

Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia

Antonello Mura*

Sommario

Il presente studio richiama sia pure in modo sintetico figure chiave e punti di snodo della nascita, dell'evoluzione, del declino e in taluni casi della riorganizzazione degli istituti speciali per l'istruzione e l'educazione delle persone sorde. In particolare, l'attenzione è posta sulla diatriba che per lungo tempo ha opposto i fautori del metodo mimico-gestuale ai sostenitori del metodo orale e sui processi d'integrazione che in Italia, nella seconda parte del Novecento, hanno spostato il *focus* del dibattito dalla valenza dei singoli metodi d'insegnamento alla pluralità dei possibili apporti in direzione dei più generali processi d'inclusione scolastica e sociale. In tale frangente, molti istituti non hanno trovato un'autonoma ragion d'essere e hanno cessato la loro attività, mentre altri, a dire il vero non molti, hanno riorientato la loro azione divenendo centri di servizi specialistici di supporto ai processi d'inclusione.

Alcuni cenni sulle prime istituzioni di scolarizzazione

Sebbene già Plinio nella *Naturalis historia* XXXV faccia breve riferimento a un primo tentativo di istruzione di un giovane sordo, bisognerà passare attraverso i secoli e le molteplici indicazioni — Bartolo della Marca d'Ancona (1300), Rudulphus Agricola (1400), Girolamo Cardano (1500) — prima di arrivare al monaco Benedettino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) e con lui alla prima sto-

ria documentata di educazione dei bambini sordomuti, come allora venivano definiti. Fu egli che insegnò per primo ai sordomuti a imitare la pronuncia delle parole per mezzo dell'apprendimento della scrittura.

Nonostante a questa prima esperienza fosse seguita, in diverse parti d'Europa, l'elaborazione di una pluralità di principi metodologici d'intervento finalizzati all'istruzione dei bambini sordi,¹ si dovrà attendere il

* Professore associato di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università degli studi di Cagliari.

¹ Fra i metodi più significativi occorre ricordare quelli di: F. d'Acquapendente, *De Locutione et Eius Instrumentis*, Venezia, Patauij, Ex Typographia Laurentij Pasquati, 1601; J.P. Bonet, *Reduction de las Letras y Arte para Ensenar a ablar los Mudos*, Madrid, Francisco Abarca

francese Charles de L'Épée (1712-1789) perché a Parigi nel 1771 si attivò il primo istituto per l'educazione dei ragazzi sordomuti. L'abate de L'Épée, conoscitore di tali principi, prese spunto dal metodo «dattilografico» di Pereira e riuscì a svilupparlo in modo originale creando un codice comunicativo gestuale talmente completo da contemplare, attraverso le sue sfumature, tutte le regole della grammatica linguistica.

Un'iniziativa quasi parallela a quella intrapresa da de L'Épée in Francia fu attivata in Germania da Samuel Heinicke che, nello stesso anno in cui Luigi XVI riconosceva il carattere di scuola pubblica all'Istituto parigino (1788), diede avvio a Lipsia a una scuola per non udenti, proponendo, differenzialmente dal metodo mimico di de L'Épée, un metodo educativo fondato esclusivamente sul linguaggio orale.

L'apertura delle due scuole rappresentò una vera e propria rottura con la tradizione sociale precedente, non solo perché l'idea della mera attenzione caritativa e assistenziale² nei confronti di coloro che manifestavano un deficit sensoriale lasciava posto a interventi intenzionali di carattere istruttivo e educativo, ma anche perché di tali interventi, sia pure lentamente e con una funzione sociale che ancora per lungo tempo oscillerà tra i due poli anzidetti, si faranno sempre più carico i differenti governi europei. Insomma,

con l'apertura delle due scuole, si afferma in Europa l'idea che la scolarizzazione e l'educazione dei sordi rappresentino un problema di natura pubblica. Si tratta, però, di una consapevolezza che non maturerà in tempi brevi e tanto meno sfocerà nel riconoscimento, da parte dei diversi governi territoriali, delle numerose iniziative che i differenti ordini religiosi, gli istitutori privati e i filantropi realizzeranno sul territorio.

La diatriba metodologica fra la prospettiva oralista e quella mimico-gestuale

L'apertura di un certo numero di scuole in diverse città europee, fra le più importanti quella dell'abate Stork a Vienna (1779), del rev. Keller e di G. Ulrich a Zurigo (1783), di Tommaso Silvestri a Roma (1784), diede origine a un fitto dibattito di natura didattico-pedagogica che ruotava intorno a due concezioni metodologico-didattiche profondamente differenti. Da una parte, i sostenitori di de L'Épée, convinti che il linguaggio dell'azione, opportunamente regolamentato (segni metodici) e integrato dalla dattilologia e dalla scrittura, rappresentasse il mezzo espressivo più idoneo per insegnare ai sordi a comunicare; dall'altra, i sostenitori del metodo orale di Heinicke, convinti invece del fatto che l'unico mezzo conveniente per un'educazione compiuta dei «sordomuti» non potesse che essere la lingua parlata associata alla scrittura.

Alla base delle due concezioni si trovavano dunque presupposti culturali e filosofici radicalmente opposti. Heinicke, come scrive Gaspari,

rimaneva convinto che *la parola* fosse la *prima* forma naturale del pensiero e l'unica in grado di togliere il sordo dall'isolamento, inserendolo nel consorzio sociale e culturale; l'Abbé de L'Épée,

de Angulo, 1620; J.B. Bulwer, *Philocophus: Or the deaf and dumb man's friend*, London, Humphery Moseley, 1648; W. Holder, *Elements of speech: An essay of inquiry into the natural production of letters*, London, J. Martyn, 1669; J.C. Amman, *Surdus Loquens*, Amsterdam, Wetstenium, 1692.

² Nasceva nel Medioevo ed era fino allora presente l'idea che gli storpi, i malati e gli inabili al lavoro dovessero essere oggetto di carità. La dottrina cristiana, infatti, identificando la malattia con la miseria, accordava loro il diritto di vivere di elemosina. Per approfondimenti vedi B. Geremek, *Lemarginato*. In J. Le Goff, *L'uomo medioevale*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 392-421.

pur non negando la funzione sociale della parola ai fini del processo d'integrazione della persona sorda, resta convinto che il pensiero preesista alla parola e possa quindi esprimersi nel sordomuto per mezzo di un *linguaggio naturale* «speciale» (i segni metodici), ricco di significati.³

Nel nostro Paese la pressione del modello francese fece sentire tutta la sua forza per oltre mezzo secolo, tanto da poter asserire che la quasi totalità delle istituzioni sorte nel periodo pre-unitario s'ispirarono ad esso. Le ragioni del successo di tale proposta, come documenta Sani, sono ascrivibili a una pluralità di motivi: le competenze formative dei primi istituti italiani, i quali si formarono alla scuola francese; la dominazione napoleonica che, attraverso il riconoscimento giuridico e la dotazione finanziaria concessi ad alcuni istituti, contribuì a diffondere il modello francese.

Ancora, la formula dell'istituto-convitto, mutuata dal modello francese, piuttosto che la soluzione della Scuola esterna utilizzata da Heinicke a Lipsia,⁴ si conciliava meglio con l'intento dei numerosi religiosi che si impegnarono nell'opera assistenziale e educativa, convinti che l'istruzione fosse lo strumento indispensabile perché i sordomuti potessero apprendere il concetto di Dio e delle principali verità di fede e che la permanenza in istituto potesse tutelarli (specie le femmine) da pericoli morali ai quali la loro particolare condizione di minorazione e marginalità li esponeva.

Non è certo possibile in questa sede ripercorrere le vicende istitutive che portarono alla

creazione dei quasi trenta istituti presenti nel nostro Paese nella fase pre-unitaria o fare cenno alle caratteristiche organizzative, curricolari e metodologico-didattiche che connotavano ciascuno di essi. Si può in linea generale sottolineare, invece, che le iniziative, le ricerche e gli scritti realizzati dai più noti istituti, tutti ecclesiastici — Tommaso Silvestri a Roma, Ottavio Assarotti a Genova, Tommaso Pendola a Siena, Benedetto Cozzolino a Napoli, Severino Fabriani a Modena, Antonio Provolo a Verona, Eliseo Ghislandi a Milano e più tardi sempre a Milano Giulio Tarra —, davano avvio a un dibattito educativo e metodologico-didattico che trasformava l'iniziale caritatevole «arte» di educare i sordi in una vera e propria «scienza educativa».

Se la prima metà del XIX secolo vide l'indiscusso primato del metodo mimico del de L'Épée, insegnato nella quasi totalità degli istituti italiani, la seconda metà del secolo si aprì all'insegna di contatti e scambi sempre maggiori tra gli istituti italiani e i loro colleghi stranieri e della diffusione dei primi manuali scolastici appositamente predisposti per gli istituti speciali.⁵ In un clima dunque di crescente ibridazione culturale con il resto d'Europa (in particolare con la scuola tedesca), di confronto e di dibattito didattico metodologico fra i rappresentanti dei diversi istituti della penisola, l'iniziale supremazia del metodo mimico di de L'Épée lasciava progressivamente spazio, attraverso

³ P. Gaspari, *Il bambino sordo*, Roma, Anicia, 2005, p. 46.

⁴ Per l'approfondimento delle tematiche enunciate si veda R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*. In Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 3-37.

⁵ Sebbene non sia stato ancora ricostruito un repertorio completo dei testi in uso nei principali istituti italiani, a titolo esemplificativo si possono indubbiamente indicare tra altri: T. Pendola, *Esercizi graduati di lettura proposti ai sordomuti italiani*, Siena, Tip. Porri, 1844; S. Fabbriani, *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana per le fanciulle sordo-mute educate dalle figlie della Provvidenza in Modena*, Modena, Tip. Cappelli, 1849; C. Marzullo, *La grammatica per i sordomuti*, Palermo, Tip. Amenta, 1857. Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, op. cit., p. 15.

la sperimentazione iniziale di *metodi misti*,⁶ all'introduzione del *metodo orale*.

L'affermazione definitiva di quest'ultimo, in linea con le indicazioni che già scaturirono dal primo Congresso degli insegnanti dei sordomuti tenutosi a Siena nel 1873,⁷ si ebbe in occasione del Congresso internazionale di Milano del 1980. In tale sede, i delegati italiani, facendo proprie le esperienze e le tesi di Antonio Provolo, di Giulio Tarra, di Giuseppe Balestra, di Pasquale Fornari e di Tomaso Pendola, furono auspicati e artefici della svolta congressuale che, a partire dalla considerazione «che l'uso della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra e alla precisione delle idee, dichiara che il metodo orale "puro" deve essere preferito».⁸

La svolta «oralista» adottata in occasione del Congresso di Milano sancì formalmente l'abbandono delle metodiche mimico-gestuali, ma nei fatti fu meno radicale che nelle dichiarazioni;⁹ di conseguenza in Italia, come nel resto d'Europa, le didattiche per far apprendere ai sordi a comunicare continuarono

per lungo tempo a «mischiare» la comunicazione gestuale e quella orale.¹⁰

La scelta italiana per l'integrazione e la conseguente riorganizzazione degli istituti

Il vero successo del Congresso, come sottolineato da diversi autori, è da riconoscersi non tanto nella svolta metodologica quanto nell'emergere netto dell'importanza dell'educazione per i sordi e del conseguente diritto a riceverla perché essi potessero integrarsi nel contesto sociale e comunitario.

Si aprirono, infatti, alcune questioni importanti, per molti aspetti ancora oggi oggetto di riflessione, quali quella della preparazione professionale dei docenti e quella dell'accesso precoce all'educazione, iniziativa quest'ultima che, per quanto scoraggiata da una mozione del Congresso milanese,¹¹ ebbe comunque avvio attraverso l'apertura dei primi asili infantili a Torino, nel 1887, ad opera di don Lorenzo Prinotti e a Roma, nell'anno successivo, per opera del Conte Della Spina.¹²

Ma perché l'istruzione e l'educazione dei sordi (e con essi dei non vedenti) divengano oggetto d'attenzione da parte dello Stato

⁶ Si tratta di metodi che tentano di conciliare e coordinare, in relazione alle specifiche situazioni, parole, gesti, scrittura e dattilologia. Una critica severa che mette in evidenza le incongruenze didattico-educative di tali metodi si trova in E. Milcent, *Valore comparativo dei metodi d'insegnamento della lingua*, «Educazione dei sordomuti», n. 2, 1962.

⁷ Il primo Congresso degli insegnanti promosso da T. Pendola e dalla rivista da lui fondata e diretta, «Dell'educazione dei sordomuti in Italia» (1872), si concluse con una mozione che invitava gli istituti italiani a prediligere l'utilizzo del metodo orale rispetto a ogni altro metodo educativo.

⁸ Cfr. o.d.g. n. 2 Congresso di Milano, in A. Elmi, *Rieducazione dei minorati dell'udito*. In R. Zavalloni (a cura di), *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, Milano, La Scuola, 1969, p. 642.

⁹ Dodici anni dopo, in occasione del congresso di Genova (1892), G. Ferreri denunciava il parziale fallimento, almeno in Italia, del tentativo di estendere il metodo orale-puro e sottolineava come il gesto fosse costantemente ripreso a coadiuvare le esercitazioni scolastiche.

¹⁰ Cfr. M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004, p. 40.

¹¹ Un ordine del giorno del convegno, a partire dalla complessità di apprendimento dell'oralismo, metteva in votazione una mozione che sottolineava come l'ingresso a scuola dei bambini non fosse opportuno prima di un'età compresa fra gli 8 e i 10 anni; essa non fu comunque sufficiente a fermare le istanze di educazione precoce che cominciavano a emergere.

¹² Riferimenti interessanti, per quanto iniziali, sulla *querelle* che contrapponeva sostenitori e denigratori dell'educazione precoce mediante la creazione di asili infantili è contenuta in E. de' Francesco, *Il problema del minorato dell'udito*. In R. Zavalloni (a cura di), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, op. cit., pp. 690-729.

bisognerà attendere la riforma generale dell'Istruzione Pubblica, varata dal ministro Gentile nel 1923 e, in particolare, il R.D. n. 3126/23. Per la prima volta nella storia della scuola italiana si stabiliva che l'obbligo scolastico fosse esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentavano altra anormalità che ne impedisse loro l'ottemperanza.¹³

Frutto anche delle pressioni culturali congiunte esercitate da alcuni grandi educatori protagonisti dell'educazione dei sordi, quali Ernesto Scuri e Giulio Ferreri, e dei ciechi, come Augusto Romagnoli e Aurelio Nicolodi,¹⁴ il provvedimento normativo rappresentò il primo importantissimo segnale d'attenzione culturale e sociale nei confronti degli alunni interessati da disabilità sensoriale. Tale scelta, seguita dall'istituzione delle classi speciali e delle classi differenziali, nonché dalla trasformazione degli istituti per ciechi e sordi già esistenti negli istituti scolastici (R.D. n. 2184/23), diede vita a un sistema formativo che, senza nessuno scossone giuridico-amministrativo, ha resistito fino alla metà degli anni Settanta del Novecento.

È, infatti, solo dai primi anni Settanta che matura e si fa esplicita una nuova

cultura della formazione e dell'integrazione della persona disabile che evidenzia il riduzionismo politico-sociale, oltre che pedagogico-didattico, degli interventi basati sulle singole minorazioni e sottolinea l'importanza d'interventi specialistici multidisciplinari (educativi, sociali e sanitari). Faticosamente si sviluppa l'idea secondo la quale l'intervento educativo e, più in generale, l'inserimento sociale e lavorativo della persona in situazione di disabilità hanno bisogno d'interventi integrati da realizzarsi in contesti aperti e ad opera delle strutture comunitarie territoriali.

Sarà tale concezione a sollecitare il varo di nuova normativa sociale (L. n. 118/71) e scolastica (L. n. 517/77) e ad aprire un ampio dibattito sul ruolo e la funzione degli istituti e sull'opportunità di ristrutturarli o destrutturarli. Gli istituti, seppure altamente specializzati sulle questioni metodologico-didattiche, nello svolgersi dialettico del dibattito di quegli anni scontavano alcune problematiche storiche molto evidenti; tra le principali si possono ricordare:

- a) *l'eterogeneità della loro dislocazione sul territorio nazionale*. Si registrava, infatti, una concentrazione maggiore di sedi nel nord della penisola, con la conseguente incapacità di rispondere in maniera adeguata e significativa alla domanda d'istruzione speciale che, invece, era abbastanza generalizzata nella penisola;
- b) *la differente connotazione giuridico-amministrativa*. Alcuni istituti erano qualificati come statali, altri erano inquadrati come Opere Pie, altri ancora come privati: ciò determinava un evidente squilibrio delle fonti di finanziamento che, a sua volta, aveva riflessi non secondari sulla qualità organizzativa e didattica;
- c) *l'estraneità sociale*. La formula dell'istituto-convitto li aveva resi luoghi separati e chiusi, determinando un isolamento e una

¹³ Dal punto di vista amministrativo la riforma Gentile pose tutti gli istituti per sordomuti presenti nella penisola italiana sotto la diretta sorveglianza del Ministero della Pubblica Istruzione, ma solo tre di essi, ubicati a Palermo, a Roma e a Milano, furono riconosciuti come istituti governativi e dunque posti a carico del bilancio statale.

¹⁴ Per un primo approfondimento sull'apporto che educatori e responsabili associativi delle nascenti Unione Italiana Ciechi e Federazione Italiana delle Associazioni fra Sordomuti, si rinvia a un nostro lavoro intitolato *Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo d'integrazione delle persone disabili*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007, pp. 413-430.

separazione dei bambini e dei ragazzi dalle loro famiglie e dalla comunità esterna che oramai era inaccettabile.

Gli elementi richiamati, unitamente al crescente imporsi della cultura dell'integrazione, indicano solo alcune delle ragioni che fecero prevalere la linea di modifica strutturale del loro assetto e che, nel corso dell'ultimo trentennio, hanno orientato verso una radicale trasformazione.

Molti di essi hanno cessato ogni attività; altri, invece, accogliendo la complessità degli elementi che sempre più consapevolmente connotano la dimensione identitaria e la qualità dell'integrazione scolastica e sociale, hanno riconvertito la loro funzione trasformandosi in centri di servizio specializzati nei differenti ambiti della consulenza, della ricerca e della progettazione di interventi.¹⁵

Seppure solo in parte, ciò ha consentito di recuperare e conservare quel patrimonio di conoscenze e di strumenti che è maturato al loro interno in quasi due secoli di storia e che, a partire dalla seconda metà del Novecento, si è arricchito di un ampio dibattito scientifico e culturale, che sul piano didattico-metodologico è giunto alla consapevolezza che nessuna delle forme di comunicazione di cui l'essere umano può dotarsi, seppur nel rispetto delle differenti metodologie d'insegnamento,¹⁶ debba necessariamente escluderne altre.

¹⁵ Un'interessante attività di rassegna degli istituti presenti nel nostro Paese e d'informazione circa la loro storia, oltre che d'illustrazione degli interventi che essi svolgono attualmente, è stata curata negli anni 2006-07 e 2007-08 da V. Franceschina, sulla rivista mensile «Gulliver», Vasto, Ed. Didattiche Gulliver.

¹⁶ Diversi sono gli approcci e le metodologie utilizzati nel corso del secondo Novecento: oltre ai metodi classici (mimico-gestuale e orale), vanno segnalati per la diffusione conseguita e il riconoscimento scientifico ottenuto il metodo bimodale, il metodo verbo-tonale e la *total communication*.

Bibliografia

- Amman J.C. (1692), *Surdus Loquens*, Amsterdam, Wetstenium.
- Bonet J.P. (1620), *Reduction de las Letras y Arte para Ensenar a ablar los Mudos*, Madrid, Francisco Abarca de Angulo.
- Bulwer J.B. (1648), *Philocophus: Or the deafe and dumbe man's friend*, London, Humphery Moseley.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- d'Acquapendente F. (1601), *De Locutione et Eius Instrumentis*, Venezia, Patauij, Ex Typographia Laurentij Pasquati.
- de' Francesco E. (1967), *Il problema del minorato dell'udito*. In Id., *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, Brescia, La Scuola, pp. 690-729.
- Elmi A. (1969), *Rieducazione dei minorati dell'udito*. In R. Zavalloni, *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, Brescia, La Scuola.
- Fabbriani S. (1849), *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana per le fanciulle sordo-mute educate dalle figlie della Provvidenza in Modena*, Modena, Tip. Cappelli.
- Gaspari P. (2005), *Il bambino sordo*, Roma, Anicia.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Geremek B. (1993), *L'emarginato*. In J. Le Goff (a cura di), *L'uomo medievale*, Roma-Bari, Laterza, pp. 391-421.
- Holder W. (1669), *Elements of speech: An essay of inquiry into the natural production of letters*, London, J. Martyn.
- Marzullo C. (1857), *La grammatica pei sordo-muti*, Palermo, Tip. Amenta.
- Milcent E. (1962), *Valore comparativo dei metodi d'insegnamento della lingua*, «Educazione dei sordomuti», n. 2.
- Mura A. (2007), *Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 413-430.

Pendola T. (1844), *Esercizi graduati di lettura proposti ai sordomuti italiani*, Siena, Tip. Porri.

Sani R. (2008), *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, espe-*

rienze, discussioni. In Id., *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, pp. 1-37.

Abstract

This study recalls, albeit briefly, the key figures and pivotal points of the birth, development, decline, and in some cases, the reorganisation of the special Institutions to train and educate deaf persons. In particular, attention is focused on the dispute that for a long time has seen opposed the promoters of the mimic sign method with the supporters of the oral method and the integration processes, which in the second part of the 20th century, in Italy, shifted the focus of the debate from the importance of the individual teaching methods to the multiplicity of the possible contributions in the direction of the more general school and social inclusion processes. Many Institutes did not find an autonomous reason to exist in this situation and terminated their activity, while others, not many to tell the truth, reorganised their approach becoming specialised service centres to support the inclusion processes.