei secoli successivi (Ritter, 1996). Il loro modo di vivere scandalizza: fonti bolognesi del XVI secolo denunciano che «era venuto in tanto abuso in questa città il mendicare che ogni hor ci si vedeva moltitudine grande di poveri e di altri sciagurati e di cattivi costumi di quali ... simulando e fingendo estrema necessità, con artificiose maniere e horribili spettacoli si industriavano di cavare denari non senza offesa di Dio e danno all'anima loro» (Statuti dell'Opera dei Poveri Mendicanti della città di Bologna, 1574).

A partire dal Quattrocento, l'assistenza bolognese assume un profilo più definito, in risposta alle tensioni prodotte dalla crisi economica e dal crescente disordine urbano. In questo contesto sorgono istituzioni emblematiche, quali il Monte di Pietà (1473), fondato per iniziativa del padre Michele Càrcano «al fine di offrire soccorso, mediante il prestito su pegno, ai ceti urbani più poveri», e la Compagnia e Opera dei Poveri Vergognosi (1495), istituita con l'obiettivo di «raccolgere elemosine per quei declassati che si vergognavano di mendicare». A esse si affiancano i conservatori per l'infanzia abbandonata – Santa Maria del Baraccano, San Bartolomeo di Reno, Sant'Onofrio, detto dei putti della Maddalena –

rivolti al recupero di orfani e minori derelitti attraverso l'educazione al lavoro. Si delinea così una prima forma di razionalizzazione dell'assistenza, nella quale l'azione caritativa si configura sempre più come strumento di stabilità sociale e come ambito di crescente interesse politico.

Nel corso del XVI secolo, la crisi delle istituzioni ospedaliere minori, la crescente influenza delle confraternite laiche e la volontà degli ordini religiosi di liberarsi di strutture onerose prepararono la transizione verso un modello più laicizzato di assistenza¹⁷. La mendicizia, ormai percepita come minaccia all'ordine sociale, stimolò la nascita di forme coercitive di controllo: nel 1560, su iniziativa di Pio IV e del cardinale Carlo Borromeo, venne fondata l'Opera dei Mendicanti, destinata a rinchiudere e rieducare i «poveri di vera, e non finta mendicizia» attraverso il lavoro. L'espansione di tale modello determinò la creazione di una rete differenziata di istituti: la casa di San Gregorio (nell'attuale via Albertoni), dedicata alle donne che fossero «nell'imminente necessità di mendicare» oppure «in pericolo d'onore» (con annessa casa per le donne di «mala vita», volgarmente dette le "Negrisola"¹⁸, inviate alla casa di S. Gregorio dalla curia criminale dell'Arcivescovado e del Torrione); la Casa della Pietà, per gli uomini, dove nel 1723 fu costruita una casa di correzione per persone delinquenti per ordine della curia criminale oppure su istanza di privati, in questo caso a pagamento; e l'ospedale Sant'Orsola per orfani, malati incurabili e anziani (Roscioni, 2003). Parallelamente, la fondazione del monastero delle Convertite (1559), istituita, ad opera di Paola Campeggi vedova di Bartolomeo Malvezzi e di altre nobildonne bolognesi, destinato a raccogliere le meretrici che volevano abbandonare la loro "disgraziata vita". Come

¹⁷ Numerosi sono gli esempi che testimoniano la propensione degli ordini religiosi ad affidare la gestione delle proprie opere a soggetti laici. Tra questi si può ricordare il caso dei monaci di San Procolo, i quali, dopo essere entrati a far parte della congregazione benedettina riformata di San Giustina nel 1436 e aver inizialmente delegato l'amministrazione del loro ospedale a rettori laici, nel 1450 decisero di affidarne il governo a quattro confraternite laicali, che, appositamente, si sarebbero unite in una sola con lo scopo di accudire i fanciulli esposti (Fanti, 1997).

¹⁸ Dal nome dell'opera Negrisola, fondata nel 1633 su lascito di Ercole Negrisola e amministrata dall'Opera Mendicanti.

pure la Pia Casa delle malmaritate (1571), per accogliere donne il cui matrimonio era fallito e che si trovavano comunque in condizione di perdita o rischio di perdita dell'onore, testimoniano una concezione moralizzante dell'assistenza, intesa anche come strumento di controllo dei comportamenti femminili.

La fioritura di nuove opere – tra cui il Monte del Matrimonio (1583), la Compagnia dei Poveri (1576) e l'Opera della Carità dei Carcerati (1592) – configurò un sistema fortemente stratificato, in grado di coprire l'intero ciclo della vita, in cui l'accesso ai benefici era rigidamente selettivo. La carità bolognese si organizzava secondo una struttura piramidale: ampia alla base, dove l'offerta era minima ma l'accesso più facile, e via via più ristretta ai livelli superiori, riservata ai poveri “vergognosi” (Giusberti, 1986, pp. 13-28).

Nel Seicento, la progressiva istituzionalizzazione della carità fu accompagnata dall'ingresso dell'aristocrazia senatoria nella gestione delle confraternite. La partecipazione dei ceti dirigenti rispondeva a un duplice obiettivo: garantire maggiore efficienza amministrativa e riaffermare il controllo politico sulle dinamiche urbane (Terpstra, 2000; Fanti, 1997). In questa prospettiva, la beneficenza perde progressivamente la sua originaria connotazione esclusivamente religiosa per assumere i tratti di una funzione di governo, parte integrante delle strategie di gestione e di controllo della società. Con l'affermarsi di nuove forme di potere civile e con l'evoluzione delle strutture statali tra tardo Medioevo ed età moderna, l'intervento assistenziale non viene più interpretato soltanto come esercizio di carità cristiana, ma come uno strumento utile al mantenimento dell'ordine pubblico e della stabilità sociale. L'erogazione indiscriminata di elemosine, praticata da conventi e confraternite, veniva considerata dalle autorità civili un incentivo al vagabondaggio e all'oziosità. Si fa così strada una concezione “illuminata” dell'assistenza, nella quale il povero deve essere sostenuto solo nella misura in cui diviene produttivo. Il confine tra aiuto e disciplina si fa sempre più labile e l'istituzione caritativa si trasforma in strumento di controllo dell'ordine pubblico.

Questa lenta ma inesorabile evoluzione troverà compimento alla fine del Settecento, con l'affermarsi del modello della beneficenza pubblica. Le autorità cittadine e il legato pontificio condividono la direzione delle principali opere pie, precludendo alla piena

secolarizzazione dell'assistenza che sarà realizzata dal governo cisalpino nel 1798 (Fanti, 1997, pp. 141-201).

Il XVIII secolo rappresenta un momento di transizione cruciale. La crisi delle manifatture di seta e canapa e la conseguente proletarizzazione delle classi popolari produssero una nuova forma di povertà strutturale, aggravata dall'immigrazione dalle campagne montane. Le istituzioni tradizionali non erano più in grado di fronteggiare tale mutamento.

In questo contesto si collocano le iniziative di don Giulio Cesare, fondatore di un conservatorio per fanciulle "pericolanti" (1729) e dell'Ospedale degli Abbandonati o del SS.mo Salvatore (1735), sostenuto dal cardinale Prospero Lambertini, futuro Benedetto XIV (Giacomelli, 1986). L'azione riformatrice di Lambertini, ispirata all'etica muratoriana¹⁹, promuove un'assistenza "attiva": i poveri devono lavorare per essere aiutati, poiché l'ozio viene identificato come causa stessa della miseria. Tale principio si traduce nella fondazione, presso la casa dei Mendicanti a S. Maria della Pietà, in strada S. Vitale, della Casa di Correzione per i "birichini", destinata a rieducare i giovani vagabondi mediante il lavoro tessile, e nella creazione della Congregazione dei Poveri di San Rocco, detta anche «dei poveri filatoglieri», perché in gran parte formata da operai che lavoravano nelle filande che costeggiavano il canale di Reno.

Tuttavia, la morte di Benedetto XIV segnò la fine delle speranze di riforma. Le politiche fiscali reazionarie e la crisi manifatturiera produssero un'esplosione del pauperismo. Il progetto del marchese Cesare Bolognini, ispirato a un modello laico e repubblicano di società equilibrata, tentò di rispondere con la valorizzazione della formazione professionale nei settori produttivi tradizionali, ma non riuscì a invertire la tendenza (Giacomelli, 1986).

Con il regime cisalpino, la soppressione degli ordini religiosi e la confisca dei loro beni sancirono il definitivo passaggio dell'assistenza sotto la sfera pubblica. Ospedali, conservatori e opere pie furono trasformati in enti di beneficenza amministrati dalla nuova

¹⁹ Si fa qui riferimento a Ludovico Antonio Muratori che nella vicina Modena aveva fondato, nel 1720, la "Compagnia della Carità"

Congregazione di Carità²⁰ (1807), la nuova “immensa azienda” come l’ha chiamata il cronista contemporaneo Guidicini, composta da autorità civili ed ecclesiastiche (Fanti, 1997). È verosimile, tuttavia, che il processo di transizione sia stato meno traumatico di quanto possa apparire. Da tempo, infatti, le strutture istituzionali più significative erano già operate, se non formalmente almeno nella pratica, da organismi la cui composizione aristocratica aveva progressivamente attribuito loro funzioni e tratti tipici di enti a carattere pubblico o semipubblico.

La carità cristiana, ridotta a gesto devozionale, cede così il posto a una logica amministrativa e burocratica (Monticone, 1985). La distinzione semantica tra “poveri meritevoli” e “poveri immeritevoli” (Ritter, 1996) riflette il nuovo paradigma politico-economico: la miseria diventa questione pubblica, oggetto di statistica e pianificazione. Le case di lavoro dell’Ottocento, ispirate ai *dépôts de mendicité* francesi, rappresentano l’esito finale di tale processo (Gutton, 1974; Giumelli e Gecchele, 2004). A Bologna, il 1° aprile 1809 venne aperta la Casa di Lavoro, poi chiamata di Industria, presso l’ex Convento di San Leonardo (Marcolin, 1987); in queste istituzioni, la reclusione e l’obbligo lavorativo vengono utilizzati come strumenti per diffondere un’etica disciplinata del lavoro, per formare le giovani generazioni e, al contempo, per sostenere almeno in parte i costi di gestione attraverso la produzione svolta dagli stessi internati (Giumelli e Gecchele, 2004).

La parabola bolognese, così delineata, mostra come l’assistenza si sia progressivamente trasformata da espressione di *pietas* religiosa in dispositivo politico. Nella modernità, la povertà non è più un destino da consolare, ma una disfunzione da regolare: la carità, da virtù teologale, diventa un dovere amministrativo dello Stato, segno tangibile dell’irrevocabile secolarizzazione della carità.

L’Istituto Sordomute Povere di Bologna si colloca dunque come esito e insieme rielaborazione di una tradizione assistenziale di lunga durata. La sua fondazione e il suo sviluppo non possono essere letti esclusivamente in termini di iniziativa caritativa, ma vanno compresi

²⁰ Presieduta dal prefetto e composta dall’arcivescovo, dal presidente della Corte d’Appello, da due regi procuratori e dodici persone nominate dal viceré con il compito di amministrare tutti i beni destinati alla pubblica beneficenza

come parte di un più vasto processo di definizione pedagogica e istituzionale della sordità. L'Istituto diviene così uno spazio nel quale l'assistenza si traduce in pratica educativa stabile e la cura delle marginalità assume forme organizzate, disciplinate e progressivamente normate.

2. L'Istituto Sordomute Povere di Bologna

All'indomani dei moti del 1848, la maggioranza del ceto dirigente bolognese – tanto aristocratico quanto borghese – continuò a manifestare una sostanziale adesione alle istituzioni esistenti e a quelle di nuova fondazione. Tale atteggiamento va interpretato come espressione di una cultura dell'impegno sociale che trovava nelle opere assistenziali uno dei suoi principali ambiti di legittimazione. Sebbene spesso riconducibili a forme tradizionali di beneficenza, queste istituzioni presentavano elementi di significativa novità sul piano organizzativo, sociale e culturale, riflettendo una rinnovata sensibilità verso le priorità dell'educazione e dell'inclusione.

Le iniziative avviate in questo periodo miravano deliberatamente a superare una dimensione ristretta e istituzionale dell'assistenza, coinvolgendo l'intera comunità cittadina. I promotori facevano leva su una consolidata tradizione di solidarietà civica, profondamente radicata nel tessuto sociale bolognese, e intendevano mobilitare risorse di ogni tipo, ben oltre l'ambito delle autorità costituite. In questo contesto si colloca l'esperienza dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna, fondato nel 1845 per iniziativa di monsignor Pietro Buffetti, allora parroco della Santissima Trinità e successivamente nominato vescovo di Bertinoro nel 1857. L'istituzione rappresenta un esempio particolarmente significativo di quella rinnovata sensibilità sociale di matrice cattolica che, pur mantenendo un forte riferimento religioso, iniziava a svilupparsi anche al di fuori del perimetro statale.

Limitando l'analisi al XIX secolo, la storia dell'Istituto si articola in almeno tre fasi principali, che riflettono al tempo stesso l'evoluzione dell'assetto istituzionale dell'Ente e la progressiva definizione del suo progetto pedagogico. Una prima fase, di carattere aurorale, è segnata dalla definizione delle finalità fondative e dalla

graduale strutturazione dell'attività scolastica. In questa fase ebbe un ruolo centrale l'opera delle sorelle Giuseppina e Anna Ranuzzi, le quali, pur prive di una formazione specifica nell'ambito dell'educazione dei sordomuti, riuscirono a garantire un assetto organizzativo funzionale ed efficace. La loro azione va letta oltre che in termini di innovazione pedagogica, anche come contributo decisivo alla stabilizzazione gestionale dell'istituto, condizione indispensabile per il suo avvio, la sua sopravvivenza e il suo consolidamento.

Una seconda fase si apre attorno al 1852 con l'ingresso di una nuova maestra, Luisa de' Sperati (S.a. 1864), nello specifico: si tratta di un evento che determinò una più strutturata organizzazione dell'insegnamento e una maggiore sistematicità dell'attività didattica. Questo passaggio segna un momento di maturazione dell'istituto, che inizia a configurarsi non più soltanto come luogo di accoglienza e assistenza, ma come spazio educativo dotato di una propria identità pedagogica e di pratiche didattiche più sistematiche. La terza fase è infine scandita dall'emanazione del regolamento del 1889, attraverso il quale vennero formalizzate in modo dettagliato le norme relative al funzionamento interno, ma anche gli orientamenti educativi che ne guidavano l'attività, sancendo un processo di istituzionalizzazione ormai compiuto.

Accanto al secolo XIX, il Novecento rappresenta una fase di profonde trasformazioni, durante la quale l'istituto fu chiamato ad adattarsi a mutati contesti sociali, culturali e normativi. In questo periodo, l'Ente avviò un progressivo ampliamento dei propri ambiti di intervento, elaborando progetti che non si rivolgevano più esclusivamente alle persone sordomute, ma si inserivano in un più ampio orizzonte di azione sociale, in linea con le nuove istanze del welfare novecentesco.

La nascita dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna si inserisce nel più ampio quadro delle iniziative promosse da don Pietro Buffetti, figura significativa del cattolicesimo sociale bolognese dell'Ottocento. La sua opera pastorale e sociale si caratterizzò infatti per una costante attenzione alle fasce più vulnerabili della popolazione e per l'impegno a coniugare l'azione religiosa con forme concrete di intervento educativo e assistenziale.

In questo contesto si colloca una pluralità di iniziative da lui promosse: dall'avvio dell'oratorio festivo, concepito non solo come spazio di pratica religiosa ma anche come luogo di formazione morale e civile dei giovani, alla fondazione di una scuola serale per i poveri della parrocchia, finalizzata al contrasto dell'analfabetismo e all'ampliamento delle opportunità educative per le classi popolari. Di particolare rilievo fu inoltre l'istituzione della Congregazione delle Dame di Carità, organizzata per l'assistenza domiciliare ai poveri infermi, che testimonia una concezione dell'aiuto sociale fondata sulla prossimità e sulla conoscenza diretta dei bisogni.

Nel suo insieme, l'azione di Buffetti appare caratterizzata da una stretta integrazione tra dimensione religiosa, educativa e assistenziale. La sua attività non si limitò a interventi episodici, ma diede forma a una prassi organica, capace di coniugare l'azione pastorale con una risposta strutturata ai problemi sociali del territorio. Anche dopo la nomina episcopale egli mantenne un legame diretto con le istituzioni da lui promosse, continuando a seguirne l'organizzazione e l'attività (*Monumento di esultanza che i parrochi e i sacerdoti della Congregazione di S. Cassiano in Appennino offrono a sua eccellenza reverendissima monsignore Pietro Buffetti bolognese il dì 1 novembre 1857 che novello vescovo entrava in Bertinoro desiderato acclamato benedetto*, 1857).

È all'interno di questo più ampio progetto di intervento sociale e educativo che deve essere collocata anche la fondazione dell'Istituto Sordomute Povere, destinato a rappresentare una delle espressioni più significative dell'impegno di Buffetti. Le motivazioni che lo condussero all'istituzione di un luogo specificamente dedicato alle sordomute povere emergono con chiarezza dalla documentazione conservata presso la Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, tuttora attiva e impegnata, in continuità con la missione originaria, nella promozione di iniziative di solidarietà sociale a favore delle persone sorde. Il patrimonio archivistico della Fondazione, riferibile in larga parte al XIX secolo, risulta di eccezionale ricchezza, sebbene non sia ancora stato oggetto di un'analisi sistematica approfondita. Ordinata e inventariata da oltre vent'anni, tale documentazione offre ampie possibilità di ricerca, consentendo di ricostruire non solo la storia istituzionale e gestionale dell'Ente, ma anche le pratiche pedagogiche e le esperienze quotidiane delle allieve. In questa

prospettiva, la presente ricerca si avvale di un duplice corpus di fonti: da un lato gli atti normativi e regolamentari, dall'altro testimonianze dirette – diari, resoconti interni e corrispondenza – che restituiscono una dimensione più concreta e vissuta dell'esperienza educativa all'interno dell'Istituto.

Un giorno Mons. Buffetti, allora Parroco alla Ss.ma Trinità, andò a visitare una malata che abitava in via Pozzo Rossi ora via Coltelli [oggi via de' Coltelli].

Salendo le scale di quella povera casa, incontrò una fanciulla presso a poco di sei o setti anni Mons la interrogò chiedendole dove fosse l'ammalata, ma la bimba non rispose perché era sordo-muta. Giunto il sacerdote al letto dell'inferma, che egli cercava le disse che nelle scale aveva trovata una fanciulla dalla quale non aveva potuto ottenere nessuna risposta alle domande fatte.

L'inferma sospirando rispose che essa era sordo-muta, ed era sua figlia.

La muteria era figlia di Felisati Carlo servitore in casa Agucchi.

Il zelante Parroco concepì tosto il desiderio di far istruire quella muteria e da essa nacque ivi Mons. Buffetti l'idea di fondare questo istituto²¹.

Analogamente a quanto avvenne in Francia, anche in Italia la fondazione delle prime scuole specializzate per l'educazione dei sordomuti costituì un momento di svolta, poiché rese possibile l'accesso a un'istruzione strutturata e aprì nuove prospettive di integrazione sociale per soggetti fino ad allora ampiamente marginalizzati. In questa fase iniziale, collocabile tra la fine del XVIII secolo e la prima metà del XIX, l'obiettivo prioritario dei primi istituti – fondati, come abbiamo visto, perlopiù da ecclesiastici e congregazioni religiose e inseriti nel più ampio quadro dell'azione assistenziale e educativa della Chiesa – non fu tanto l'emancipazione civile in senso moderno, quanto l'avvicinamento dei sordomuti alla religione cristiana. Tale finalità si accompagnava alla volontà di sottrarli ai cosiddetti «pericoli morali» cui essi sarebbero stati esposti a causa delle condizioni di povertà, isolamento e abbandono in cui frequentemente versavano. Questa impostazione, che intrecciava

²¹ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Documenti vari.

istanze pedagogiche, religiose e disciplinari, emerge con particolare chiarezza dalla documentazione conservata presso l'archivio della Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere di Bologna, offrendo una testimonianza significativa delle istanze etico-sociali che sorressero le prime esperienze educative rivolte alle persone sordomute.

Molti genitori tengono i loro fanciulli sordo-muti chiusi in casa o in camera, li separano interamente dal mondo, per preservarli dai pericoli e non prevedono che li sequestrano fisicamente e moralmente, li rendono più o meno imbecilli, e quando più tardi sono messi alla scuola, solo a grande stento riesce al maestro di scuoterli e sollevarli nello spirito. Altri genitori invece cadono nel difetto opposto, permettendo ai sordo-muti di andare in giro, quando, e dove vogliono. Quantunque non si possa negare che essi con tal sistema induriscano e fortificano il loro corpo, e che giungano ancora alla cognizione di molte cose nonostante non può ancora negarsi, che sono esposti così a molti pericoli fisici e morali: essi sono non di rado indotti dagli altri alle frodi, ruberie ed altre simili immoralità: in causa dei mali trattamenti e delle beffe che presto hanno da sopportare dagli altri diventano diffidenti, sospettosi irascibili, collerici e vendicativi²².

L'Istituto Sordomute Povere prese avvio grazie alla collaborazione di esponenti di primo piano della comunità parrocchiale bolognese, espressione di un ceto dirigente di matrice cattolica fortemente impegnato nel campo dell'assistenza e dell'educazione. Nella fase iniziale, la responsabilità amministrativa dell'Ente fu assunta dal fondatore, monsignor Pietro Buffetti, affiancato dai cofondatori – i conti Piriteo e Annibale Vincenzo Ranuzzi – nonché da Anna e Giuseppina Ranuzzi. In seguito, il Consiglio di Amministrazione si ampliò includendo nuove figure di rilievo, tra cui il parroco Nicolò Zoccoli e Anna Monti, a testimonianza di un progressivo processo di strutturazione istituzionale. Alla scomparsa dei fondatori, la direzione e l'amministrazione dell'Istituto rimasero nelle mani del conte Annibale Vincenzo Ranuzzi, ultimo superstite del gruppo originario, che ne garantì la continuità fino alla propria morte. In ottemperanza

²² Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Documenti vari, Diari.

alla normativa vigente, egli provvide inoltre alla redazione di uno Statuto Organico, formalmente approvato il 5 gennaio 1889, con il quale vennero definiti in modo sistematico gli assetti di governo e le modalità di funzionamento dell'Ente.

La responsabilità diretta dell'educazione delle bambine e delle ragazze sordomute fu affidata a Giuseppina Ranuzzi, nobildonna appartenente a una delle famiglie più antiche e prestigiose della città, figlia del conte Francesco Ranuzzi e della contessa Caterina Pallavicini. La famiglia Ranuzzi, documentata sin dal XV secolo, rappresenta un caso emblematico di ascesa sociale tipica di molte casate senatoriali bolognesi, inizialmente legate al mondo delle Arti e progressivamente integrate nei ranghi dell'élite cittadina. Articolata in diversi rami, la stirpe annoverò numerosi membri investiti di incarichi pubblici di rilievo, fino all'ingresso nel senatorio nel 1466 e alla concessione della contea della Porretta nel 1482 (Malvezzi Campeggi, 2000, p. XI).

Le carte di don Pietro Buffetti consentono di ricostruire un profilo biografico di Giuseppina Ranuzzi, centrato sul suo impegno educativo e sulla funzione svolta nelle opere assistenziali bolognesi.

Nell'anno 1836 ai 20 Luglio dall'Eccellentissimo e M. Reverendo Sig. Dott. D. Pietro Buffetti Curato in allora alla Chiesa della S. T. fu ammessa la nostra Giuseppina all'insegnamento della dottrina cristiana in pubblica Chiesa, e fin dai primordii si distinse subito nello zelo, nella sollecitudine, e nell'amorevolezza con cui si adattava alla capacità delle sue discepole insinuando loro coi modi più cari le sante massime ed i sublimi insegnamenti della dottrina cristiana, vestendoli di analoghe applicazioni ed esempj. Fu in questo esercizio di vero apostolato, che si aperse alla virtuosa giovine il campo per esercitare le opere della misericordia spirituale e corporale; poiché quivi conosceva la fanciulla o priva di lavoro, o mancante di servizio, o in pericolo della propria onestà, o costituita in altri simiglianti bisogni, e questa cognizione tosto interessava il suo cuore perché immediatamente questa avesse lavoro a procurarsi il giornaliero sostentamento, quella il servizio presso famiglia cristiana, l'altra fosse rassicurata o col mezzo di onesto collocamento, o con sorveglianza amorevole fatta prestare da pie persone, e di tutte poi in seguito ne aveva speciale cura, e le educava alla Religione, le infiammava d'amore verso Maria SS., e

le accompagnava ai SS. Sacramenti, e le assisteva perché vi si accostassero con le dovute disposizioni a ricavarne frutto ubertoso e perenne.

Giuseppina Ranuzzi, insieme alle sorelle e ad altre nobildonne bolognesi, fece parte della Congregazione di carità denominata *Pia Associazione di preghiere all'Immacolato Cuore di Maria*, costituita il 17 settembre 1844. Tale sodalizio, nato per rispondere alle necessità delle fasce più povere della popolazione, si proponeva esplicitamente una finalità di rigenerazione morale e spirituale, come emerge dalla formula secondo cui gli associati avrebbero dovuto «apprendere da quel Cuore Immacolato consigli di maggiore giustizia e misericordia, massime spirituale verso i prossimi». Questo orientamento si tradusse in una pluralità di pratiche assistenziali: visite domiciliari ai poveri, assistenza negli ospedali e, non ultimo, la fondazione di una scuola destinata alle cosiddette giovani «pericolanti», ossia ragazze povere e prive di adeguati sostegni familiari. L'obiettivo era quello di sottrarle a condizioni di marginalità attraverso un'educazione morale e l'avviamento a lavori ritenuti consoni al ruolo femminile, secondo una concezione fortemente normata della virtù e della rispettabilità sociale.

All'interno di questo quadro, le quattro sorelle Ranuzzi si distribuirono i compiti in modo funzionale alle diverse esigenze educative e assistenziali. Maria e Teresa si dedicarono all'insegnamento della dottrina cristiana nella parrocchia, alle visite agli ammalati e al sostegno morale nei confronti delle giovani in difficoltà; Giuseppina e Anna, invece, avviarono presso la propria abitazione una scuola diurna destinata a bambine sordomute provenienti da famiglie prive di risorse economiche. Pur non disponendo di una formazione specifica nel campo dell'educazione dei sordomuti, le due sorelle manifestarono fin dall'inizio un forte impegno nel comprendere e adottare le metodologie ritenute più efficaci. Le fonti coeve restituiscono l'immagine di insegnanti pazienti e zelanti, attivamente impegnate nella ricerca di sussidi e finanziamenti, non solo presso la nobiltà cittadina ma anche presso il Consiglio Provinciale di Bologna, come attestano i documenti sottoscritti da Caterina Pallavicini Ranuzzi conservati presso l'Archivio della Città Metropolitana di Bologna. A ciò si aggiunse

l'autorizzazione concessa dal Regio Governo a ricevere lasciti ed eredità da parte di benefattori, elemento fondamentale per la sostenibilità economica dell'Istituto²³.

È ancora don Pietro Buffetti a offrire una testimonianza diretta sulla figura di Giuseppina Ranuzzi; il brano, riportato integralmente in appendice, assume un significativo valore documentario poiché restituisce un'immagine vivida di questa donna che, in un contesto normativo e culturale fortemente vincolante seppe avviare un'esperienza educativa di notevole originalità. Agendo spesso in tensione con le consuetudini e, in alcuni casi, con le stesse disposizioni vigenti del tempo, ella riuscì a costruire uno spazio di intervento pedagogico autonomo, fondato su iniziativa personale, carità organizzata e responsabilità educativa. La testimonianza di Buffetti consente pertanto di cogliere non solo i tratti biografici di questa donna, ma anche le dinamiche attraverso cui l'azione educativa femminile poté emergere e consolidarsi all'interno dei limiti – e talvolta oltre i limiti – imposti dal quadro istituzionale dell'epoca.

Passato appena un lustro cioè nel 1841, pensò la nostra Giuseppina, a togliere dalla strada e dai pericoli le giovani, di istituire una scuola per le fanciulle più povere, e coadjuvata dalla sua genitrice e dalle sorelle raggiunse il suo scopo, e la vide ben presto assai numerosa di bisognose donzelle. Per tenerle occupate frequentemente Giuseppina s'aggirava per la nostra città in cerca di lavori adattati all'età e condizione delle sue alunne, e per innamorarle sempre più all'assiduità della scuola, a loro di quando a quando dispensava premj e soccorsi pel vitto e vestito raccolti dalla pietà di tante nobilissime Signore che la nostra Bologna onorano colla loro virtù e religione.

Ma era nel moralizzare dove il suo spirito raccoglieva i frutti sostanziali della sua carità tanto operativa. Era questa carità che la conduceva quando al letto di miserabili inferme, quando al fianco di abbandonate donzelle per accompagnarle alla Chiesa, quando tutta intenta per prosperare la scuola, quando in giro per provvedere sostentamento ai bisognosi, per consolare affitti, per catechizzare ignoranti, per recare alla cadente vecchierella il pane che la

²³ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Antichi documenti.

sostenesse in mezzo alla sua indigenza. E quello che fa maggiore meraviglia in mezzo a tanti impegni, voi l'avreste veduta sempre ilare serena, e, sebbene il più delle volte stanca e sfinita, brillante mai sempre in sulla sua fronte di un raggio splendentissimo di quella gioja che le inondava il cuore.

Ma qui non è ancora il tutto: mancava alla nostra Giuseppina un fiore per compire la corona che render poi la doveva eternamente beata, e questa fu la nobile impresa dell'Istituto per le Gioviette Sordo-Mute. Una certa Filomena Felisati, e poscia una certa Galoppini furono le prime a godere del dono prezioso di sua istruzione, ed i progressi coi quali esse corrispondevano ai sudori della nostra Giuseppina le erano di sprone ad estendere le sue cure ad altre infelici Gioviette, che crebbero poi a tanto, che Giuseppina fu astretta a fare di sè una totale obblazione a questa sventurata classe.

Si trattava inizialmente di una realtà di dimensioni ridotte, con un numero limitato di iscritte, che tuttavia offrì alle sorelle Ranuzzi la possibilità di sperimentare concretamente indicazioni e suggerimenti provenienti dai principali esperti e dagli istituti specializzati dell'epoca. In particolare, esse si recavano con regolarità presso l'Istituto dei Sordomuti di Modena, mantenendo nel tempo un rapporto costante con tale Scuola, che costituì un importante punto di riferimento per l'aggiornamento metodologico e didattico²⁴. Il

²⁴ All'interno del contributo di Sani, dedicato all'esperienza modenese e intitolato *Severino Fabriani e l'educazione delle sordomute nella Modena della Restaurazione (1822-1849)*, è possibile desumere rilevanti informazioni riguardanti i modelli di istruzione e i percorsi educativi rivolti alle sordomute. «[...] le fanciulle sordomute erano in primo luogo «istruite [nella] dottrina cristiana e [nella] pratica delle virtù» e «la storia dell'antico e nuovo Testamento e la vita del santo di ciascun giorno dell'anno che viene loro spiegata» costituivano «la base» di tale istruzione; «a seconda del profitto nella Religione [e] morale – si diceva ancora – [le fanciulle] sono ammesse ai Sacramenti». Per ciò che concerne l'istruzione civile, il *Programma* stabiliva: «La prima e principale educazione letteraria è la cognizione della nostra lingua [...]. Contemporaneamente sono esse [le allieve] istruite [...] enciclopedicamente di tutto ciò che un parlante della coltura comune acquista [...], come de' molti fenomeni di fisica, di storia naturale, d'astronomia, di meccanica, di geografia, di storia, d'aritmetica, arti ecc.». Un ulteriore capitolo era dedicato alla cosiddetta «Educazione tecnica», la quale doveva essere «adattata alle diverse condizioni» e capacità delle alunne. «Sono esse istruite – si afferma nel Programma – di tutti i lavori donneschi, al tessere in

rapporto con l'Istituto modenese rappresentò uno dei principali canali attraverso cui Giuseppina e Anna Ranuzzi poterono confrontarsi con le pratiche educative già sperimentate in altre realtà italiane. In tale quadro si colloca anche il riferimento di Tommaso Pendola che, nella sua opera *Sull'educazione dei sordomuti in Italia* (1855), ricorda l'attività delle sorelle Ranuzzi, sottolineandone la dedizione e la capacità di affrontare le difficoltà proprie dell'insegnamento alle bambine e alle giovani sordomute. Il richiamo di Pendola consente di collocare l'esperienza bolognese all'interno del più ampio panorama delle iniziative italiane di educazione speciale dell'epoca.

Sono scorsi quasi due lustri che io da Siena confortava di consigli e di incoraggiamento due egregie signore, appartenenti ad una delle più nobili ed illustri famiglie della aristocrazia bolognese. La contessa Giuseppina ed Anna Ranuzzi avevano aperto tra le mura domestiche una piccola scuola per le sordomute loro concittadine, ed a queste dispensavano con amore più singolare che raro le più tenere cure.

Questo primo nucleo scolastico costituisce l'origine storica di quello che sarebbe divenuto in seguito l'Istituto Sordomute Povere di Bologna. Non a caso, i diari dell'Ente ricordano Giuseppina Ranuzzi come la «prima educatrice di sordomuti a Bologna», riconoscendole un ruolo fondativo non soltanto sul piano cronologico, ma anche su quello simbolico e metodologico. Il suo contributo risultò infatti determinante sia per il progressivo consolidamento istituzionale dell'opera, sia per la diffusione di modelli educativi e assistenziali analoghi in altri contesti locali, favorendo la formazione di una rete di esperienze affini. Particolarmente significativo, in questa prospettiva, è l'episodio relativo a una bambina che frequentava la

lana [e] in lino, al filare, al cucire (...), al ricamo»; e impegnate, inoltre, nei diversi servizi della comunità: «alla cucina, alla guardaroba, all'infermeria, all'orto». Per ciò che riguarda, infine, la distribuzione delle ore di studio nell'arco della giornata, l'ordinamento redatto dal Fabriani stabiliva: «Sei ore di studio per apprendere l'istruzione religiosa e letteraria, due di ricreazione, il resto agli esercizi di Religione e ai lavori donneschi» (Sani, 2008, pp. 421-422).

scuola delle sorelle Ranuzzi e che fu ammessa al sacramento della prima comunione. Tale evento, apparentemente circoscritto alla dimensione parrocchiale, assunse in realtà una portata più ampia: tra i presenti vi era infatti un giovane sacerdote, don Giuseppe Gualandi, il quale, profondamente colpito dall'incontro con le bambine sordomute e dall'esperienza educativa promossa dalle sorelle Ranuzzi, maturò in quell'occasione la decisione di dedicare la propria vita all'educazione delle persone sordomute. A questa scelta si unì successivamente anche il fratello, don Cesare Gualandi, dando avvio a un percorso destinato ad assumere un ruolo di primo piano nello sviluppo dell'educazione dei sordomuti in Italia.

L'episodio evidenzia come le pratiche educative sperimentate nel contesto bolognese non si limitarono a rispondere a bisogni locali, ma agirono come catalizzatori di più ampi processi di diffusione culturale e pedagogica, contribuendo in modo decisivo alla nascita di nuove iniziative e alla definizione di un campo educativo specialistico ormai destinato a strutturarsi a livello nazionale.

Nella Chiesa della SS.ma Trinità, uno stuolo di fanciulli e fanciulle si accosta, per la prima volta, alla Sacra Mensa Eucaristica. D. Giuseppe Gualandi assiste, con altri del clero, alla funzione. Il suo sguardo si posa su una delle neocomunicande, che spicca fra le altre, per maggiore età e caratteristico portamento. È una povera sordomuta di venti anni. Quella vista lo commuove. La sua vocazione ai sordomuti è decisa.

Ecco come narra egli stesso l'avvenimento e i fatti successivi che lo condussero alla fondazione dell'Istituto:

Comunicata ai miei genitori e fratelli la mia impressione che avevo ricevuta da questo fatto, n'ebbi da loro eccitamento a provarmici, raccontandomi quello che dei sordomuti avevano veduto, nelle istituzioni di Milano e di Torino.

Il Parroco stesso, saputo la mia intenzione, fu lietissimo e mi animò ad occuparmene, soggiungendo avere egli desiderato da qualche tempo che alcuno vi ci mettesse di proposito: mi prestò due grammatiche a tale istruzione relative e mi aprì la relazione con le signore che avevano istruita quella sordomuta.

Mentre facevo, nella scuola, che esse tenevano per alcune ore in propria casa, la prima pratica, associavasi allo stesso scopo il mio fratello D. Cesare e, studiate insieme le prime difficoltà ci persuademmo di doverci provvedere di libri che di ciò ampiamente trattassero e in orari tempo accostarci e comunicare da vicino con qualche sordomuto.

I fratelli Giovanni, Francesco e Luigi che trovavansi a Parigi, dietro rimessa di 15 scudi del nostro peculio particolare (12 miei e 3 di Cesarino), ci fornirono presto dei libri che potevamo desiderare. E ci portarono, il De l'Epeé, il Sicard, il Dégérando, il Bébien e molte altre operette. Anche da Don Alessandri di Modena, amico del Fabriani, ricevetti alcuni opuscoli riguardanti i sordomuti. Alcuni scritti avevo avuti pure dalle predette Contesse Ranuzzi (S.a., 1949, pp. 21-22).

E ancora

Nel mese di dicembre dello stesso anno 1849 visitai con D. Cesare, i due istituti modenesi dei sordomuti e delle sordomute e mi fecero molta impressione, specialmente oer la candidezza dell'anima a cui giungono queste anime, istruite nella religione.

Tornato a Bologna pieno del desiderio di dedicarmi tutto a questa istruzione, sentii consiglio dal Parroco Dott. Pietro Buffetti, dal Papà e dai miei fratelli e n'ebbi quello di attendervi sì, ma conciliabilmente con altre mie occupazioni di studio e di ministero, di raccogliere intanto offerte, di prepararmi a istruirne due o tre, riunendoli in una casetta. Io mi adattai al consiglio, con una quiete d'animo che non so riferire a virtù mia (Ivi, pp. 22-23).

Don Giuseppe Gualandi maturò progressivamente una vocazione specificamente orientata all'educazione delle persone sordomute, che si tradusse in un impegno strutturato e duraturo (Natali, 1987). Con il sostegno del fratello, don Cesare, e grazie all'appoggio economico e morale dell'intero nucleo familiare, nel 1849 diede vita all'Istituto Gualandi, il cui progetto pedagogico si ispirava direttamente all'esperienza pionieristica avviata dalle sorelle Ranuzzi. L'iniziativa non si limitò all'accoglienza delle persone sordomute, ma si fondò su un'attenta analisi delle loro condizioni sociali, educative e cliniche, come si può evincere dallo scritto *Tavole statiche dei Sordo-muti nelle legazioni dello Stato Pontificio. Bologna, Ferrara, Forlì,*

Ravenna compilate nel 1852 dai fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi di Bologna, in appendice a questo volume. Don Giuseppe intraprese una ricerca attiva sul territorio, inizialmente circoscritta alla provincia di Bologna e successivamente estesa all'intera area emiliano-romagnola, con l'obiettivo di intercettare situazioni di marginalità e offrire risposte educative adeguate (Venturi, 1997, pp. 203-238; Fanti, 1997, pp. 141-202; Natali, 1958; Giglioli, 2024; Elmi, 1986).

Nella prospettiva dei fratelli Gualandi, educare le persone sordomute significava metterle concretamente in condizione di esprimere le proprie capacità all'interno della società e di affermare la propria dignità personale e professionale. In tale ottica, essi si adoperarono per garantire ambienti di vita e di apprendimento coerenti con questi obiettivi, investendo in modo significativo sull'elaborazione di una proposta didattica rigorosa e sistematica. L'attenzione riservata ai metodi di insegnamento contribuì a fare dell'Istituto Gualandi un punto di riferimento a livello nazionale nel panorama dell'educazione dei sordomuti.

Le fonti documentarie attestano l'esistenza di un'interazione strutturata e continuativa tra l'Istituto Gualandi e l'Istituto Sordomute Povere di Bologna, un legame che si è mantenuto nel tempo e che ha dato luogo a numerose iniziative comuni. Tale rapporto si tradusse in una collaborazione concreta tra i fratelli Gualandi e le sorelle Ranuzzi, in particolare attraverso una partecipazione diretta e sistematica dei primi alle attività scolastiche. Come attestano i diari, nel maggio 1850 «il molto reverendo signor D. Giuseppe Gualandi ha assunto l'impegno di venire tutti i giorni nella scuola ad insegnare alle sordomute»; analogamente, nel settembre dello stesso anno si registra che «il sig. D. Cesare Gualandi si è offerto di insegnare due volte la settimana la grammatica a quelle che debbono insegnare alle sordomute». Tali annotazioni restituiscono l'immagine di un coinvolgimento quotidiano e diretto, che andava ben oltre una collaborazione occasionale.

Sul piano economico, l'Istituto Sordomute Povere si reggeva principalmente sulle modeste rette mensili corrisposte dai comuni di provenienza delle alunne, sul sostegno della Congregazione delle Dame di Carità e, soprattutto, su doni e offerte di privati. I registri dell'epoca offrono una testimonianza particolarmente eloquente di

questa economia della carità, fondata su una pluralità di contributi materiali provenienti perlopiù dalla nobiltà bolognese²⁵. Nel loro insieme, tali testimonianze restituiscono un quadro vivido delle reti di solidarietà che sostenevano quotidianamente l'istituzione.

L'impiego di personale adeguatamente formato sul piano metodologico-didattico si rivelò un elemento decisivo per la costruzione di un'offerta educativa coerente con gli obiettivi istituzionali, contribuendo in modo significativo alla legittimazione e al consolidamento dell'Ente. Il personale veniva progressivamente formato attraverso il contributo delle figure e delle istituzioni con cui l'Istituto Sordomute Povere instaurava contatti e rapporti, i quali, come vedremo pure nelle prossime pagine, mutarono nel corso del tempo. Questa impostazione trovò riscontro nel progressivo aumento dell'utenza femminile, che può essere letto come un indicatore indiretto dell'efficacia del progetto pedagogico adottato. In data 5 luglio 1850, a seguito di una deliberazione formale, venne istituito un convitto interno, reso possibile grazie ai contributi comunali e a ulteriori donazioni private, che consentirono l'ampliamento della capacità di accoglienza. Tuttavia, la crescita delle iscrizioni rese rapidamente inadeguati gli spazi disponibili, rendendo necessario un primo cambiamento di sede, che venne individuata in un appartamento al pianterreno di via Santo Stefano 102, messo a disposizione da Caterina Pallavicini Ranuzzi; il trasferimento delle alunne sordomute avvenne il 10 maggio 1851, sotto la responsabilità educativa di Clementina Musi. Anche questa sistemazione si rivelò presto insufficiente, tanto che a partire dal 1857 le attività scolastiche e residenziali furono dislocate presso il complesso conventuale di via della Braina, che costituisce tuttora la sede della Fondazione. Contestualmente, una parte del complesso venne destinata alla scuola

²⁵ Vi si leggono, ad esempio, annotazioni relative a donazioni di diverso tipo: il 29 ottobre 1850 il conte Annibale Ranuzzi inviò «tre corbe di vino»; nel mese di novembre l'Ufficio dell'Annona fornì formaggi; il conte Alessandro Agucchi elargì la somma di 1,60 lire; il marchese Carlo Malvezzi fece pervenire «una corba di vino»; il principe Pallavicini donò «quattro corbe di formentone», mentre l'Ufficio dell'Annona consegnò «sette libre di grassoli». A queste si aggiunsero la «carica di fasci» offerta dalla contessa Teresa Bianchetti, la conserva di pomodoro preparata dalla contessa Caterina Ranuzzi e, infine, gli indumenti donati dalla signora Pianesani. Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Lasciti testamentari.

diurna per giovani udenti, attiva fino al 1895; alla sua chiusura, gli spazi furono stabilmente incorporati nell'Istituto, che accolse anche la Pia Congregazione di Carità, composta dalle benefattrici già menzionate.

Nel corso del 1850, il grave peggioramento delle condizioni di salute di Giuseppina Ranuzzi, unito al costante aumento delle richieste di ammissione, rese necessario individuare una nuova figura cui affidare la responsabilità dell'istruzione e dell'educazione delle alunne. In virtù dei consolidati rapporti con l'Istituto delle Figlie della Provvidenza di Modena, si indirizzò a tale congregazione la richiesta di personale qualificato. La scelta ricadde su Luisa de' Sperati, originaria di Pistoia, che assunse l'incarico di direttrice della nuova sede il 16 febbraio 1852, mantenendolo fino al 1862. Il suo operato fu riconosciuto come determinante per lo sviluppo dell'istituzione, sia sul piano organizzativo sia su quello educativo. Le fonti coeve ne attestano il valore con toni fortemente encomiastici, sottolineando l'ordine della casa e l'efficacia dell'istruzione morale e religiosa impartita.

Tale competenza affondava le sue radici anche in una solida tradizione familiare: nipote della Superiora dell'Istituto modenese per fanciulle sordomute, diretto da Severino Fabriani (Sani, 2008, pp. 381-444), Luisa de' Sperati aveva fatto il suo ingresso nel medesimo Istituto già nel 1839, in qualità di maestra, avviando così il proprio percorso educativo (Ivi, p. 418). Alcuni testi di carattere agiografico descrivono il suo ingresso nell'Istituto bolognese come un'esperienza di profonda conferma spirituale, mentre una corrispondenza privata ne evidenzia il rapido consenso che ottenne da parte delle allieve, nonché la percezione diffusa dell'efficacia del suo operato. Pochi giorni dopo il suo arrivo, don Pio Sirotti, nipote di Severino Fabriani e istruttore presso l'Istituto di Modena, si recò a Bologna per organizzare l'orario, assegnare incarichi alle maestre e definire un insieme di regole destinate a disciplinare l'attività educativa. A partire dal 26 febbraio, tali disposizioni entrarono in vigore e, attraverso visite frequenti e una costante corrispondenza, Sirotti assunse il ruolo di referente stabile, configurandosi come consigliere e direttore per quanto concerneva l'istruzione e l'educazione delle ragazze. Riportiamo un esempio:

Modena, 19 marzo 1857

Gentilissima signora,
sicchè come va Sig.ra Anna? L'insegnamento si appiana, l'istruzione si facilita, il profitto aumenta? Io ne sono persuaso: amo però sentirmelo ancor dire da lei. Coraggio da brava, non tema. Se qualche difficoltà va sorgendo lo studio, la pazienza e più poi la carità le dissiperà. Un'anima veramente risoluta di tutto trionfa, non conosce ostacoli, non s'avvilisce ai cimenti. La sua costanza tutto vince. Così sarà di lei. Confidi in Dio, pensi che l'opera sua è opera di carità eminente, e che non gli verrà meno la speciale assistenza del Signore. Quanto più è priva di mezzi umani sarà più ricca di soccorsi superni, e quanto meno può aspettarsi dalle creature, tanto più riceverà dal Creatore.

La prego a ricordarsi di me nelle sue orazioni, che cercherò anch'io di retribuirla. La scuola di Bologna mi sta fissa in capo e quanto cerco di allontanarne da me il pensiero, tanto più sembra che vi si inchiodi. I saluti a tutte e mi creda

il suo u.mo servitore

D. PIO SIROTTI²⁶

Il 3 novembre 1852, in risposta all'esigenza di disporre di affidare l'insegnamento della calligrafia a una docente appositamente designata, si pensò di proporre l'incarico ad Anna Monti, la quale accettò. A partire dall'8 novembre dello stesso anno, Monti iniziò a prestare servizio con cadenza bisettimanale; successivamente, dal 18 ottobre 1856, assunse un impegno a tempo pieno, divenendo assistente e principale collaboratrice di Luisa de' Sperati.

Nel medesimo periodo entrarono a far parte dell'organico anche Adelaide Zani e Maria Morelli, ampliando di conseguenza il corpo docente e contribuendo al rafforzamento delle attività educative. Secondo le testimonianze delle insegnanti, tale incremento del personale ebbe ricadute positive sul percorso formativo delle bambine e delle giovani sordomute, migliorandone sia

²⁶ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Lettere.

l'apprendimento sia le condizioni complessive di vita all'interno dell'Istituto. In questo senso, Luisa de' Sperati osservava:

Le dico per sua consolazione ed a prova della benedizione di Dio su questa casa che le Sordo-mute hanno imparato un dialogo analogo al S. Natale. In questa circostanza è venuta della prima nobiltà di Bologna e tutti si sono mostrati soddisfatti, e direi sorpresi dell'avanzamento rapido nell'istruzione delle fanciulle²⁷.

E in un'altra lettera: «Sento dalle persone che visitano la scuola come restano oltremodo soddisfatte e meravigliate che in sì breve tempo abbiano appreso tanto». Dalle lettere della stessa Monti emerge con chiarezza lo spirito che doveva guidare l'impegno delle maestre. In una missiva indirizzata a una giovane che aveva manifestato il desiderio di entrare nell'istituto come insegnante, ella scriveva: «Bisogna che sappia che qui non siamo suore, ma si procura di averne lo spirito, ed è per questo che le maestre non sono pagate essendo qui per vocazione». In un'altra lettera precisava ulteriormente il significato di tale affermazione: «quando ho scritto che si procura qui di avere lo spirito delle suore mi sono intesa il vero spirito cristiano, non bigottismo, non legamento di sorta, perché anzi mi piace la disinvoltura»²⁸. Da tali considerazioni si evince che l'attività educativa fosse intesa come un servizio fondato principalmente su uno «spirito di carità», principio che, secondo Monti, orientava anche l'azione delle altre insegnanti dell'Istituto. Queste ultime si relazionavano alle allieve con atteggiamenti di comprensione, dolcezza e cura, prestando attenzione alle condizioni iniziali e alle specifiche capacità di apprendimento di ciascuna, con l'obiettivo di instaurare un rapporto di fiducia. L'Istituto veniva così concepito come un ambiente volto a favorire un'esperienza comunitaria, fondata su legami affettivi solidi. In tale prospettiva, non solo l'attività educativa, ma anche le relazioni tra insegnanti e allieve, così come quelle tra le allieve stesse, avrebbero dovuto richiamare i tratti distintivi di un contesto familiare, improntato alla reciprocità e alla condivisione.

²⁷ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Lettere.

²⁸ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Lettere.

3. Il progetto educativo dei fratelli Gualandi

L'Istituto Sordomute Povere non rappresentò un episodio isolato nel panorama dell'assistenza educativa bolognese: la sua esperienza si inseriva in un processo più ampio che, nel corso dell'Ottocento, stava trasformando profondamente le forme dell'istruzione dei sordomuti in Italia, segnando il passaggio da iniziative private e domestiche – spesso legate alla filantropia individuale o religiosa – verso strutture convittuali dotate di una funzione pubblica riconoscibile. È in questo stesso processo che si colloca l'opera dei fratelli Giuseppe e Cesare Gualandi, con cui, come abbiamo visto, l'Istituto bolognese intrattenne rapporti diretti e continuativi. Le scuole convittuali per sordomuti, diffuse in diverse regioni italiane nel medesimo periodo, divennero i luoghi in cui si sperimentavano metodi e modelli destinati a sedimentarsi nelle pratiche dell'educazione speciale moderna.

L'espressione “educazione speciale”, riferita a questo contesto, va intesa nel senso che le fonti e le pratiche dell'epoca le attribuivano: non ancora un ambito disciplinare autonomo sul piano epistemologico, ma un insieme di percorsi costruiti per soggetti considerati non riconducibili all'istruzione ordinaria, definiti a partire da bisogni specifici e orientati verso finalità al tempo stesso educative, morali e sociali. La specificità dell'intervento gualandiano rispetto ad altre esperienze coeve risiede nell'intreccio tra un carisma religioso esplicitamente orientato all'evangelizzazione dei sordomuti e un progetto educativo che di quella finalità faceva il presupposto, non il limite.

Nei suoi scritti, Gualandi articola con nettezza il nucleo teorico del proprio apostolato: l'insegnamento scolastico è la condizione preliminare di ogni formazione morale, educazione e istruzione sono inscindibili, e l'alfabetizzazione costituisce il fondamento di qualsiasi progresso umano, civile e religioso. La finalità ultima dell'opera educativa era «l'elevazione» del sordomuto a «un soggetto che ragiona, un membro attivo della società e della Chiesa» (Montanini Manfredi, 1995, pp. 155-167). Questa impostazione si traduceva in un sistema organico che intrecciava convivenza comunitaria, costruzione di uno spirito familiare, attenzione alla psicologia individuale, pratica della «bontà evangelica» e

integrazione tra scuola e lavoro: l'obiettivo non era soltanto lo sviluppo di competenze linguistico-cognitive, ma la formazione di un'identità morale e spirituale coerente con una visione cristiana dell'uomo.

Il cardine di tale sistema era il modello dell'istituto-famiglia: la convivenza strutturata con gli educandi era intesa come l'ambiente in cui poteva maturare una formazione integrale della persona, fondata non sulla disciplina esterna ma sul vincolo relazionale. «Nella famiglia», scriveva Gualandi, «i cuori sono legati dallo stesso rapporto con Dio e si aprono poi a condividere concordemente la carità verso il prossimo, in unità di fini, di mezzi e di circostanze che accompagnano la vita». In questa prospettiva, l'istituto-famiglia prefigurava temi che sarebbero divenuti centrali nel dibattito pedagogico del secondo Novecento, anticipando modelli fondati sulla dimensione relazionale e comunitaria. Accanto alla scuola, il laboratorio assolveva una funzione complementare e non subordinata, come luogo in cui lo sviluppo cognitivo si raccordava con la formazione pratica; l'associazione degli ex alunni prolungava infine il vincolo educativo oltre l'uscita dall'istituto, accompagnando i giovani nel reinserimento familiare e sociale (Natali, 1987). Si trattava, nel complesso, di una concezione dell'educazione in cui la dimensione relazionale e comunitaria non era un corollario pedagogico, ma la premessa strutturale dell'intero progetto.

Sul piano didattico, l'apprendimento della parola era l'obiettivo prioritario, ma i fratelli Gualandi non vi giungevano attraverso l'applicazione rigida di un metodo unico. Per i soggetti considerati più predisposti si ricorreva al metodo orale con esercizi articolatori; per gli altri, ritenuti la maggioranza, era ammesso il metodo mimico con il supporto dell'alfabeto manuale e dei gesti naturali. La didattica integrava una pluralità di strumenti – gesto, disegno, dattilologia nella versione di de l'Épée, alfabeto orale e labiale, scrittura – in una combinazione modulata sulle esigenze del singolo allievo. Questo eclettismo non era pragmatismo improvvisato, ma una posizione teoricamente fondata, enunciata dagli stessi Gualandi nel 1853: non adottare «servilmente» un metodo unico, né abbracciare indiscriminatamente tutti quelli disponibili, ma utilizzare con prudenza «il buono di tutti» entro un quadro di razionalità pedagogica coerente (Natali, 1958, pp. 52-53). La posizione

maturava in reazione diretta al quadro nazionale che don Giulio Tarra descriveva come dominato da maestri isolati, sperimentazioni individuali e assenza di orientamento condiviso: l'elettismo gualandiano si proponeva di ricondurre quella pluralità dispersiva a un sistema organico fondato sull'adattamento alla soggettività del discente.

La solidità del progetto pedagogico gualandiano si reggeva anche su una precisa concezione della formazione dei docenti. L'istruzione era affidata a religiosi convittuali, membri di una congregazione dedicata esclusivamente ai sordomuti, tenuti a conseguire un titolo di specializzazione dopo l'abilitazione all'insegnamento elementare: un titolo rilasciato da scuole di metodo, tra le quali una delle più autorevoli fu fondata e diretta dagli stessi Gualandi. Il percorso formativo degli allievi – articolato in due anni di scuola di articolazione e «demutizzazione» e in sei anni di scuola elementare – presupponeva dunque una competenza docente costruita su basi precise e verificabili (Montanini Manfredi, 1995, pp. 155-167).

Questa esigenza di rigore si misurò presto con le richieste delle autorità ecclesiastiche. Nel 1852 la Sacra Congregazione degli Studi – equivalente al Ministero della Pubblica Istruzione degli Stati Pontifici – richiese ai fratelli Gualandi una certificazione ufficiale della loro idoneità. Un primo saggio pubblico dei loro allievi, pur accolto con favore dalle autorità civili ed ecclesiastiche, non fu giudicato sufficiente: la Congregazione pretese attestazioni di esperti riconosciuti, tra cui Tommaso Pendola di Siena e Germiniano Borsari di Modena. Superata la verifica, i fratelli Gualandi furono dichiarati «legalmente abilitati» alla speciale istruzione dei sordomuti mediante decreto solenne.

Il metodo mimico era allora dominante in Italia e in larga parte d'Europa, ma non era applicato in modo uniforme: la frammentazione istituzionale della penisola e l'assenza di organismi coordinatori producevano una varietà estrema di approcci. È in reazione a questa dispersione che, dal 1872, i fratelli Gualandi intrapresero un'opera sistematica di ricognizione e coordinamento a scala nazionale: percorsero la penisola, visitarono gli istituti esistenti, avviarono reti di relazione tra i maestri e raccolsero materiale di documentazione storica, economica e didattica.

Essi contribuirono così alla preparazione del primo congresso nazionale, tenutosi a Siena il 15 settembre del 1873, con l'obiettivo di «discutere e di stabilire un metodo uniforme di insegnamento» (Cimino, 1996, p. IX), che alla fine mostrò la prevalenza delle tesi a sostegno del metodo orale.

Qualche anno più tardi, al Congresso internazionale di Milano del 1880, si confrontarono nuovamente i sostenitori dell'uno e dell'altro metodo:

Per due giorni l'Assemblea sembrava divisa in due campi eguali. Ma dopo un magistrale discorso del signor presidente abate Tarra, discorso in cui il brio italiano veniva in aiuto della ragione e del buon senso [...] il linguaggio mimico venne risolutamente condannato, e la parola, rimasta donna e padrona del campo di battaglia, fu acclamata col grido di «Viva la parola!»²⁹.

Il metodo orale fu affermato con forza dai maestri italiani, istillando i presupposti per una nuova era per l'educazione dei sordomuti. Infatti, Tommaso Pendola (Paciaroni, 2024, pp. 213-227), già in un articolo del 1873, sosteneva che il sordomuto potesse uscire dall'isolamento e instaurare una comunicazione effettiva con il mondo degli udenti soltanto attraverso l'insegnamento della parola per mezzo della parola stessa, osservando che «la mimica porta con sé il pericolo di materializzare le idee pure, e di produrre fatali illusioni [...]; la sintassi della lingua mimica non risponde ai procedimenti logici del pensiero, come vi corrisponde la parola articolata» (Sani, 2008, p. 17).

Parallelamente, si concretizzò il progetto di una congregazione religiosa nuova, destinata a garantire continuità e stabilità pedagogica: la *Piccola Missione per i Sordomuti*, composta da sacerdoti, fratelli coadiutori e Pie Sorelle per le sordomute. L'Ente si poneva i seguenti obiettivi: mantenere nel massimo grado di efficienza gli istituti da essa diretti; promuoverne la fondazione di nuovi qualora se ne presentassero le condizioni e le circostanze lo consentissero; favorire l'ammissione e garantire l'assistenza alle

²⁹ Queste le parole di Adolfo Franck, delegato del governo francese, nel rapporto indirizzato al Ministro dell'Interno.

persone sordomute con bisogni educativi e formativi; sostenere gli ex allievi anche dopo l'uscita dagli istituti; monitorare e accompagnare l'evoluzione scientifica e didattica nel campo dell'educazione dei sordomuti, studiando e adottando quegli interventi capaci di assicurare a tutte le persone con disabilità uditiva un'istruzione e una formazione sempre più qualificate, fondate su solidi principi morali e religiosi³⁰. Dedicatosi interamente all'educazione dei sordomuti, nel corso di mezzo secolo don Cesare Gualandi vide crescere e consolidarsi la sua opera, che giunse ad accogliere oltre un migliaio di giovani a Bologna e, successivamente, anche a Roma (1884), Firenze (1886) e Giulianova (1903); a ciò si aggiunse, nel 1905, l'ampliamento dell'istituto femminile di via Braina a Bologna.

A testimonianza del suo impegno sociale, nel 1905, Giuseppe Gualandi mise inoltre a disposizione posti gratuiti per giovani sordomuti calabresi tra gli 8 e i 12 anni, in occasione del terremoto, evidenziando nel suo operato il nesso costante tra pedagogia, emergenza sociale e carità educativa. Complessivamente furono segnalati quattordici casi dal Regio Prefetto di Catanzaro e cinque dal Prefetto di Reggio Calabria. In seguito a tali comunicazioni, il direttore dell'Istituto di Bologna, padre Ferdinando Buoni, accompagnato da Raffaello Martini, assistente presso l'Istituto di Firenze, si recò in Calabria al fine di verificare la situazione e individuare minori suscettibili di essere accolti presso l'istituto. Al termine del viaggio in Calabria, i due rientrarono a Bologna conducendo con sé tre fanciulli sordomuti, due di otto anni e uno di dieci. Negli anni successivi furono inoltre accolti presso l'istituto altri bambini e bambine, il cui mantenimento era sostenuto dal Ministero dell'Interno.

Tali iniziative trovavano regolare documentazione nella rivista mensile *Effeta*, fondata dagli stessi Gualandi nel 1905 con l'intento di diffondere le proprie concezioni pedagogiche e, al contempo, di promuovere uno spazio di confronto e riflessione scientifica. Nel panorama italiano dell'epoca, la rivista si configurò infatti come uno dei primi organi di discussione sistematica dedicati alle questioni dell'educazione speciale. Accanto a *Dall'educazione dei Sordomuti*

³⁰ Per approfondimenti si veda la rivista *Effeta*, nello specifico il numero di maggio 1967 "Che cosa si propone la Piccola Missione?".

di Siena (Gaudio, 1989; Cimino, 2002; Sani, 2008), *L'Era nuova dei Sordomuti* di Roma, *Giulio Tarra* di Milano (Debè, 2025), solo per fare alcuni esempi, *Effeta* divenne un luogo privilegiato per il dibattito pedagogico.

Nel primo numero vennero delineati gli obiettivi: offrire un «organo vivo» capace di presentare principi e fatti rilevanti sul piano educativo, scolastico, familiare e religioso. La copertina – un mazzo di gigli recante gli stemmi delle città sede degli istituti – simboleggiava la purezza morale e l'unità fraterna che la missione educativa intendeva promuovere.

4. Il consolidamento istituzionale e la svolta metodologica (1872-1904)

Nel 1872, a seguito della conclusione dell'incarico di Luisa de' Sperati, Anna Monti assunse la direzione dell'Istituto Sordomute Povere, mantenendola fino al 1904. Il suo operato si collocò in una fase di particolare rilevanza per il riconoscimento pubblico dell'Ente: l'11 dicembre 1871 l'Istituto aveva ricevuto il Diploma di Benemerenzza dall'Ufficio del Provveditorato agli Studi di Bologna.

A significare il pregio in che il Governo tiene l'opera di colori che si dedicano con zelo generoso e con particolare intelligenza ala educazione della gioventù, e massime di quella che per essere colpita da insanabile malore ha più bisogno della pietà altrui, è stato con Decreto d'oggi concesso un attestato di benemerenzza alla Sig.ra Anna Monti, la quale in codesta città dirige così bene l'Educatario delle Soro-Mute³¹.

Contestualmente, il 9 dicembre dello stesso anno, era stato riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione come «istituzione benemerita dell'istruzione popolare». Tali attestazioni sancivano formalmente il valore educativo dell'opera, contribuendo a rafforzarne la legittimazione nel panorama scolastico nazionale.

³¹ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Documenti vari.

La nomina di Anna Monti avvenne tuttavia in un contesto complesso, segnato da una serie di criticità. Il distacco fisico e operativo dal fondatore don Pietro Buffetti, nel frattempo nominato vescovo, si accompagnava a una persistente precarietà economica e agli effetti delle trasformazioni politiche postunitarie, che modificarono profondamente le modalità della beneficenza tradizionale. A ciò si aggiungevano le difficoltà nel garantire la stabilità del corpo docente, con frequenti avvicendamenti di insegnanti scoraggiate dal notevole impegno richiesto per l'educazione delle sordomute. Nonostante tali ostacoli, Anna Monti seppe assicurare continuità all'azione educativa e promuovere un progressivo rafforzamento dell'istituzione.

Sul piano didattico, nei primi anni, la scuola mantenne una sostanziale continuità con le pratiche precedenti, basate sull'impiego della dattilologia, della mimica e della scrittura. Questa apparente stabilità metodologica non impedì tuttavia l'avvio di un processo di rinnovamento profondo, reso possibile dal contributo sistematico dei fratelli Gualandi. La loro collaborazione introdusse progressivamente un orientamento di tipo eclettico, volto a superare i limiti di un'impostazione prevalentemente astratta, allora dominante nell'esperienza modenese.

L'intervento dei fratelli Gualandi segnò infatti il passaggio verso un insegnamento maggiormente fondato sull'osservazione, sull'esperienza concreta e sul rapporto diretto con la realtà degli allievi. Tale trasformazione non si configurò come una rottura improvvisa, bensì come un graduale processo di rielaborazione critica dei precedenti orientamenti pedagogici. In questa prospettiva, è possibile individuare una cesura storica significativa: se una prima fase dell'Istituto risulta fortemente influenzata dal modello dell'Istituto di Modena, il periodo successivo appare chiaramente segnato dall'apporto teorico e pratico dei fratelli Gualandi, il cui contributo rappresentò un momento decisivo di maturazione metodologica e culturale.

Nel corso del 1872 si rese inoltre necessario istituire una sezione autonoma interna all'Istituto, denominata "Casa di lavoro", posta sotto la direzione di Anna Monti e con l'incarico di vice-direttrice affidato a Tarsilla Crespellani: quest'ultima era entrata nell'istituto il 9 settembre 1865, per rimanervi circa quarant'anni. La nuova sezione

era destinata ad accogliere donne sordomute adulte, già istruite, che non potevano rientrare nelle famiglie di origine né trovare collocazione in altre strutture. Attraverso attività manuali apprese durante il percorso educativo, le ospiti avrebbero potuto contribuire al proprio sostentamento, alleggerendo al contempo il carico economico dell'Istituto e favorendo l'accoglienza di nuove allieve. La validità di tale impostazione è attestata anche dalla partecipazione di alcune ex alunne all'Esposizione nazionale di lavori femminili di Firenze del 1871, dove ottennero una Menzione Onorevole³².

Pur in un quadro di rinnovamento, Buffetti continuò a rappresentare la figura di riferimento morale e istituzionale, affiancato sul piano amministrativo dai conti Piriteo e Annibale Ranuzzi. L'insegnamento rimaneva inizialmente ancorato a un metodo di tipo astratto, fondato sull'analisi logico-grammaticale e sull'uso delle *Lettere logiche* e del *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana* di Severino Fabriani. Ciò si inserisce nel più ampio contesto di diffusione del metodo gestuale francese in Italia, favorito anche dalla dominazione napoleonica e ritenuto, per lungo tempo, più efficace e agevole rispetto al metodo orale, sviluppato parallelamente in ambito germanico da Samuel Heinicke.

A partire dagli anni Settanta dell'Ottocento, tale predominio iniziò tuttavia a essere messo in discussione. Il passaggio progressivo al metodo orale fu sostenuto da motivazioni scientifiche e culturali – esso veniva considerato più moderno e più idoneo a favorire l'inclusione sociale (Sani, 2008) – ma anche da una campagna critica esplicita contro il metodo gestuale, condotta da autorevoli direttori di istituti italiani, tra cui Tommaso Pendola, Giulio Tarra e Serafino Balestra.

Il passaggio al metodo orale non va tuttavia interpretato come esito necessario o intrinsecamente progressivo dell'evoluzione pedagogica ottocentesca. Esso si colloca all'interno di un dibattito aperto e conflittuale, nel quale opzioni metodologiche differenti rispondevano a esigenze istituzionali, culturali e sociali storicamente situate. L'adozione del nuovo metodo riflette pertanto una specifica configurazione di priorità educative e aspettative sociali, più che

³² Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Documenti vari.

l'affermazione lineare di una soluzione ritenuta superiore in senso generale.

Nel contesto postunitario, l'educazione dei sordomuti divenne oggetto di una crescente attenzione sociale e scientifica, che portò alla stabilizzazione degli istituti specializzati e al tentativo di definire un quadro teorico condiviso. Emblematica, come abbiamo già visto, fu la fondazione, nel 1872, della rivista *Dell'educazione dei sordomuti in Italia*, diretta da Pendola, che svolse un ruolo centrale nella diffusione del metodo orale. Parallelamente si svilupparono le prime campagne per l'estensione dell'obbligatorietà dell'istruzione ai sordi, inizialmente esclusi dalla riforma Casati (1859) (Morandini, 2001 e 2003) e riconosciuti pienamente solo con la Riforma Gentile del 1923, che conferì agli istituti uno statuto giuridico definito, oltre all'accesso ai finanziamenti pubblici. La Riforma Gentile consentì inoltre di istituzionalizzare la formazione degli insegnanti, ma anche di ridurre la differenza numerica tra gli istituti del Nord e quelli del Sud d'Italia; questi erano infatti i maggiori problemi che avevano caratterizzato i decenni precedenti (Sani, 2008).

Già tra l'estate e l'autunno del 1871, l'abate Serafino Balestra, direttore dell'Istituto per sordomute di Como e promotore del metodo della «viva parola», visitò due volte l'Istituto bolognese, sollecitando l'adozione del nuovo approccio. Accogliendo tali indicazioni, la direzione avviò una fase sperimentale che comportò significativi investimenti: visite di studio a Como, soggiorni a Milano presso l'Istituto Regio e la sezione femminile dell'Istituto dei sordomuti poveri gestita dalle Madri Canossiane, nonché successivi viaggi a Torino e Siena. In tali contesti, le maestre poterono osservare direttamente le pratiche didattiche e ricevere indicazioni metodologiche approfondite. La documentazione conservata presso la Fondazione attesta con chiarezza tale passaggio metodologico:

Dalla fondazione dell'istituto al 1871, l'istruzione venne impartita alle alunne sempre col linguaggio dei gesti, dattilologia e colla scrittura; ma poi, quando si seppe che negli altri istituti fratelli si era adottato il metodo della parola, metodo arduo assai per le difficoltà che presenta, ciò nondimeno i superiori di questo istituto, desiderosi di migliorare, per quanto loro è dato, la condizione delle sventurate fanciulle, tosto abbracciarono il nuovo metodo, ed in

quell'anno stesso non si risparmiarono spese: si visitarono gli istituti di Milano e di Como e si soggiornò anzi a Milano per vari giorni onde studiare sugli istituti modelli il difficile compito. Dopo alcuni anni si andò pure a Torino, poscia a Siena, al fine sempre per apprendere nuove cognizioni intorno al metodo della parola³³.

Fu Tarsilla Crespellani ad assumere il compito di avviare concretamente l'insegnamento della lettura labiale e dell'articolazione verbale, superando le resistenze iniziali di chi temeva un eccessivo dispendio di risorse. I risultati ottenuti si rivelarono invece incoraggianti e ricevettero apprezzamenti da parte di autorevoli osservatori, tra cui gli stessi fratelli Gualandi. Di lei si scriveva sulle pagine dell'*Avvenire d'Italia* (n. 175, anno 1905): «ben tosto, per la rara prudenza e perspicacia dell'ingegno, di cui dié prove manifestissime, si affidò l'incarico della varia istruzione delle sordomute: nel quale riuscì a tanta eccellenza da poterlesi paragonare poche o nessuna nella immediata comunicazione con qualunque più rude e sgraziata sordomuta le si presentasse».

Il 1872 fu caratterizzato da numerose visite di esperti del settore, culminate nel giudizio positivo espresso da Pompilio Pelliccioni dell'Istituto di Siena, che segnò l'avvio di una collaborazione stabile tra le due realtà³⁴.

5. Metodo orale e stabilizzazione istituzionale

L'Istituto di via della Braina si adeguò rapidamente alle indicazioni emerse dal dibattito nazionale e nel 1874 avviò un corso regolare basato sul metodo fonico, della durata di otto anni, che prevedeva l'esclusione della dattilologia per le nuove alunne e una riduzione significativa dell'uso della mimica. In questa fase, Anna Monti e Tarsilla Crespellani mantennero un fitto scambio epistolare con gli educatori di Siena, in particolare con padre Marchiò, che offrì

³³ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Documenti vari.

³⁴ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Diari.

un costante supporto metodologico, come emerge chiaramente dalla corrispondenza conservata in archivio.

Nel 1878 le scriveva: «Come si trova contenta della parola? come se ne trovano soddisfatti gli impareggiabili fratelli Gualandi?» e Anna Monti rispondeva «Ci troviamo bene e i risultati ci sembrano rispondenti alle forze e ai mezzi di cui possiamo disporre. Tale è il concetto dei signori Gualandi e mio».

E in una lettera successiva, è sempre padre Marchiò a scrivere:

Per sua norma però, io sono a sua disposizione in tutto ciò che possa abbisograrle, riguardo a cose dell'arte nostra; e, come in famiglia, metto a disposizione sua quella poca esperienza che ho fatto nella partita. Se non ci sarà roba stampata, qua ho penna, carta e inchiostro e buona volontà. Mancherebbe un poco di pace e anco un po' di forza fisica; ma, per questo, conto sulle sue preghiere di cui Le chiedo la carità. Del resto l'Angiolina Bernardi in quanto *a parola* rappresenta ciò che facevamo prima. Ora i risultati sono molto, ma molto migliori con tutte.

D'altronde è a furia di sbagli che impariamo [...]. La sicurezza poi di leggere sul labbro è conseguenza di adoperare esclusivamente la parola e non un altro mezzo d'insegnamento; e se tutti non potessero pareggiarla e anco sorpassarla, l'insegnamento sarebbe illusorio. Più che studio e più che fo pratica e più mi persuado che - ogni sordomuto può parlare assai bene e speditamente, che ognuno può arrivare a leggere correntemente dal labbro, e che la parola abbrevia tanta via anco nell'insegnamento, dopo i primi due o tre anni. Se poi la parola sia utile all'uscita dell'Istituto, lo lascio a Lei a considerare. - Avanti dunque dacché comincio tanto bene ed ha mezzi adatti all'insegnamento. Dico quanto la modestia della sua brava maestra possa trovarsene offesa. Ella ha le mani in un'opera grande: e Dio sarà con Lei, ne son sicuro. Tutti gli inciampi che troverà nella sua via si convertiranno in corone di merito e la vittoria finale sarà sua. Dio supplisce alla debolezza delle creature che lavorano con lui e per lui. Se non avessi questa convinzione, vi han dei momenti in cui mi verrebbe meno la lena fra le molte miserie di che sono circondato. Dio è più forte di tutto. Ecco il mio programma [...]³⁵.

³⁵ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Lettere.

Nel 1880, Anna Monti, accompagnata dalla maestra Crespellani, si recò personalmente a Siena e iniziò ad adottare come riferimento pedagogico il programma elaborato da Tommaso Pendola. Tale approccio metodologico divenne, per diversi anni, il modello guida dell'Istituto da lei diretto. L'introduzione del nuovo metodo rese necessaria, per esigenze didattiche, una distinzione tra le allieve precedentemente istruite con metodologie tradizionali e quelle educate secondo il nuovo indirizzo; tale distinzione si concretizzò in una separazione strutturale tra le adulte ospitate nella «Casa di lavoro» e le giovani educande, fino ad assumere l'aspetto di due entità formative distinte, pur rimanendo sotto un'unica direzione e amministrazione.

Nello stesso anno, a seguito dell'indagine promossa dal Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio in occasione del Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti tenutosi a Milano, fu redatta una relazione sulla condizione dell'Istituto bolognese. L'Istituto veniva classificato come Ente privato, pur godendo del patrocinio della Provincia e del sostegno delle principali rappresentanze e associazioni cittadine. La gestione dell'Ente era affidata a una commissione composta da eminenti personalità bolognesi, coadiuvate da Anna Monti e dai sacerdoti Gualandi per quanto concerneva l'aspetto educativo.

Il rinnovamento dei metodi educativi adottati all'interno dell'Istituto si accompagnò a un incremento significativo delle risorse economiche derivanti da atti di beneficenza. In particolare, nel ventennio compreso tra il 1874 e il 1894, si collocano la maggior parte delle disposizioni testamentarie sotto forma di legati pii ed eredità, che contribuirono in modo sostanziale alla stabilizzazione patrimoniale dell'ente. Sebbene tali fondi risultassero modesti rispetto all'ampliarsi delle esigenze e al numero crescente di beneficiarie, si dimostrarono comunque sufficienti a garantire, almeno in parte, la continuità dell'opera educativa. Tra i lasciti testamentari, meritano menzione particolare quelli di Luigi Cavazza, Giulia Solieri e, soprattutto, di Cleofe Dulcinati. Quest'ultima contribuì in maniera determinante alla missione dell'Istituto, destinando fondi alla costituzione di dieci borse di studio riservate a fanciulle sordomute provenienti dalla provincia di Ancona, nonché al finanziamento di soggiorni estivi per le allieve nei pressi di San

Ruffillo, alle pendici delle colline bolognesi. Il testamento di Cleofe Dulcinati recitava:

Nomino e voglio mio Erede universale lo stabilimento delle Sordo-Mute di questa Città di Bologna, diretto attualmente dalla Benemerita Signora Anna Monti, con obbligo nell'Amministrazione di detto Stabilimento di ricevere e mantenere non più di dieci povere Sordo-Mute della Provincia di Ancona senza che le rispettive loro famiglie abbiano da sopportare perciò alcuna spesa³⁶.

Il rilevante incremento del patrimonio dell'Istituto rese necessaria la formalizzazione del suo status giuridico, culminata il 4 aprile 1889 con l'approvazione dello Statuto Organico, che si è ritenuto opportuno riportare per esteso in appendice. Redatto in quindici articoli, lo Statuto definiva la rappresentanza legale dell'Istituto Sordomute Povere in Bologna. Pur rimanendo sostanzialmente invariato nel tempo, tale Statuto dovette confrontarsi con l'ipotesi, mai realizzata, dell'istituzione di un esternato destinato alle alunne residenti in città. Nonostante se ne riconoscessero i potenziali vantaggi sul piano teorico, si preferì integrare le poche alunne esterne nel regime di convitto, qualora non potessero esservi ammesse come interne.

Con l'aumento del numero delle alunne che, grazie ai nuovi metodi didattici, completavano con successo il ciclo formativo e rientravano presso le proprie famiglie, emerse con forza la necessità di fornire loro un supporto post-scolastico. In risposta a tale esigenza, la Direttrice e le docenti, in forma del tutto volontaria, si impegnarono a mantenere i contatti con le ex-allieve, offrendo loro orientamento, assistenza nella ricerca di un'occupazione, consigli e sostegno morale. Tuttavia, questa attività di orientamento attivo non si consolidò mai in una struttura istituzionalizzata, ma rimase espressione di una spontanea e generosa iniziativa individuale.

L'Istituto, così come indicato nello Statuto, si configurava come uno spazio finalizzato all'applicazione di specifiche pratiche educative e di riflessioni pedagogiche coerenti con gli orientamenti

³⁶ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Lasciti testamentari.

definiti dal personale dirigente e docente. Al centro del progetto istituzionale veniva collocato l'interesse delle bambine e delle ragazze sordomute, inteso in senso ampio e multidimensionale: il benessere affettivo, le condizioni materiali di vita, l'istruzione scolastica e le modalità di relazione con l'esterno costituivano ambiti ritenuti essenziali per garantire una crescita equilibrata.

L'organizzazione educativa era rigidamente regolata da norme interne e si fondava su una netta separazione dal contesto sociale e urbano esterno. Tale isolamento, tipico delle istituzioni assistenziali ottocentesche e primo-novecentesche, rispondeva a una duplice funzione: da un lato permetteva un controllo sistematico dei tempi, degli spazi e dei comportamenti delle giovani ospiti; dall'altro attribuiva all'Istituto un ruolo di protezione sociale, in cui la custodia assumeva il significato di prevenzione morale e sociale. In questa prospettiva, la separazione dal mondo esterno non era percepita come una limitazione, bensì come una condizione necessaria per la tutela delle fanciulle, considerate particolarmente vulnerabili.

La vita quotidiana delle bambine e delle ragazze si svolgeva in spazi collettivi – refettori, camerate, ecc. – caratterizzati da una convivenza forzata, scandita dall'osservanza obbligatoria di regole e orari comuni. Alle ore 6:00 le bambine e le ragazze si alzavano e, dopo aver pregato, ricevevano la colazione. Dopodiché, incominciavano l'insegnamento, che durava per tutta la mattina, fino all'ora del pranzo. Il pomeriggio era dedicato all'esercizio di lavori manuali. Al termine della cena e dopo aver pregato, le bambine e le ragazze si ritiravano nella loro camera per il riposo notturno. Tale organizzazione riflette un modello educativo fortemente disciplinare, in cui la dimensione individuale risultava subordinata alle esigenze di ordine, uniformità e controllo. Lo Statuto regolava in modo puntuale ogni aspetto della vita interna, definendo criteri di accesso, obblighi economici e modalità di permanenza.

In particolare, l'articolo III stabiliva che potessero essere ammesse fanciulle sordomute anche non appartenenti alla provincia di Bologna, purché di età compresa tra i sei e i quattordici anni. L'accesso all'Istituto era subordinato alla presentazione di una documentazione che univa requisiti religiosi e sanitari: certificati di battesimo e cresima, attestato di buona salute rilasciato da un medico e certificazione dell'avvenuta inoculazione del vaiolo.

L'articolo V fissava la retta mensile in trenta lire, prevedendo tuttavia la possibilità di una riduzione o dell'esenzione totale per le famiglie in condizioni di "singolare povertà", a discrezione dell'amministrazione. All'ingresso, inoltre, ogni fanciulla era tenuta a versare una somma iniziale di cento lire e a essere provvista di un corredo adeguato alla propria condizione sociale (articolo VI). L'articolo VII dello statuto definiva l'impianto educativo destinato alle fanciulle sordomute, esplicitando in modo chiaro i presupposti culturali e pedagogici che ne orientavano l'azione formativa:

La educazione vien data nel modo e nella misura che sono consentiti dalla infelicissima condizione in cui giacciono le Sordo-Mute. Facendo uso di vari esercizi gradualmente disposti e combinati sulla grammatica logica, la quale dirige tutto l'andamento della istruzione che si dà con la lingua parlata e scritta, si provoca la mente delle alunne all'acquisto delle idee, la loro memoria alla conservazione di esse, e la loro lingua a snodarsi ed a favellare. Quindi il leggere, lo scrivere, il comporre, il far di conti, si uniscono allo studio del catechismo, della storia sacra, della profana, degli elementi di geografia, della storia naturale, ed anche all'esercizio del favellare per via di brevi dialoghi. Da tutto ciò non va disgiunta la istruzione nei lavori muliebri, quali sono il cucire, il ricamare, il far pizzi, il fabbricare artificialmente fiori ecc.

Per rispondere alle suddette esigenze e per l'attuazione delle attività previste, l'Istituto disponeva dei seguenti spazi e delle relative attrezzature:

-per la parte istruzione generale ed educazione specifica dispone di n.3 aule scolastiche complete di banchi, lavagna, carte geografiche murali, cartelloni didattici, ecc., di un'aula per l'educazione acustica attrezzata con apparecchi "Ampliphon", di una sala di ginnastica, avente diretto sbocco sul giardino, con dotazione di attrezzi leggeri.

-per l'istruzione e le pratiche religiose, cui provvedono sempre le suore con l'assistenza di un sacerdote interno, l'Istituto dispone del già menzionato Oratorio che, per la sua posizione sulla pubblica via, per la sua ricettività e dotazione completa di arredi sacri, è pure aperto al pubblico in determinati orari dei giorni festivi e in

occasioni speciali come la Decennale Eucaristica, la celebrazione di sante Messe o funzioni religiose a suffraggio di Benefattori, ecc.

Il regolamento interno dell'Istituto Sordomute Povere rifletteva una rigorosa articolazione dei compiti amministrativi e didattici, finalizzata a garantire sia la continuità gestionale sia l'efficacia educativa. Le allieve, al termine di un ciclo di sette anni, venivano considerate sufficientemente istruite e restituite alle famiglie; eventuali prolungamenti della permanenza erano stabiliti esclusivamente dall'amministrazione e dalla direzione dell'Istituto. Questo articolo dello Statuto rimase in larga misura disatteso. A partire dal 1865, anno dell'ingresso di Tarsilla Crespellani, destinata a operare nell'istituto per circa quarant'anni, e per tutta la durata in cui l'Istituto rimase attivo, non si perseguì sistematicamente il rientro delle sordomute nelle famiglie di origine. Al contrario, la permanenza prolungata all'interno dell'istituto venne progressivamente legittimata attraverso una serie di motivazioni ritenute fondate, relative alle difficoltà comunicative, alla carenza di adeguato sostegno familiare e alle limitate opportunità di inserimento sociale e lavorativo all'esterno.

Se non che col crescere di età delle alunne un nuovo problema si affacciava imperioso.

Quando l'alunna sordomuta era giunta al grado di istruzione possibile secondo la sua capacità conveniva rinviarla a casa, perché ad altra nuova cedesse il posto, ed anche perché i comuni o i benefattori avrebbero cessato i sussidi per il suo mantenimento. E ciò non si tralasciava di fare, quando si era sicuri che nella propria casa fosse rimasta custodita, amata ed aiutata a mantenersi buona e virtuosa. Si procurava pure di collocarne in qualche istituto di ricovero come alla Piccola Casa del Cottolengo a Torino. Ma queste erano poche, e in genere non si amava rimandare le sordomute alle proprie famiglie; perché scriveva Tarsilla Crespellani, entrata nell'istituto il 9 settembre 1865 e rimasta per 40 anni a operare in pro delle sordomute: «- 1° la loro comunicazione cogli altri riesce sempre stentata, e molto ristrettamente arrivano ad esternare i loro affetti, pensieri e concetti con persone estranee all'istruzione dei sordo-muti; 2° perché non trovano in seno alle rispettive famiglie quella carità quella pazienza

longamine che esige la loro infelice condizione, e da ciò ne viene che sono sempre isolate, vedono gli altri parlare, ridere e affaccendarsi in tante cose, mentre le derelitte non vengono messe a parte quasi di nulla, ed allora cominciano a sentire più che mai la loro infelicità; 3° perché sovente, essendo per lo più povere, non sono custodite, ed accade che diventano lo zimbello dei birricchini che abusano di tanta sventura, o per de-riderle, schernirle, per motteggiare in faccia loro la religione, la moralità, il buon costume, le persone sacre, ed allora, oh come s'ingegnano i cattivi a farsi intendere, per insegnare a queste innocenti, azioni turpi! e lo fanno con tanta maestria, che i buoni non saprebbero farne altrettanto per infondere in esse sentimenti di pudore; e volesse Iddio che il male rimanesse qui, ma spesso rimangono vittima e allora? chi solleva le meschine? chi rianima il loro cuore avvilito? in 4° luogo non si è di parere che tornino alle case loro, perché mentre nell'istituto possono lavorare e guadagnare, fuori pochi si azzardano a dar loro lavoro, o perché non sanno farsi intendere a spiegar loro i lavori che vogliono, o perché témono non li eseguiscano bene, e così il più delle volte non possono guadagnarsi il pane. E quando le poverette si trovano nel letto del dolore? chi le intende? da chi possono attingere una parola di conforto? Molte volte, assai più solleva e ristora il malato il conforto morale che le cure fisiche e le povere mute alle case loro, non di rado mancano dell'uno e dell'altro, ma del morale poi ne sono sempre prive³⁷.

L'organo amministrativo era composto inizialmente da cinque membri, nominati dal Fondatore e indicati mediante atto legale, con il compito di reggere l'istituto e gestirne le risorse. I membri superstiti avevano facoltà di sostituire chi veniva a mancare per morte o rinuncia, assicurando la presenza costante di almeno un rappresentante delle pubbliche istituzioni, come il Consiglio Provinciale o il Consiglio Comunale di Bologna. All'interno dell'amministrazione, il Presidente e il Segretario erano eletti a votazione segreta e rimanevano in carica per l'intera durata del mandato. Il Segretario aveva la responsabilità di redigere i verbali e di curare l'ordinamento dell'archivio, garantendo la corretta documentazione delle deliberazioni e delle attività dell'istituto.

³⁷ Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, Documenti vari.

La gestione quotidiana dell'Istituto era affidata a una Direttrice, coadiuvata da un gruppo di Maestre, incaricate della vigilanza, dell'istruzione e del mantenimento della struttura. La nomina della Direttrice spettava all'Amministrazione, che vigilava sul rispetto delle regole interne e sull'adeguatezza delle strutture. Le Maestre operavano sotto la supervisione della Direttrice e avevano la responsabilità di assicurare l'attuazione dei programmi educativi e la cura morale e materiale delle allieve, riferendo periodicamente sull'andamento delle attività e sul progresso delle giovani.

Parallelamente, la gestione economica dell'Istituto era affidata a un Tesoriere o Depositario, responsabile della custodia delle risorse e della redazione dei rendiconti, che venivano sottoposti all'approvazione dell'Amministrazione. L'Istituto poteva altresì accettare donazioni, lasciti ed eredità di benefattori, con la condizione che tali entrate fossero destinate al perseguimento delle finalità educative e assistenziali dell'ente. Ogni modifica al regolamento interno richiedeva l'approvazione dell'intero organo amministrativo, secondo le procedure stabilite per le deliberazioni ordinarie, a garanzia della continuità e della coerenza gestionale.

Nel complesso, il regolamento dell'Istituto Sordomute Povere testimonia una visione organizzativa avanzata per l'epoca, in cui la gestione economica, la governance e l'educazione erano strettamente intrecciate. La disciplina delle procedure e la definizione chiara dei ruoli amministrativi e didattici riflettono la volontà di garantire stabilità, trasparenza e continuità, elementi fondamentali per un ente che si proponeva di offrire alle allieve non solo istruzione e formazione, ma anche un contesto sicuro e regolato, in linea con le finalità morali e sociali perseguiti dall'istituto.

L'organo amministrativo era composto da cinque membri, nominati dal Fondatore e designati mediante atto legale, con facoltà di sostituire chi veniva a mancare, assicurando la presenza costante di almeno un rappresentante delle pubbliche istituzioni. All'interno dell'amministrazione, il Presidente e il Segretario erano eletti a votazione segreta, con responsabilità specifiche: il Segretario curava verbali e archivio, mentre il Presidente disponeva, in caso di parità, di un voto doppio.

Tra il 1900 e il 1905, l'Istituto Sordomute Povere di Bologna attraversò un periodo di profondi cambiamenti, segnato dalla perdita

delle sue maestre fondatrici (Maria Morelli, Adelaide Zani, Anna Monti e Tarsilla Crespellani) e di Monsignor Buffetti che era stato per anni una figura di riferimento per l'Istituto. Di fronte a questa situazione, l'Amministrazione decise di affidare la direzione e l'organizzazione dell'Istituto alle Sorelle della Piccola Missione ai Sordomuti Abbandonati – fondate dai fratelli Gualandi – che se ne assunsero la direzione a partire dal 1905. Il trasferimento della responsabilità fu inizialmente parziale e si completò nell'estate del 1906, con l'ingresso di sette Sorelle sotto la guida della Sorella Giuseppina Bedosti. La gestione educativa, affidata alle Suore della Piccola Missione per i Sordomuti (S.P.M.S.), note storicamente anche come Piccola Missione ai Sordomuti Abbandonati, si basava sull'insegnamento della lettura labiale e della comunicazione verbale. Veniva impartita l'istruzione elementare, e ci si proponeva di formare le allieve attraverso attività pratiche e lavorative, curando la gestione quotidiana dell'istituto stesso, compresi il guardaroba, la cucina e le pulizie. Numerose giovani, nel corso del tempo, scelsero di prendere i voti religiosi, entrando in diversi ordini.

L'Ente si propose la continuazione dell'assistenza alle sorde non più in età scolare, ma di debole costituzione fisica, in adempimento del dettato testamentario di Maria Giovanna Tassinari. Per lo svolgimento in concreto di tale attività, l'Istituto costruì un apposito fabbricato, in via Audinot 43, sede della sezione «Casanova-Tassinari», costruita allo scopo e ben diretta dalla Sorelle delle Piccola Missione per i sordomuti. Nel 1989, si provvide a una fusione, grazie a Vittorio Ranuzzi de' Bianchi, con la Fondazione Pio Ritiro di S. Maria della Croce e del Carmine, istituzione che aveva avuto origine nel 1841 da don Sebastiano Capelli al quale, nel 1849, si era associato il conte Filippo Scarselli, e con sede in via Cartoleria vecchia n. 31638. Il Pio Istituto Sordomute Povere incorporò il Pio Ritiro di S. Maria della Croce e del Carmine, anche questa una IPAB (Istituto pubblico di assistenza e Beneficenza); si aggiungeva quindi lo scopo dell'accoglienza di giovani ragazze della montagna bolognese per educarle o aiutarle nel percorso scolastico.

Capitolo 3

I cambiamenti avvenuti nel secondo dopoguerra

1. Il dibattito sulla deistituzionalizzazione e le sue ricadute sui servizi esistenti

La prima metà del Novecento rimane, allo stato attuale delle fonti, una fase scarsamente documentata nella storia dell'Istituto, per la quale non è possibile proporre una ricostruzione puntuale; tuttavia, l'affidamento della gestione educativa alle suore della Piccola Missione per i Sordomuti consente di ipotizzare un orientamento pedagogico almeno in parte riconducibile al modello dell'Istituto Gualandi. Si passa così alla seconda metà del Novecento, nella quale, come si è visto, la storia dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna non registra mutamenti di particolare rilievo, soprattutto se considerata alla luce di un contesto nazionale caratterizzato, nello stesso periodo, da profonde trasformazioni. A partire dal secondo dopoguerra, infatti, il sistema assistenziale e educativo italiano fu attraversato da numerose riforme, sia sul piano legislativo sia sul versante del mandato pedagogico degli istituti di antica fondazione, i quali furono chiamati a ridefinire la propria configurazione e le proprie finalità.

In molte realtà del Paese, tali processi si tradussero nell'introduzione di nuovi orientamenti educativi, improntati alla progettazione intenzionale delle attività educative. In ambito regionale, e in particolare in Emilia-Romagna, non mancarono esperienze che si posero come anticipatrici di quel più ampio

processo di deistituzionalizzazione che avrebbe trovato piena espressione solo a partire dal 1968.

La vicenda dell'Istituto bolognese, pur non mostrando una ricezione immediata o esplicita di tali istanze innovative, non può tuttavia essere interpretata in modo avulso dal quadro storico complessivo. Essa richiede piuttosto una rilettura che tenga conto, seppur sinteticamente, dei profondi cambiamenti che attraversarono il Novecento sul piano culturale, sociale e educativo, e che contribuirono a ridefinire il significato stesso dell'assistenza e dell'educazione.

L'inchiesta parlamentare sulla miseria e sui mezzi per combatterla del 1953 aveva restituito un quadro particolarmente allarmante delle condizioni dell'assistenza all'infanzia e all'adolescenza in Italia, portando alla luce l'ampiezza del fenomeno dell'istituzionalizzazione minorile e le gravi criticità legate alla qualità della vita all'interno degli istituti. Alla fine degli anni Cinquanta si stimava l'esistenza di oltre 4.000 istituti destinati alla protezione dei minori: secondo un'indagine condotta dall'Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali, il 67,8% di essi risultava riconducibile a enti di natura privata – di cui il 65,4% di matrice religiosa – cui si affiancava un 22,6% di istituzioni locali, prevalentemente pubbliche, mentre solo il 9,6% faceva capo direttamente a organismi statali, parastatali o territoriali (Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali, 1961, p. VII). Pur beneficiando di un sostegno economico da parte dello Stato, tali strutture si configuravano in larga misura come luoghi di ricovero, organizzati secondo logiche marcatamente “custodialistiche”. Alla metà degli anni Cinquanta circa 250.000 minori – illegittimi, orfani, poveri, abbandonati o disabili – risultavano istituzionalizzati, e di questi almeno 170.000 erano a carico degli enti pubblici; gli “istituti-caserma” costituivano ancora quasi il 40% del totale e accoglievano oltre il 70% dei minori ricoverati (Inaudi, 2015 e 2018). Tra il 1948 e il 1958, l'Amministrazione per le Attività Assistenziali Italiane e Internazionali aveva condotto alcune indagini al riguardo, dimostrando la necessità di riprodurre all'interno degli istituti un ambiente il più possibile somigliante a quello familiare

(Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali, 1961, p. XI), sia nella struttura che nelle attività (Ivi, pp. 247-249).

È all'interno di questo scenario che, già prima delle grandi riforme degli anni Settanta, iniziarono a maturare riflessioni critiche sull'istituto come forma dominante di risposta ai bisogni educativi e assistenziali dei minori. Come ha mostrato Anna Debè (2013), ricostruendo la genesi dei servizi educativi territoriali in Emilia Romagna, la crisi dell'istituzionalizzazione non si tradusse inizialmente in un mutamento normativo organico, ma si manifestò attraverso un progressivo ripensamento delle pratiche, alimentato dalla denuncia degli effetti spersonalizzanti del ricovero e dalla crescente attenzione alla soggettività del minore. L'istituto veniva sempre più percepito come uno spazio incapace di garantire processi educativi autentici, in quanto fondato su dispositivi di standardizzazione, anonimato e separazione dal contesto sociale, che ostacolavano il riconoscimento dell'individualità e dei bisogni affettivi e relazionali dei bambini e degli adolescenti. Da tali premesse prese forma un orientamento teso a superare l'impronta prettamente custodialistica dell'assistenza, attraverso l'elaborazione di modelli alternativi ispirati a una dimensione comunitaria e educativa, nei quali assumevano rilievo la valorizzazione del ruolo attivo del minore, il rispetto della sua personalità, la personalizzazione degli interventi in rapporto ai bisogni individuali, la promozione del lavoro comunitario e il mantenimento di relazioni significative con l'ambiente esterno. Le riflessioni che iniziarono a maturare a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta possono essere lette come l'emergere di un primo orizzonte di deistituzionalizzazione, intesa non tanto come processo compiuto di smantellamento delle strutture esistenti, ma come messa in discussione della legittimità educativa, sociale e simbolica dell'istituto stesso.

A partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, le criticità strutturali del sistema istituzionale iniziarono a essere denunciate con particolare forza all'interno di un più ampio dibattito culturale e scientifico che investì quelle strutture definite come "istituzioni totali". Venne così evidenziata l'impossibilità, per queste ultime, di realizzare l'intervento rieducativo cui formalmente avrebbero dovuto essere deputate, a causa dello spazio segregante e spersonalizzante

che le caratterizzava e che impediva qualsiasi reale processo di promozione e valorizzazione dell'individuo. Una vasta eco ebbe in Italia, in quegli anni, il volume *Asylums* del sociologo americano Erving Goffman, che mise in luce il carattere fortemente inglobante e alienante dei luoghi di reclusione: manicomi, case di custodia e di correzione, stabilimenti di lavoro e pii istituti, sia governativi sia privati, venivano descritti come espressione di un mondo concentrazionario, completamente isolato dalla realtà esterna, rigidamente ritualizzato e chiuso entro i confini di un regime formalmente amministrato.

Ad accendere l'interesse per le "istituzioni totali" e a promuoverne il rinnovamento è soprattutto Franco Basaglia, psichiatra e neurologo, il quale, con la pubblicazione nel 1968 del libro-dossier *L'istituzione negata*, contribuì in modo decisivo a portare all'attenzione pubblica e internazionale l'esperienza dell'ospedale psichiatrico di Gorizia, da lui diretto e trasformato in una comunità terapeutica fondata su una radicale messa in discussione delle pratiche tradizionali di internamento. L'esperienza basagliana finì per esercitare un'influenza significativa sul dibattito più generale intorno alle istituzioni chiuse, divenendo uno dei riferimenti simbolici e teorici del processo che condusse, nel 1978, all'approvazione della legge n. 180 ("Accertamenti e trattamenti sanitari obbligatori") e alla chiusura degli ospedali psichiatrici tradizionali.

A tale quadro contribuì inoltre la diffusione, sempre in Italia, delle ricerche dello psicologo e psicoanalista Erik Erikson, che nel volume *Identity: Youth and Crisis* (1968) sottolineava il ruolo decisivo dei fattori sociali e culturali nella costruzione dell'identità personale. Lo sviluppo di una personalità strutturata e coerente risultava strettamente dipendente dal riconoscimento da parte dell'ambiente di riferimento, mentre la condizione di istituzionalizzazione, soprattutto in età minorile, appariva come un fattore di rischio, in grado di produrre identità segnate dalla stigmatizzazione e dall'anticipazione del fallimento sociale.

2. L'educazione alla sordità nel nuovo contesto socio-scolastico italiano

Come ha mostrato in modo puntuale Luciano Amatucci (1995) nella sua ricostruzione della storia della scuola italiana e dell'istruzione dei sordi, il tema dell'integrazione scolastica si colloca all'interno di una lunga traiettoria normativa e istituzionale segnata, più che da svolte lineari, da persistenti logiche di separazione e da un uso categoriale della disabilità. Nei quasi centocinquanta anni intercorsi tra il Congresso di Milano (1880) e l'età contemporanea, numerose sono state le svolte sociali, politiche e educative che hanno interessato le persone affette da sordità, scandendo un percorso tutt'altro che in discesa verso il riconoscimento dei diritti educativi e linguistici. In questa lunga durata si collocano alcuni passaggi ormai canonici: la nascita dell'Ente Nazionale Sordi nel 1932; l'approvazione della legge n. 517 del 1977, che segnò una pietra miliare nel processo di integrazione scolastica delle persone con disabilità; il riconoscimento, nel 1988, da parte del Parlamento europeo, del diritto all'uso della lingua dei segni (Volterra, 1987)³⁸; la dichiarazione dell'UNESCO del 1994 sull'importanza della lingua dei segni come mezzo di comunicazione, fino al riconoscimento ufficiale della Lingua dei Segni Italiana da parte della Repubblica

³⁸ L'opera ebbe il merito di introdurre una prospettiva del tutto nuova rispetto a ciò che per lungo tempo era stato riduttivamente ricondotto alla semplice "gestualità", dischiudendo orizzonti di ricerca originali in ambito linguistico, sociologico, psicologico, pedagogico e più in generale culturale. Il volume curato da Volterra si collocava nel solco delle ricerche sviluppatasi in Italia tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta intorno alla mimica, ossia al principale canale comunicativo impiegato dalle persone sorde, nonostante il Congresso di Milano del 1880 ne avesse decretato l'esclusione dall'insegnamento scolastico. La persistenza nel tempo di tale modalità espressiva e la sua riconosciuta efficacia comunicativa favorirono l'avvio di ulteriori approfondimenti scientifici, che portarono a valorizzare le potenzialità della Lingua dei Segni Italiana anche in contesti istituzionali, dall'ambito medico-logopedico a quello educativo. In questi ambiti si iniziò progressivamente a introdurre la lingua dei segni in modo più strutturato, spesso in compresenza con la lingua orale.

italiana nel 2021³⁹. Tali svolte, alle quali è possibile fare qui soltanto un sintetico riferimento, si innestano dunque su una storia segnata da ritardi, discontinuità e persistenti assetti separativi.

Già tra Otto e primo Novecento emerge con chiarezza come gli istitutori e gli educatori – tra cui Tommaso Pendola – fossero protagonisti di crescenti pressioni nei confronti del governo, finalizzate a ottenere un riordinamento del settore attraverso il «riconoscimento della funzione di istituzioni deputate all’istruzione e all’educazione dei sordomuti degli stabilimenti esistenti» (Sani, 2008, p. 31), al pari delle altre istituzioni scolastiche e educative. A tale rivendicazione si affiancava la richiesta di estendere anche ai sordomuti le disposizioni relative all’obbligo scolastico, sancite dapprima dalla legge Casati e successivamente dalla legge Coppino. Come è noto, tuttavia, nonostante i sette progetti di legge presentati alla Camera tra il 1872 e il 1918⁴⁰, si dovette attendere la Riforma Gentile del 1923 perché fosse formalmente riconosciuto l’obbligo scolastico «ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anomalia che ne impedisca loro l’ottemperanza»⁴¹, insieme a un riordinamento amministrativo e didattico del settore. Anche in questo caso, però, il riconoscimento avvenne entro un impianto che ribadiva la separatezza dei percorsi educativi.

È soltanto nell’immediato primo dopoguerra che lo Stato interviene per la prima volta con provvedimenti specificatamente rivolti alle persone con disabilità. Tali disposizioni riguardarono inizialmente una categoria ben definita, quella degli invalidi e mutilati di guerra, nei cui confronti furono previsti interventi economici, sanitari e forme di avviamento al lavoro. Queste misure si configuravano come un vero e proprio “risarcimento” per il danno subito in seguito alla partecipazione al conflitto bellico. Solo in un

³⁹ Art. 34-ter del Decreto Sostegni, “Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l’inclusione delle persone con disabilità uditiva”.

⁴⁰ Furono presentati progetti di legge da parte dai ministri Cesare Correnti (1872), Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902), Agostino Berenini (1918). Cfr. Sani, 2008, pp. 30-37.

⁴¹ Regio decreto 31 dicembre 1923, n. 3126 – Disposizioni sull’obbligo dell’istruzione, «Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia», 2 febbraio 1924, n. 28, pp. 53-64.

secondo momento, attraverso una serie di interventi legislativi frammentari e disarticolati, vennero estesi benefici analoghi – pensioni, assegni di invalidità, cure mediche gratuite – a categorie di persone la cui invalidità non aveva origine bellica, quali gli invalidi per cause di servizio o di lavoro; parallelamente, iniziarono a essere previste le prime forme di assistenza rivolte anche ai ciechi e ai sordomuti.

Nel corso degli anni Trenta e Quaranta, la legislazione continuò a rivolgersi a forme di disabilità specifiche e rigidamente definite. La caratteristica comune di questi provvedimenti fu la progressiva monetizzazione della disabilità come principale risposta ai bisogni delle famiglie: l'intervento assistenziale dello Stato si traduceva prevalentemente nell'erogazione periodica di somme di denaro, senza che l'assetto istituzionale e scolastico esistente venisse smontato o ripensato. La prima normativa in ambito educativo risultò pertanto improntata alla logica della separazione: la Riforma Gentile del 1923 estese l'istruzione obbligatoria anche ai ciechi e ai sordomuti, ma stabilì che essa dovesse essere impartita all'interno di classi differenziali.

Tra il secondo dopoguerra e gli inizi degli anni Settanta, nonostante l'affermazione costituzionale del principio di uguaglianza tra i cittadini, sul versante della disabilità si assistette a una lenta e parziale applicazione di tale principio.

Fino a quel momento, e ancora per diversi anni, la separazione dei disabili dal contesto sociale continuò a essere ampiamente legittimata, accompagnandosi a una crescita significativa delle classi differenziali e delle scuole speciali, spesso gestite da enti privati o religiosi, talvolta dallo stesso Stato.

In tali strutture, frequentemente collegate a istituti residenziali, i bambini e i giovani con disabilità venivano inseriti in età precoce e crescevano lontano dalla famiglia di origine, all'interno di ambienti nei quali l'educazione era orientata prevalentemente all'autonomia personale, ma si svolgeva in una dimensione fortemente segregata. Il personale educativo, formato nelle scuole di metodo, operava secondo precise scelte ideologiche e pedagogiche, distinguendo rigidamente tra soggetti ritenuti "educabili" – in larga parte persone con disabilità visiva o uditiva – e soggetti considerati non educabili, destinati a permanere negli istituti per l'intero arco della vita. Anche

le riforme della scuola media unica (1962) e della scuola materna (1968) confermarono tale impostazione, prevedendo esplicitamente strutture differenziali e classi speciali.

Nel complesso, la legislazione di questo periodo mantenne un carattere fortemente categoriale, continuando a suddividere le persone con disabilità in gruppi distinti e a rispondere alle loro esigenze prevalentemente attraverso strumenti di tipo assistenziale. Nonostante il riconoscimento costituzionale dei diritti fondamentali, i provvedimenti adottati continuarono a rivolgersi a categorie di persone definite dalla legislazione come “minorate” e a intervenire su singole dimensioni del bisogno – economica, sanitaria o lavorativa – contribuendo a consolidare una lettura prevalentemente monetaria del deficit. In questa direzione si colloca anche la legge n. 482 del 1968 sul collocamento obbligatorio, che, pur intervenendo sul versante dell’inserimento lavorativo, conservava la divisione delle persone con disabilità in categorie, producendo gravi sperequazioni nell’accesso al lavoro, nelle provvidenze economiche e nei servizi di assistenza sociale.

La legge n. 118 del 1971⁴² autorizzò, su iniziativa delle famiglie, l’inserimento degli alunni con deficit senso-motorio e psichico lieve nelle classi comuni delle scuole pubbliche, rappresentando il primo passo di un percorso verso l’inclusione destinato a rimanere a lungo incompiuto (Dainese, 2016; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019; Serra, 2020; Saturno, 2021).

A tale provvedimento fece seguito il rinomato “documento Falcucci”, esito dei lavori di una commissione parlamentare sui problemi scolastici degli alunni allora definiti “handicappati”, presieduta dalla senatrice – e successivamente ministro della Pubblica Istruzione – Franca Falcucci. La commissione definì alcune modalità operative finalizzate a rendere concretamente praticabile l’inserimento degli alunni con disabilità nella scuola comune, ponendo al centro la personalizzazione degli interventi didattici e riconoscendo nel tempo pieno, istituito nel 1971, una risorsa strategica per la scuola elementare italiana. L’integrazione, per

⁴² Legge 30 marzo 1971, n. 118, “Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili” (GU del 2 aprile 1971, n. 82).

assumere consistenza effettiva, doveva inoltre estendersi oltre l'ambito strettamente scolastico, coinvolgendo la società civile e incidendo sui pregiudizi culturali che avevano a lungo associato la disabilità a pratiche di marginalizzazione. Il testo venne allegato alla circolare ministeriale dell'8 agosto 1975, n. 227, recante "Interventi a favore degli alunni handicappati". In essa, il ministro dell'istruzione Franco Maria Malfatti sollecitava l'attivazione di specifiche sperimentazioni di inserimento di allievi con «disturbi o difetti fisici, psichici o sensoriali» nelle scuole comuni.

Per quanto concerneva i disabili sensoriali, si precisava tuttavia che l'accesso alla scuola ordinaria presupponesse l'avvenuta acquisizione di «un grado di capacità strumentale di comunicazione attiva e passiva con gli altri, tale da consentir loro di fruire in modo pieno dell'attività educativa svolta dai docenti e dall'ambiente scolastico nel suo complesso».

La legge 118/71 e i lavori della commissione aprirono la strada all'emanazione della legge 4 agosto 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico (GU 18 agosto 1977, n. 224).

3. L'Istituto Sordomute Povere di Bologna tra tradizione e innovazione

Se il quadro normativo e scolastico delineato nel paragrafo precedente mostra la persistenza di logiche separative anche nel passaggio verso l'integrazione, è nella scala locale che tali tensioni assumono forme concrete e differenziate. L'analisi del contesto bolognese consente di osservare come i cambiamenti legislativi e pedagogici vengano recepiti, rielaborati o parzialmente neutralizzati nelle pratiche istituzionali. Dalla ricostruzione proposta da Marta Montanini Manfredi (1995, pp. 155-167), per il contesto emiliano-romagnolo, apprendiamo come i mutamenti avviati a partire dagli anni Sessanta non determinarono un superamento immediato dell'istituto, ma diedero luogo a una pluralità di esperienze sperimentali: a titolo esemplificativo si possono citare l'Educatore Comunale, Istituzione del Comune di Bologna, già operante alla fine

dell'Ottocento, «a favore di un gruppo di nove bambini ipoacusici frequentanti le scuole elementari e medie di Bologna» (Ivi, p. 161); la pluriclasse per sordi gravi istituita nell'anno scolastico 1952-1953 presso la Scuola Elementare Statale "E. De Amicis"; il Centro Psico-audiologico e il Servizio Medico-scolastico otorinolaringoiatrico.

Nel caso di Bologna, l'istituzione, nel 1964-65, di una scuola media pubblica per sordi rappresentò un tentativo significativo di offrire un'alternativa all'invio degli alunni affetti da sordità negli istituti speciali, evitando il rientro in strutture residenziali e favorendo una parziale permanenza nel contesto urbano e familiare. Tale esperienza, tuttavia, non può essere letta in qualità di un processo di integrazione in senso pieno. Soluzioni di questo tipo, caratterizzate dall'inserimento entro il perimetro della scuola pubblica ma sostenute da un impianto specialistico e selettivo, risultano coerenti con un modello di integrazione largamente diffuso anche in altri contesti nazionali nello stesso periodo, nel quale l'accesso degli alunni sordi alla scuola comune non implica la messa in discussione della distinzione strutturale tra istruzione ordinaria e istruzione speciale⁴³.

La scuola media per sordi si configurava infatti come una struttura fortemente selettiva, destinata a una popolazione scolastica circoscritta e sostenuta da un'articolata équipe medico-psico-pedagogica, che rifletteva una concezione ancora marcatamente specializzata e medicalizzata dell'educazione dei sordi. L'intervento educativo si fondava su programmi adattati, sull'uso di strumenti specifici e su una costante valutazione diagnostica, confermando la persistenza di una distinzione netta tra istruzione ordinaria e istruzione speciale.

La realtà bolognese mostra come i cambiamenti intervenuti nella legislazione e nel dibattito pedagogico nazionale si traducano, sul territorio, in assetti intermedi che non incidono in modo risolutivo sulla permanenza dell'istituto quale dispositivo strutturale. In merito

⁴³ Sul carattere non risolutivo e selettivo delle politiche di integrazione scolastica dei sordi negli anni Settanta, anche in prospettiva comparata, cfr. *L'integrazione scolastica dei minorati dell'udito in Italia e all'estero*, "Effeta", n. 10, 1978 (parte seconda pubblicata nel 1978-79), che restituisce un quadro comparativo delle politiche di integrazione evidenziandone il carattere progressivo, non lineare e strutturalmente mediato dalla persistenza delle istituzioni speciali.

al confronto sull'integrazione scolastica, un contributo apparso su *Effeta* – nel quadro del XV Convegno Nazionale di Aggiornamento per Educatori dei Sordi (Marina di Ravenna, 27 agosto – 2 settembre 1978) – restituisce la complessità delle posizioni in campo. L'integrazione sociale viene presentata come obiettivo di riferimento, ma al tempo stesso sottoposta a una verifica concreta delle condizioni di attuazione: si afferma infatti che «non si vede per quale motivo gli istituti per sordi dotati di tutte le caratteristiche come agenti di socializzazione debbano essere considerati proprio per emarginazione sociale»⁴⁴. Il testo insiste sul fatto che la diversificazione non equivalga automaticamente a discriminazione, rilevando che «la diversificazione ha trovato finora in Italia la sua provvida terapia in una scuola a carattere prevalentemente collegiale e in gran parte ad internato». In tale prospettiva, la scuola speciale viene descritta come un ambiente capace di offrire continuità educativa e sostegno linguistico adeguato, evitando il rischio di isolamento comunicativo che potrebbe prodursi in contesti ordinari non preparati. L'inserimento nella scuola comune non viene escluso in linea di principio, ma subordinato a condizioni precise; si richiama, ad esempio, l'esigenza di evitare «il pericolo della personalizzazione: non è detto che i giovani formati fuori dal collegio abbiano sempre una più spiccata personalità», mettendo in guardia contro generalizzazioni semplificanti. Il dibattito riportato da *Effeta* non configura dunque una contrapposizione netta tra integrazione e istituto, ma evidenzia una tensione irrisolta tra apertura e specializzazione.

In questo quadro, nella seconda metà del Novecento, l'Istituto Sordomute Povere mantiene una funzione di snodo: da un lato rappresenta il luogo di formazione iniziale di numerose alunne che accedono successivamente alla scuola ordinaria; dall'altro continua a offrire una collocazione a coloro che non trovano nelle sperimentazioni inclusive condizioni ritenute adeguate. Tale duplice posizione evidenzia un processo di trasformazione non risolutivo, nel quale l'adeguamento delle pratiche e l'apertura verso modelli integrativi non implicano la dismissione dell'assetto separato, ma la

⁴⁴ *Validità della nostra scuola per l'inserimento del sordo nella vita sociale*, "Effeta", n. 8-9, agosto-settembre 1978, p. 7.

sua ricollocazione all'interno di un sistema educativo ancora attraversato da criteri di selezione e differenziazione dei percorsi.

La questione del mancato investimento diretto dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna da parte dei processi di riforma e di rinnovamento avviati tra gli anni Sessanta e Settanta non può essere interpretata nei termini di un semplice ritardo o di una resistenza particolare al cambiamento. Essa rinvia piuttosto a una configurazione strutturale dell'educazione dei sordi che rende applicabile solo in parte, e comunque non trasferibile immediatamente, il paradigma della deistituzionalizzazione, inteso come superamento delle istituzioni educative speciali in favore di dispositivi diffusi e ordinari.

Come emerge con chiarezza dalla ricostruzione proposta da Luciano Amatucci (1995), la storia dell'istruzione dei sordi in Italia si sviluppa lungo una traiettoria profondamente intrecciata alla forma-istituto, alla quale viene attribuita sia una funzione assistenziale, sia un ruolo centrale nella costruzione dei percorsi educativi, linguistici e formativi. L'istituto per sordi non viene delegittimato come spazio educativo, come avviene in altri ambiti della disabilità, ma continua a essere percepito come luogo specializzato e, in certa misura, necessario, capace di garantire condizioni di istruzione ritenute difficilmente realizzabili all'interno della scuola comune. Questa funzione appare ancor più rilevante nel caso dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna, che si rivolgeva a bambine e ragazze provenienti da contesti socialmente svantaggiati, le quali, in ragione della loro condizione socio-economica oltre che della disabilità, non avrebbero avuto accesso alle stesse opportunità educative. In questo senso, l'istituto assolveva a una funzione compensativa e protettiva, intrecciando finalità educative, assistenziali e morali, e contribuendo a riprodurre una visione dell'educazione speciale come risposta necessaria alle disuguaglianze sociali e alle limitazioni strutturali del sistema scolastico ordinario. Tale configurazione contribuisce a spiegare perché la deistituzionalizzazione, pur emergendo come orizzonte discorsivo e critico nel dibattito pedagogico e politico, non si traduca automaticamente in una dismissione delle strutture storiche dell'educazione dei sordi.

Questa tensione tra istanze di rinnovamento e persistenze istituzionali risulta particolarmente evidente se osservata su scala locale: nel contesto bolognese, i mutamenti avviati a partire dalla metà degli anni Sessanta assumono la forma di sperimentazioni circoscritte e selettive, che tuttavia non mettono in discussione l'esistenza dell'istituto come dispositivo strutturale. Come sottolinea Montanini Manfredi (1995, pp. 165-167), l'istituzione della scuola media pubblica per sordi nel 1964-65 rappresenta un tentativo significativo di ridurre il ricorso all'istituzionalizzazione residenziale, evitando il rientro degli alunni negli istituti speciali e favorendo la permanenza nel contesto urbano e familiare; d'altro lato, tale esperienza si configura come un risultato parziale, fortemente selettivo e sostenuto da un impianto medico-psico-pedagogico che conferma la persistenza di una concezione specializzata e differenziale dell'educazione dei sordi.

L'Istituto Sordomute Povere non scompare né viene marginalizzato, ma continua a svolgere una funzione di sfondo strutturale all'interno del sistema educativo locale: luogo di provenienza degli alunni, possibile destinazione per coloro che non rientrano nei criteri di accesso alle nuove sperimentazioni, riferimento implicito per la gestione delle situazioni considerate più complesse. La deistituzionalizzazione assume i tratti di una riorganizzazione funzionale delle risposte educative, nella quale l'istituto permane come elemento necessario di un sistema ancora profondamente segnato da logiche selettive e da una netta distinzione dei percorsi.

I nuovi orientamenti pedagogici non introducono una discontinuità radicale nelle pratiche educative, ma si innestano su modalità di intervento già in precedenza adottate, contribuendo piuttosto a una loro ridefinizione e, in alcuni casi, a una loro intensificazione. Nel numero 5 del 31 gennaio 1915 della rivista *Effeta* è presente una lettera che, come si legge nell'introduzione al testo, sarebbe stata scritta dalle stesse alunne sordomute. In essa le ragazze descrivono «una passeggiata fatta alla loro villa di S. Ruffillo», offrendo così una testimonianza delle attività ricreative svolte all'esterno dell'istituto e, più in generale, della possibilità per le allieve di partecipare a momenti di svago fuori dalla struttura.

Carissimi genitori,

Sappiamo che le nostre notizie vi fanno sempre piacere e questa volta ve le diamo per mezzo dell'effeta essendo voi abbonati a questo periodico quasi tutti. – Giovedì 11 corrente era il giorno fissato per fare una bellissima gita alla nostra ridente Villa di S. Ruffillo. Giunse finalmente questo giorno sospirato e come splendido!

Sotto un cielo purissimo, con l'aria fresca del mattino ci partimmo dall'Istituto dopo aver ascoltato la S. Messa e fatto colazione. Con una sveltezza sorprendente, giungemmo al tram che in un quarto d'ora ci portò fino alla nostra Villa.

Il vasto giardino in un attimo fu come invaso da noi che sembravamo tanti uccelli svolazzanti, allegri e leggeri. S'improvvisò un giuoco [...]

Nel pomeriggio eravamo libere di andare a riposare o di continuare a divertirci, preferimmo restare a divertirci. [...]

Verso le sette e mezzo montammo di nuovo sul tram e ritornammo all'Istituto tutte allegre e soddisfatte d'aver passato una giornata così bella.

Poiché le testimonianze di questo tipo risultano piuttosto rare, è necessario compiere un significativo salto cronologico e prendere in esame un'altra tipologia di fonte, rappresentata dai quaderni delle bambine e delle ragazze. L'analisi di questi materiali, databili tra gli anni Sessanta e Ottanta – con le ultime testimonianze risalenti al 1985 – mostra infatti come le uscite dall'istituto, la partecipazione ad attività ricreative quali il cinema e le passeggiate in ambito urbano, così come i contatti con l'esterno, costituissero pratiche che continuarono a far parte del progetto educativo. Ciò che emerge, piuttosto, è un incremento della frequenza e della sistematicità di tali esperienze, accompagnato da una crescente attenzione al mantenimento dei legami familiari, favorita dall'impegno delle religiose nel garantire il rientro delle bambine e delle ragazze presso le famiglie durante i periodi di vacanza.

Nel verbale dell'Assemblea del Pio Istituto Sordomute Povere del 31 marzo 1988, redatto in occasione della fusione con il Pio Ritiro di S. Maria della Croce e del Carmine, emerge in modo esplicito la consapevolezza della storicità dei criteri fondativi. Il Presidente osserva che la previsione statutaria rivolta alle «fanciulle sordomute

povere» rifletteva i presupposti educativi propri del 1845, quando «non si aveva, probabilmente, consapevolezza dell'inopportunità [...] di compiere la loro educazione all'interno di un gruppo uniformemente caratterizzato dall'handicap». Il documento non mette in discussione l'esistenza dell'istituto, ma ne propone una ridefinizione interna: si sottolinea «l'opportunità che il Pio Istituto curi ormai l'integrazione delle fanciulle sordomute con ragazze [...] che non siano affette da sordomutismo, per modo che l'educazione ed istruzione di tutte le giovani proceda congiuntamente». L'integrazione viene così concepita come apertura del gruppo educativo all'interno della medesima struttura, non come superamento della forma-istituto. Il mutamento investe la composizione dell'utenza e l'impianto pedagogico, senza tradursi in una dismissione dell'ente.

In questa prospettiva, la deistituzionalizzazione non si configura come un processo di progressiva apertura dell'istituto in senso oppositivo rispetto al passato, ma come un adattamento graduale che consolida e rende più visibili pratiche educative già legittimate, senza tuttavia mettere in discussione la funzione strutturale dell'istituzione all'interno del sistema educativo e assistenziale.

La mancata trasformazione radicale dell'Istituto Sordomute Povere non appare come un'anomalia rispetto al quadro nazionale, ma come l'esito coerente di una storia nella quale l'educazione dei sordi si colloca in una posizione strutturalmente ambigua, sospesa tra istanze di integrazione e persistente legittimazione di spazi educativi separati. In questo senso, la deistituzionalizzazione non si qualifica come un esito storico compiuto, bensì come una categoria critica utile a interrogare le forme e i limiti del cambiamento stesso, senza dissolvere la specificità dei contesti e delle istituzioni coinvolte.

Nel 1985, si registrano circa trenta presenze all'interno dell'Istituto; a partire da questa fase, viene interrotta progressivamente l'ammissione di nuove ospiti, concentrando l'intervento educativo e assistenziale sulle bambine e sulle ragazze già accolte. Molte di esse rimarranno all'interno dell'istituzione fino all'età adulta, prolungando la propria permanenza fino alla definitiva conclusione dell'esperienza istituzionale nel 2014. Tuttavia, la chiusura dell'istituzione non coincide con la scomparsa della sua esperienza storica, che continua a essere ricostruibile e interrogabile

attraverso la documentazione d'archivio e le attività di valorizzazione e restituzione della memoria promosse dalla Fondazione.

4. L'Istituto Sordomute Povere di Bologna nel contesto attuale

Nel mutato quadro sociale, normativo e istituzionale della seconda metà del Novecento, l'Istituto Sordomute Povere di Bologna avvia un processo di riorientamento della propria funzione educativa, riconfigurando nel tempo il proprio ruolo e le modalità di intervento, fino a operare come Fondazione all'interno di un sistema articolato di servizi. Tale trasformazione si sviluppa attraverso un processo stratificato, nel quale la specializzazione maturata nel lungo periodo viene rielaborata all'interno di nuovi dispositivi di presa in carico, coordinamento e supporto, in stretta connessione con il sistema sanitario, scolastico e territoriale. Non si tratta dunque di una cesura istituzionale improvvisa.

Un primo asse di questa riconfigurazione riguarda lo spostamento dell'azione verso la presa in carico precoce della sordità, collocata nella fase iniziale dello sviluppo infantile. La documentazione relativa alle attività promosse dalla Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere e dall'Istituto Gualandi, in collaborazione con l'Azienda USL di Bologna e con il Servizio Sanitario Regionale, attesta un coinvolgimento diretto nei percorsi di individuazione tempestiva del deficit uditivo e di avvio dei successivi interventi terapeutici e riabilitativi. La sordità viene affrontata prioritariamente nella fascia d'età 0-3 anni, indicata come periodo cruciale per lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche, orientando l'intervento verso finalità di prevenzione secondaria e di sostegno precoce, antecedenti all'ingresso nei percorsi scolastici formali. L'iniziativa pubblica *La presa in carico della sordità: dalla diagnosi al trattamento* (2015) rende esplicita questa impostazione, delineando un *continuum* operativo che connette diagnosi, trattamento e accompagnamento delle famiglie.

A tale orientamento si affianca una dimensione più propriamente operativa e tecnico-sanitaria, documentata dal coinvolgimento della Fondazione nelle attività di screening uditivo neonatale svolte presso

le strutture ospedaliere del territorio bolognese. I materiali attestano il sostegno fornito dall'Ente anche sul piano strumentale e organizzativo, nonché il coinvolgimento nelle attività di raccolta, trasmissione e utilizzo dei dati relativi allo screening, concernenti il numero di neonati esaminati, i retest effettuati e i casi di ipoacusia individuati e avviati alla presa in carico. Questo livello di intervento colloca stabilmente la Fondazione all'interno di una filiera integrata di servizi, nella quale la specializzazione educativa si intreccia con pratiche cliniche e riabilitative, contribuendo a definire un profilo istituzionale non più riconducibile a un'azione autonoma, ma inserito nei processi ordinari della sanità pubblica.

Un secondo asse riguarda la costruzione e il consolidamento di reti interistituzionali, avviata già a partire dalla fine degli anni Duemila attraverso protocolli e schemi progettuali che coinvolgono congiuntamente aziende sanitarie, università e fondazioni storicamente impegnate nell'ambito della sordità. I documenti di programmazione testimoniano la volontà di superare interventi frammentari, delineando percorsi integrati che comprendono diagnosi precoce, approfondimento diagnostico, realizzazione di interventi riabilitativi qualificati, attività di ricerca e sperimentazione di modelli organizzativi innovativi, in particolare per la prima infanzia. La Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere partecipa alla definizione e all'attuazione di progetti condivisi, contribuendo alla costruzione di un sistema coordinato di opportunità a favore dei bambini sordi e delle loro famiglie.

All'interno di tali reti, un rilievo specifico assume la dimensione della ricerca, della formazione e della governance degli interventi. I materiali progettuali prevedono l'istituzione di comitati di indirizzo e di gruppi tecnico-scientifici incaricati di orientare le scelte strategiche, coordinare i diversi settori operativi e monitorare l'efficacia delle azioni intraprese. Parallelamente, la formazione – sia in forma di alta formazione sia attraverso percorsi di aggiornamento professionale – viene concepita come parte integrante dell'intervento, in collaborazione con l'Università degli Studi di Bologna, coinvolgendo educatori, logopedisti, assistenti alla comunicazione e insegnanti. La Fondazione assume una funzione di supporto, raccordo e diffusione di competenze, rielaborando la

propria specializzazione storica in relazione a compiti di coordinamento e accompagnamento sistemico.

Negli anni più recenti, tale processo di riconfigurazione si estende ulteriormente attraverso l'ampliamento dell'area di intervento e la formalizzazione di nuove collaborazioni. La convenzione stipulata il 1° dicembre 2021 tra la Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere e l'Associazione L'ARCHE – Comunità L'Arcobaleno Impresa Sociale di Granarolo (Quarto Inferiore, Bologna) – prevede la realizzazione di un Centro Polifunzionale per i Bisogni Comunicativi Complessi, nell'ambito del progetto “Comunicare e Condividere”, con il patrocinio e il sostegno economico della Fondazione⁴⁵. L'iniziativa è rivolta non soltanto alle persone accolte nella Comunità L'Arcobaleno, ma anche a persone del territorio bolognese, configurando un ampliamento dell'intervento rispetto alla tradizionale focalizzazione esclusiva sulla sordità. Il Protocollo d'Intesa sottoscritto nel 2024 tra l'Istituto Comprensivo Ozzano dell'Emilia Bologna – CTS Bologna, la Fondazione Gualandi a favore dei sordi e la Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere prevede l'attivazione di uno Sportello disabilità sensoriale – sordità, inserendo formalmente la Fondazione PISP all'interno della rete provinciale di supporto alle istituzioni scolastiche⁴⁶.

Nel loro insieme, questi elementi delineano una trasformazione che non può essere interpretata nei termini di un semplice adattamento funzionale, né come esito lineare di un processo di deistituzionalizzazione. La storia recente dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna mostra piuttosto, e in maniera più complessa, come la forma-istituto venga rielaborata in una prospettiva nuova,

⁴⁵ Convenzione tra la Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere (PISP) e l'Associazione L'ARCHE – Comunità L'Arcobaleno Impresa Sociale, 1° dicembre 2021 (registrazione 2 dicembre 2021), relativa alla realizzazione di un *Centro Polifunzionale per i Bisogni Comunicativi Complessi* e al progetto “Comunicare e Condividere”. Il documento prevede il patrocinio della Fondazione e un contributo economico pari a € 15.000 per spese di sistemazione locali e € 5.000 annui a decorrere dal 1° gennaio 2022.

⁴⁶ Protocollo d'Intesa tra Istituto Comprensivo Ozzano dell'Emilia Bologna – CTS Bologna, Fondazione Gualandi a favore dei sordi e Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, registro protocollo n. 0012403 del 4 novembre 2024, per la realizzazione di uno *Sportello disabilità sensoriale – sordità* (AA.SS. 2024/25–2026/27).

nella quale l'Ente storico permane come attore riconosciuto all'interno di un sistema plurale di servizi, reti e dispositivi, incaricandosi di ricoprire un ruolo di mediazione tra specializzazione educativa, sanità, scuola e territorio. La Fondazione rappresenta quindi una modalità attraverso cui la lunga durata dell'educazione dei sordi continua a iscriversi – e scrivere – nel presente, ridefinendo funzioni, confini e legittimazioni.

Riferimenti bibliografici

- Amatucci L. (1995), *La scuola italiana e l'istruzione dei sordi*, in Porcari Li Destri G., Volterra V. (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Gnocchi editore, Napoli, pp. 211-256.
- Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali (1961), *Gli istituti per minori*, Abete, Roma.
- Ascenzi A., Sani R. (2006), *Fra infanzia e scuola: "Cuore" (1886) di Edmondo De Amicis*, in Ascenzi A., Sani R. (a cura di), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, vol. II, FrancoAngeli, Milano.
- Babini V. P. (1996), *La questione dei frenastenici: alle origini della psicologia scientifica in Italia, 1870-1910*, FrancoAngeli, Milano.
- Bacchetti F. (1994), *Handicap: un silenzio storico e sociale*, in Cambi F., Ulivieri S., *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 241-248.
- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze.
- Bonnaterre P.J., *Notice historique sur le savage de l'Aveyron, et sur quelques autres individus qu'on a trouvés dans les forêts, à différentes époques*, Caille et Bavier, Parigi.
- Caldin R. (2020), *La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative*, in Caldin R. (a cura di), *Pedagogia speciale e didattica speciale. 1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Erickson, Trento, pp. 11-42.
- Cambi F., Ulivieri S. (1994), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro A., Goussot A. (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma.
- Cerea A. (2021), *Natura, psiche e cultura. Dal "ragazzo selvaggio" all'etnopsicoanalisi*, BiblioGrafica, Bologna.
- Chiosso G., Sani R. (2013), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Editrice bibliografica, Milano.
- Chiricò D. (2014), *Diamo un segno: per una storia della sordità*, Carocci, Roma.

- Chiricò D. (2020), *Biopolitica del corpo sordo tra filosofia del linguaggio e medicina*, “Filosofi(e)Semiotiche”, vol. 7, n. 2, pp. 1-10.
- Cimino E. (1996), *Congressi nazionali degli educatori dei sordi dal 1873 al 1995*, Edizioni Cantagalli, Siena.
- Cimino E. (2004), *L’educazione dei sordomuti: rivista fondata da Tommaso Pendola. Indici bibliografici dal 1872 al 2002*, Cantagalli, Siena.
- Crescenza G. (2020), *Dall’esclusione all’inclusione. Un percorso storico-pedagogico*, in Rossiello M.C., *Narrare l’inclusione. Riflessioni e prospettive nell’educazione alle diversità*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 83-139.
- Dainese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l’inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- De Amicis E. (1886), *Cuore. Libro per i ragazzi*, Fratelli Treves, Milano.
- Debè A. (2013), *Crescere in un villaggio. L’OSEA di Reggio Emilia: genesi e sviluppo di un servizio educativo (1951-2012)*, Pensa Multimedia, Lecce, Rovato.
- Debè A. (2014), «*Fatti per arte parlanti*». *Don Giulio Tarra e l’educazione dei sordomuti nella seconda metà dell’Ottocento*, EDUCatt, Milano.
- Debè A. (2025), “*Giulio Tarra*”. *La rivista del Pio Istituto dei Sordi di Milano*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Elmi A. (1986), *Istruire per evangelizzare: don Cesare Gualandi a cento anni dalla sua morte*, EFFETA, Bologna.
- Fanti M. (1997), *Carità e assistenza: istituzioni e iniziative ecclesiastiche e laicali nel medioevo e nell’età moderna*, in AA. VV., *Storia della Chiesa di Bologna*, vol. II, Bolis, Bergamo, pp. 141-201.
- Ferrari M., Matucci G., Morandi M. (2019), *La scuola inclusiva dalla Costituzione alla Costituzione ad oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Franck A. (1881), *Del metodo migliore per l’educazione e l’istruzione dei sordomuti*, “Rivista della beneficenza pubblica e delle Istituzioni di previdenza”, vol. 9, n. 1, pp. 3-17.
- Gaudio A. (1989), *L’educazione del popolo nei giornali piemontesi per la scuola*, in Chiosso G. (a cura di), *Scuola e stampa nel*

- Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-55.
- Gecchele M. (2019), *L'immagine del "diverso"*, in Gecchele M., Dal Toso P., *Educare alla diversità. Una prospettiva storica*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 19-48.
- Genovesi G. (2000), *Itard pedagogo*, in Genovesi G. (a cura di), *Rileggendo Itard. Problemi educative e prospettive pedagogiche dei Memoires*, Pitagora, Bologna.
- Giacomelli A. (1986), *Conservazione e innovazione nell'assistenza bolognese del Settecento*, in AA.VV., *Gli archivi delle istituzioni di carità e assistenza in Bologna nel Medioevo e nell'età moderna*, vol. II, Istituto per la storia di Bologna, Bologna, pp. 163-265.
- Giglioli D. (2024), *L'attualità dei fratelli Gualandi e il congresso di Milano del 1880*, Bertani & c., Cavriago.
- Giumelli G., Gecchele M. (2004), *Poveri e reclusi. Dagli ospitali ai ricoveri: legislazione, statuti, condizioni di vita*, Guerini scientifica, Milano.
- Giusberti F. (1986), *La città assistenziale: riflessioni su un sistema piramidale*, in AA. VV., *Gli archivi delle istituzioni di carità e assistenza attive in Bologna nel Medioevo e nell'età moderna*, vol. II, Istituto per la storia di Bologna, Bologna, pp. 13-28.
- Grimandi A. (1960), *Storia dell'educazione dei sordomuti*, Scuola Professionale Tipografica Sordomuti, Bologna.
- Gutton J.P. (1974), *La société et les pauvres en Europe (XVIe-XVIIIe siècles)*, Resses Universitaires de France, Parigi.
- Inaudi S. (2015), *Assistenza ed educazione alimentare: l'Amministrazione per gli aiuti internazionali 1947-1965, "Contemporanea"*, 3 luglio-settembre pp. 373-400.
- Inaudi S. (2018), *Assistenza e povertà infantile negli anni dell'inchiesta sulla miseria*, in Allasia C., Maida B., Prono F. (a cura di), *Infanzia e povertà. Storie e narrazioni nell'Italia del dopoguerra (1945-1950)*, Edizioni Sinestesie, Avellino, pp. 47-60.
- Itard J.-M.-G. (1828), *Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles*, Méquignon Marvis, Parigi.
- Itard J.-M.-G. (1842), *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, 2 voll., Méquignon-Marvis, Parigi.

- Lane H. (1995), *Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini*, in Porcari Li Destri G., Volterra V. (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Gnocchi editore, Napoli, pp. 45-60.
- Malvezzi Campeggi G. (2000), *Libro sulle famiglie senatorie. Ranuzzi. Storia genealogia e iconografia*, Costa, Bologna.
- Mangioni F. (1899), *L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice italiana*, *Studio critico*, Stab. Tipo-litografico pei minori corrigendi, Firenze.
- Marcolin M. (1987), *The Casa d'industria in Bologna during the Napoleonic period: public relief and subsistence strategies*, "Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen-Age, Temps modernes", XCIX/2, 1987, pp. 861-877.
- Montessori M. (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2000.
- Montanini Manfredi M. (1995), *Dall'Istituto all'esperienza delle Scuole speciali in Emilia Romagna*, in Porcari Li Destri G., Volterra V. (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Gnocchi editore, Napoli, pp. 155-167.
- Monticone A. (1985), *Lavoro, risorse e nuova società nell'età della restaurazione*, in Monticone A. (a cura di), *La storia dei poveri. Pauperismo e assistenza nell'età moderna*, Studium, Roma.
- Monumento di esultanza che i parrochi e i sacerdoti della Congregazione di S. Cassiano in Appennino offrono a sua eccellenza reverendissima monsignore Pietro Buffetti bolognese il dì 1 novembre 1857 che novello vescovo entrava in Bertinoro desiderato acclamato benedetto* (1857), Stamperia Casali, Forlì.
- Morandini M.C. (2001), *Da Boncompagni a Casati. La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in Pazzaglia L., Sani R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 9-46.
- Morandini M.C. (2003), *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano.
- Morandini M.C. (2016), *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, pp. 235-247.

- Morandini M.C. (2010), *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, SEI, Torino.
- Morandini M.C. (2020), *La pedagogia emendatrice in Italia: il contributo di Ernesto e Decio Scuri all'educazione dei sordomuti*, "Pedagogia Oggi", n. 2, pp. 115-127.
- Morandini M.C. (2021), *Il diritto all'educazione dei soggetti disabili: un lungo e faticoso cammino*, in Morandini, M.C. (a cura di), *Vita scolastica e pratiche pedagogiche nell'Europa moderna*, Mondadori Università, Milano, pp. 231-260
- Moravia S. (1972), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. Pinel e dell'Anonimo della "Décade"*, Laterza, Roma-Bari.
- Moravia S. (1974), *Il pensiero degli Idéologues. Scienza e filosofia in Francia (1780-1815)*, La Nuova Italia, Firenze.
- Moravia S. (1978), *La scienza dell'uomo nel Settecento*, Laterza, Roma.
- Moravia S. (1982), *Filosofie e scienze umane nell'età dei lumi*, Sansoni, Firenze.
- Natali A. (1958), *L'opera dei fratelli don Giuseppe e don Cesare Gualandi*, Scuola tipografica Sordomuti, Bologna.
- Natali A. (1987), *La spiritualità di don Giuseppe Gualandi*, Istituto Gualandi, Firenze.
- Pacelli S. (2023), *La sordità nelle pagine di letteratura per l'infanzia italiana: un percorso storico-educativo*, "Ricerche pedagogiche", anno LVII, n. 228-229, luglio-dicembre, pp. 173-192.
- Pacelli S. (2025), *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento ad oggi*, Franco Angeli, Milano.
- Paciaroni L. (2024), *L'educazione dei sordomuti in Italia nel XIX secolo: Tommaso Pendola nella memoria scolastica pubblica*, "History of Education & Children's Literature", pp. 213-227.
- Polenghi S. (2021), *The history of educational inclusion of the disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press, Oxford, pp. 1-21.
- Pomante L., Montecchiani S. (2024), *La storia dell'educazione speciale in area mediterranea come traiettoria di ricerca attraverso i risultati del Progetto Connecting History of*

- Education*, "History of Education & Children's Literature", vol. XIX, pp. 177-192.
- Porcari Li Destri G., Volterra V. (1995) (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Gnocchi editore, Napoli.
- Pruneri F. (2003), *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in Cappai G.M. (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Franco Angeli, Milano, pp. 55-80.
- Radutzky E. (1995), *Cenni storici sull'educazione dei sordi in Italia dall'antichità alla fine del Settecento*, in Porcari Li Destri G., Volterra V. (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Gnocchi editore, Napoli, pp. 3-15
- Raseri E. (1880), *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia: risultati dell'inchiesta statistica ordinata dal Comitato locale per il Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Tipografia Elzeviriana nel Ministero delle Finanze, Roma.
- Roscioni L. (2003), *Il governo della follia. Ospedali, medici e pazzi nell'età moderna*, Mondadori, Milano.
- Ritter G.A. (1996), *Storia dello Stato sociale*, Laterza, Roma.
- S.a. (1864), *Vita di Luigia Teresa de' Sperati. Direttrice delle sordomute di Bologna*, Tipi dell'Imm. Concezione, Modena.
- S.a. (1907), *Cenni storici sul pio Istituto delle sordomute in Bologna, pubblicati in occasione del 3. Congresso nazionale per l'educazione dei sordomuti*, Tip. Arcivescovile, Bologna.
- S.a. (1949), *I fratelli sacerdoti don Giuseppe e don Cesare Gualandi nel centenario della loro vocazione all'apostolato dei sordomuti: 1849-Bologna 8 luglio-1949*, Scuola professionale tipografica sordomuti, Bologna.
- Sani R. (2008), *Premessa*, in Sani R. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino.
- Sani R. (2008), *Severino Fabriani e l'educazione delle sordomute nella Modena della Restaurazione (1822-1849)*, in Sani R. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino, pp. 381-444.

- Saturno M.T. (2021), *Storia dell'inclusione scolastica in Italia: lettura pedagogica della normativa*, Diversi tutti, S.l.
- Scuri E. (1899), *Profili di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti ad uso degli allievi e delle allieve delle scuole normali e dei maestri*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma.
- Séguin E. (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, J.B. Baillière, Parigi.
- Serra G. (2020), *Storia e teorie della disabilità: dal mostro al soggetto alla persona, dall'esclusione all'inclusione*, Nulla Die, Enna.
- Sicard R.-A. (1808), *Théorie des signes, pour l'instruction des sourds-muets*, Imprimerie de l'Institution des Sourds-Muets, Parigi.
- Statuti dell'Opera dei Poveri Mendicanti della città di Bologna (1574)*, Bologna.
- Terpstra N. (2000), *The politics of confraternal charity: centre, periphery, and the modes of confraternal involvement in early modern civic welfare*, in AA. VV., *Povertà e innovazioni istituzionali in Italia. Dal Medioevo a oggi*, Il Mulino, Bologna, pp. 153-173.
- Venturi G. (1997), *Carità e assistenza: sviluppi fra Ottocento e Novecento*, in Prodi P., Paolini L. (a cura di), *Storia della chiesa di Bologna*, Bolis, Bergamo.
- Volterra V. (1987), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.
- Zappaterra T. (2019), *L'educazione dei ciechi: dal mito alla rappresentazione scientifica*, in Gecchele M., Dal Toso P., *Educare alla diversità. Una prospettiva storica*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 119-136.
- Zatini F. (1995), *Storia degli istituti per sordomuti in Italia*, in Porcari Li Destri G., Volterra V. (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Gnocchi editore, Napoli, pp. 257-305.

Appendici: documenti e foto

“Cenni biografici della contessa Giuseppina Ranuzzi”⁴⁷

Il 25 Novembre 1815, sacro alle glorie di S. Caterina V. e M., nacque in Bologna Giuseppina Ranuzzi dai nobili genitori Sig. Conte Francesco Ranuzzi e Sig.ra Contessa Caterina Pallavicini ed ebbe a Padrino al sacro fonte il V. P. U. Sig.re Ab. Camillo Fibbia. Fu molta la consolazione e la gioia di tutta la famiglia, specialmente della Madre che la vide primogenita delle sue viscere e la vagheggiava sua letizia fra i figli di primo letto del proprio consorte. Bambina e fanciulla fu sempre vivacissima, e tuttora settenne ebbe a Santola al Sacramento della Cresima la Zia Nobil Donna Contessa Livia Pallavicini Palmieri. Ammessa in tale età alla scuola della R. M. Domenicana Suor Bortolotti, ch'era in fama di Maestra in ogni genere di lavori di storta, e per pietà e Religione specchiatissima, ebbe con una buona educazione quei sacri sentimenti che Genitori e Maestra seppero infondergli per tempo. Trovata ben istruita nelle cose di pietà e di Religione ed anche per compiacere ad un suo desiderio più volte esternato, fu ammessa la Giuseppina alla Sacra Mensa li 16 Nov. 1828, nella Parrocchiale de Celestini per le cure di D. Gama suo Direttore Spirituale, e assistita dalla Maestra che poi non si saziava di ripetere quanto compresa fosse stata la sua Giuseppina di quella santa funzione. Adolescente mostrò cuore sensibile all'altrui sventure, ma di più generoso, che tosto avesse inteso altrui bisognoso di soccorso, intercedeva dall'ottima Genitrice

⁴⁷ Archivio storico della Casa della “Piccola Missione per i sordomuti”, cartone 1D, fascicolo 53. L'Archivio, ubicato in via Vincenzo Monti, 3 (Roma), conserva la documentazione integralmente riordinata da padre Salvatore Tucci.

il provvedervi, mal soffrendo ch'altri patisse mentr'ella godeva nell'agiatazza di sua condizione. Queste sue belle doti dell'anima, nutrite dalla buona educazione e fecondate per le/della virtù e per la divozione, formarone un carattere ben diverso da quello a cui un naturale foroso l'avrebbe inclinata, perocché le stava molto a cuore di compiacere altrui, di impedire occasione qualunque di dispiacenza per Genitori e fratelli, di sopirla se nata, scusando, difendendo o mitigando quando con parole dolci, or con sensate osservazioni, e spesso riusciva col rendere gli animi persuasi e tranquilli.

Nemica dei riferti, che il più spesso sono unico fomento di dissensione e mal umore, non li ascoltava, o dovendoli pure udire, sapea poi tacerti o esporne quella parte, o sotto quell'aspetto che non arrecasse risentimento e disgusto. Colla servitù amorevole, caritatevole, prudente perché, se sovente ne scusò le mancanze, seppe poscia ammonirli in disparte ad evitare la ricaduta, e togliere in tempo occasione di dispiacenza ai Genitori e ai Fratelli. Aliena da sollazzi e dalle conversazioni, in che tanto tempo spendesi inutilmente, amava piuttosto lo studio, l'occupazione non così però da rendersi mistica e intrattabile, che anzi era socievolissima, e di qui riguardi e di convenienze che ragione e civiltà approvano verso altrui osservatrice delicatissima. Si belle doti crebbero col crescere dell'età e della sua esemplare pietà, sicché ebbe piacere di trovarsi spinta a dedicarsi unitamente alla simile e alle minori sorelle all'insegnamento della Dottrina Cristiana nella Parrocchia della S.ma Trinità e sotto la direzione di quel zelantissimo Pastore D.r Pietro Buffetti. Qui spiccarono le sue virtù di zelo per la gloria di Dio, di costanza, di diligenza, e d'amorevolezza. Faceasi piccola colle piccine per incontrare coi modi facili la loro tenue capacità. Insinuandosi nelle tarde e distratte intelligenze con similitudinucce con applicazioncelle, con esempiuzzi che rallegravano le fanciulle, le facevano attente ed in ultimo istruite ch'era tutto il suo scopo. Persuasa che a giovare collo zelo all'altrui anime, è necessario avere alimentato lo spirito a virtù, era premurosa di ascoltare le prediche che da chi è costante in udire tanto profitto ricavasi colla fatica minore. Né solo contentavasi ella di udire, ma ritiratasi vi rifletteva, e ne scriveva una traccia perché fossero più volte motivo di meditazione e di ripetuto studio, e quindi di doppio profitto, e questo continuò a fare per lunghissimo tempo cosa che prova anche la sua

cultura nelle lettere, avvegnachè per iscrivere siffatti discorsi con esito soddisfacente è d'uopo uno studio non comune, e ciò che fosse ne fa fede la sua costanza, non consumandosi una fatica che a nulla riesca. Cessò poi quando altre opere caritatevoli assorbivano anche quel tempo che avrebbe a questo impiegato. E come suol avvenire a chi s'occupa di opere di carità con spirito veramente evangelico, che invece d'annojarsine cresce vieppiù il desiderio di estendere le proprie fatiche a far maggior bene, la Giuseppina col accostare le figliuole del povero, trovò fra loro l'oziosa per mancanza di servizio di lavoro, la vagabonda perché priva di servizio, la pericolante nell'onestà perché abbandonata, ed Ella fu tutta in trovar lavoro, procurar un servizio sicuro, consigliar un onesto collocamento, e dove poteva sorvegliava, e dove ella non conveniva che andasse impegnava pie persone a far le sue veci e a compir l'opera di carità. Ed era bello a vedersi, e di molta consolazione come la Giuseppina era cercata da giovinotte di Mondo e per suo mezzo accompagnate al S.mo Sacramento assistendole, aiutandole con amore tutto particolare, sicché io stesso notai questo suo essere preferita come quella che sapea scevrare la pietà necessaria da quanto può aggiungersi una più perfetta divozione.

Da questo suo adoperarsi per gli altrui bisogni ne venne che volenterosa prendesse una prima parte nella Scuola de' lavori per le povere fanciulle da non molto istituita (cioè nel 1841, in quella Parrocchia sotto la Direzione del Parroco) e questo assunse principalmente per aver luogo sicuro ove mettere a salvo qualche fanciulletta, tanto che fosse trovato modo di ben collocarla. E benché capacissima a tenerne la prima direzione non l'assunse perché volle aver tempo anche per visitar le povere inferme, e non riferlo per se che quei casi ne' quali era d'uopo saper prendere le giovinette al fine di moralizzarle, e in ciò come riuscisse pel divino aiuto potrebbero addursi fatti che per convenienti riguardi si tacciono. Aggregatasi alla tanto bella Confraternita del Cuor di Maria fu non solo specchiatissima osservatrice di quanto vi si prescrive, ma fu del novero di quelle Signore che sotto quegli auspici prendono parte attiva in qualsivoglia genere di Opere di misericordia, anzi sostenne le parti di Cancelliera colle sorelle coi famigliari e in mezzo a tante sue occupazioni fu ilare, e disinvolta, e colla genitrice poi amorosa, e

compiacente cosicché la Giuseppina come sovente diceva era la delizia del suo cuore.

La rara sua carità rendevala atta a qualche cosa di più singolare, e Dio gli presentò davvero nuovo campo di fatiche. Avvegnaché avendo alcune persone trovate nella Parrocchia una piccola Sordo-muta videsi quanto bello sarebbe stato l'istruire e l'educare quella poverina. Ma chi avrebbe assunto l'incarico, e assunto sarebbe riuscito? Fu consigliata la Giuseppina dal suo Parroco e insieme Direttore Spirituale provavvicini avendo a ragione riscontrato in lei non comuni qualità ne avrebbe egli ne indirizzò gli inizi. Essa intraprese, perseverò, riuscì perché ebbe la consolazione di vedere la Sordo-muta Carolina Galuppini ammessa al Sacramento della 1ª Comunione nel giorno 8 Luglio 1849. Giorno memorando, che a me pure ricorda quel bel momento nel quale fra i Sacerdoti assistenti alla sacra Solennità avanti all'altare della Vergine Madre di Gesù provai molta ammirazione in vedere una giovine dell'età di 20 anni fra le fanciulle di prima Comunione, pel che curato del chi fosse n'ebbi in risposta = è una povera Sordo-muta.

Io non ricordo che cosa provassi all'udir ciò, o se allora facessi proposito alcuno o meno stesso vagheggiassi di occuparmi in simile Opera di carità. Certo si è però che di qui ebbe la origine quel pensiero che me e il fratel mio fecero determinare ad assumere l'istruzione del Sordomuto.

Fu allora solamente ch'io conobbi la Giuseppina quando fui deciso di provarmi io pure, ed ebbi agio di andare alla sua Scuola per trattenermi colle sue Sordomute. Stretta ben presto quella relazione che favoriva il trovarsi concordi in quest'Opera, ebbi occasione di riscontrare da me medesimo le rare virtù che la sua bell'anima possedeva. Io la trovai sempre ingenua, sincera, riguardosa, umilissima poi in modo particolare e da prendersi in esempio. Cedevami volentieri il luogo ogni volta che alla sua scuola che teneva in sua casa di 3 o 4 e anche cinque sordo-mute. Anzi quanto non gradiva il qualunque mio occuparmi intorno alle sue fanciulle sordo-mute specialmente alla Carolina ed alla Filomena che di età e ingegno migliore prestavansi meglio all'istruzione. Come ringraziavami di cuore, e mostravane gradimento, e mi avvisava del piacere che or l'una or l'altra provava in leggere or questo or quel mio scritto, e me ne faceva i saluti, e manifestavami i desiderii che

seco lei esternavano domandando che andassi a far loro qualche istruzione religiosa e morale. Ammalata lei mi pregò a far le sue veci lui e suggerivami che potendo andassi a benedire la sua Carolina sovente inferma.

“La Carolina Galuppini è obbligata al letto ed ha ancora la febbre, s’Ella, andando a spasso, avesse la bontà di andarla a benedire farebbe un sommo piacere anche a me.”

Come Dio benedisse le sue non meno che le fatiche di quanti seco lui adoperavansi in sì bell’Opera ognuno nel veda portandosi all’Educatario dove in convitto sono istruite 16 di quelle meschine, e troverà liete e tranquille perché rinate all’apprendimento di quanto può farle fanciulle buone, e devote cristiane.

A lode della Giuseppina basti dire che, ricreandosi in siffatta istruzione costante pazienza, annegazione e studio, seppe Ella armarsi di siffatti ausiliari cosicché per quanto poté operò e compì prima l’Apostolato delle poverette prive di udito e di parola. E pazienza e annegazione portava in tutte le operazioni sue. Perorché sentiva di se sì bassamente da non mostrar di avere volontà e divisamento proprio rassegnata ad ogni evento fosse o no a seconda delle proprie convinzioni. E specialmente negli ultimi mesi di sua vita, quasi presaga fosse di dover presto far viaggio fu notato che volentieri coglieva occasioni qualche cosa.

Martirio e rassegnazione

Di sua mal ferma salute poco curante, amava meglio soffrire in silenzio che inutilmente lamentarsi, e narrare le proprie indisposizioni a cui non di rado era soggetta. Nel 1851, provò e soffrì pazientemente i dolori articolari che obbligarono al letto per una cura, ma ivi pure pensò a bisogni delle sue inferme delle sue povere Sordo-mute incaricando altri. Ristabilita fu sempre nel ben operare costantemente infaticabile finché nel 1855 al 10 Aprile fu presa da sinoco, che si credè ed Ella pure, prestamente vinto ma non lo fu veramente. Dissimulò essa alla presenza della genitrice e delle Sorelle l’indebolimento in che sentivasi tutta il male al petto ed alla gola. La sera però che per l’esercizio continuo di sue Opere buone trovavasi più faticata era costretta a manifestare l’oppressione forte al petto E ciò crebbe a modo che alla sera delli 6 Maggio non poté più dissimulare l’affanno del respiro che tosto avvertito dalla genitrice e da tutti si mandò pel Medico, ma i rimedii valsero poco, chè la

infiammazione della laringe e delle adjacenti parti diffusa ai bronchi s'era fatta troppo profonda. Qual compassione non fu il vederla così affannosa e addolorata potendo appena respirare ed avendo ulcerata la bocca. Paziente però e rassegnatissima tutto soffriva per amor di Gesù e della sua Madre santissima. Giunto il Sabato precedente alle Rogazioni sicche la veneratissima Immagine di S. Luca era portata dal monte della Guardia dentro le mura di Bologna confidò la Giuseppina che la B.V. non avrebbe lasciata Bologna senza ottenerle la grazia migliore, e pensò di prepararvisi a riceverla col fare all'indomani la Comunione e avutone il permesso del Parroco suo Direttore si avvertì che uno straordinario fervore l'ebbe investita a tal che tutta la notte spese nel prepararvisi, desiderando che il Sacerdote assistente le suggerisse a questo fine pensieri ed affetti.

La Domenica mattina ricevette il suo Gesù con quell'affetto che è grazia riserbata a coloro che spesero bene la vita all'altrui salute. Passò tutto quel giorno meno angosciato, e tutta la sua famiglia respirò alquanto, ma ne di successivi incrudì la malattia e si credea al 16 che passasse. Presente lei a se medesima chiese con umiltà la santa Estrema Unzione che lo stesso Parroco le amministrò, l'assistente Sacerdote rimase sì edificato per la divozione e ebbe la gioia con che l'ebbe ricuta.

Bisogna dire che gustasse in misura non mai provata la bontà del suo Signore chè cominciò da quel momento a desiderare di essere tolta dai ceppi mortali e d'essere seco lui trasportata al Cielo. Erano i Vespri del dì sacro all'Ascensione di G. C. e accendendosele più e più vivo questo desiderio l'avvisò il Direttore Spirituale che stesse anche in ciò rassegnata alla divina volontà. Ubbidì dicendo tosto, ebbene se il Signore non mi vuole sono egualmente contenta, vorrei però almeno goderlo in un'altra volta nel sacramento petto. Le si promise ed Ella con intensità e penetrazione vi si preparò per 8 ore e la mattina del 17 s. sembrava come estatica assorta in Dio e pareva angelica anziché umana creatura. Protestò dopo la Comunione d'esser paga abbastanza; disse però che se la B. V. non le avea ottenuta la grazia del morire il giorno dell'Ascensione era segno che voleva prenderla ella stessa nel suo Sabato, e tutto quel giorno fu rasserenata e sollevata, e assicurava di star bene. Qui avvenne che il suo Direttore saputo che da 6 giorni non prendea sonno di sorta glielo comandasse per virtù di ubbidienza, al che Ella rispose

framamente, “subito altro non vuole” e dormì tranquilla tranquilla a più riprese fino al venerdì 18 maggio giorno in cui Ella disse di essere alla Vigilia del gran giorno che la Madonna non gli avrebbe lasciato passare il Sabato senza tutta la desiderata grazia.

Intanto era tutta in Dio, assorta né attendeva agli astanti che per la sola ubbidienza detto gli era al suo Padre Spirituale. La mattina del Sabato, dettogli il M. R. Parroco che andava a celebrare la S. Messa all’altare di M. V. e che l’avrebbe in ispecial modo raccomandata lo ringraziò affettuosamente e disse “sì sì la Madonna me la farà. E al Sacerdote assistente soggiunse “io muoio molto contenta oggi, Ella mi dica e suggerisca qualche cosa del Paradiso”. Commosso questi a siffatte parole suggerì i pensieri che seppe meglio del che ella mostravasi soddisfatta e contenta, e il suo viso faceasi più pacifico e sereno e tutta componeasi a dolce quiete. Così rimase fino alle 11 ore della mattina dopo le quali presa da profondo letargo passò in agonia ma dolce ma quieta che arrecava pace e consolazione agli astanti fratelli ch’ebbero assistita fino all’ultimo respiro che fu alle 4 pomeridiane del Sabato stesso 19 Maggio 1855.

Perdè in Lei la Parrocchia un esemplare di virtù, la famiglia una vivente consolazione, le povere inferme una pietosa soccorritrice, le discepoli una buona e saggia Maestra, le misere Sordo-mute la loro prima Istitutrice.

Ricordata e pianta dai moltissimi che ricevettero da Lei del bene, vivrà benedetta la sua memoria, compenso che tributa sovente anche il mondo a chi esercitò carità coi suoi simili.

Oh fosse presa in esempio da tante sue pari che negli agi di una agiata condizione non trovano un’ora da impiegare al sollievo del povero, sdegnando perché l’ignorano quest’occasione soave di procurarsi il piacere di far più sopportabile la vita al misero.

Per me ch’ebbi la dolce ventura di conoscerti abbiati, o Giuseppina, a pegno di non manchevole memoria queste poche pagine che volentieri scrissi perché fossero a più di edificazione, alla famiglia che tantostimo di gradimento e conforto. Ebbi però un altro fine che ti piaceva assai, d’interpretare così un voto delle tue Mute-sorde delle quali so quanto è grande la riconoscenza a chi fece loro il maggior bene, di loro che sì bene risposero alle tue cure di Maestra e di Madre.

Tu sai com'elleno fossermi a cuore, e le considerassi come cosa mia, fosti anzi testimone delle ore che impiegai ad istruirle quando potei farlo. Se poscia venni da loro separato, tu ne sapesti il perché che non fu certamente il non amarle, al fatto anzi de' miei sentimenti credo che adesso anche meglio di quaggiù conoscerai scervi da spirito vano, e da mia retta intenzione.

Se sei nuova al desiderio che io faccia parte all'istruzione di quelle meschine prega Dio perché se è di suo piacere ciò avvenga. Tu sai quanto geloso sia l'impegno, sicchè a farmivi tranquillo non vi è chi deve volerlo prima di me ne vi sarè altra che il comando e l'esortazione, o il consiglio di coloro che Dio fa organi comuni della manifestazione del suo volere. Ciò basti a farti conoscere se dal tuo fu mai dissimile il suo desiderio che mi sarebbe facilissima essa, e al carattere di Ministero di Dio tutta consentanea il metterla a parte morali e religiose attenzioni che debbo fare a questo drappelletto di sordo-mute.

*Statuto Organico del Pio Istituto delle Povere Sordomute
di via Braina in Bologna*
(Tipografia Arcivescovile, Bologna, 1889)

Umberto I. per grazia di Dio e per volontà della nazione Re d'Italia
Visto l'atto pubblico, 12 Gennaio 1889, rogito Blesio, con cui il
Conte Cav. Vincenzo Annibale Ranuzzi, quale amministratore ed
unico superstite dei fondatori del Pio Istituto delle Sordo-Mute
povere di Bologna, determinò in apposito Statuto organico le norme
fondamentali per la costituzione della legale rappresentanza e per la
gestione del Pio Istituto medesimo;

Visto l'anzidetto Statuto organico in relazione all'indole ed allo
scopo benefico dell'accennata Opera Pia;

Vista la deliberazione, 26 Febbraio 1889, della Deputazione
Provinciale di Bologna;

Visti gli articoli 4 della legge 3 Agosto 1862 N. 753, 3 e 52 del
Regolamento 27 Novembre dello stesso anno N. 1007, sulla
Amministrazione delle Opere Pie;

Sulla proposta del Nostro Ministro Segretario di Stato per gli Affari
dell'Interno, Presidente del Consiglio dei Ministri;

Abbiamo decretato e decretiamo:

È approvato lo Statuto Organico del Pio Istituto delle Sordo-Mute
povere di Bologna in data 5 Gennaio 1889, composto di quindici
Articoli, il quale sarà d'Ordine Nostro, visto e sottoscritto dal
Ministro proponente, incaricato della esecuzione del presente
decreto.

Dato a Roma, addì 4 Aprile 1889.

Firmato: UMBERTO

Controsegnato: CRISPI

ART. I

L'Istituto delle povere Sordo-Mute, fondato in Bologna nel 1845 dal
Reverendissimo Monsignor Pietro Buffetti, allora Parroco della
SS.ma Trinità, e dai Nobili Signori e Conte Annibale Vincenzo

Ranuzzi (dei quali Fondatori è superstite il solo Conte Annibale Vincenzo Ranuzzi), ha per iscopo l'educazione ed istruzione delle Fanciulle Sordo-Mute povere.

ART. II

L'Istituto si mantiene colle oblazioni della carità privata, con le dozzene che possono pagare le Fanciulle, e col frutto del loro lavoro; e finalmente colle rendite dei beni lasciati, e che venissero in appresso assegnati da Benefattori.

ART. III

Le Fanciulle Sordo-Mute anche non appartenenti alla Provincia di Bologna possono entrare in questo Istituto, purchè abbiano l'età non minore dei 6 nè maggiore dei 14 anni; e purchè la Direzione dell'Istituto le riconosca idonee ad essere ricevute ed educate.

ART. IV

Ogni Fanciulla, per essere ammessa, dovrà esibire i seguenti documenti:

- 1°) *Fede di Battesimo*;
- 2°) *Fede di Cresima* per quelle che l'abbiano ricevuta;
- 3°) *Attestato di sana costituzione* rilasciato dal Medico;
- 4°) *Attestato di inoculazione del vaiuolo*.

ART. V

La pensione mensile è fissata in L. 30 (trenta), a cui corrisponde il vitto, il vestiario e la educazione. Per quelle fanciulle delle quali sia comprovato uno stato di singolare povertà, l'Amministrazione potrà diminuire o anche togliere affatto ogni obbligo di pensione.

ART. VI

All'atto dell'ingresso ogni Fanciulla deve sborsare L. 100 (cento) ed essere fornita di un corredo relativo alla sua condizione.

ART. VII

La educazione vien data nel modo e nella misura che sono consentiti dalla infelicissima condizione in cui giacciono le Sordo-Mute. Facendo uso di vari esercizi gradualmente disposti e combinati sulla

grammatica logica, la quale dirige tutto l'andamento della istruzione che si dà con la lingua parlata e scritta, si provoca la mente delle alunne all'acquisto delle idee, la loro memoria alla conservazione di esse, e la loro lingua a snodarsi ed a favellare. Quindi il leggere, lo scrivere, il comporre, il far di conti, si uniscono allo studio del catechismo, della storia sacra, della profana, degli elementi di geografia, della storia naturale, ed anche all'esercizio del favellare per via di brevi dialoghi. Da tutto ciò non va disgiunta la istruzione nei lavori muliebri, quali sono il cucire, il ricamare, il far pizzi, il fabbricare artificialmente fiori ecc.

ART. VIII

Trascorso un settennio, le alunne si considerano sufficientemente istruite, e si restituiscono alle famiglie. Il farle restare oltre quel termine, dipende unicamente dall'Amministrazione e dalla Direzione dell'Istituto.

ART. IX

L'Amministrazione è tenuta da cinque persone chiamate dal Fondatore, e da lui designate in apposito atto legale, per reggere l'Istituto, per amministrarne le sostanze, e con facoltà ai superstiti di nominare altri in surrogazione degli Amministratori, che per morte o per rinuncia venissero a mancare, facendo in modo che fra i membri dell'Amministrazione vi sia sempre una persona che appartenga alle pubbliche amministrazioni, quali sono il Consiglio Provinciale ed il Consiglio Comunale di Bologna.

ART. X.

L'Amministrazione stessa a voti segreti nomina il Presidente ed il Segretario che rimangono in tale carica fino a che fanno parte dell'Amministrazione. Ufficio del Segretario è di redigere i verbali delle adunanze e di tenere in regola l'Archivio.

ART. XI

Le adunanze sono valide e legali quando intervenga almeno più della metà dei membri; e le deliberazioni dell'Amministrazione sono stabilite a maggioranza di voti.

In caso di numeri pari, il Presidente ha doppio voto.

ART. XII

L'Istituto è nell'interno regolato da una Direttrice coadiuvata da un certo numero di Maestre per la vigilanza, l'istruzione, e il mantenimento della Casa. La nomina della Direttrice spetta all'Amministrazione.

ART. XIII

Vi sarà un Tesoriere o Depositario il quale presterà idonea cauzione.

ART. XIV

L'Amministrazione e Direzione dell'Istituto sarà tenuta personalmente dall'unico Fondatore superstite, Conte Annibale Vincenzo Ranuzzi, fino a che vivrà, coadiuvato da cooperatori da lui scelti.

ART. XV.

Alla naturale mancanza del Fondatore medesimo andrà in esecuzione il presente Statuto organico, e il relativo Regolamento, nei modi e colle norme da stabilirsi in apposito atto legale.

Bologna, 5 Gennaio 1889.

ANNIBALE VINCENZO RANUZZI.

Monsig. NICOLA ZOCCOLI Vescovo titolare di Sebaste.

FRANCESCO MALVEZZI CAMPEGGI.

ANNA MONTI.

ACHILLE SASSÒLI TOMBA.

GIAN CARLO RANUZZI.

Ministero dell'Interno

Visto, d'ordine di Sua Maestà

Il Ministro: CRISPI.

*Tavole statistiche dei Sordo-Muti esistenti nelle Legazioni
dello Stato Pontificio
Bologna, Ferrara, Forlì, Ravenna
compilate nel 1852 dai fratelli sacerdoti
Giuseppe e Cesare Gualandi
di Bologna*⁴⁸

I. Dedicati da qualche tempo all'istruzione dei Sordo-muti a cui dal settembre del 1850 si aprì in Bologna un privato Convitto⁴⁹(*), più volte avemmo opportunità di conoscere di quanto vantaggio sarebbe il compilarne un'accurata statistica, per la quale come negli altri paesi, anche nel nostro si sapesse

⁴⁸ Archivio storico della Casa della "Piccola Missione per i sordomuti", cartone 1D, fascicolo 50.

⁴⁹ Benchè ci avverrà altra volta di dire più di proposito l'origine e i primordii di questa nascente istituzione, pure crediamo di poter qui stesso ricordare, come fino dal giugno del 1845 le nobili signore contesse Giuseppina, ed Anna Ranuzzi, dietro il consiglio e la direzione dell'Eccmo. dott. Pietro Buffetti Parroco della SS. Trinità, presero ad istruire la giovinetta Sordo-muta Filomena Felisati di Bologna, abitante in quella parrocchia: alla quale si fu aggiunta nell'agosto dell'anno stesso Carolina Galuppini, e successivamente tre altre, a cui le dette signore tenevano scuola in casa propria più volte la settimana. Mossi da sì lodevole esempio, e specialmente dal primo accostarsi che fece la Galuppini alla sacra Mensa, ci sentimmo noi pure ispirati a dedicarci alla santa opera della istruzione dei Sordo-muti, e dall'8 luglio 1849 avemmo comuni con quelle signore gli studi, gli esercizi, gli esperimenti. Se non che essendoci accorti per pratica, che il Sordo-muto non può essere a sufficienza istruito, se nello stesso tempo non è educato, e che ad educarlo qual si conviene è necessario ch'egli stia al possibile in compagnia dell'educatore, fu di qui ch'ebbero principio contemporaneamente due privati Convitti, il 10 settembre del 1850 pei Sordo-muti, e l'ottava della Natività di M. V. per le Sordo-mute. I quali convitti, al crescere delle oblazioni spontanee dei concittadini caritatevoli, vennero crescendo essi pure, e 10 Sordo-muti nell'uno, e 11 Sordo-mute nell'altro, hanno al di d'oggi vita comune.

quanti di cotali infelici fin qui appunto dimenticati perchè mai noti, hanno bisogno di aiuto.

Sopra questa ragione, ed anche per fornire di dati in maggior numero la scienza, ci proponemmo di raccogliere quante notizie era possibile, non pure circa la quantità dei Sordo-muli della Provincia Bolognese, ma di tutte e quattro le Legazioni e di cercarne l'età e il luogo di nascita, e d'investigar le cagioni della loro sordità, e quanti altri particolari danno materia a profittevoli osservazioni. E messi all'opera, non neghiamo, che il lavoro sia riuscito a noi, come suole a quanti e intrapresero di consimili; cioè nella precision delle cifre e degli elementi che lo compongono, non sempre consentaneo ai nostri voti, e infallibile spositore del fatto e della verità. Le notizie ricercate non possono ottenersi che per l'organo e per la cura di molti, i quali molti forniti di capacità diversa, e in diverso grado persuasi della importanza del fine, debbono di necessità rispondere con oculatezza o diligenza diversa. Pur non di meno ci confidiamo che la nostra Statistica in ciò stesso dove difetta, non sia per difettare sopra le altre, per due favorevoli circostanze, in che ci è avvenuto di raccozzarne i materiali. E l'una fu la benignità e sollecitudine singolare onde S. E. Mons. Gaetano Bedini Commissario Straordinario delle quattro Legazioni si degnò di aderire a un'istanza del 1 febbraio 1852, colla quale pregavamo che i Governatori e i Presidi delle Legazioni medesime esibissero a questo Capoluogo quante informazioni sapessero dei Sordo-muti esistenti nei loro distretti: al quale ordine emanato da Monsignore diedero essi l'ultimo compimento sotto l'attuale Commissariato di S. E. Monsignor Gaspare Grassellini, e ci gode l'animo di poter annunziare che l'Eccellenza Sua ci fece graziosamente facoltà di valerci degli schiarimenti ottenuti. E l'altra circostanza fu la Circolare emanata in quel tempo stesso dal Protettore dell'Istituto dei Sordo-muti di Roma l'Emo. Cardinale Brignole, onde tutti i Vescovi dello Stato erano invitati a compilare e mandare alla Dominante una nota dei Sordo-muti delle loro Diocesi. L'occasione di tali notizie, di già raccolte e spedite a Roma, era per noi troppo propizia. e troppo bel destro ci avrebbe porto d'utili aggiunte e di confronti, perchè non volessimo trascurarla; e ci volgemmo noi stessi per lettera ai Vescovi delle

Legazioni, affinchè si compiessero di comunicarci le anzidette note per dare ai nostri calcoli esattezza maggiore. E infatti degnatisi essi di soddisfare al nostro desiderio, noi dal raffronto delle note diocesane colle governative, abbenché le prime complessivamente presentassero un numero di individui assai minore di quello delle seconde, per le omissioni che in loro più che nelle altre si palesavano, potemmo ciò non ostante averne profitto, ravvisando in quelle 93 Sordo-muti non segnati in queste.

II. Il numero dunque dei Sordo-muti esistenti nel giugno del 1852 nelle quattro Legazioni ascende a 532 sopra una popolazione di 884,062 cosicchè il rapporto de' Sordo-muti coi parlanti è nel nostro paese di 1 a 1663, mentre in altri Stati la detta ragione è la seguente, come si ha dalle più recenti Statistiche registrate negli Annali de' Sordo-muti e dei Ciechi del celebre Prof. Morel Vol. 2. An. 2. N.º 3.

STATI	Data della ricerca	Popolazione	Sordo-muti	Rapporto
Belgio	1855	3,885,507	1,759	1: 2205
Danimarca	1854	1,225,807	680	1: 1800
Annover	1855	1,642,807	1,111	1: 1478
Brunswick	1859	259,774	184	1: 1411
Sassonia	1857	1,652,114	1,179	1: 1401
Prussia	1857	14,097,959	11,104	1: 1269
Altembourg	1856	120,514	105	1: 1170
Svezia	1840	5,158,887	2,100	1: 1162
Sardegna	1854	3,955,525	4,862	1: 815
Toscana	1845	1,515,820	697	1: 2172
Modena	1858	479,191	565	1: 1520
SVIZZERA				
Cantone di Léman	1856	155,000	152	1: 1019
id. di Zurich	1840	251,574	266	1: 870
id. d'Argovia	1856	182,000	576	1: 515
id. di Berne.	1856	401,707	1,954	1: 205
Totale		52,959,964	27,090	1: 1215

III. Come in ogni altro luogo, così pure presso noi il numero dei Sordo-muti maschi trapassa quello delle femmine. Nello Stato Toscano stanno fra loro come 19 a 15.

Nell' Estense ... 7 a 5.

Nelle Quattro Legazioni 5 a 4.

IV. Avremmo desiderato di far conoscere ancora la proporzione delle città colla campagna, della collina col piano, della montagna colle nostre valli. Ma per mancanza di una precisa generale Statistica di popolazione, non ci fu dato di farlo; speriamo per altro di poterlo quanto prima, stantechè non tarderà molto la pubblicazione della Statistica indicata, della quale oggi si occupa indefessamente il Governo.

V. Importantissima poi è la ricerca che riguarda la sordomutezza derivante da una viziata generazione. Dodici fatti confermano la opinione che trasfondasi questa infermità, o a-normalità d'organi per generazione, avvenga ciò per linea retta discendente, o trasversa, continuatamente, od a salti.

1.° Un sordo-muto ha l'avo e l'ava leggermente sordi.

2.° Un altro sordo-muto ha il padre balbuziente.

3.° Di due fratelli sordo-muti è notato, che nella loro famiglia sempre vi ebbero di simili infelici.

4.° Un sordo-muto ebbe una sorda-muta parente per la parte della madre.

5.° Una sordo-muta ebbe una cugina in 3.° grado similmente infelice.

6.° Un sordo-muto ebbe un sordo-muto cugino per la parte della madre.

7.° Un sordo-muto ebbe una prozia sordo-muta.

8.° Un altro ebbe sordo-muto un prozio materno.

9.° Un sordo-muto ed una sordo-muta ebbero una zia materna colpita da tale disgrazia.

10.° Un sordo-muto ebbe uno zio paterno.

11.° Un altro ebbe una zia paterna.

12.° Finalmente due fratelli ed una sorella sordo-muti videro, pochi anni or sono, nascere da una loro sorella parlante un sordo-muto.

Portatosi uno di noi sul luogo ove abita quest'ultima famiglia, parlò col padre del piccolo sordo-muto, che è il medico condotto di quel paese, e ne raccolse le notizie seguenti, che ci sembrano degne di essere notate. La madre ebbe nove fralelli, e nacque gemella con uno di essi, che morì in troppo tenera età per poter dire se fosse e no sordo-muto. Maritata al Medico suddetto, e gravida del primo parto,

ebbe forte timore di non dare in luce un sordo-muto, e le nacque una bambina parlante: fattasi animo pel felice successo, al secondo parto si sgravò del piccolo sordo-muto testè notato: per cui temendo di nuovo alla terza gravidanza, espose un'altra bambina senza difetto. Sembra rimarchevole la particolarità, che mentre alle donne incinte, riesce sensibilissima ed altrettanto pericolosa qualunque forte commozione, in questo caso sia intravvenuto tutto il contrario, non ostante una disposizione di famiglia, la quale vedesi aver pieno vigore appunto allora che la tranquillità della puerpera faceva sperare un parto felice.

Il fanciullo non presentava alcuna differenza dalle sorelline fuorchè nell'esser egli di temperamento piuttosto linfatico, e quelle di temperamento sanguigno. Al momento però che scriviamo, sono già morti sì l'uno che le altre per la *grippe* che l'anno scorso fece in quel paese moltissime vittime.

Provando i casi suesposti la viziata generazione, hanno a starne in grave pensiero coloro, che sono in grado di consigliare, favorire o permettere matrimoni tra sordo-muti, o fra sordo-muti e parlanti. Non è invero infondata la speranza che possano da quel coniugio averli figli parlanti: ma se di tali casi si danno e non pochi, pure il vedere come tanti ebbero ed hanno trasversalmente parenti sordo-muti, ci fa con più fondamento temere che mentre è rispettata la prima o la seconda generazione, non lo siano di simil guisa le successive. VI. Altre particolarità degne di osservazione che abbiamo ricavate dai documenti sono: un numero di 44 famiglie hanno avuto nel loro seno due sordo-muti e 32 di queste gli hanno tuttora: 7 famiglie ne ebbero 3 e quattro di loro li hanno tuttora: 2 famiglie ne ebbero 4 ed una li ha anche al presente: due famiglie in fine, una delle quali ora ne conta tre, e l'altra uno, ne ebbero 5; per cui in 38 famiglie esistono presentemente 84 sordo-muti. Nel numero di 552 sordo-muti troviamo pure sei che ebbero natali illegittimi, quattro che, oltre essere sordo-muti, sono affatto ciechi, e sette orfani de' genitori. ⁵⁰(*)

⁵⁰ Non vogliamo passarci dal riferire di un povero fanciullo, che all'età di 5 anni perfettamente sano, e delizia di uno zio che non avendo prole lo pigliava in figliolo, fu dal vaiolo tutto malconcio nel volto e privato di un occhio; dopo ciò l'anno successivo, sopravvenutagli una febbre nervosa, divenne sordo e muto, e l'anno dopo per un'altra febbre consimile fu ridotto storpio delle gambe, paralitico e consunto in guisa da potersi reggere della persona che colle grucce. Questo

VII. Quanto alle cause della funesta malattia, dietro le tracce di ciò che ne disse il chiarissimo Professor Fabriani nella sua memoria sulla Statistica de' sordo-muti degli Stati Estensi, rifletteremo, che trattandosi di un problema che è ancora avvolto nell'oscurità, perché misterioso eziandio è l'ufficio di tante parti svariate e complicatissime degli organi inservienti all'udito, non si può precisamente determinare la sede, la qualità e la causa di quell'alterazione; quindi per ora convien contentarsi di riferire quei fatti che sembrano aver ragione di causa, affinché tra i cultori dell'arte medica, coloro che volessero per avventura imprendere a questo fine un accurato esame, possano da questi rapporti aver qualche lume, e trovare in essi un punto, per così dire, di partenza. Molti casi si osservano fra noi come altrove, in cui pare doversi attribuire la sordo-mutezza ad alterazione del sistema nervoso. Diciamo quindi che nella nostra Statistica abbiamo 345 sordo-muti dalla nascita 25 de' quali vengono denunziati stupidi, scemi o dementi, e benché tutti non possano riferirsi alla detta causa, è però molto probabile che si possa per la più parte di loro. A vizio del nervo acustico o degli altri nervi inservienti all'organo dell'udito, o soli, o insieme ad altre parti affette da morbo più o meno direttamente influenti sul sistema nervoso: pare debbasi attribuire la sordità. Di fatto noi riscontriamo un individuo divenuto sordo-muto per encefalite, un altro per convulsioni, due per sinoco, uno per apoplezia, altro per paralisi; uno per tifo, 24 per febbri, di cui 6 nervose ed 8 maligne. Così ad alterazione di nervi per un risentimento simpatico del sistema nervoso sono da ascriversi 11 casi di febbri verminose per quella relazione che il grande simpatico costituisce fra i visceri del basso ventre e i nervi dell'orecchio. VIII. Sembrano poi riferibili a cause morbose esantematiche, e

infelice fanciullo fu preso nel nostro Convitto il 19 aprile dello scorso anno non senza forte sospensione dell'animo nostro. Ma alle speranze corrispose un esito così felice, che quante volte ci avvenga di considerarlo ci commuove. Nè è tacersi in proposito, come per le speciali cure ortopediche del dottor Piana Medico Chirurgo, che gratuitamente pure prestasi per gli altri sordo-muti, venisse egli acquistando alle gambe forza ed equilibrio in guisa da abbandonare affatto le grucce, e reggersi con sostegni, secondo l'arte adattati, con meraviglia nostra, de' parenti, e di quante persone lo conobbero nel primiero compassionevole stato.

scrofolose, 4 casi di ferse o rosolie, 3 di vaiolo, ed uno di tumor glandolare suppurato a l destro lato del collo, ed uno avvenuto dietro scomparsa di ottalmia scrofolosa.

IX. Degni di essere notati sono cinque casi provenienti da causa traumatica, cioè da cadute in terra o nell'acqua, per cui 4 individui divennero sordo-muti ed una fanciulla ancora demente.

Da ultimo, quattro casi che ci si dice abbiano avuto luogo dall'azione delle cagioni seguenti; cioè per due individui dall'aver dormito all'aperto, e più per uno sotto il raggio diretto della luna, cosa che si riguarda dal volgo pregiudicevole, e infine per una bambina, dall'essere stata esposta di 15 mesi in culla ad una corrente d'aria sotto una finestra aperta. Vi ha un caso di spavento, e ve ne ha uno derivante da patema d'animo della madre nel tempo di gestazione.

X. Quanto ai rimedi, nulla o poco si può sperare, se la sordità fu effetto di vizio strumentale al sistema nerveo, celluloso, ed osseo; non così però, se fu effetto di causa esantematica e scrofolosa, per la quale sia avvenuto otturamento dei meati acustici, e sieno state compresse od ostrutte le tube eustachiane; chè in allora può fuor di dubbio tornar vantaggioso il metodo felicemente adottato dal celebre De Lau che nel 1825 rese l'udito ad Onorato Trézel sordo-muto dalla nascita, e in età di 9 anni.

XI. Ma dalle brevi osservazioni sullo stato fisico di questi infelici fanciulli passando al morale, pel quale a dir vero poche ricerche vedemmo fatte nelle altrui Statistiche, si può generalmente asserire, che vivono trascurati, nell'ignoranza e nell'avvilimento facilissimi all'ira, sospettosi, cupidi di animalesche soddisfazioni, senza un freno di ragione, di consiglio, di Religione.

Ci duole di non poter dire che poco, ma questo poco sia detto perchè serva a conchiudere quanto sia deplorabile lo stato di questi infelici, quanto pregiudicevole e di vergogna alla società, che li vede, si lagna, e non si cura di loro.

Sei sordo-muti sono denunziati di cattivi costumi; un altro in età maggiore è girovago e senza tetto: un altro è oggiogiorno in carcere; uno l'ha sostenuta imputato di oscenità; e un altro pure l'ha sostenuta per altro delitto; e due sordo-mute sono notate di cattiva condotta, l'una delle quali è detenuta tuttavia in prigione.

TAVOLA 1.^a

Rapporto de' Sordo-muti colla popolazione delle quattro Legazioni.			
Province	Popolazione	Numero dei Sordo- muti	Rapporto alla popolazione
Bologna	522,228	195	1 : 1669
Ferrara	210,885	155	1 : 1562
Forlì	194,599	124	1 : 1567
Ravenna	156,552	80	1 : 1956
Totale	884,062	552	1 : 1661

TAVOLA 2.

Divisione dei Sordo-muti secondo il sesso e l'età per Decennio.																							
	Sordo-muti di anni																Uomini	Donne	Totale				
	1-10		10-20		20-30		30-40		40-50		50-60		60-70		70-80					Età magg.		In- certa	
	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D				U	D	U	D
Bologna	24	17	29	11	27	19	11	12	13	10	4	5	6	2	—	—	1	—	1	1	118	75	193
Ferrara	6	7	23	15	24	14	9	6	7	8	2	4	1	4	4	1	—	—	1	2	74	61	135
Forlì	8	8	11	10	15	14	15	5	11	12	1	6	2	4	1	1	—	—	—	—	64	60	124
Ravenna	7	3	6	10	11	9	6	10	7	5	1	2	—	2	1	—	—	—	—	—	59	41	80
	45	55	69	46	77	56	41	33	40	35	8	15	9	12	5	2	1	—	2	5	295	237	532

TAVOLA 5.

Sordo-muti de' due sessi dagli anni 6 ai 14																			
	Sordo-muti di anni																Uomini	Donne	Totale
	6-7		7-8		8-9		9-10		10-11		11-12		12-15		15-14				
	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	D			
Bologna	5	1	1	2	2	5	4	4	1	—	—	1	—	—	2	1	15	14	29
Ferrara	3	—	—	3	—	—	3	1	1	2	—	—	5	1	4	2	16	9	25
Forlì	4	2	—	2	—	3	1	1	—	1	1	—	1	4	2	1	9	14	23
Ravenna	3	1	—	1	1	—	1	1	2	1	—	—	1	2	2	—	10	6	16
Totale	15	4	1	8	3	8	9	7	4	4	1	1	7	7	10	4	48	43	91

TAVOLA 4.ª

Sordo-muti che ricevettero o ricevono tuttora istruzione in convitto																																																											
	A ROMA		A BOLOGNA		ALL' ESTERO		Uomini	Donne	Totale																																																		
	U	D	U	D	U	D																																																					
Sordo-muti già istruiti.	8	2	-	-	1	-	9	2	11																																																		
sotto istruzione	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">dagli</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">anni</td> <td colspan="7"></td> </tr> <tr> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">6-14</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>6</td> <td>4</td> <td>-</td> <td>2</td> <td>6</td> <td>6</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">14-20</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>4</td> <td>6</td> <td>1</td> <td>-</td> <td>7</td> <td>7</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">20-80</td> <td>2</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>4</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>2</td> <td>4</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td colspan="6" style="border-top: 1px solid black;"></td> <td>24</td> <td>19</td> <td>43</td> </tr> </table>									}	dagli	anni								6-14	-	-	6	4	-	2	6	6	12	14-20	2	1	4	6	1	-	7	7	14	20-80	2	-	-	4	-	-	2	4	6								24	19	43
}	dagli	anni																																																									
6-14	-	-	6	4	-	2	6	6	12																																																		
14-20	2	1	4	6	1	-	7	7	14																																																		
20-80	2	-	-	4	-	-	2	4	6																																																		
							24	19	43																																																		

TAVOLA 5.ª

Divisione dei Sordo-muti secondo le condizioni Economiche delle rispettive famiglie di											
PROVINCIE	Possidenti	Commer- cianti	Impiegati	Esercenti professione	Artieri	Contadini	Giornalieri	Salariati	Indigenti	Incerti dell'arte	Totale
Bologna	15	4	2	-	45	51	29	7	15	29	195
Ferrara	10	1	-	-	55	16	9	1	26	59	135
Forlì	7	2	-	-	24	55	14	-	11	51	124
Ravenna	4	1	1	1	18	11	7	1	15	25	80
	54	8	3	1	118	115	59	9	65	122	552

TAVOLA 6.^a

Origine e circostanze della Sordità	
Sordo-muti dalla nascita	N. 545
— aventi sordomuti in famiglia	84
— dopo la nascita	89
— per febbri indeterminate	10
— » sinoco	2
— » sinoco encefalite	1
— » febbre nervosa	5
— » febbre maligna	8
— » febbre tifoideale	1
— » febbre verminosa	11
— » fersa o rosolia	4
— » ottalmia scrofolosa	1
— » malattie innominate	15
— » vaiolo	5
— » apoplezia o paralisi	2
— » convulsioni	2
— » spavento	1
— » caduta nell'acqua	1
— » caduta in terra	4
— » tumore glandolare	1
— » colpi d'aria	4
— » cause incognite	15

TAVOLA 7.^a

Stato particolare in cui si trovano alcuni Sordo-muti	
Sordo-muti orfani	N. 7
— ciechi	4
— nati illegittimi	6
— scemi, o dementi	27
— detenuti	2
— sortiti dal carcere	2
— di cattiva condotta	7
— vagabondi	1

XII. Dato per tal modo a conoscere da noi il numero degli sventurati sordo-muti che ci contornano e quanti particolari degni di osservazione abbiamo di loro potuto raccogliere, facciamo voti che non rimanga più a lungo senza provvedimento una classe di nostri simili,

che implorano da tanto tempo e indarno ancora in gran parte, un aiuto dalla società in cui nacquero d'uomini più felici di loro. Voti, che se per un verso nascono dal desiderio di vedere adempito dalla società l'obbligo suo di sovvenirli (se pure obbligo suo è il promuovere religione, morale, industria, felicità), nascono per l'altro da un forte sentimento di compassione, che ci ravvicina ad esseri sì miserabili, dei quali tutti comprendemmo quali e quanti fossero i bisognosi, dai pochi a cui dedichiamo le nostre cure.

Indice dei nomi

Amatucci, Luciano 85, 92
Ascenzi, Anna 20
Assarotti, Ottavio 34
Babini, Valeria P. 10, 11, 32
Bacchetti, Flavia 23
Basaglia, Franco 84
Bedosti, Giuseppina 79
Bonnaterre, Pierre Joseph 27, 28
Borromeo, Carlo 40
Borsari, Germiniano 63
Buffetti, Pietro 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 67, 68, 79, 112, 119, 123,
Caldin, Roberta 28
Cambi, Franco 23
Canevaro, Andrea 23
Càrcano, Michele 39
Cavazza, Luigi 72
Cerea, Alessandra 22, 29, 32
Chiosso, Giorgio 10
Chiricò, Donata 13, 21, 22, 25,
Cimino, Enrico 64, 66
Cooper, Ashley 22
Crespellani, Tarsilla 67, 70, 72, 76, 79
Dainese, Roberto 87
De Amicis, Edmondo 13, 14, 20
de l'Épée, Charles-Michel 26, 27, 32, 62
de León, Pedro Ponce 26
de Ligniville, Anne-Catherine 29
de' Sperati, Luisa 45, 58, 59, 60, 66
Debè, Anna 24, 66, 83
Dulcinati, Cleofe 72, 73
Elmi, Arturo 56
Erikson, Erik 84
Fabriani, Severino 24, 24n, 52n, 53n, 55, 58, 68, 128
Fanti, Mario 38, 40n, 41, 42, 43, 56

Fasina, Francesca 24n
Ferrari, Monica 87
Fonte, Veronica 25n
Franck, Adolfo 64n
Frigerio, Carlotta 25n
Gaudio, Angelo 66
Gecchele, Mario 22, 24n, 43
Genovesi, Giovanni 27
Giacomelli, Alfeo 42
Giglioli, Dino 56
Giumelli, Guglielmo 43
Giusberti, Fabio 38, 41
Goffman, Erving 84
Goussot, Alain 23
Grimandi, Armando 27n, 34
Gualandi, Cesare 54, 56, 61, 62, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 79
Gualandi, Giuseppe 54, 55, 56, 61, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 79
Guidicini, Giuseppe 43
Gutton, Jean-Pierre 43
Heinicke, Samuel 68
Inaudi, Silvia 82
Itard, Jean 22, 27, 28n, 31, 32
Jauffret, Louis-François 30, 30n
Lane, Harlan 34
Lambertini, Prospero 42
Malfatti, Franco Maria 88
Manfredi Montanini, Marta 61, 63, 89, 93
Marcolin, Massimo 43
Matucci, Giuditta 87
Montessori, Maria 32, 32n
Monti, Anna 48, 59, 60, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 79,
Monticone, Alberto 43
Morandi, Matteo 87
Morandini, Maria Cristina 11, 11n, 24n, 35, 69,
Moravia, Sergio 28n, 29n, 30n
Morelli, Maria 59, 79
Musi, Clementina 57
Natali, Aldo 55, 56, 62,

Oneta, Gabriella 24n
Pacelli, Silvia 21
Paciaroni, Lucia 64
Pallavicini Ranuzzi, Caterina 7, 8, 49, 50, 111
Pelliccioni, Pompilio 70
Pendola, Tommaso 53, 63, 64, 68, 69, 72, 86
Pinel, Philippe 28n, 29n, 30
Polenghi, Simonetta 24
Provolo, Antonio 24, 24n
Radutzky, Elena 26, 27n, 34
Ranuzzi, Anna 45, 53, 54, 55, 56, 123n,
Ranuzzi, Annibale Vincenzo 48, 57n, 68, 119, 120, 122
Ranuzzi, Francesco 49, 111
Ranuzzi, Giuseppina 7, 10, 45, 48, 54, 55, 56, 58, 68, 111, 123n
Ranuzzi, Maria 50
Ranuzzi, Piriteo 48, 68
Ranuzzi, Teresa 50
Ranuzzi de' Bianchi, Vittorio 9, 80
Roscioni, Lisa 40
Ritter, Gerhard 38, 39, 43
Saldini, Paola Patrizia 24n
Sani, Roberto 10, 20, 23, 24, 24n, 33, 58, 64, 66, 68, 69, 86, 86n,
Saturno, Maria Teresa 87
Scuri, Ernesto 35
Séguin, Edouard 32
Serra, Giuseppe 87
Serra, Irene 24
Sicard, Roch-Ambroise 27, 34
Silvestri, Tommaso 33
Solieri, Giulia 72
Smaldone, Filippo 24, 24n
Tarra, Giulio 24, 25, 63, 64
Tassinari, Maria Giovanna 79
Terpstra, Nicholas 41
Ulivieri, Simonetta 23
Venturi, Giampaolo
Volterra, Virginia
Wallis, John 26

Zani, Adelaide 59, 79
Zappaterra, Tamara 11
Zoccoli, Nicolò 48, 12



Foto 1 – Ingresso dell’Istituto Sordomute Povere



Foto 2 – Interni dell’Istituto Sordomute Povere



Foto 3 – Interni dell'Istituto Sordomute Povere



Foto 4 – Interni dell’Istituto Sordomute Povere



Foto 5 – Interni dell’Istituto Sordomute Povere



Foto 6 – Interni dell’Istituto Sordomute Povere



Foto 7 – Interni dell’Istituto Sordomute Povere



Foto 8 – Interni dell'Istituto Sordomute Povere



Foto 9 – Interni dell'Istituto Sordomute Povere



Foto 10 – Interni dell'Istituto Sordomute Povere



Foto 11 – Apparecchiature

L'Autrice

Rossella Raimondo è Professoressa Associata nel settore PAED-01/B Storia della pedagogia e dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Dopo la laurea in Pedagogia all'Università di Bologna, presso il medesimo Ateneo ha conseguito il Dottorato in Pedagogia ed ha svolto attività di ricerca e collaborazione didattica. Fa parte di diversi gruppi di ricerca. Dal 2019 al 2022 è stata membro del progetto PRIN 2017 "Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth", producendo diversi saggi. Dal 2022 al 2023 è stata Principal Investigator di un progetto di ricerca AlmaIdea Grant dal titolo "Tra passato e futuro: l'educazione cosmica di Maria Montessori come ponte tra scienze sociali e scienze naturali". Dal 2021 dirige la Collana editoriale "Storia/storie dell'educazione: luoghi, pratiche, figure" (Editrice Junior). Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Gioventù disadattata* (curatela e traduzione del volume di August Aichhorn, Avio Edizioni Scientifiche, 2024); *La pedagogia sociale di Alessandrina Ravizza fra Otto e Novecento. Con il testo integrale di I miei ladruncoli e altre pagine di vita vera* (Carocci Editore, 2020), con cui ha vinto il Premio Italiano di Pedagogia XI Edizione 2023; *Il giudice che guardava al futuro. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori* (FrancoAngeli, 2017); *Audaci filantrope e piccoli randagi. Il contributo di Lucy Bartlett, Alessandrina Ravizza e Bice Cammeo a favore dell'infanzia travolta e derelitta* (Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, 2016); *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra* (FrancoAngeli, 2014)

DARE VOCE AL SILENZIO

L'ESPERIENZA EDUCATIVA DELL'ISTITUTO PER GIOVANI SORDOMUTE A BOLOGNA TRA OTTO E NOVECENTO

Questo volume ricostruisce la storia dell'Istituto Sordomute Povere di Bologna tra XIX e XX secolo, collocandola nel più ampio quadro delle politiche educative e assistenziali dell'epoca. Attingendo al fondo archivistico della Fondazione del Pio Istituto Sordomute Povere, la ricerca riporta alla luce aspetti inediti delle pratiche ed esperienze educative delle allieve colte nel loro vissuto quotidiano. In tale contesto si distingue la figura di Giuseppina Ranuzzi, definita dalle fonti coeve "prima educatrice dei sordomuti a Bologna": la sua iniziativa, di carattere pionieristico, aprì nuove possibilità educative e contribuì alla nascita e alla diffusione di istituti analoghi nel contesto cittadino.

Ne emerge il profilo di un'istituzione che, oltre a segnare una tappa fondamentale nella storia dell'educazione dei sordi, continua ancora oggi a rappresentare un patrimonio vivo: una memoria che attraversa il tempo e che contribuisce a ridefinire, nel presente, funzioni, confini e legittimazioni.

Rossella Raimondo è Professoressa Associata nel settore PAED-01/B Storia della pedagogia e dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Dal 2021 dirige la Collana editoriale "Storia/storie dell'educazione: luoghi, pratiche, figure" (Editrice Junior). Tra le sue pubblicazioni recenti si segnalano: *Gioventù disadattata* (curatela e traduzione del volume di August Aichhorn, Avio Edizioni Scientifiche, 2024); *La pedagogia sociale di Alessandrina Ravizza fra Otto e Novecento. Con il testo integrale di I miei ladruncoli e altre pagine di vita vera* (Carocci Editore, 2020) Premio Italiano di Pedagogia 2023; *Il giudice che guardava al futuro. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori* (FrancoAngeli, 2017).