



GIOVANI STUDIOSI

Educare ai margini: l'infanzia istituzionalizzata in Italia tra Otto e Novecento

Arianna Zaniolo

PhD Student in Humanities: Linguistic and Literary Studies, Historical-Philosophical Disciplines, Communication and Digital Culture
University of Modena and Reggio Emilia
arianna.zaniolo@unimore.it

Educating at the margins: institutionalized childhood in Italy from the late Nineteenth to the early Twentieth century

Abstract

This article examines the condition of marginal childhood between the nineteenth and twentieth centuries as a historical-critical problem, through a comparison of the theoretical models and pedagogical practices developed by Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni, and Maria Montessori. The historical reconstruction of the methods they adopted aims to highlight how the work carried out in these marginal contexts contributed to challenging the criteria and boundaries of educability. It is precisely at the margins that some of the fundamental themes and tensions of modern education – care and assistance, inclusion and segregation, freedom and obedience – intertwined and at times came into conflict. From this perspective, the institutionalization of childhood does not appear as a residual space, but as a privileged site of experimentation and transformation, capable of influencing the broader social order.

Keywords

Education, child institutionalization, Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni, Maria Montessori

Il contributo analizza la condizione dell'infanzia marginale tra Otto e Novecento come problema storico-critico, attraverso il confronto tra i modelli teorici e le pratiche pedagogiche promossi da Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni e Maria Montessori. La ricostruzione storica dei differenti metodi educativi intende mettere in rilievo come il lavoro svolto in questi contesti marginali abbia contribuito alla messa in discussione dei criteri e dei confini dell'educabilità. È proprio in questo spazio del margine che temi e tensioni dell'educazione moderna – cura e assistenza, inclusione e segregazione, libertà e obbedienza – si sono intrecciati e talora scontrati fortemente. In questa prospettiva, l'istituzionalizzazione infantile non appare come uno spazio residuale, ma come un terreno privilegiato di sperimentazione e trasformazione, capace di influenzare il più ampio assetto sociale.

Parole chiave

Educazione, istituzionalizzazione infantile, Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni, Maria Montessori

1. All'origine della frenastenia: l'infanzia «anormale» nell'Italia del secondo Ottocento

Nella seconda metà dell'Ottocento, i processi di trasformazione economica e urbanistica connessi all'affermazione della società industriale in Italia determinarono l'emergere di nuove forme di povertà e marginalità, che investirono in modo particolarmente incisivo la popolazione infantile. All'interno di questo quadro di subalternità e vulnerabilità socio-economica, la costruzione della categoria dell'infanzia «anormale» si delineò quale esito di un processo complesso e non lineare, segnato dal confronto – e talora dall'aperto scontro – di orientamenti divergenti, che, di fatto, contribuirono alla ridefinizione dei criteri, dei metodi e dei confini dell'educabilità.

Contestualmente al processo di unificazione dell'Italia, complice l'elevato tasso di mortalità infantile, si assistette a una progressiva ridefinizione dello statuto dell'infanzia, cui venne riconosciuta un'inedita importanza sul piano pedagogico, politico e sociale. Il bambino cominciò ad essere posto al centro dell'indagine scientifica – sia in quanto oggetto di conoscenza, sia in quanto soggetto di intervento – e divenne un terreno privilegiato per la critica e la ridefinizione dell'ordine sociale. Da questo punto di vista, osservare l'infanzia significava mettere in luce l'inadeguatezza delle condizioni di crescita del fanciullo, nella maggior parte dei casi segnate da precarietà economica, scarsa igiene e deprivazione culturale¹.

In questo contesto la condizione della cosiddetta infanzia «anormale» appariva ulteriormente aggravata². Gli studi del medico e senatore Andrea Verga³ evidenziarono una stretta correlazione tra le alterazioni dello sviluppo psico-fisico infantile e le condizioni di vita del soggetto. Emblematico, in tal senso, risultava il confronto istituito tra le valli valdostane di Gressonet e Challant, promosso dalla Commissione Sarda nell'ambito degli studi sul cretinismo (si veda Commissione Sarda, 1848). A fronte di caratteristiche ambientali analoghe – in termini di conformazione geografica, prossimità al Monte Rosa e qualità delle risorse naturali – Verga rilevava infatti una significativa divergenza nelle condizioni socio-economiche delle rispettive popolazioni. E denunciava:

La Valle di Gressonet conta una popolazione indigente che ha cura della sua prole, che, senza essere intemperante, si nutre bene ed abita case polite, illuminate da larghe finestre e con pavimenti di legno al piano terreno, e questa non conosce il cretinismo; là dove la Valle di Challant è abitata da gente povera con abitudini sudice e senza attività industriale e commerciale, e questa è piena di gozzuti e di cretini (Verga, 1856, p. 22).

Tra le cause della manifestazione del cretinismo, il padre della psichiatria italiana individuava in particolare la miseria, la «selvatichezza» e l'aria viziata: indice del ruolo decisivo che le condizioni di vita e di crescita rivestivano nello sviluppo psico-fisico del soggetto. Congiuntamente all'ereditarietà, allo stato di salute dei genitori al momento del concepimento e allo stile di vita della madre durante la gravidanza, infatti, Verga riteneva che l'ambiente di formazione del fanciullo rivestisse un ruolo fondamentale nella definizione delle traiettorie evolutive individuali. Nel distinguere tra «cretini», «semi-cretini» e «cretinosi», inoltre, sottolineava chiaramente come questi ultimi costituissero un pericolo per la «specie umana», per via della loro significativa presenza e della facilità di trasmissione ereditaria. Una prospettiva alla luce della quale evidenziava la necessità di un intervento governativo che si concretizzasse in una confacente «educazione redentrice», al fine di arginare il problema di una «degenerazione» collettiva.

È proprio allo psichiatra e senatore italiano, peraltro, che si deve, nel 1877, l'introduzione del termine «frenastenia», a indicare un tipo di insufficienza mentale caratterizzata da una debolezza o da un sottosviluppo intellettuale, da idee scarse e lacunose e da una tendenza al difetto più che all'eccesso. Lungi dall'essere di competenza del medico, il frenastenico rientrava, secondo Verga, nella competenza del filosofo o del naturalista: in quanto non malato, non era suscettibile di una completa guarigione, bensì di una riabilitazione educativa perseguibile in appositi stabilimenti speciali (cfr. Verga, 1897, pp. 3-4).

1 Per un'analisi della condizione infantile in Italia nel secondo Ottocento si vedano, tra i numerosi studi, Alatri, 2013; Cambi, Ulivieri, 1988.

2 Cfr. Babini, 1996; Guarnieri, 2006.

3 Per un profilo biografico di Verga e un approfondimento critico del suo ruolo nel panorama psichiatrico italiano di fine Ottocento si rinvia a De Bernardi, De Peri, Panzeri 1980; Zago, Randazzo, 2006.

Tale chiarezza definitoria non si tradusse, tuttavia, in un consenso sulle pratiche educative: il lavoro con l'infanzia marginale procedette infatti non linearmente, ma per stratificazione di approcci e discorsi tra loro in parte incompatibili. In questa cornice scientificamente eterogenea, l'analisi di tre esperienze pedagogiche particolarmente significative – come quelle di Francesco Paoli, Antonio Gonnelli-Cioni e della prima Montessori – intende restituire, nella loro irriducibile complessità, le tensioni che animarono l'agire educativo italiano di fine Ottocento.

2. Paoli, Cioni, Montessori: tre modelli educativi per l'infanzia marginale

La costruzione del nuovo Asilo “Rosmini” a Rovereto, nel Tirolo italiano amministrato dall'Impero asburgico, venne progettata e deliberata, tra il marzo 1871 e il maggio 1872, per volere di Francesco Paoli (1808-1891), già segretario di Antonio Rosmini ed erede delle sue proprietà in terra trentina⁴, entro un terreno da lui appositamente donato a tal fine, con il sostegno economico della Congregazione di Carità e di innumerevoli benefattori privati (cfr. Marangon, 2020, p. 261; Bonafede, 2020, p. 273; Madeddu, 2020, pp. 265-270). L'edificio, disegnato dal «sig. Didioni Milanese» venne eretto su un suolo di 517 metri quadri per un totale di due piani d'altezza e di un piano interrato (cfr. Paoli, 1874, p. 305).

L'arredo era semplice, possibilmente elegante, e comprendeva numerose tavole e quadri appesi alle pareti, a raffigurare elementi d'arte, di storia e di natura. I banchi e i cappellinai – «di forma molto svelta e leggera» – testimoniavano un ambiente costruito in larga parte a misura di bambino, in funzione della sua piena educazione.

Quest'ultima, secondo il Paoli, doveva procedere gradualmente, attraverso i processi analitico-sintetici ampiamente descritti da Rosmini. In un'educazione che volesse dirsi completa, un ruolo di rilievo era occupato dall'educazione dei sensi, per lo sviluppo della quale la presenza di un ambiente bello, arieggiato e luminoso era fondamentale (cfr. Marangon, 2022, pp. 121-123). Una certa importanza era accordata anche all'esterno dell'edificio, la cui architettura armonica e semplice si innestava in un ameno giardinetto, «scompartito a viali ed aiuole verdeggianti, fiorite, e munite di frutta, e casetti a custodia degli uccelli, e altri minuti animali, e a uso di bagnature» (Paoli, 1874, p. 306). Lo spazio verde, pertanto, non assolveva una funzione meramente ricreativa, ma si integrava organicamente nella progettazione di una ricca e complessa esperienza educativa.

L'ambiente costruito si rivelava così non soltanto un supporto all'apprendimento, ma un dispositivo di formazione integrale della persona, in cui la bellezza dello spazio assumeva una funzione esplicita nei confronti delle classi sociali più disagiate: «passando dai loro abituri a questo palazzo e giardino», «i bambini del povero popolo di Rovereto» potevano riconsolarsi, muoversi in luoghi lieti, dedicarsi a «giocondi solazzi» e aprire i loro occhi a «splendide visioni». «Il loro senso estetico» poteva dunque svilupparsi e propagarsi soavemente, «e con esso anche il senso morale della gratitudine verso le persone, che li curano, e che procacciarono loro tanti vantaggi» (Paoli, 1874, p. 306).

Il nesso tra spazio fisico e sviluppo integrale della persona si inscriveva entro un più ampio progetto educativo che, sulla scorta della teorizzazione rosminiana, si articolava in tre piani progressivi e tra loro interdipendenti: l'educazione delle potenze sentimentali, l'educazione intellettuale e quella delle potenze morali. In quest'ottica tutte le facoltà dell'allievo dovevano essere eccitate ed esercitate armonicamente e con opportuni stimoli.

Di particolare interesse risulta la conclusione della sua operetta *Il Cono pedagogico per l'Asilo d'Infanzia di Rovereto* (1874), che rivela l'importanza attribuita alle madri «della nostra città, d'Italia, e del mondo tutto», esortate a meditare e promuovere i principi esposti, affinché «la patria, la nazione, l'umanità grandeggino di quella eccellenza, a cui la natura e la grazia di Dio alle ordinata» (p. 354).

I dettami dell'impostazione educativa promossa dal Paoli permettono un proficuo confronto con l'operato di Antonio Gonnelli-Cioni (1854-1912) e di Maria Montessori (1870-1952). Pur operando su terreni differenti – Paoli con i fanciulli “normodotati” di povera condizione, Cioni e Montessori nell'educazione

4 Per un profilo più approfondito della figura di Francesco Paoli si veda Marrone, 2016, pp. 70-88.

dei frenastenici – si ritiene che i tre autori possano essere posti in un dialogo costruttivo, volto ad evidenziarne non solo le divergenze, ma anche i non pochi elementi comuni.

Anche nell'intento pedagogico di Gonnelli-Cioni, infatti, si ritrova una particolare attenzione nei confronti dell'infanzia marginale, che si realizzò nell'apertura del *Primo Istituto Italiano dei frenastenici*⁵. A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta dell'Ottocento, dopo un iniziale impegno nell'educazione dei sordomuti⁶, Cioni – ancora ignaro della tradizione sviluppatasi all'estero attorno al tema della cura dell'insufficienza mentale – orientò i propri interessi verso lo studio della frenastenia. In questa cornice biografica e teorica iniziò a sostenere la necessità di un intervento statale organico, che gestisse il problema della «degenerazione» attuando misure compensative di rieducazione e reinserimento dell'individuo in società. Sosteneva infatti in proposito, all'altezza del 1888:

Nonostante lo spreco che si va facendo della parola beneficenza [...], nonostante i discorsi degli onorevoli e le risposte piene di promesse de' governanti, ben poco si pensa a coloro che più hanno bisogno. E ben a ragione mi occorre di ripetere la interrogazione che in altro tempo tale stato di cose che si mantiene ora quasi invariato suggerì spontanea e giustissima al professor Fornari sulla fine di un suo aureo libretto:

O che la legge soccorrerà sempre ai cittadini in ragione inversa dei loro bisogni? (pp. 6-7)

Inaugurato nel 1889 a Chiavari, in Liguria, e due anni dopo trasferito a Vercurago, in prossimità di Calolzio (allora provincia di BG), il *Primo Istituto d'Idioti d'Italia* si configurò come il primo sistematico tentativo nel contesto nazionale di un intervento educativo strutturale, finalizzato alla riabilitazione dei fanciulli frenastenici.

La difficile reperibilità e la frammentarietà della documentazione relativa al percorso professionale di Gonnelli-Cioni consentono una precisa ricostruzione della sola sede lombarda dell'istituto. Ciò nondimeno, proprio la configurazione interna di tale edificio offre elementi di rilievo per una riflessione sugli orientamenti pedagogici che ne caratterizzarono l'impianto educativo. Dal testo miscelaneo *Dopo dieci anni. Monografia del Primo Istituto italiano dei Frenastenici*, in particolare, emerge come Cioni fosse affiancato, nell'esercizio della propria attività, dalla moglie e dalla figlia Emma, che non si limitavano a svolgere un ruolo educativo e assistenziale, ma risiedevano stabilmente tra gli ambienti di pertinenza dell'istituto. Una circostanza che evidenzia come il progetto educativo intendesse riservare ai fanciulli un trattamento familiare, «onde alle deboli menti degli alunni si offrì l'opportunità di esercitarsi nelle virtù domestiche» (Gonnelli-Cioni, 1891, p. 36). Le condizioni sanitarie della struttura, infatti, documentate con puntualità dal professor Scipione Marzocchi, consulente dell'istituto e direttore del manicomio provinciale di Bergamo, sottolineano come «l'igiene fosse ottima, buono ed abbondante il trattamento dietetico, amorosa e familiare l'assistenza» (Marzocchi, 1899, p. 11).

Da quanto riferito nel resoconto, si apprende che il fabbricato e l'arredamento subirono, nel tempo, parecchie migliorie, a riprova sia del carattere sperimentale e in continua evoluzione dell'operato del Gonnelli sia del grande investimento personale ed economico del fondatore. La scuola era infatti caratterizzata da ambienti ampi, luminosi e ben areati e i bambini, puliti e ben vestiti, erano sottoposti a lavaggi frequenti e abbondanti. Nel corso dell'opera educativa svoltasi a Vercurago, peraltro, vennero introdotti nuovi apparecchi e attrezzi per la ginnastica e sostituiti i vecchi letti ad elastico con quelli «igienici e pulitissimi a rete metallica». Inoltre, si registrava la presenza di un «campicello sperimentale dove i ragazzi, oltretutto acquistare elementari cognizioni ed idee sulla orticoltura e floricultura, si addestravano nel lavoro della terra con vantaggio della nutrizione e della educazione del loro sistema muscolare» (Marzocchi, 1899, p. 12).

Ciononostante, la struttura era divisa in due sezioni – una riservata agli «agiati», l'altra ai «comuni» – ciascuna di esse suddivisa tra «grandi» e «piccoli»: una partizione che riproduceva e legittimava, nella propria stessa organizzazione, le consuete gerarchie del tempo. Si avevano così due refettori e quattro dormitori per la prima sezione e un refettorio e tre dormitori per la seconda; due aule scolastiche, due stanze

5 A proposito del percorso biografico e professionale di Gonnelli-Cioni si vedano Pesci, 1999; Bocci, 2016.

6 Dopo aver insegnato nelle scuole elementari e impartito lezioni private di lingue, dal 1883 fu primo maestro nella scuola per sordomuti di Firenze. Perfezionatosi presso il Regio Istituto di Milano, fu poi direttore e insegnante presso l'Istituto «Assarotti» di Chiavari (cfr. Parise, 1915, p. 14).

«abbondanti di luce e d'aria» per la ricreazione e per il miglioramento delle facoltà sensoriali, una sala per il canto, il lavoro manuale e il museo scolastico e degli ambienti dedicati alle cure elettrica e idroterapica. La pensione annua, inoltre, era commisurata al grado di infermità fisica o mentale dell'allievo e implicava dunque un'ulteriore disuguaglianza nell'accesso all'intervento educativo (cfr. Gonnelli-Cioni, 1891, p. 37).

L'impianto pedagogico si basava nella sua fase matura sul metodo intuitivo-pratico-razionale – una rielaborazione del metodo fisiologico di Edouard Séguin (cfr. Séguin, 1846, pp. 251 e ss.) – e procedeva gradualmente dall'esercizio dei sensi allo sviluppo delle facoltà intellettive fino alla formazione del senso morale. La finalità ultima dell'intervento educativo rimandava, anche in questo caso, al reinserimento sociale del fanciullo. Dalla propria precedente esperienza, infatti, Gonnelli-Cioni aveva appreso come i sordomuti non istruiti fossero in grado di vivere in società senza contribuire al benessere collettivo, ma senza neppure nuocervi. Diversamente, i frenastenici «colpiti nelle facoltà più essenziali ed importanti per la vita sociale, non *potevano* vivere se non a carico della società degli uomini normali, incapaci quasi sempre a qualsiasi lavoro e spesso pericolosi e nocivi: utili a loro stessi ed agli altri mai!» (Gonnelli-Cioni, 1896, p. 30). Alla luce di questa prospettiva, specie nel caso dei fanciulli di povera condizione, l'insegnamento di un'arte o di un mestiere poteva rivelarsi utile, sia per il miglioramento delle condizioni di esistenza del singolo sia per il tessuto sociale collettivo, a cui sarebbe stato restituito un fanciullo, se non del tutto guarito, quanto meno migliorato ed obbediente⁷.

Di avviso simile, fin dagli albori del proprio percorso professionale verso la fine dell'Ottocento⁸, Maria Montessori riteneva che l'«educazione dei frenastenici non interessasse solo il sentimento degli individui, ma il diritto di protezione sociale»: lungi dall'essere una «questione d'Opere pie», infatti, essa riguardava non solo l'economia politica ma anche il diritto penale. In quest'ottica, i degenerati apparivano come «conseguenze inevitabili della civilizzazione, che col suo progredire *rendeva* sempre più difficile la lotta di adattamento» e rappresentavano un onere sia per «l'uomo produttivo» – avente diritto alla protezione dai criminali – sia per lo Stato (cfr. Montessori, 1898, p. 8).

Da questo punto di vista, Montessori dimostrava di aderire fedelmente alla posizione, anche politica, del proprio maestro e collaboratore Clodomiro Bonfigli, fondatore, nel dicembre 1898, della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti*, una società volta alla tutela e al recupero dell'infanzia «anormale», a cui la dottoressa aderì fin dagli esordi⁹. Le stesse campagne di promozione dell'iniziativa italiana facevano leva sul legame tra «degenerazione» e società e sulla possibilità del recupero di quei «poveri infelici» che, attraverso il ruolo del lavoro, sarebbero stati produttivamente reinseriti nel tessuto sociale. «Consci che il delitto non è colpa solo del criminale, ma di tutte quelle cause che lo resero debole», infatti, l'opera educativa mirava alla formazione di individui che contribuissero attivamente al benessere collettivo: una prospettiva in cui la donna – «protettrice altera della posterità» – assumeva una responsabilità educativa e sociale di primissimo piano (cfr. Montessori, 1899, p. 107).

Com'è noto¹⁰, l'impianto metodologico promosso da Montessori fu sostanziato da un approfondito studio dell'operato di Séguin, il cui metodo fisiologico riecheggiava nell'impostazione della Scuola magistrale ortofrenica e dell'Istituto medico-pedagogico romano, fondati dalla Lega rispettivamente negli anni 1900 e 1901. All'interno delle due istituzioni educative, infatti, il fanciullo veniva anzitutto sottoposto a un esame che ne stabiliva le condizioni psico-fisiche, sulla base del quale, attraverso una confacente educazione igienica, venivano poi regolati l'alimentazione, l'uso del vestiario e la pratica dei bagni. Seguiva l'educazione dei sensi, per l'affinamento della percezione sensoriale, e l'educazione muscolare, finalizzata al coordinamento e alla regolazione del movimento. A completare la formazione del soggetto concorrevano infine lo sviluppo intellettuale e la formazione del senso morale¹¹ (cfr. Montessori, 1900, pp. 551-579).

7 Si veda Gonnelli-Cioni, 1906 per una concezione dell'educazione non come misura compensativa ma autenticamente preventiva, in cui spicca l'importanza assegnata alla figura materna.

8 Per una ricostruzione biografica e storiografica di Maria Montessori, si rinvia, nell'ampia letteratura, a Babini, 2010; Cives, Trabalzini, 2017.

9 In proposito si veda Zaniolo, (in press).

10 Cfr. già Hardy, 1917; Mazzetti, 1963; Trabalzini, 2017.

11 Si veda De Bartolomeis, 2025, pp. 43-48. A proposito della tensione tra biologismo e possibilità del recupero educativo nella prospettiva montessoriana si rinvia a Bobbio, 2021; Bertuletti, 2024.

Va sottolineato, a questo riguardo, come, all'altezza del 1898, Montessori individuasse nel sistema delle «classi aggiunte» il dispositivo metodologico più idoneo a fronteggiare il problema dell'insufficienza mentale in età scolare¹². Tale impostazione fu poi progressivamente raffinata, fino alla formulazione delle *Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione* che, nel 1902, sancirono una demarcazione ben più netta tra le differenti tipologie di debolezza mentale e, conseguentemente, tra i metodi e gli spazi educativi ritenuti più adeguati a ciascuna di esse. Secondo Montessori, infatti, al fine di facilitare la sorveglianza e la costituzione di piccoli nuclei familiari, la configurazione interna dell'istituto doveva articolarsi in padiglioni circoscritti e separati da aree di terreno destinate alla coltivazione. Importante era che il «degenerato» vedesse crescere il frutto del proprio lavoro: in questo modo, dalla terra egli avrebbe raccolto «una gran parte del rinnovamento igienico dell'esser suo e un alto contributo alla propria rigenerazione morale», restituendo, al tessuto sociale, «nuovo pane, anziché lutto e dolore» (Montessori, 1902, p. 167). Sono poi ampiamente noti gli sviluppi innovatori della pedagogia montessoriana con l'istituzione, nel 1907, della *Casa dei bambini*.

3. Tra controllo, emancipazione e redenzione sociale: un'analisi dell'istituzionalizzazione infantile ottocentesca

Dal confronto tra le proposte di questi tre pionieri dell'educazione ai margini affiora un orientamento condiviso, tanto più rilevante in quanto maturato in modo sostanzialmente autonomo: la consapevolezza che il processo educativo non possa prescindere dalle condizioni materiali e ambientali entro cui si svolge. In quest'ottica, l'architettura degli spazi, l'igiene e la pulizia non svolgono un ruolo meramente accessorio, ma incarnano un valore costitutivo e determinante per l'opera educativa, capace di orientare lo sviluppo del fanciullo. Aspetto, questo, che stupisce tanto maggiormente se si considerano le profonde divergenze riscontrabili nei tre approcci pedagogici: non mere differenze di metodo, ma presupposti teorici in parte inconciliabili. Paoli, infatti, opera entro una cornice cattolica e rosminiana profondamente distante dall'orizzonte scientifico-positivista nel quale si inseriscono Cioni e Montessori. Ciò nondimeno, questi ultimi, pur condividendo il medesimo ambito di ricerca e il modello séguiniano, approdano a una considerazione del ruolo del medico profondamente divergente: Montessori elabora un approccio medico-pedagogico in cui la competenza clinica era costitutiva della pratica educativa, mentre Gonnelli-Cioni relega il medico alla sola cura delle manifestazioni patologiche, affidando all'educatore la responsabilità del trattamento riabilitativo della frenastenia.

Come anzidetto, inoltre, Paoli si rivolge all'infanzia «normodotata» socialmente svantaggiata, Gonnelli-Cioni si dedica all'educazione dei fanciulli frenastenici e Montessori coniuga l'iniziale interesse psichiatrico-educativo a una riflessione pedagogica più ampia e innovativa. Una differenza di impostazione a cui si associa una marcata asimmetria nel destino storico dei tre: il metodo montessoriano, come è noto, è all'origine di un movimento pedagogico di respiro internazionale, mentre Paoli e Gonnelli-Cioni rimangono figure di rilievo locale.

Ciononostante, in tutti e tre i pedagogisti si riscontra una riflessione sul metodo educativo che non si esaurisce nel disciplinamento dei sensi, ma mira a formare gradualmente la volontà, l'intelletto e, soprattutto, il senso morale del soggetto. L'obiettivo finale, nelle differenti esperienze educative, coincide con il reinserimento dell'individuo in società, secondo una prospettiva per cui l'educazione intende restituire al soggetto «degenerato» la capacità di partecipare alla vita collettiva, nel rispetto delle norme comuni.

In questo quadro, un rilievo fondamentale è accordato alla questione della prima infanzia, ritenuta una fase decisiva e determinante per la formazione delle abitudini e delle disposizioni morali del soggetto: lungi

12 La separazione sociale dei frenastenici, progressivamente collocati in appositi spazi predisposti, variava a seconda della durata, del trattamento riabilitativo e alla luce di una prospettiva pedagogica più individualizzata. Scrive in proposito Montessori nel 1898: «L'allievo che passa nelle classi aggiunte non va solo sotto il maestro preparato secondo i metodi medico-pedagogici, ma va pure sotto la sorveglianza del medico che indaga le cause della sua deficienza, e lo sottopone a una cura atta a rinforzarlo. [...] Quando i fanciulli delle classi aggiunte non possono essere utilmente educati nemmeno coi metodi speciali, essi vengono rinchiusi negli istituti medico-pedagogici ove la sorveglianza continua e la continua cura dei medici, giunge almeno a educarli in modo da essere utili come dicemmo nell'istituto stesso che sarà l'ambiente della loro vita» (p. 9).

dall'essere una sola questione metodologica, la precocità dell'intervento educativo risulta non solo condizione dell'efficacia di un'educazione che voglia dirsi completa, ma anche fondamento di ogni altra successiva impresa educativa. Una prospettiva, questa, entro la quale il ruolo della madre emerge con forza, quale primo e insostituibile riferimento pedagogico, responsabile della formazione del nuovo individuo e, pertanto, capace e portavoce di un più ampio cambiamento a livello sociale. In tal senso, il progetto educativo elaborato dai tre diversi pedagogisti non è da intendersi soltanto nei termini di un'educazione compensativa – volta a redimere fanciulli destinati a una vita di ozio e criminalità – ma anche come auspicio di un'educazione preventiva: agire sulle condizioni di vita del bambino fin dai primissimi anni permette l'interruzione sul nascere dei processi di «degenerazione» morale, fisica e sociale all'origine della marginalità e della devianza. E in una prospettiva più ampia andrebbe forse indagato il ruolo delle educatrici professionali negli istituti medico-pedagogici e assistenziali privati via via sorti nei decenni successivi.

Un ultimo aspetto risulta meritevole di essere messo in rilievo, ovvero la tensione che, specie nel caso della frenastenia, si sviluppa attorno al ruolo del biologismo deterministico e alla fiducia nell'educabilità del fanciullo. Da un lato, infatti, culturalmente e scientificamente si riteneva allora che la natura del soggetto fosse in larga parte prestabilita da fattori biologici ed ereditari, che si pensava ne fissassero in anticipo i limiti dello sviluppo. Dall'altro lato gli interventi di questi autori dimostrano una grande fiducia nella capacità dell'educazione di modificare le traiettorie evolutive individuali: se la natura biologica poneva dei limiti, le condizioni di formazione del soggetto potevano contrastare o mitigare le tendenze negative.

La questione dell'educabilità diventa così il principale fulcro teorico di questa riflessione: la scommessa educativa emerge in quanto riconoscimento che tra la determinazione ereditaria e il destino individuale si apre un margine, uno spazio entro cui l'intervento pedagogico può fare la differenza. Affermare che un soggetto sia educabile significa non solo riconoscergli una capacità di trasformazione che eccede il biologismo e le condizioni socio-economiche, ma anche assumersi la responsabilità di predisporre le condizioni affinché una tale evoluzione possa avvenire. Alla luce di questa prospettiva, il concetto di educabilità acquisisce in quei decenni una valenza eminentemente etico-politica, che pone in questione il modo attraverso cui la società e successivamente lo Stato intervengono nella formazione dei soggetti marginali. Storicamente, infatti, l'intento solidaristico di liberare il fanciullo dalla miseria, dall'ignoranza e dalla «degenerazione» si era realizzato soprattutto tramite forme di coercizione e disciplinamento sociale. Tenere insieme le tensioni che caratterizzano l'agire pedagogico significa dunque interrogarsi sui presupposti, sugli strumenti e, soprattutto, sull'attore dell'intervento educativo. È evidente che tutte e tre le esperienze esaminate allargano i criteri dell'educabilità, ma lo fanno con modalità ed esiti diversi: di qui la consapevolezza che nessuna forma di educazione, pur nella possibilità di realizzarsi come pratica autenticamente liberatoria, è esente dal rischio di riprodurre le stesse asimmetrie che intende problematizzare e risolvere. In tal senso, va rilevato come il reperimento delle risorse economiche sia un fattore tutt'altro che secondario: i finanziamenti di ricchi benefattori, di famiglie direttamente coinvolte o di enti privati condizionano in vario modo, come si è visto, le forme dell'intervento educativo, orientandole ora verso approcci compensativi, ora verso prospettive più emancipatrici, e incidono in misura determinante sugli stessi obiettivi di un proficuo inserimento sociale dell'infanzia svantaggiata o «anormale».

Nota bibliografica

- Dopo dieci anni. Monografia del primo Istituto Italiano dei Frenastenici (sede di Lombardia). Vercurago (Prov. di Bergamo).* (1899). Lecco: Tipografia di Giuseppe Corti.
- Alatri G. (2013). *Gli Asili d'Infanzia a Roma tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli.
- Babini V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Babini V.P., Lama L. (2010). *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertuletti P. (2024). Montessori, l'eugenetica e l'educazione fascista. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14, 226-243.
- Bobbio A. (2021). Maria Montessori between Medicine and Pedagogy. Roots, actuality and educational perspectives. *Journal of Theories and Research in Education*, 16, 23-39.

- Bocci F. (2016). Antonio Gonnelli-Cioni. Un insegnante alla corte dei medici pedagogisti. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 443-455). Pisa: ETS.
- Bonafede P. (2020). Francesco Paoli's Cono pedagogico: Legacies and innovations inside the Rosminian pedagogy. *Rosmini Studies*, 7, 271-277.
- Cambi F., Olivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives G., Tralbalzini P. (2017). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Commissione nominata d'ordine di S. M. il Re di Sardegna per studiare il cretinismo (1848). *Relazione della Commissione nominata d'ordine di S. M. il Re di Sardegna per studiare il cretinismo*. Torino: Stamperia reale.
- De Bartolomeis F. (2025). *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*. Nuova edizione M. Tripi, V. Schirripa (Eds.). Milano: Ledizioni.
- De Bernardi A., De Peri F., Panzeri L. (1980). *Tempo e catene. Manicomio, psichiatria e classi subalterne. Il caso milanese*. Milano: FrancoAngeli.
- Gonnelli-Cioni A. (1888). *Per la fondazione del Primo Istituto d'Idioti in Italia*. Chiavari: Tipografia G. Esposito fu G.
- Gonnelli-Cioni A. (1891). *Educazione, istruzione e cura dei fanciulli e giovanetti Idioti, Imbecilli ed Arretrati nello sviluppo fisico-intellettuale. Cenni storici sull'Istituto e sul metodo educativo (con una tavola)*. Chiavari: Tipografia Esposito.
- Gonnelli-Cioni A. (1906). *I bambini tardivi in famiglia*. Firenze: Tipografia Roberto Lastrucci.
- Guarnieri P. (2006). Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento. *Contemporanea*, 2, 253-284.
- Hardy M.C. (1917). The Derivation of the Montessori Didactic Apparatus. *The Elementary School Journal*, 18, 294-300.
- Madeddu S. (2020). Francesco Paoli and the pedagogy of childhood in an unpublished paper. *Rosmini Studies*, 7, 265-270.
- Marangon P. (2020). From Rosmini to Paoli: Childhood education in the second eighteenth-century according to the 'Rosminian Method'. *Rosmini Studies*, 7, 259-263.
- Marangon P. (2022). Francesco Paoli, l'Asilo Rosmini e Il Cono Pedagogico. Un progetto originale di educazione dell'infanzia. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 29, 117-126.
- Marrone A. (2016). *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*. Roma: Studium.
- Mazzetti R. (1963). *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando.
- Montessori M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza. *Vita dell'infanzia*, 4, 4-9.
- Montessori M. (1899). Pei fanciulli infelici. *Roma. Rivista Politica parlamentare*, 1, 102-107.
- Montessori M. (1900). *Riassunto delle lezioni di didattica date in Roma nella Scuola Magistrale Ortofrenica*. Roma: Laboratorio Litografico Romano. [poi inserito nell'Appendice in *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. (1916) Roma: Ermanno Loescher & C., P. Maglione & C. Strini, Editori Librai di S. M. La Regina].
- Montessori M. (1902). Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione. In *Atti del Comitato Ordinatore del II Congresso Pedagogico Italiano (Napoli 1899-1901)*. Napoli: Tipografia Angelo Trani, 144-167.
- Paoli F. (1874). Il Cono Pedagogico dell'Asilo d'Infanzia di Rovereto. *Rosmini Studies*, 7, 289-354.
- Parise P. (1915). *In memoria del Prof. Antonio Gonnelli-Cioni, primo educatore dei deficienti in Italia. Note di P. Parise e resoconto del Prof. Dott. Paolo Emilio Alessandri della R. Università di Pavia*. Milano: Scuola tipografica Istituto S. Vincenzo pei deficienti.
- Pesci G. (1999). *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*. Roma: Ma.Gi.
- Séguin E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc.* Paris: J.B. Baillièrè (trad. it. *Cura morale, igiene ed educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo, agitati da movimenti involontari, debili, muti non sordi, balbuzienti, ecc.*, Armando, Roma, 1970).
- Verga A. (1856). *Sul Cretinismo nella Valtellina del Dottor Andrea Verga*. Milano: Tipografia e Libreria di Giuseppe Chiusi.
- Verga A. (1897). *Studi anatomici sul cranio e sull'encefalo psicologici e freniatrici di Andrea Verga* (Vol. 3) Milano: Manini-Wiget.
- Zaniolo A. (in press). La collaborazione di Maria Montessori alla Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 33.
- Zago S., Randazzo C. (2006). Andrea Verga (1811-1895). *Journal of Neurology*, 253, 1115-1116.